



# EDUCAÇÃO INFANTIL EM DEBATE:

DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

Lucinéia Maria Lazaretti

Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais

Maria Eunice França Volsi

(Organizadoras)





# EDUCAÇÃO INFANTIL EM DEBATE:

DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

Lucinéia Maria Lazaretti

Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais

Maria Eunice França Volsi

(Organizadoras)



## **Organizadoras**

Lucinéia Maria Lazaretti

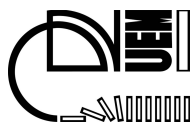
Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais

Maria Eunice França Volsi

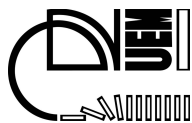
# **EDUCAÇÃO INFANTIL EM DEBATE: DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS**

## **Prefácio**

Jaqueline Pasuch



Eduem  
Maringá  
2020



## **EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

### **Reitor**

Prof. Dr. Julio César Damasceno **Vice-Reitor**

Prof. Dr. Ricardo Dias Silva

### **Diretor da Eduem**

Prof. Dr. José Paulo de Souza

### **Editora-Chefe da Eduem**

Profa. Dra. Larissa Michelle Lara **Conselho Editorial**

### **Presidente**

Prof. Dr. José Paulo de Souza

### **Editores Científicos**

Profa. Dra. Ana Lúcia Rodrigues, Profa. Dra. Analete Regina Schelbauer, Prof. Dr. Antonio Ozai da Silva, Profa. Dra. Carolina Laurenti, Profa. Dra. Cecília Edna Mareze da Costa, Prof. Dr. José Luiz Parré, Profa. Dra. Kátia Regina Freitas Schwan Estrada, Profa. Dra. Liliam Cristina Marins, Prof. Dr. Luiz Roberto Evangelista, Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado, Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo, Profa. Dra. Regina Lúcia Mesti, Prof. Dr. Reginaldo Benedito Dias **Equipe Técnica**

### **Fluxo Editorial**

Edneire Franciscan Jacob, Glauber Aparecido Yatsuda, Cicilia Conceição de Maria, Vania Cristina Scomparin **Projeto Gráfico e Design**

Marcos Kazuyoshi Sassaka, Marcos Roberto Andreussi **Marketing**

Gerson Ribeiro de Andrade

**Comercialização, Divulgação, Distribuição, Financeiro**

Carlos Henrique Eduardo Constâncio dos Santos, Solange Marly Oshima

**Copyright © 2020** para os autores

**Todos os direitos reservados.** Proibida a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., sem a autorização, por escrito, dos autores.

**Todos os direitos reservados desta edição 2020** para Eduem.

Todas as informações da obra, ora publicada, como as marcas registradas, os logos, as imagens e quaisquer outros conteúdos utilizados, são de responsabilidade dos autores.

**Revisão textual e gramatical:** Ana Carolina Rollemberg **Normalização textual e de referências:** Marta Yumi Ando **Projeto gráfico/diagramação:** Marcos Kazuyoshi Sassaka

**Capa - imagem:** fornecida pelas organizadoras (desenho original: Daniele Cristina Barreto e João Paulo Baliscei) **Capa - arte final:** Marcos Kazuyoshi Sassaka

**Fonte:** Alegreya

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Eduem - UEM, Maringá - PR., Brasil)

---

E24 Educação infantil em debate: desafios políticos e pedagógicos / Lucinéia Maria Lazaretti, Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais, Maria Eunice França Volsi (organizadores). --Maringá : Eduem, 2020.

il.

ISBN 978-65-86383-00-3 (e-book) <https://doi.org/10.4025/9786586383003>

1. Educação infantil. 2. Direitos das crianças. 3. Políticas Públicas. 4. Práticas pedagógicas. I. Lazaretti, Lucinéia Maria. II. Arrais, Luciana Figueiredo Lacanallo. III. Volsi, Maria Eunice França. IV. Título.

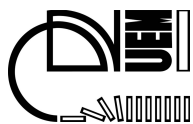
CDD 21.ed. 372.21

---



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

Cicilia Conceição de Maria (CRB 9-1066) Editora filiada à



**Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá**

Av. Colombo, 5790 - Bloco 40 - Campus Universitário

87020-900 - Maringá-Paraná - Fone: (44) 3011-4103

[www.eduem.uem.br](http://www.eduem.uem.br) - [eduem@uem.br](mailto:eduem@uem.br)



# Sumário

[Capa](#)

[Folha de rosto](#)

[Expediente](#)

[Créditos](#)

[Ficha catalográfica](#)

[Endereço](#)

[Sumário](#)

[Prefácio](#)

[Apresentação](#)

[Seção 1](#)

[POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL](#)

[Capítulo 1](#)

[GT PIRAPÓ: UM RIO DE AÇÕES E FORMAÇÕES EM DEFESA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS](#)

[Lucinéia Maria Lazaretti, Heloisa Toshie Irie Saito e Maria de Jesus Cano Miranda](#)

[Capítulo 2](#)

[POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL \(2006 A 2017\).](#)

[Thaís Godoi de Souza, Jani Alves da Silva Moreira e Maria Eunice França Volsi](#)

[Capítulo 3](#)

[A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA EM RISCO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO EM CURITIBA](#)

[Adriana Dragone Silveira e Soeli Terezinha Pereira](#)

[Capítulo 4](#)

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO METROPOLITANA DE MARINGÁ: QUAL O TAMANHO DO DESAFIO PARA OS MUNICÍPIOS?

Ângela Scalabrin Coutinho, Thiago Alves e Sandra Regina Colla

Seção 2

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Capítulo 5

PENSANDO A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Jéssica Bispo Batista, Letícia de Souza Ribeiro e Juliana Campregher Pasqualini

Capítulo 6

A ESPECIFICIDADE DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO EDUCATIVO DA CRIANÇA

Silvana Calvo Tuleski e Amanda Biasi Callegari

Capítulo 7

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: ITINERÁRIOS DE VIDA E EDUCAÇÃO

Cassiana Magalhães

Capítulo 8

REFLEXÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Heloisa Toshie Irie Saito, Lucinéia Maria Lazaretti e Maria de Jesus Cano Miranda

Capítulo 9

POR QUE E COMO ALFABETIZAR LETRANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, Silvia  
Mattos Gasparian Colello e Tatiana Custódio  
Domingos

Capítulo 10

O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: TRABALHANDO COM OS BEBÊS

Silvia Pereira Gonzaga de Moraes, Luciana  
Figueiredo Lacanallo Arrais e Paula Tamyris Moya

Capítulo 11

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
UNIVERSALIZAÇÃO, QUALIDADE E FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES

Jani Alves da Silva Moreira, Luciana Lacanallo  
Figueiredo Arrais e Maria Eunice França Volsi

Sobre os autores

## **Prefácio**

Com muita honra e alegria, aceitei o convite para prefaciar este livro, fruto de um trabalho coletivo e militante de colegas integrantes do Fórum de Educação Infantil do Paraná, especialmente do GT Pirapó, articulados com a ação docente universitária, nos fazeres e saberes característicos da extensão, do ensino e da pesquisa em processos formativos, tanto nas questões políticas quanto nas práticas pedagógicas vivenciadas com profissionais atuantes nas redes municipais e estudantes universitários.

*Educação Infantil em debate: desafios políticos e pedagógicos* surgiu do trabalho de muitas mãos e vozes entrelaçadas. Seu resultado é apresentado aqui dividido em duas partes distintas, mas complementares. A primeira é dedicada aos aspectos políticos da Educação Infantil; já a segunda aborda as experiências vivenciadas em processos formativos em rede, cuja tessitura ancora-se na perspectiva histórico-cultural e no materialismo histórico-dialético.

Ao publicar estas reflexões, análises e aprofundamentos teóricos e metodológicos, as autoras intencionam contribuir para a formação, tanto inicial quanto continuada, de profissionais da Educação Infantil em cursos de graduação, extensão e pós-graduação. Assim, reafirmam o compromisso com a busca pela concretização do direito de todas as crianças brasileiras à educação básica de qualidade, a começar pelo direito de bebês e crianças pequenas serem bem cuidados e educados de maneira indissociável, em espaços especialmente criados, organizados e intencionalmente planejados para eles.

Este livro, além de colaborar para a construção de um conceito mais humanista e abrangente de Educação Infantil, avança no conhecimento das políticas, das metas a serem alcançadas e dos desafios para a sua implementação

em uma realidade específica na região sul do Brasil. Avança e questiona as concepções de criança e Educação Infantil, cuja necessidade de qualidade de oferta e de aprofundamentos teórico-metodológicos em processos formativos convoca ações militantes comprometidas.

O livro traz contribuições importantes para pensarmos e agirmos coletivamente na garantia dos direitos das crianças à Educação Infantil de qualidade, sem retrocessos em relação a oferta, na busca constante do acesso equitativo, na formação inicial e continuada, e na importância de universidades e sistemas educacionais agirem em sintonia.

Que esta leitura possa inspirar mais e mais pessoas a se comprometerem com a defesa da melhoria das condições sociais, econômicas, políticas e culturais das famílias e das comunidades onde as crianças vivem e inserem as suas ações. Que a cultura de pertencimento das crianças torne-se uma constante em nossas vidas adultas. Que os bebês e as crianças pequenas aprendam brincando, ouvindo e escutando as histórias; fazendo dos espaços de Educação Infantil os seus lugares no mundo, os seus ambientes de aprendizagem; nas experiências proporcionadas por docentes comprometidos, éticos e bem formados. Que as crianças possam participar da construção das práticas pedagógicas, em interações e brincadeiras, no estar junto com os adultos que lhe são significativos.

Jaqueline Pasuch

## Apresentação

Este é o nosso ofício,  
Este é o nosso vício.  
Cego enlouquecido,  
Visão por trevas tomada  
Insiste em apontar estrelas  
Mesmo em noites nubladas.  
(Iasi, 2010)

A presente coletânea *Educação Infantil em debate: desafios políticos e pedagógicos* é resultante de pesquisas, sistematizações e conhecimentos originados no âmbito do Grupo de Trabalho (GT) Pirapó<sup>1</sup>, juntamente com outros GTs pertencentes ao Fórum de Educação Infantil do Paraná (Feipar), mobilizados em torno de temáticas afetas à primeira etapa da educação básica e articulados com a universidade, com ações de pesquisa e extensão. O alcance dessas ações envolve, aproximadamente, 250 profissionais desse nível educacional de diversos municípios da região noroeste do estado do Paraná, além de acadêmicos do curso de Pedagogia e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá. O pressuposto orientador dessas ações, enquanto fórum de militância social articulado com a universidade, é investir na formação inicial e continuada dos professores com uma direção política formativa de instrumentalização capaz de provocar reflexões e fortalecer os princípios dessa luta coletiva: o compromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade para todas as crianças de zero a cinco anos de idade.

O objetivo deste livro é apresentar reflexões, análises e aprofundamentos teóricos e metodológicos que possam contribuir para a formação, tanto inicial quanto continuada, de profissionais da Educação Infantil em cursos de graduação, de extensão e pós-graduação. Participaram desta coletânea pesquisadores atuantes em diferentes

grupos de pesquisa na área da Educação da Universidade Estadual de Maringá, da Universidade Federal do Paraná, da Universidade Estadual de Londrina, da Universidade de São Paulo e da Universidade Estadual Paulista, envolvidos em ações formativas e articulados com o Feipar.

O livro está organizado em duas seções: a primeira trata de ‘políticas públicas para Educação Infantil’ e a segunda, ‘implicações pedagógicas na Educação Infantil’. A primeira seção expressa os desafios de nossa época ante o desmonte e os retrocessos que assolam muitos dos direitos das crianças pequenas à educação, colocando em risco as conquistas históricas com retomadas de políticas assistencialistas e compensatórias, com indícios de privatização e terceirização, inviabilizando a ampliação e a universalização da oferta e do acesso à primeira etapa da educação básica. Fazem parte dessa primeira seção quatro artigos que defendem a Educação Infantil colocando em debate os aspectos políticos que a envolvem.

O primeiro capítulo, intitulado ‘GT Pirapó: um rio de ações e formações em defesa dos direitos das crianças’, relata o movimento do Grupo de Trabalho Pirapó, representante da região noroeste do Paraná, e sua luta pela garantia e ampliação dos direitos fundamentais das crianças de zero a cinco anos de idade a uma Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade. Aliado ao Feipar, que pertence ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), o GT Pirapó apresenta sua trajetória de lutas, desafios e conquistas alcançadas desde o ano de 2015, quando foi criado, e sua representatividade na região, no estado e no território nacional, mantendo articulação e constante vigília para assegurar a defesa de direitos constitucionalmente garantidos.

No segundo capítulo, ‘Políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil (2006 a 2017)’, apresenta-se uma análise das políticas públicas para a Educação Infantil discutidas e

implementadas no Brasil, especificamente, no período de 2006 a 2017, período em que se assentaram as recentes mudanças legais relacionadas à primeira etapa da educação básica. As autoras apontam as influências na Educação Infantil da gestão das políticas públicas praticadas pelo Estado brasileiro, baseadas em modelos norte-americanos, e o quanto essas representam o retorno de discussões já ultrapassadas, com foco nas concepções assistencialistas, compensatórias e direcionadas para a formação de um sujeito flexível. Todavia, salienta-se que os avanços na Educação Infantil para a superação dos aspectos assistencialista e compensatório devem permanecer, sem retrocessos, para que haja a resolução das mazelas econômicas e sociais.

O capítulo 3, 'A Educação Infantil pública em risco: uma análise do processo de privatização em Curitiba', discute a privatização da oferta da Educação Infantil em Curitiba a partir da aprovação da Lei Municipal nº 15.065/2017 (Curitiba, 2017). Por meio de um breve histórico da oferta privada da educação e da Educação Infantil e a partir da análise das normas para a transferência de recursos públicos para as instituições privadas, é feito um alerta para os riscos dessa medida para as políticas públicas de expansão da oferta dessa etapa educacional. As autoras concluem que o MIEIB/FEIPAR tem atuado na defesa da oferta gratuita e pública da Educação Infantil, sendo contrário a toda e qualquer forma de privatização da educação por entender que é dever do Estado brasileiro garantir a todas as crianças brasileiras, independentemente da localização de sua moradia, de sua situação socioeconômica, de sua raça ou gênero, o acesso ao direito à Educação Infantil. As autoras também destacam a necessidade de ações que possam fortalecer a continuidade de políticas educacionais já consolidadas - curriculares, de formação, de financiamento para expansão



do atendimento – e que busquem a efetiva qualidade desse ensino.

No último capítulo dessa primeira seção, intitulado ‘O direito à Educação Infantil na região metropolitana de Maringá: qual o tamanho do desafio para os municípios?’, os autores analisam como a região metropolitana de Maringá, que é composta por 26 municípios, tem se organizado para cumprir a meta 1 do PNE, a qual prevê[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014, p. 3).Apontam os autores que, quanto mais organizadas forem as possibilidades de ensino, melhores serão as chances de aprendizagem e mais ricos serão os itinerários de vida e educação para que essa finalidade seja assegurada.

Após as denúncias, debates e problematizações feitas na primeira seção do livro, que evidenciam uma ‘noite nublada’, ainda é possível ‘apontar estrelas’ com as possibilidades formativas relatadas da segunda seção do livro, que se esforça em apresentar princípios teóricos e ferramentas metodológicas para instrumentalizar e iluminar as ações docentes no interior da prática pedagógica.

Desse modo, o capítulo 5, ‘Pensando a docência na Educação Infantil a partir de experiências de formação continuada’, se propõe a socializar a experiência de formação de professoras desenvolvida com a Secretaria Municipal de Educação de Bauru no período de 2012 a 2016 e, a partir dela, desenvolver uma reflexão sobre a atividade docente no contexto particular da Educação Infantil. Em parceria com a Secretaria Municipal da Educação e com o apoio continuado da Pró-Reitoria de

Extensão da universidade (PROEX-UNESP), o projeto de extensão universitária, intitulado 'Construção e implementação da proposta pedagógica da rede municipal de educação infantil de Bauru', mostra que é possível investir na qualificação do trabalho pedagógico e no reconhecimento da importância da fundamentação teórico-metodológica do ato educativo, colaborando para a consolidação de uma unidade teórico-prática no sistema municipal. O artigo demonstra que a criação de espaços de formação continuada, como os relatados no texto, é uma forma de contribuir para que a dimensão política da prática pedagógica ganhe evidência e para que a possibilidade de apropriação de uma nova concepção sobre a função da educação no desenvolvimento humano das crianças, e conseqüentemente, na vida social seja afirmada.

No sexto capítulo, 'A especificidade do desenvolvimento infantil: implicações para o trabalho educativo da criança', são elencados aspectos fundamentais para se compreender o desenvolvimento infantil, a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Partindo do mais geral para o particular, são apresentados princípios metodológicos fundamentais do materialismo histórico dialético para alguns conceitos importantes para uma compreensão histórico-cultural do desenvolvimento psíquico infantil. Diante disso, entende-se que o papel do professor na Educação Infantil é basilar, porque ele é capaz de sistematizar o conhecimento humano acumulado pelas gerações precedentes e torná-lo assimilável às novas gerações, compreendendo as possibilidades de apreensão por parte da criança em cada momento de seu desenvolvimento.

O sétimo capítulo questiona para que e como documentamos a prática pedagógica na Educação Infantil, com o texto intitulado 'Documentação pedagógica: itinerários de vida e educação'. A partir de sua trajetória específica como professora da Educação Infantil,

supervisora de Estágio e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e pesquisadora da área, a autora apresenta preocupações com situações observadas e vivenciadas no dia a dia das instituições destinadas ao atendimento das crianças de zero a cinco anos de idade e aponta motivos que justificam a importância de se documentar a prática pedagógica. Pautada pela Teoria Histórico-Cultural, defende que a verdadeira documentação deve voltar seu olhar para o processo, para o acompanhamento do planejamento, das intervenções intencionais do/a professor/a e das ações e dizeres das crianças. Uma documentação que se preocupa com a criança, mas também com a riqueza do que lhe é proposto.

O capítulo oitavo, 'Reflexões sobre a organização do espaço e do tempo na Educação Infantil', parte de experiências com a formação inicial adquiridas com o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e com a formação continuada durante cursos com profissionais da Educação Infantil dos municípios que constituem o Núcleo Regional de Educação de Maringá, promovidos pelo Grupo de Trabalho Pirapó/Feipar. Suas observações buscam apontar que espaço e tempo são como fatores de educação e desenvolvimento da criança pequena, que devem estar articulados com a organização do trabalho pedagógico de modo a trabalhar os conteúdos e contemplar a riqueza das características infantis considerando a faixa etária a ser explorada. Portanto, a criação de ambientes de convivência e de espaços de aprendizagem pode fazer com que espaço e tempo se tornem objeto de reflexão, com possibilidades de ampliação das proposições do próprio trabalho pedagógico.

No capítulo seguinte, discute-se um tema que tem se materializado, ao longo dos tempos, de forma conturbada:

‘Por que e como alfabetizar letrando na Educação Infantil?’ O artigo busca contribuir para o debate sobre o ensino da língua materna e, para isso, subsidiando-se em pesquisadores e professores de Educação Infantil e mediante alguns princípios teórico-metodológicos, as autoras defendem que esse ensino não pode ‘roubar a infância’ com clássicos mecanismos escolarizados e precoces, mas deve utilizar situações lúdicas e exploratórias (tão compatíveis com o universo infantil) para promover experiências letradas valendo-se dos processos cognitivos já em curso. As práticas de conversar, cantar, contar histórias, brincar e imaginar, desenhar e escrever nomes próprios e outras palavras são sugeridas como proposições teórico-metodológicas fundamentais para a ampliação da capacidade simbólica na criança, indispensável ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores nesse período da vida.

Rompendo com essa mesma preocupação de escolarizar precocemente as crianças da Educação Infantil, o capítulo décimo, ‘O ensino de matemática na Educação Infantil: trabalhando com os bebês’, apresenta possibilidades formativas que podem auxiliar os educadores a organizar uma educação que mobilize a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico da criança pequena. O foco desse artigo é o ensino de matemática na Educação Infantil, em especial para bebês que frequentam o berçário. Fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, as autoras apresentam como um pressuposto essencial para a organização do ensino em direção a superação da aritmética natural pela aritmética mediada a necessidade de considerar que a fonte primária de conhecimento sobre o mundo está nas sensações. E para possibilitar o desenvolvimento dessa função psíquica no bebê, é necessário que o professor apresente diversos objetos, nomeando-os, demonstrando os seus usos sociais, tendo

sempre em mente: Quem é a criança que aprende na Educação Infantil? O que ensinar nessa etapa da Educação Básica? Essas questões norteadoras visam a promoção do desenvolvimento humano integral das crianças, visto que a educação constitui condição essencial para aprendizagem e a formação das funções psíquicas superiores deve ser o objetivo maior da educação escolar.

E, por fim, o último capítulo, 'Em defesa da Educação Infantil: universalização, qualidade e formação de professores', conclui o livro reafirmando a reflexão sobre aspectos desafiadores que são marcas históricas dessa etapa da educação brasileira: a universalização, a qualidade, a formação e a prática pedagógica dos professores. Por meio dos pressupostos históricos da Educação Infantil na atualidade, especificamente a partir de 2006, o texto evidencia avanços e retrocessos que tivemos na última década e as lutas que foram travadas para a construção de uma política que alcance a meta de assegurar esse ensino a todas as crianças no Brasil – mas que, lamentavelmente, ainda não se efetivou. Assim, no campo da defesa de uma Educação Infantil de qualidade, urge a necessidade de educar e cuidar de todas as crianças enquanto sujeitos históricos, conhecedores da sua realidade e produtores de novos conhecimentos, mas com profissionais que de fato tenham qualificação para tanto.

Como resultado deste livro, esperamos que esse seja nosso 'vício' e nosso 'ofício': apontar estrelas, traçar perspectivas tendo em vista a humanização da criança desde a mais tenra idade e daqueles que atuam com ela. Para isso, é preciso atravessar a noite nublada e manter a coerência de nosso princípio, que se afina na luta coletiva pelo direito de todos a uma educação pública, gratuita e que de fato prime pela qualidade da formação, tanto das crianças quanto de seus professores!

Lucinéia Maria Lazaretti

Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais  
Maria Eunice França Volsi

## Referências

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 25 jan. 2018.

CURITIBA. **Lei Municipal nº 15.065, de 31 de agosto de 2017**. Revoga o parágrafo único do art. 1º da Lei nº 9226, de 23 de dezembro de 1997 que dispõe sobre as entidades qualificadas como organizações sociais, cria o Programa Municipal de Publicização, a Comissão Municipal de Publicização e dá outras providências. Curitiba: Câmara Municipal de Curitiba, 2017.

IASI, M. **Por um céu estrelado**. 2010. Disponível em: <https://pedrasepoesias.wordpress.com/tag/mauro-iasi/>. Acesso em: 30 set. 2019.

1 GT Pirapó é um grupo de trabalho da região noroeste do Paraná aliado ao Fórum de Educação Infantil do Paraná (Feipar) e orientado pelos princípios defendidos pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib). Organizado por diferentes profissionais, o grupo desenvolve ações formativas e de articulação política com diferentes esferas da sociedade civil, atuando com militância e participação nos debates que envolvem políticas públicas, direito das crianças menores de 5 anos à educação infantil pública, gratuita e de qualidade, qualificação e profissionalização docente, entre outros aspectos.

# SEÇÃO 1

## POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

---

## CAPÍTULO 1

# GT PIRAPÓ: UM RIO DE AÇÕES E FORMAÇÕES EM DEFESA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Lucinéia Maria Lazaretti, Heloisa Toshie Irie Saito e Maria de Jesus Cano  
Miranda

Junta-se o rio  
A outros rios.  
Juntos,  
Todos os rios  
Preparam sua luta!  
(Melo Neto, 1968, p. 314-315)

### Introdução

O Grupo de Trabalho Pirapó luta pela garantia e ampliação dos direitos fundamentais das crianças de zero a cinco anos de idade a uma Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade. Entendemos que essa luta é coletiva, por isso, inspirados na epígrafe que abre este capítulo, buscamos nos juntar a outros rios para preparar a luta. Por essa razão, apresentamos os esforços desse grupo de trabalho<sup>2</sup> da região noroeste do Paraná (GT Pirapó), aliado ao Fórum de Educação Infantil do Paraná (Feipar), que pertence ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib).

Desde as primeiras intenções à concretização em ações, entre idas e vindas, entendíamos a necessidade histórica de articular e movimentar este espaço que a criação de um fórum permite: mobilizar os envolvidos com a Educação Infantil e debater as políticas, as práticas, os rumos e os desafios que abrangem o contexto educacional e a garantia plena dos direitos historicamente conquistados.



## **GT PIRAPÓ: um rio de lutas, desafios e conquistas**

Em tempos hodiernos, participar de um fórum, como um espaço permanente de discussão e atuação, articulado por diversas instituições, órgãos e entidades, é um dos caminhos necessários para a militância em defesa de direitos, em especial, aqui, da Educação Infantil. Essa forma de organização não é recente e acompanha a trajetória histórica da educação das crianças menores de seis anos em busca de garantias de instituições responsáveis pelo seu cuidado e educação.

Desde seu surgimento, os Fóruns de Educação Infantil têm se constituído em instâncias de debate e mobilização na luta pela efetivação do direito das crianças de zero até cinco anos e 11 meses de idade à Educação Infantil com qualidade e, também, buscado incidir na formulação e monitoramento de políticas públicas da área. Os Fóruns de Educação Infantil são definidos como instâncias autônomas de articulação interinstitucional e suprapartidária, abertos ao debate público e democrático. Embora cada Fórum tenha uma organização autônoma, há uma vinculação entre eles com princípios e pautas de luta em comum (Arelaro; Maudonnet, 2017, p. 9).

No Brasil, no contexto da década de 1990, o Mieib foi criado como um movimento articulado nacionalmente entre diferentes fóruns regionais e se manifestou como um importante campo de resistência às reformas políticas e de enfrentamento a um cenário de poucos avanços em relação à educação das crianças menores de 6 anos: persistentes ideários de filantropia e voluntarismo com anúncios de terceirização e privatização. Esse movimento foi ganhando corpo e presença com a participação de integrantes de universidades e institutos de pesquisa, conselhos estaduais de educação, secretarias de educação e organizações do terceiro setor, sendo estes os primeiros parceiros institucionais do Mieib.

Consolidar e respeitar as conquistas legais advindas, desde 1988, com o reconhecimento da **criança como sujeito de direitos**, tem sido uma das grandes metas do MIEIB. Por isso, movimento, dinamicidade, compromisso, responsabilidade, polêmicas são expressões que marcam a curta, porém efetiva trajetória do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil, 2002, p. 4, grifo do autor).

Sua composição inicial teve como marco a reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) em 1999, da qual participaram representantes do Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Ceará, Paraná e Santa Catarina. Dessa reunião surgiu uma preocupação com a expansão<sup>3</sup> e articulação nacional, que culminou em encontros nacionais<sup>4</sup>, reuniões estaduais, intenso processo de articulação e elaboração de diferentes documentos afetos à Educação Infantil. Desde 1999 até os dias de hoje, o movimento é marcado por intensas atividades que visam ampliar a participação de mais entidades e profissionais, por meio da criação de novos fóruns, e, também, construir sua identidade. Assim, “[...] tem exercido papel político fundamental em defesa dos interesses da área, criado condições de assessoramento e apoio mútuo entre os fóruns que o constituem, promovendo, ainda, a formação continuada dos participantes” (Movimento Interfóruns de Educação Infantil, 2002, p. 8).

O movimento de criação do MIEIB respondeu à configuração das lutas sociais dos anos 80 e 90 e se consolidou como uma resposta progressiva aos problemas enfrentadas pela educação infantil que refletia, por seu turno, as múltiplas expressões da questão social na área da infância: abandono social, violência, falta de investimentos públicos, ausência de políticas educacionais para o campo da educação de crianças de 0 a 6 anos, dentre outros (Nunes, 2009, p. 3).

Dando continuidade à sua atuação no campo da educação, o Mieib se associa ao Fórum Nacional de

Educação (FNE), importante espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, reivindicação histórica da comunidade educacional decorrente da deliberação da Conferência Nacional de Educação (Conae) em 2010. Conforme a Portaria do Ministério da Educação nº 1.407, de 14 de dezembro de 2010, o FNE é um fórum de caráter permanente sendo composto por 50 entidades da sociedade civil e do poder público. Foi também instituído pelo atual Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014.

No âmbito regional, o Feipar começou suas atividades em 1988 como um movimento social articulado ao Fórum em Defesa da Escola Pública, por meio do Grupo de Trabalho de Educação Infantil da UFPR (GTEI). Com a criação do Mieib e sua associação a ele, o Feipar pôde ampliar suas atividades para todo o estado, participando ativamente de diferentes momentos na luta e garantia dos direitos das crianças à Educação Infantil. Nesse sentido, desde 2009, uma de suas estratégias foi mobilizar e organizar grupos no interior do estado. Desta ação é que se movimenta a criação no noroeste do estado do Paraná do GT Pirapó, no ano de 2015.

Ocorre que os antecedentes à sua criação se sucederam em duas direções. Uma, no ano de 2013, quando Lucinéia Maria Lazaretti conheceu o GT Pé Vermelho (região norte), acompanhou a Primeira Jornada de Formação e aproximou-se da organização e estrutura, procurando entender e encontrar elementos para viabilizar um grupo na região de Maringá. Na outra direção, Heloisa Toshie Irie Saito fez contato com a professora Catarina Moro em Curitiba para verificar as razões de não haver na região noroeste um fórum criado e estabelecido. Então, em conversas entre Lucinéia e Heloísa, sonhos de instituir um GT na região noroeste foram partilhados e decisões foram tomadas no sentido de iniciarem ações concretas para viabilizar a constituição desse grupo na região.

Assim, no início de 2015, ambas viajam a Curitiba para participar da primeira reunião anual do Feipar e anunciam o desejo de criar uma extensão do fórum na região noroeste. Alimentadas por esse desejo, retornam a Maringá e procuram parceiros para compor esse grupo e promover a articulação na região. No entanto, havia algumas questões iniciais a enfrentar: como organizar esse primeiro encontro? Como articular-se com os municípios e viabilizar a participação dos professores, coordenadores e diretores? Quais emergências a região noroeste apresenta como indicativo para temáticas a serem discutidas? Diante desse cenário, o primeiro movimento foi estabelecer uma parceria com o Núcleo Regional de Educação (NRE) e articular contatos com os municípios via esse órgão.

Feito o contato, foi marcada a Primeira Reunião Aberta para o dia 06 de agosto de 2015, nas dependências da Universidade Estadual de Maringá, tendo em pauta discutir: os princípios do Mieib e do Feipar; a constituição do grupo de trabalho; o levantamento das demandas dos municípios; a elaboração do cronograma de trabalho; sugestões para o nome do grupo; estratégias para alinhamento das ações do grupo na região. Nessa primeira reunião, contamos com a presença de representantes de alguns dos municípios<sup>5</sup> da região noroeste, tais como secretários municipais de educação, coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais, diretores de centros de Educação Infantil, professores, acadêmicos de Pedagogia, conselheiros, grupos de pesquisa, entre outros.

Uma segunda reunião ocorreu no dia 09 de setembro do mesmo ano, com discussões em torno de temáticas como corte etário, avaliação e o custo aluno-qualidade (CAQ). Nesse processo, já havíamos constituído um grupo de trabalho com representantes dos municípios, da universidade, do NRE, do Conselho Tutelar e outras entidades. Um tema emergente e que foi proposto como

necessário foi a questão da judicialização da Educação Infantil. Para essa discussão, organizamos o I Encontro de Estudos do Fórum de Educação Infantil da Região Noroeste do Paraná, ocorrido no dia 11 de novembro de 2015. Contamos com a participação do doutor Robertson Fonseca de Azevedo na mesa-redonda sobre 'A ação do ministério público na educação infantil do noroeste do Paraná' e na outra mesa-redonda, sobre 'As políticas públicas para a educação infantil', tivemos a participação das professoras doutoras Jani Alves da Silva Moreira e Maria Eunice França Volsi. Nesse evento, ficaram evidentes as dificuldades dos municípios em solucionar o impasse da ampliação de vagas, com a dívida histórica referente à oferta da Educação Infantil e o apelo jurídico por parte da família na garantia do direito da criança.

Apesar do nosso GT abranger os vinte e cinco municípios do NRE de Maringá, no início das ações tivemos uma atuação muito forte no município de Maringá, até mesmo por estarmos mais próximas das demandas desse local. Por isso, algumas representantes do fórum estiveram presentes e compuseram a mesa de debate na Audiência Pública sobre a oferta de vagas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município de Maringá, que aconteceu no mesmo dia do encontro. Promovida pelo Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e da Juventude da Universidade Estadual de Maringá, com o apoio do Ministério Público, do Conselho Tutelar de Maringá - Zona Norte e da Comissão de Direitos Humanos e Cidadania da Câmara Municipal de Maringá, a audiência teve por objetivo promover o diálogo entre a sociedade civil e as autoridades estatais acerca da implementação de políticas públicas adequadas ao oferecimento de vagas em creches de Maringá para crianças de 0 (zero) a 05 (cinco) anos de idade. Nessa audiência foi definida uma comissão que reuniu, além das entidades acima nominadas, o Fórum

de Educação Infantil do Paraná (GT Pirapó/Feipar), a Defensoria Pública do Paraná, o Conselho Tutelar - zona sul e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA). Os trabalhos da comissão foram acompanhados, ainda, pelo Serviço Social da 10ª Unidade Regional de Apoio Técnico Especializado do Ministério Público do Estado do Paraná. Dentre as ações realizadas pela comissão estão diversos encontros, visitas a CMEIs e análise de aspectos que poderiam nortear as deliberações dos órgãos públicos envolvidos na promoção de políticas públicas e planejamento das ações em favor de crianças que necessitam de atendimento em CMEIs. Um relatório sobre essas questões foi apresentado à atual gestão do município. Presentemente, essa comissão permanece vigilante, inclusive nas discussões referentes às outras questões que afetam a Educação Infantil, como é o caso da possibilidade de compra de vagas em unidades particulares para suprir a demanda.

Concomitante a essa atuação, ainda em 2015, organizamos grupos de estudos para discutir a Base Nacional Comum Curricular e, na ocasião, redigimos um parecer coletivo sobre a estrutura e o conteúdo desse documento.

Em 2015 também ocorreu um dos maiores retrocessos em relação à Educação Infantil no município de Maringá: a criação do cargo de cuidador infantil. No dia 02 de dezembro de 2015, o Feipar região noroeste do Paraná tomou ciência da intenção da Prefeitura Municipal de Maringá-PR de criar o cargo de cuidador infantil por meio da mensagem de Lei nº 99/2015. Essa mensagem propunha, entre outras questões, a 'implementação de um novo cargo de apoio aos profissionais do magistério', qual seja, o cargo de cuidador infantil (art. 3º), tendo como requisito para ingresso somente Ensino Médio, sem nenhuma habilitação ou conhecimento pedagógico

específico para atuar nessa primeira etapa da educação básica. Na ocasião, questionamos: por que a criação de cargos como o de cuidador infantil no Quadro Geral da Administração Direta e Indireta do Município em vez de criá-los no Quadro Próprio do Magistério? Por que criar esse cargo para atuação no magistério nas mesmas condições em que, acertadamente, foram criados os cargos de Atendente de Creche e Auxiliar de Creche (ambos em extinção) para posterior enquadramento na carreira do magistério, desde que atendido o estabelecido no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, com o agravante de não os reconhecer como profissionais da educação, e sim auxiliares educacionais, precarizando ainda mais essa profissão que já é tão precarizada?

Diante dessas circunstâncias, mobilizamos várias ações para frear tal proposição: carta aos vereadores; reunião na Câmara Municipal com o legislativo e secretaria municipal, com a presença dos professores da Universidade Estadual de Maringá<sup>6</sup> para 'engrossar' a força da luta; mobilização dos acadêmicos do curso de Pedagogia nos dias de votação da referida lei. Tivemos uma vitória: uma parte dos vereadores concordou com a tese de que a aprovação causaria mais precarização à profissão docente e, com isto, já na primeira seção foram removidos os artigos que tratavam da criação do cargo de cuidador infantil. No entanto, os limites foram impostos pelo movimento de forças políticas e, em seção extraordinária, às vésperas do recesso natalino, artigos que tratavam da criação do cargo, com algumas alterações em relação ao projeto original, foram incluídos no texto e o retrocesso foi assinado e homologado. Com a aprovação desse cargo, manifestamos nossa preocupação com algumas questões: a) atribuir funções ao cuidador infantil sem formação pedagógica, que, por diversos fatores estruturais, acaba por realizar a

função do próprio professor, o que, no nosso entendimento, afeta severamente a qualidade do trabalho educativo realizado com as crianças pequenas; b) a desvalorização do professor e da hierarquia do trabalho docente no interior da creche, já denunciada na década de 1980, ainda não superada e agravada com a inserção de mais esse profissional (Campos, 1994); c) a tendência de que outros municípios reproduzam projetos desse teor como forma de driblar as exigências legais e constitucionais para o trabalho com Educação Básica.

Tendo como respaldo todas as ações efetivadas após sua implantação em 2015, no ano de 2016 o GT Pirapó continuou atuando ativamente:

- a) permaneceu acompanhando as atividades da comissão de vagas, em relação à oferta e demanda;
- b) realizou reuniões com o grupo de trabalho planejando e articulando algumas ações na perspectiva formativa dos professores municipais de ensino. Em uma dessas reuniões, depois de inúmeras sugestões e ideias, o nome do grupo de trabalho foi eleito: GT Pirapó. Esse foi um movimento de idas e vindas, com a participação dos municípios, que traziam sugestões, o grupo votava, e, assim, conseguimos eleger um nome que representasse nossa região. Além da escolha do nome, também planejamos uma logomarca que identificasse nosso grupo. Para isso, os municípios foram desafiados a trabalhar com as crianças o sentido e o significado do rio Pirapó, fizeram pesquisas, ilustrações e vários municípios trouxeram belíssimas obras de nossas crianças. Quem teve a difícil tarefa de escolher uma entre mais de 20 imagens foram 3 professores do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá. Eles apresentaram os critérios e assim conseguiram fazer a escolha. O desenho eleito foi o de uma criança do município de São Jorge do Ivaí, que sintetizou, por



meio da arte, a luta do GT Pirapó como sendo a própria água desse rio, que é fonte hídrica para diversos municípios da região;

c) participou do IV Sediuni, intitulado 'Políticas e práticas: as interfaces da Educação Infantil', evento que também sediou o IV Encontro Estadual do Feipar, em Guarapuava (PR), no período de 06 a 08 de junho;

d) realizou o 'I Curso de Formação Continuada do Feipar: Educação Infantil em debate', no período de abril a novembro, com um encontro por mês. Nesse curso, contamos com a participação de aproximadamente 200 professores, representando em torno de vinte municípios de nossa região. A programação envolveu discussão sobre os seguintes temas: 'A especificidade do desenvolvimento infantil: implicações para o trabalho educativo com a criança', com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Tuleski (UEM); 'Quem é o professor na Educação Infantil: em busca da identidade docente', com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Eunice França Volsi (UEM); 'A Educação Infantil no contexto das políticas neoliberais', com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Mara de Barros Lara (UEM); 'A prática pedagógica de 0 a 3 anos', com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Coutinho (UFPR); 'A prática pedagógica de 4 a 6 anos: a apropriação da linguagem materna', com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Angélica Olivo Francisco Lucas (UEM); 'A prática pedagógica de 4 a 6 anos: organização do ensino na matemática', com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais (UEM), Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Pereira Gonzaga de Moraes (UEM) e Prof.<sup>a</sup> Doutoranda Paula Tamyris Moya (UEM); 'Organização do tempo e do espaço', com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucinéia Maria Lazaretti (UEM); 'Documentação pedagógica: o portfólio em discussão', com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cassiana Magalhães (UEL); além de leituras dirigidas e estudos locais a partir de textos selecionados e indicados pelos professores;

e) organizou o V Encontro Estadual do Feipar, nas dependências da Universidade Estadual de Maringá, no dia 11 de agosto de 2016. Além da participação de representantes dos municípios da região noroeste, estiveram presentes representantes de outros GTs do Paraná, como GT Caiçara (litoral/Paranaguá); GT Guará (Centro-Oeste); GT Pé Vermelho (Norte) e GT UFPR (capital/região metropolitana). Na programação, discussões sobre: 'Políticas públicas de financiamento, gestão e formação de professores para a Educação Infantil brasileira', com a presença da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Dragone (UFPR), Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jani Alves da Silva Moreira (UEM), Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Eunice França Volsi (UEM) e do Prof. Ms. Erick Rodrigo Bucioli (Semed-Sarandi), com a mediação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heloisa Toshie Irie Saito (UEM); 'Monitoramento da Educação Infantil paranaense: em discussão o questionário piloto', uma proposta coletiva, com participação de todos os GTs e mediação das representantes do GT Pirapó; 'Ações efetivadas e estratégias futuras do Feipar e seus grupos de trabalho: em debate as ações para a Educação Infantil paranaense', com os representantes dos GTs pertencentes ao Feipar;

f) participou do XXXII Encontro Nacional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), o movimento social na defesa da Educação Infantil brasileira, nos dias 22 e 23 de setembro de 2016 em Curitiba (PR). Nesse encontro estiveram presentes 15 participantes do GT Pirapó, de diferentes municípios.

Como indicado acima, o ano de 2016 foi muito produtivo para o GT Pirapó e trouxe consigo um amadurecimento das ações de militância. Por sua vez, o ano de 2017 foi marcado por diversos tensionamentos na esfera federal, estadual, regional e também municipal e a Educação Infantil sofreu severos retrocessos. Dentre eles, as ameaças constantes de

não ampliação das vagas no atendimento de zero a três anos pela esfera pública, indicando alternativas com a retomada de modelos filantrópicos e pelas vias da terceirização e privatização; para atender a obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro a seis de idade, ajustes foram sendo feitos, tais como salas improvisadas adaptadas em escolas de ensino fundamental ou em outros espaços sem nenhuma adequação estrutural e pedagógica; além de alguns ‘perigos’ que rondam a Educação Infantil - Programa Criança Feliz e a inclusão da Educação Infantil no PNAIC, como também a discussão sobre a avaliação e as alterações na Base Nacional Comum Curricular, com uma tendência contrária aos diálogos e estudos já efetivados nesse âmbito.

Nesse contexto contraditório, o GT Pirapó manteve-se articulado e em constante vigília para assegurar algumas defesas. Organizou o ‘II Curso de Formação Continuada do Feipar: Educação Infantil em debate’, no período de maio a novembro, com a adesão de mais de 200 profissionais de diferentes municípios da região e as seguintes palestras: ‘Políticas públicas para a Educação Infantil em momentos de crise e retrocessos’, com o grupo de pesquisa Gepefi/UEM, integrado pelos professores doutores Jani Alves da Silva Moreira, Maria Eunice França Volsi, Jeinni Kelly Pereira Puziol, João Paulo Coelho e Paulo Rogério de Souza; ‘Teoria Histórico-Cultural e orientações pedagógicas para a Educação Infantil: reflexões e proposições para a organização do ensino’, com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Chaves (DTP/UEM); ‘Questões de gênero e sexualidade no espaço da Educação Infantil’, com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Maio (DTP/UEM); ‘Reflexões sobre o currículo na Educação Infantil’, com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cassiana Magalhães (UEL); e ‘Esta criança é diferente: Vigotski nos ajuda a compreender’, com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sonia Mari Shima Barroco (DPI/UEM). Como parte da programação, cada palestra foi

seguida de oficinais que envolveram grupos menores de discussão e aprofundamento da temática proposta. Essas oficinas foram trabalhadas a partir da organização de atividades práticas, resultantes de estudos desenvolvidos nos grupos de pesquisa em cada temática, lideradas-coordenadas por um professor pesquisador da UEM.

Concomitantemente, participamos do VI Encontro Estadual do Fórum de Educação Infantil do Paraná: um panorama da conjuntura atual e da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, organizado pelo GT Pé Vermelho, nas dependências da Universidade Estadual de Londrina, no dia 30 de junho. Além disso, participamos da Conferência Nacional Popular de Educação (Conape) regional e delegamos um representante para as demais etapas dessa conferência, que viria a ocorrer no ano de 2018.

Toda a trajetória acima pontuada revela ações de militância e de persistência em prol de uma Educação Infantil de qualidade. Revela o esforço de muitas mãos e de muitos sonhos. Revela a necessidade de estabelecimento de parceria com diferentes órgãos e profissionais quando se objetiva um bem comum. Enfim, revela um trabalho coletivo!

## **Para finalizar...**

Aquele rio  
Saltou alegre em alguma parte?  
Foi canção ou fonte  
Em alguma parte?  
Por que então seus olhos  
vinham pintados de azul  
nos mapas?  
(Melo Neto, 1968, p. 314-315)

Sim!! O GT Pirapó tem saltando alegre e tem sido fonte de inspiração para muitas lutas que se colocam na ordem do dia. No entanto, assim como um rio pode ser sinuoso e

desaguar em lugares seixosos, as ações do nosso GT também foram caracterizadas por muitos enfrentamentos, tropeços e empecilhos que tivemos que encarar, e contra os quais permanecemos em vigilância. Lutamos com a força de um rio que, mesmo após tempestades, continua seguindo conforme o movimento que orienta sua direção: pesquisa e produção de conhecimento e garantias na implementação de políticas públicas no campo da Educação Infantil.

Dessa forma, alguns resultados desse trabalho conjunto em favor de uma coletividade podem não ser percebidos momentaneamente, pois envolvem lutas constantes, embates, tomadas de decisão, comprometimento por uma causa de caráter político, social e educativo. Por isso, o legado que queremos deixar com as ações do nosso GT é muito mais abrangente. No decorrer de cada ano de trabalho, com as diferentes ações desenvolvidas, provocamos inquietações que esperamos que sejam capazes de mobilizar a comunidade envolvida nas temáticas da Educação Infantil para uma prática pedagógica pautada pelos conhecimentos científicos, na criticidade, na ética, na sensibilidade e na criatividade.

## Referências

ARELARO, L. R. G.; MAUDONNET, J. V. Os fóruns de educação infantil e as políticas públicas para a infância no Brasil. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 6-18, jan./abr. 2017.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 32-42.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Educação Infantil: construindo o presente**. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2002.

MELO NETO, J. C. **Poesias completas**. Rio de Janeiro: Sabiá, 1968.

NUNES, D. G. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil: a construção de uma identidade cultural e política. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2009, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: Anped, 2009. p. 1-16.

- [2](#) O comitê gestor do GT Pirapó (gestão 2015-2018) era composto por Heloisa Toshie Irie Saito, Lucinéia Maria Lazaretti, Jani Alves da Silva Moreira, Maria Eunice Faça Volsi, Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais e Maria de Jesus Cano Miranda.
- [3](#) Atualmente há 27 fóruns estaduais.
- [4](#) No ano de 2017, ocorreu o XXXIII Encontro Nacional do Mieib em Belo Horizonte-MG. São mais de três décadas de intensos debates e articulações.
- [5](#) Ângulo, Astorga, Campo Mourão, Doutor Camargo, Floresta, Ivatuba, Lobato, Mandaguaçu, Maringá, Nossa Senhora das Graças, Ourizona, Paçandu, Presidente Castelo Branco, Santa Fé, Santo Inácio, São Jorge do Ivaí, Sarandi.
- [6](#) Principalmente os do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Departamento de Fundamentos da Educação.

## **CAPÍTULO 2**

# **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (2006 A 2017)**

Thaís Godoi de Souza, Jani Alves da Silva Moreira e Maria Eunice França Volsi

### **Introdução**

O objetivo deste capítulo é analisar as políticas públicas para a Educação Infantil discutidas e implementadas no Brasil, especificamente, no período de 2006 a 2017. O recorte da análise refere-se ao atual contexto político, em que se assentaram as recentes mudanças legais relacionadas à primeira etapa da educação básica. Para tanto, retoma-se brevemente a compreensão basilar acerca das políticas de ajustes estruturais neoliberais que, no âmbito político econômico, nas décadas de 1990 e 2000 e nos anos posteriores a 2010, trouxeram mudanças significativas para a estrutura e organização da Educação Infantil.

No Brasil, o atendimento à infância começou com o atendimento assistencialista, passou pelo atendimento compensatório e atualmente vive o desafio de efetivar uma concepção educativa (Moreira; Bogatschov, 2009). Os estudos de Kramer (1987) apresentam divisões em períodos históricos do atendimento à infância no país. Para a autora, foi somente a partir da década de 1930 que começou a haver um interesse das autoridades oficiais voltado para a causa da infância.

Moreira e Bogatschov (2009) abalizam que o atendimento à criança no Brasil evidenciou a prevalência de um tratamento dualista, isto é, as crianças das classes marginalizadas recebiam ou um atendimento

assistencialista de cuidado com a higiene ou saúde ou um atendimento educacional voltado para a compensação de carências, já as crianças das camadas mais abastadas tinham acesso às instituições que objetivavam o desenvolvimento educativo, pautado por uma concepção de escolarização.

O reconhecimento do direito à Educação Infantil configura-se como compromisso do Estado somente a partir da Constituição Federal de 1988. Segundo a redação da Carta Magna, em seu art. 208, inciso IV, modificado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, o dever do Estado é garantir “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (Brasil, 1988, 2006a), dever este reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/1990, art. 54, IV (Brasil, 1990).

Somente após a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394/96) a Educação Infantil foi reconhecida como primeira etapa da educação básica (Brasil, 1996). Essa etapa também foi contemplada no Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei nº 10.172/2001), que esteve em vigor até dezembro de 2010 (Brasil, 2001). Contudo, muitos dos objetivos e metas propostos pelo PNE/2001 não foram cumpridos devido aos vetos impostos pelo presidente na época, Fernando Henrique Cardoso. Um dos vetos diz respeito à meta de investimento financeiro, que previa a aplicação de 7% do PIB na educação (Volsi *et al.*, 2015).

Para apresentar a discussão sobre as políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil, no período de 2006 a 2017, o texto foi estruturado considerando dois aspectos para o debate. Num primeiro momento, relataram-se a influência do neoliberalismo na reforma do Estado brasileiro e, conseqüentemente, na Educação Infantil, a fim de verificar a existência de continuidade ou rupturas nas políticas para a Educação Infantil efetivadas no período de



2006 a 2017. No segundo trecho, fez-se a análise da legislação brasileira para a Educação Infantil publicada entre 2006 e 2017, a fim de compreender os avanços e desafios das políticas públicas e elucidar o panorama atual da estrutura e organização dessa etapa educativa. As fontes primárias selecionadas para a análise representam o aparato normativo legal na atualidade, quais sejam: os Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil de 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil de 2009, o Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014, as Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil de 2015, o marco legal da Primeira Infância - Lei nº 13.257/2016 e a Base Nacional Comum Curricular homologada em dezembro de 2017 (Brasil, 2006c, 2009b, 2014, 2016a; Instituto Avisa Lá..., 2015).

Salienta-se que a metodologia adotada para a análise aqui apresentada considera que os textos legais e normativos expressam em seus enunciados representações históricas, exprimem significações carregadas de aspectos ideológicos que são produzidos no contexto de mundialização da economia, na fase de vigência da acumulação financeirizada, flexível para a efetivação da manutenção do capital. Portanto, compreender esse imbróglio que permeia a política para a Educação Infantil é fundamental.

## **O neoliberalismo e a reforma do Estado: influências na Educação Infantil**

Esta seção trata das discussões a respeito do neoliberalismo e da reforma do aparelho de Estado brasileiro na década de 1990. Destaca-se que para compreender esse contexto é imprescindível o entendimento da doutrina neoliberal, assim como suas

influências nas determinações políticas para a Educação Infantil.

Considera-se, nesta análise, que o conceito de Estado, em sua estrutura, é: um conjunto de instituições permanentes que possibilitam a ação do Governo (Höfling, 2001). O Estado moderno é essencial para a garantia e proteção permanente da produtividade do sistema capitalista. Ele se constitui como única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital, de modo que sua função é ajustar. Para Mézáros (2002, p. 107), “[...] o Estado passa a existir, acima de tudo, para poder exercer o controle abrangente sobre as forças centrífugas insubmissas que emanam de unidades produtivas isoladas do capital, um sistema reprodutivo social antagonicamente estruturado”.

O Estado possui o papel vital de garantir e proteger as condições gerais da extração da mais-valia, visto que nasceu da necessidade material da ordem social vigente. É um instrumento de coesão social, medeia as relações entre as classes, entre o capital e o trabalho, servindo ao capital na busca da mais-valia. A intervenção estatal tem a finalidade de equalizar as desigualdades entre capital e trabalho (Mézáros, 2002). Referente às suas ações na sociedade, podemos citar a gestão das políticas públicas, as quais são de responsabilidade do Estado, assim com todo o seu processo de desenvolvimento. Contudo, as decisões partem da participação de órgãos públicos, distintos organismos e agentes da sociedade civil.

A partir dos últimos cinco anos da década de 1990, o Estado brasileiro reestruturou-se e redefiniu-se, retirou-se de setores estratégicos da atividade econômica. Essa mudança, junto com a “[...] redução de sua capacidade de investimento e a perda de autonomia da política econômica, enfraqueceu-lhe a possibilidade de planejar, regular e induzir o sistema econômico” (Filgueiras *et al.*,

2010, p. 45). O Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado lançado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado, em 1995, ideário de Luiz Carlos Bresser Pereira e Fernando Henrique Cardoso, expõe e defende com todos os verbos a ineficiência da máquina burocrática da administração pública, de maneira que demandou sua adequação ao processo de globalização (Pereira, 1997).

A reforma do Estado, sob recomendações de organismos internacionais, foi pautada por modelos norte-americanos, o que significou a redefinição das formas de intervenção econômica e social, além da implantação da administração pública gerencial, com o intuito de aumentar a governança e governabilidade sob os moldes do neoliberalismo (Moreira, 2006). Assim propunha o próprio Banco Mundial, no *Relatório sobre o desenvolvimento mundial* (Banco Mundial, 1995), ao justificar que o fator principal da desintegração econômica e da crise fiscal no mundo seria a ineficiência do Estado, no que concerne à execução de suas funções; pois, na visão do Banco, o Estado é “[...] essencial para o desenvolvimento econômico e social, não como promotor direto do crescimento, mas como parceiro, catalisador e facilitador” (Banco Mundial, 1995, p. 9).

Nesse sentido, as ações sociais do Estado centraram-se em políticas focalizadas, compensatórias, que não mudaram as relações sociais e de produção. Isso ocorreu porque o ponto principal da reforma era a minimização de seu papel de condutor dos rumos da sociedade (Souza; Lara, 2013). No contexto da reforma, há a defesa da privatização de empresas públicas e a implantação de políticas sociais focalizadas. A justificativa para a implementação dessas políticas é a liberação de recursos por parte do Estado para atividades prioritárias, a fim de favorecer a abertura de oportunidades ao setor privado. Esse processo intensifica-se, a partir da década de 1990, na

América Latina, tendo as agências financeiras multilaterais como os grandes disseminadores da ideologia neoliberal (Deitos, 2005).

A recomendação da diminuição do papel do Estado no setor social partiu do Consenso de Washington, em 1989, que apresentou medidas econômicas e acordo amplo entre o governo norte-americano e os principais atores “[...] do complexo Washington-Wall Street: Departamento do Tesouro, o Banco Mundial, o FMI, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a USAID e outros *think tanks* estadunidenses” (Pereira, 2009, p. 190). O acordo estabelecido no Consenso de Washington focou reformas políticas e econômicas direcionadas à América Latina e ao Caribe para garantir a remodelagem do Estado e a rentabilidade dos negócios privados (Pereira, 2009).

Nos anos de 1990, a educação foi considerada pelas agências multilaterais como instrumento para o desenvolvimento produtivo, com equidade, para o alívio da pobreza. Para Moreira e Lara (2012), reformar o Estado e reformular as políticas educacionais no Brasil foram estratégias que auxiliaram a mundialização do capital internacional; no que concerne à Educação Infantil, esta foi vista como um insumo que contribuiria para a produção do capital humano e para o desenvolvimento econômico e social, com vistas ao atendimento e alívio da pobreza, no sentido contencionista da pobreza. Conforme apregoa o Banco:

O papel que cumpre à educação como veículo para o desenvolvimento sustentável da sociedade, para o crescimento econômico e para a redução da pobreza está sendo reconhecido cada vez mais. Para a maioria das unidades familiares o bem-estar está determinado pelo ingresso procedente do trabalho. No entanto, a produtividade do trabalho está determinada, em grande parte, pelos conhecimentos das pessoas, que são resultado sobretudo da educação. A fonte principal das diferenças do nível de vida entre as nações, são as diferenças de

capital humano, as que também são em grande medida, produto da educação (Banco Mundial, 1995, p. 31, tradução nossa)<sup>7</sup>.

O documento do BM intitulado *Prioridades y estratégias para la educación*, de 1996, salienta que o gasto público deve ser prioritário para a educação primária de crianças pobres. Essa ênfase faz com que, à medida que se aumenta o nível de ensino, o Estado se retire de sua responsabilidade, transferindo seu papel às famílias e ao setor privado (Lauglo, 1997). O BM argumenta que, por meio da educação primária, o crescimento já é possível, porém, para alcançar essa meta, é preciso investir na educação mínima das classes subalternas, possibilitando-as adquirir um conhecimento mínimo e responsabilizando-as pela sua ascensão, que, segundo o documento, se dá por meio da apropriação individual, resultante da aquisição de atitudes e aptidões e da acumulação de conhecimentos (Banco Mundial, 1996).

Essa ideia reflete um dos tópicos do Consenso de Washington: a reorientação e o redirecionamento dos gastos públicos para áreas de alto retorno econômico e a formação de capital humano. Entre essas áreas encontram-se a saúde, a educação e a infraestrutura (Souza; Lara, 2013).

As ideias descritas em documentos orientadores de agências internacionais produzem mudanças no discurso dos governos, o que culmina na elaboração de legislação e propostas novas para diversos setores da vida social. No caso das políticas de Educação Infantil, as propostas elaboradas nas décadas de 1990 e 2000 demonstram que a questão do cuidar-educar passa a ser valorizada como meio para diminuir a pobreza, a partir da formação de capital humano e da formação de mão de obra qualificada que leve o país ao desenvolvimento econômico (Moreira; Bogatschov, 2009).

Esses apontamentos indicam que as políticas educacionais para o século XX e XXI devem ser compreendidas no domínio das transformações econômicas e políticas contemporâneas. As reformas educacionais, implantadas nos países em desenvolvimento e nos países centrais, decorrem da demanda do capitalismo que se reestrutura no bojo de suas crises.

## **As políticas para a Educação Infantil no Brasil expressas na legislação após a Emenda Constitucional nº 53 de 2006**

Esta seção pretende explicitar a trajetória das principais leis e propostas que tratam de políticas para a Educação Infantil no Brasil no período de 2006 a 2017. Essa discussão tem o intuito de apresentar as leis e políticas do período proposto, de forma cronológica, a fim de verificar a temática desses documentos e suas relações com o contexto político e econômico da época. Para tanto, faz-se breve relato das leis sobre Educação Infantil organizadas e publicadas no período de 1990 a 2005 e prioriza-se a análise de documentos publicados no intervalo de 2006 a 2017, já que há uma menor quantidade de estudos sobre os materiais legislativos e orientadores que têm como foco esse período.

Observa-se que no Brasil vive-se um quadro excludente em relação aos direitos sociais, como saúde, educação, segurança, moradia, transporte, esporte e lazer. Há políticas públicas fragilizadas e uma ampla desigualdade de renda, cenário esse que se reflete no campo educacional, o qual é marcado por interesses diversos e contraditórios ao longo da história do Brasil (Saviani, 2008). A história da educação brasileira, segundo Dourado (2016), sempre foi marcada por caminhos e opções hegemônicas, em especial no planejamento e execução de políticas educacionais,

sendo estas tratadas como políticas temporárias e não como compromisso do Estado.

Com a Educação Infantil não seria diferente. Os estudos de Kramer (1987), Rizzini (1997) e Kuhlmann Júnior (2000) demonstram que o atendimento às crianças no Brasil era distinto para as diferentes classes sociais. Por um lado, oferecia-se assistência social aos filhos dos trabalhadores e, por outro lado, havia oferta educacional às crianças mais abastadas.

De acordo com Kuhlmann Júnior (2000), a concepção de Educação Infantil no Brasil foi construída no embate entre diferentes entendimentos, a saber: família e instituição, educação e assistência, puericultura e higiene, jogos e brincadeiras, desenvolvimento, cognição e recreação. Todas essas formulações foram resultado das articulações de interesses de diferentes setores, quais sejam, setores políticos, médicos, pedagógicos e religiosos.

A partir da modificação do artigo 208, inciso IV, da Constituição Federal pela Emenda Constitucional nº 53/2006, a Educação Infantil passa a atender à faixa etária de zero a cinco anos (Brasil, 2006b). Esta etapa passa a ser obrigatória para as crianças de quatro e cinco anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determinou a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos (Brasil, 2009a).

A partir dessa reordenação da faixa etária de inclusão e da expansão da obrigatoriedade, diversas áreas governamentais e não governamentais vêm se mobilizando por meio de iniciativas que visam a concretizar o direito educacional e o direito à aprendizagem da criança brasileira.

Sabe-se que pós-constituição de 1988 vários foram os esforços para iniciar a implantação de políticas voltadas à educação em geral. Na Educação Infantil, é possível citar o

Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a LDB (1996), o Referencial pedagógico curricular para a formação de professores (1995), os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (RCNEI/1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/1999), o Plano Nacional de Educação (2001) e os Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil (2006).

Antes do término da vigência do PNE, em 2010, as discussões sobre as políticas educacionais de Educação Infantil continuaram, em busca de garantir qualidade, expansão e superação da dicotomia cuidar-educar. Em 2006, foi lançado em âmbito federal o documento Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), cujo objetivo foi estabelecer padrões de referência quanto à organização e ao funcionamento das instituições de Educação Infantil. Para Moreira e Bogatschov (2009, p. 10), “[...] esse não pretende ser um indicador de qualidade, mas apresentar requisitos necessários para que a Educação Infantil atinja o seu objetivo, qual seja o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”. O PNQEI é um documento que reitera a questão da relação entre o cuidar e o educar, afirmando que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem promover práticas de cuidado e educação.

Em 2009, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que avançaram na reflexão sobre essa primeira etapa da educação básica, visando orientar as propostas pedagógicas para a Educação Infantil tendo em conta as mudanças que ocorreram na LDB<sup>8</sup>. As DCNEI reuniram, também, princípios, fundamentos e procedimentos para



elaboração, planejamento e execução de políticas públicas na área (Brasil, 2009b).

Posteriormente às DCNEI/2009, houve a promulgação do PNE em 2014, que em sua essência objetiva eliminar as desigualdades educacionais e ser uma política de estado brasileira (Dourado, 2016). O plano, que possui vigência até 2024, traça diretrizes, metas e estratégias para a educação nacional, no âmbito da educação básica e superior. Suas 20 metas revelam os principais desafios para as políticas públicas brasileiras e servem como direção para ações dos entes federativos.

Sua primeira meta propõe

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014).

E para alcançar essa meta foram definidas dezessete estratégias, as quais visam uma série de ações, a saber: expandir o número de vagas; melhorar a estrutura física e a qualidade do ensino; otimizar o atendimento a crianças com necessidades especiais, indígenas, quilombolas e do campo; avaliar as condições físicas e humanas da Educação Infantil, com base nos parâmetros nacionais de qualidade; promover a formação continuada dos professores atuantes; monitorar o acesso e a permanência das crianças na Educação Infantil e estimular o acesso a essa etapa em tempo integral.

O documento *Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil*, de 2015, organizado pelo MEC juntamente com o Unicef e o Instituto Avisa Lá, é um material descritivo e audiovisual, criado para que equipes técnicas municipais se utilizem dele na formação continuada dos trabalhadores envolvidos na Educação Infantil; assim, o documento visa alcançar os princípios e

resoluções das DCNEI de 2009. “As orientações são apenas sugestões acerca do que pode ser trabalhado, sempre chamando a atenção para o fato de que cada cidade considere sua realidade e as necessidades formativas” (Instituto Avisa Lá, 2015, p. 11).

O referido documento relata que as orientações e os fundamentos das DCNEI estão longe de serem amplamente conhecidos e aplicados por instituições, escolas e equipes técnicas responsáveis por esse nível de ensino. A partir da consideração desse cenário é que foi concebido o projeto ‘Diretrizes em ação’, com o intuito de apoiar profissionais, instituições e equipes técnicas na fundamentação e organização das propostas para a Educação Infantil (Instituto Avisa Lá... , 2015).

Diante do momento de crise política e recessão econômica no Brasil, já no contexto que antecedeu o *impeachment* de Dilma Rousseff (2/12/2015 a 31/08/2016), desencadeou-se um conjunto de intensas reformas na educação. Após a mudança do governo federal, na gestão presidencial de Michel Temer, foram aprovadas medidas e decretos, projetos de lei e de emendas constitucionais caracterizadas pela retirada de direitos já conquistados, cortes de investimentos no setor educacional, mudanças curriculares e estruturais que impactaram a Educação Infantil:

As iniciativas já tomadas pelo governo Temer são uma mostra de desafios a serem enfrentados no campo educacional nos próximos anos. As propostas e as medidas adotadas indicam mudança radical de orientação em praticamente todas as frentes de realização do direito à educação. Há indícios concretos de que pactos de desenvolvimento educacional inscritos no Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014) não serão mantidos, a começar pelo mais importante deles: o compromisso de continuidade da elevação gradual do investimento em educação (Tempos..., 2016, p. 591).

Em 2016, foi aprovada a Lei do Marco Legal para a Primeira Infância, Lei nº 13.257 de oito de março (Brasil, 2016a)<sup>9</sup>. Essa lei estabeleceu princípios e diretrizes para a formulação de políticas públicas e, assim, visou e visa a atender de forma efetiva os direitos da criança, na tentativa de superar a segmentação de ações para essa faixa etária. A referida lei entende por primeira infância o período que abrange os primeiros seis anos completos (72 meses) de vida da criança.

O texto do Marco para a Primeira Infância remete às discussões sobre os direitos fundamentais de crianças e adolescentes e aponta, em seu artigo 5º, áreas prioritárias para as políticas públicas direcionadas a esse grupo, sendo:

[...] a saúde, a alimentação e a nutrição, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica (Brasil, 2016a).

A lei também atenta para os responsáveis pela execução das políticas públicas para esse grupo social, isto é, União, estados e municípios. O art. 2º também reconhece a importância da construção de uma legislação que oportunize a articulação intersetorial, como ressalta também o artigo 6º da lei:

Art. 6º A Política Nacional Integrada para a primeira infância será formulada e implementada mediante abordagem e coordenação intersetorial que articule as diversas políticas setoriais a partir de uma visão abrangente de todos os direitos da criança na primeira infância (Brasil, 2016a).

Todavia, o contexto político e econômico de intensificação das políticas neoliberais, de ajustes estruturais econômicos, tem se ancorado na parceria público-privado na condução

do setor público, por meio de ações solidárias, articulações de responsabilização com órgãos gestores e servidores técnicos e ações assistenciais, a fim de aumentar a desresponsabilização direta do Estado em relação à área de educação pública e encaminhar outras saídas. Nesse sentido, Campos (2016) nos alerta sobre o fato de que a ineficiência na implementação de uma política setorial (direito à Educação Infantil, por exemplo) gera uma valorização das políticas intersetoriais como 'saída' para consolidação desse direito. No entanto, se por um lado parece que a integração da educação no plano da intersectorialidade pode resultar em avanços na consolidação desse direito, por outro lado pode gerar novos problemas e desafios relacionados à superação da fragmentação e à própria articulação (que é diferente de intersectorialidade) das políticas públicas (Moreira, 2018).

A Lei do Marco da Primeira Infância destaca a licença paternidade, a qual pode ser considerada um avanço legislativo. Pelo marco, é permitido ao pai ter dois dias de resguardo para acompanhar a companheira em consultas médicas durante o período gestacional e um dia ao ano para acompanhar o filho, com até seis anos de idade, em consulta médica. A lei também concede um acréscimo de quinze dias à licença-paternidade, além dos cinco dias estabelecidos pelo artigo 10 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias, bem como prevê o estabelecimento das condições para tal direito (Brasil, 2016a).

Essa direção e a forma de construir a política pública para a Educação Infantil, no início do mandato de Michel Temer, representam a retomada do assistencialismo e das políticas intersetoriais, exemplificada pelo lançamento do Programa Criança Feliz (Brasil, 2017b). O Programa tem consonância com a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que foi considerada fundamental na formulação do

Objetivo de Desenvolvimento Sustentável sobre Educação, para “[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Brasil, 2017b). Essa declaração atribui à Unesco a liderança, a coordenação e o monitoramento da agenda da Educação 2030. O texto traz também um apelo ao Relatório de Monitoramento Global da Educação (*Global Education Monitoring* - GEM), para que este se encarregue do monitoramento e do relatório independente do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável sobre Educação (ODS 4) e da educação em outros ODS, pelos próximos 15 anos. Diante das atualizadas recomendações políticas, encontra-se o foco em uma educação que deve pensar no bem-estar humano e no desenvolvimento global da criança, a fim de fomentar os tipos certos de habilidades, atitudes e comportamento para o alcance do crescimento sustentável e inclusivo na sociedade (Braz; Moreira, 2018).

Conforme é possível inquirir, as ações do Programa Criança Feliz estão sendo planejadas e acordadas, por meio de diversas parcerias e responsabilidades divididas entre setores, tanto públicos quanto privados, obedecendo a própria diretriz de inter e multi setorialidade que a Unesco recomenda para o alcance do desenvolvimento sustentável, e com o intuito de cumprir a Meta 4.2, a qual prevê: “Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-primária, de modo que eles estejam preparados para a educação primária” (Unesco, 2016, p. 36). Braz e Moreira (2018) também chamam a atenção para outra questão, que é a presença de uma visão holística da educação como base do Programa Criança Feliz, mas que na prática acaba por vincular-se ao assistencialismo e à concepção de prontidão/preparação para a escolarização.

O último documento analisado, neste capítulo, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo Ministro da Educação Mendonça Filho. O documento começou a ser construído em 2015, com o objetivo de auxiliar as instituições escolares públicas e particulares de educação básica na elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas, bem como garantir que haja um currículo comum em todo território brasileiro. O Conselho Nacional de Educação (CNE) afirmou que as redes escolares devem iniciar a revisão dos currículos em 2019 e terão até 2020 para adequarem-se às novas orientações inseridas na BNCC (Movimento pela Base Nacional Comum, 2017).

A BNCC apresenta a seguinte estrutura: 1. Introdução, composta pelos seguintes tópicos, competências gerais da BNCC: os marcos legais da Base, os fundamentos pedagógicos e o pacto interfederativo e a implementação da BNCC; 2. Estrutura da BNCC; 3. A etapa da educação infantil; e 4. A etapa do ensino fundamental<sup>10</sup>.

A Educação Infantil na Base é estruturada da seguinte forma: a Educação Infantil na BNCC; a Educação Infantil no contexto da educação básica, direitos de aprendizagem e desenvolvimento; os campos de experiências; os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A Base afirma que para as crianças devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, quais sejam: 1. Conviver; 2. Brincar; 3. Participar; 4. Explorar; 5. Expressar e 6. Conhecer-se (Movimento pela Base Nacional Comum, 2017). Afirma também que as instituições de Educação Infantil devem trabalhar de acordo com a diversidade cultural das famílias e da comunidade. E sua organização curricular passa a ser estruturada em cinco campos de experiências: 1. O eu, o outro e nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4.

Escuta, fala, pensamento e imaginação; e 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O documento traz uma preocupação referente ao ingresso no ensino fundamental, alegando que deve haver um equilíbrio, uma continuidade dos processos de aprendizagem das crianças e o estabelecimento de estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, a fim de que se construa um contínuo percurso educativo (Brasil, 2017a).

Outro aspecto a ser discutido diz respeito à necessidade de mostrar algumas críticas apontadas pela comunidade acadêmica em relação à construção da BNCC. As críticas abordam tanto a organização para a elaboração do documento quanto o conteúdo textual. Para a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a elaboração da Base subalternizou o diálogo com as comunidades escolares e isso tem

[...] evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017).

Quanto ao conteúdo, a Anped destaca, também, que a Base não contemplou o ensino médio, uma vez que as discussões foram centralizadas na Educação Infantil e fundamental, o que ocasiona a desintegração entre os níveis da educação básica. O ponto criticado é que o texto apresenta o modelo curricular pautado por competências e habilidades, esquema já superado nas Diretrizes Curriculares Nacionais das diferentes disciplinas. Além disso, o documento ignorou as discussões de identidade de gênero (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017).

Freitas (2015) alerta-nos o que está em jogo, nesse momento, é o caráter da Base Nacional Comum e a sua elaboração. Na sequência, o que está por vir é uma educação controlada por avaliação padronizada, censitária, administrada de forma independente ou articulada com as organizações do Terceiro Setor. Nesse sentido, a BNCC propõe definir principalmente como o professor deve ensinar, reduzindo seu protagonismo e autonomia em sala de aula e favorecendo o emprego de sistemas de ensino pré-fabricados.

Santos e Diniz-Pereira (2016) afirmam que a BNCC é a atual tentativa de padronização e mercantilização da educação. Existem interesses do mercado sobre a efetivação de empreendimentos no campo educacional público, visto como um campo rentável, por isso o setor público é direcionado para a terceirização e privatização de seus serviços. Na visão dos autores, a educação tem sido consolidada como um empreendimento para redes de escolas de educação básica e superior e, assim, são “[...] mantidas por empresas que também investem em prestação de serviços, assessorias, venda de diferentes tipos de material didático e pedagógico e de diferentes cursos para professores e gestores” (Santos; Diniz-Pereira, 2016, p. 287).

## **Considerações finais**

Após essa breve contextualização e explanação dos documentos e da legislação da Educação Infantil, constatase que, após a efetivação da LDB nº 9.394/96 e da Emenda Constitucional nº 53 de 2006, vários outros documentos, ações e programas foram produzidos em busca da implantação de políticas públicas voltadas para a defesa da ampliação de vagas e da qualidade da Educação Infantil no Brasil. Contudo, também pode-se perceber o retorno de discussões já ultrapassadas, com o foco em concepções



assistencialistas, compensatórias e direcionadas para a formação de um sujeito flexível, que se adapta às mudanças, como é o caso das propostas curriculares da BNCC, que trazem a ideia do desenvolvimento gerado por meio das habilidades e competências.

A dificuldade que se verifica em relação ao desenvolvimento de políticas para a Educação Infantil, no período de 2006 a 2017, está justamente na efetivação da política, ou seja, na sua implantação para o alcance dos objetivos para todos. O que prejudica a materialização dessas políticas é o contexto político e econômico brasileiro e seus acordos com agências internacionais, como o Banco Mundial, tendo em vista que sempre há empecilhos quando o assunto é financiamento. A meta 20<sup>11</sup> do atual PNE está longe de ser alcançada, pois em 2015 3,91% do orçamento da União foi gasto com a educação, 4,14% com a saúde, 22,69% com a previdência e 42,43% com a dívida pública (Fatorelli, 2016).

A partir desses dados, nota-se a despreocupação com a qualidade na área educacional. A Emenda Constitucional nº 95<sup>12</sup>, originada pela proposta da PEC 55/2016, vem para minimizar os direitos sociais, privilegiar o sistema financeiro e mostrar que a educação terá um orçamento ainda menor que o de 2015 para sua manutenção (Brasil, 2016b). Essa ação tomada pelo governo evidencia a redução da participação do Estado nas forças produtivas, a minimização do financiamento dos direitos sociais públicos, o que fortalece o mercado dos grupos privados nacionais e estrangeiros.

Constata-se que considerável parcela das crianças continua a ser afetada em seu desenvolvimento físico, psicológico e intelectual por vivenciar situações precárias de vida. Salienta-se a defesa de uma Educação Infantil destinada a todas as crianças, sob a responsabilidade de

professores formados e qualificados para o educar e cuidar. As mudanças na Educação Infantil, para que os aspectos assistencialista e compensatório sejam superados, devem permanecer e avançar, sendo elas a única saída para a resolução das mazelas econômicas e sociais.

## Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO.

**Nota da Anped sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular ao Conselho Nacional de Educação.** 2017. Disponível

em:

[http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota\\_da\\_anped\\_sobre\\_a\\_entrega\\_da\\_terceira-versao\\_da\\_base\\_nacional\\_comum\\_curricular\\_abril\\_2017.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira-versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf). Acesso em: 20 jan. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la Educación.**

Washington: Worl Bank, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educación.** Examen del Banco Mundial. Washington: Banco Mundial, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm#adct](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm#adct). Acesso em: 25 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 25 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 25 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, [2006a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm). Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias. Brasília, DF: Presidência da República [2006b]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm). Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2006c.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 25 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm). Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo

Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016b]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 15 jan.de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Programa criança feliz: a intersectorialidade na visita domiciliar**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, 2017b.

BRAZ, N. M. Q.; MOREIRA, J. A. S. **O programa criança feliz e sua relação com o direito à educação infantil**. 2018. Relatório de pesquisa de iniciação científica.

CAMPOS, R. **Marco legal da primeira infância**. [Entrevista cedida a] Anped. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/marco-legal-da-primeira-infancia-entrevista-com-rosania-campos-univille>. Acesso em: 2 abr. 2017.

DEITOS, R. **O capital financeiro e a educação no Brasil**. 2005. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira**. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: [http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/523164](http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/523164). Acesso em: 11 set. 2017.

FATORELLI, M. L. **Explicação sobre o gráfico do orçamento elaborado pela auditoria cidadã da dívida**. 2016. Disponível em: <http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2016/11/09/explicacao-sobre-o-grafico-do-orcamento-elaborado-pela-auditoria-cidada-da-divida/>. Acesso em: 15 nov. 2017.

FILGUEIRAS, L. *et al.* Modelo liberal-periférico e bloco de poder: política e dinâmica macroeconômica nos governos Lula. *In*: MAGALHÃES, J. P. A. *et al.* (org.). **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 35-70.

FREITAS, L. C. **Base nacional (mercadológica) comum**. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/20/base-nacional-mercadologica-comum/>. Acesso em: 3 mar. 2018.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

INSTITUTO AVISA LÁ. Formação continuada de educadores. **Diretrizes em ação**: qualidade no dia a dia da educação infantil. São Paulo: Ed. Instituto Avisa Lá, 2015.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p. 11-36, mar. 1997.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOREIRA, J. A. S. **Políticas públicas para a educação infantil em revistas dirigidas**: uma análise da Revista Nova Escola e Revista Criança na década de 1990. 2006. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

MOREIRA, J. A. S. **Financiamento e gestão da educação básica (2016-2018)**: uma política sob a lógica do fazer 'mais com menos' recurso. Maringá, 2018. Relatório de Pesquisa Docente.

MOREIRA, J. A. S.; BOGATSCHOV, D. N. Políticas educacionais para o atendimento à infância no Brasil: do assistencialismo à indissociabilidade entre cuidar-educar. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 8., 2009, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Unicamp, 2009.

MOREIRA, J. A. S.; LARA, A. M. B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **A BNCC é homologada**. 2017. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/>. Acesso em: 25 jan. 2018.

PEREIRA, L. C. B. A reforma dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Cadernos MARE**, Brasília: MARE, v. 1, n. 1, p. 58, 1997.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. 2009. 382 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

RIZZINI, I. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Univ. Santa Ursula: Amais, 1997.

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez. 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, T. G.; LARA, A. M. B. O papel do Estado em documentos de política educacional: a visão de agências multilaterais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 1, p. 151-168, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/2170/pdf>. Acesso em: 15 jan.2018.

TEMPOS de desconstrução e resistência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 591-597, jul./set. 2016. 1 editorial.

UNESCO. **Resumo do Relatório GEM**. 2016. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-2030/gem-report/>. Acesso em: 3 abr. 2017.

VOLSI, M. E. F. *et al.* Políticas e legislação para a educação infantil. *In*: PARANÁ. Secretaria da Educação e dos Esporte. **Orientações pedagógicas da educação infantil: estudos e reflexões para a organização do trabalho pedagógico**. 2. ed. Curitiba: SEED, 2015. p. 113-125.

7 “El papel que cumple la educación como vehículo para el desarrollo sostenible de la sociedad, el crecimiento económico y la reducción de la pobreza se está reconociendo cada vez más. Para la mayoría de las unidades familiares el bienestar está determinada en gran parte por los conocimientos de las personas, que son resultado sobre todo de la educación. La fuente principal de las diferencias de nivel de vida entre las naciones son las diferencias de capital humano, las que también son, en gran medida, producto de la educación”.

8 O Ensino Fundamental passa a ter duração de nove anos a partir da Lei nº 11.274 de seis de fevereiro de 2006. O ingresso nessa etapa ocorre para crianças que completam 6 (seis) anos até o dia 31 de março no ano da matrícula, dessa forma a Educação Infantil tornou a atender crianças de zero a cinco anos (Brasil, 2006a).

9 Altera o ECA de 1990, o Decreto-Lei nº 3.689 de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770 de 9 de setembro de 2008 e a Lei nº 12.662 de 5 de junho de 2012.

10 Nessa etapa da BNCC, há uma descrição de cada disciplina curricular (língua portuguesa, língua inglesa, matemática, educação física, arte, ciências da natureza, geografia, história e ensino religioso) e as competências específicas que cada uma delas deve alcançar nas séries iniciais e finais do ensino fundamental.

[11](#) “[...] ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5o (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (Brasil, 2014).

[12](#) Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.

## **CAPÍTULO 3**

# **A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA EM RISCO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO EM CURITIBA**

Adriana Dragone Silveira e Soeli Terezinha Pereira

### **Introdução**

Este texto, produzido para discussão no encontro do Fórum de Educação Infantil do Paraná (Feipar)<sup>13</sup>, Grupo de Trabalho de Curitiba, em preparação para a audiência pública realizada no mês de novembro do ano de 2017, visa discutir a privatização da oferta da Educação Infantil em Curitiba a partir da aprovação da Lei Municipal nº 15.065/2017 (Curitiba, 2017b). Tal lei revoga parágrafo anterior de legislação municipal que definia que os serviços de assistência médica e as atividades educacionais não poderiam ser atribuídos às organizações sociais, ensejando que a política de oferta de Educação Infantil fosse ampliada pela via das parcerias com as instituições privadas.

Neste texto discorreremos brevemente sobre o histórico da oferta privada da educação e da Educação Infantil e sobre as normas para transferência de recursos públicos para às instituições privadas, assim como apresentamos o contexto de oferta pública e privada da Educação Infantil em Curitiba, para a análise do contexto de alteração da Lei Municipal nº 9226/1997 (Curitiba, 1997) pela Lei 15.065/2017 (Curitiba, 2017b), e os riscos para as políticas públicas de expansão da oferta desta etapa educacional.

### **Histórico da destinação de recursos públicos para o setor privado**



A destinação de recursos públicos para o setor privado na oferta da educação remonta às origens do Brasil (Pinto, 2016). A educação jesuítica era uma forma de parceria do poder público com o privado, cedendo à Igreja o poder de organização e condução da oferta educacional no país. Com a expulsão dos jesuítas, no século XVIII, organizou-se um sistema educacional no Brasil que perdurou até o fim dos anos de 1950, com o financiamento das escolas primárias pelos governos estaduais e as demais etapas da educação básica com a rede privada. Segundo Pinto (2016), a criação, no período ditatorial de Getúlio Vargas, do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942, também é um marco importante na transferência de recursos públicos para as instituições privadas.

Também cabe destacar que a primeira lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, tratava a educação como direito de todos, mas ministrada no lar e na escola, cabendo à família '[...] escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos' (Brasil, 1961). Caso as famílias provassem insuficiência de meios para arcar com os encargos educacionais, caberia ao Estado fornecer os recursos para que a família pudesse exercer seu direito de escolha. Essa formulação agrada atualmente os defensores dos sistemas de escolha educacional (Pinto, 2016), que procuram optar pela oferta privada.

A oferta privada da educação, essencialmente confessional, foi progressivamente substituída pelo surgimento de escolas particulares, organizadas como empresas, que visavam ao lucro. Nesse cenário, a forma de transferência dos fundos públicos para a rede privada se dá pela concessão de bolsas de estudos.

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988), art. 213, traz um novo marco de destinação de recursos públicos para as instituições privadas ao estabelecer que eles sejam

destinados a escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, definidas em lei, que “[...] comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação [...]”, assegurando a “[...] destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades” (Brasil, 1988). Os recursos serão destinados a bolsas de estudos para o ensino fundamental e médio para “[...] os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade” (Brasil, 1988). A CF/1988 também define que o ensino é livre à iniciativa privada, devendo as instituições seguir as seguintes condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional e autorização e avaliação da qualidade pelo poder público (Brasil, 1988). Ou seja, a educação privada é uma concessão do poder público, por isso, as instituições devem seguir as regras do Estado, responsável pela fiscalização da oferta privada. A CF/1988 definiu que somente as instituições sem fins lucrativos receberiam recursos públicos, e a LDB 9394/96 art 20 complementou a norma ao categorizar as instituições:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009)

III - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei (Brasil, 1996).

A LDB 9394/96, em seu artigo 77, amplia a abrangência das bolsas para toda a educação básica, em desacordo com a CF/1988, que limita ao ensino fundamental e ao ensino médio:

Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para a educação básica, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública de domicílio do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão da sua rede local (Brasil, 1996).

A CF/1988 e a LDB 9394/96 não admitem a transferência de recursos para instituições privadas de ensino de caráter lucrativo e, no caso das bolsas de estudo, há necessidade de regulamentação. Essas normas são importantes definições para o repasse de recursos públicos e, em muitos casos, não são interpretadas adequadamente, como na compra de vagas em instituições particulares em sentido estrito, ou seja, que visam lucro, para a oferta da Educação Infantil (Pinto, 2016; Domiciano, 2012).

## **Contexto de privatização da educação pós CF/1988 e LDB 9394/96**

Nas últimas três décadas a privatização da educação, seja na educação básica, seja na superior, vem ganhando força e legitimidade na política educacional. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) (Brasil, 2014) é um canal agregador neste novo contexto de disputa entre o público e privado (Pinto, 2016), em que a educação privada, com o apoio público, ampliou sua oferta de vagas, principalmente no ensino superior e técnico.

De acordo com Pinto (2016), as formas de subsídio público às instituições privadas se realizam da seguinte maneira: 1) destinação direta de recursos públicos para o setor privado via tributação exclusiva, caso do Sistema 'S'

com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dos convênios e contratos na Educação Infantil e educação especial; 2) Renúncia fiscal: desconto no Imposto de Renda da Pessoa Física (IRPF) para os contribuintes que têm filhos matriculados na rede privada, Programa Universidade para Todos (ProUni) e isenção de tributos para entidades sem fins lucrativos; 3) Subsídios ao financiamento estudantil, com o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Algumas dessas estratégias são recentes, mas outras já estavam em vigência há certo tempo, com crescimento exponencial para o atendimento dos interesses do empresariado educacional:

Vários caminhos foram sendo encontrados pelo setor privado, lucrativo ou não, para obter com os Executivos federal, estadual e municipal uma parcela crescente de recursos que deveriam ser destinados às escolas públicas. Muitos desses caminhos foram inclusive projetados na 'cozinha' do governo federal, como o caso do ProUni e Pronatec; outros, invenções antigas, como o financiamento estudantil, foram elevados à quinta potência, para a alegria dos especuladores da educação superior (Pinto, 2016, p. 150).

Outras formas de disputa pelo fundo público ocorrem na venda de serviços, com a terceirização de atividades meio – alimentação e limpeza; contratação de instituições privadas para a formação de professores e para a aquisição de material didático-pedagógico, com os 'sistemas privados de ensino' e com os contratos de terceirização da gestão de escolas (Adrião *et al.*, 2009). Fenômeno este que pode ser caracterizado como privatização exógena (Ball; Youdell, 2007), em que as etapas e níveis não atendidos universalmente pela ação pública são expandidos pela atuação das instituições privadas, como a subcontratação de serviços no interior dos sistemas educativos com os 'pacotes educativos'.

Ball e Youdell (2007) também caracterizam o fenômeno da privatização em sua característica endógena, que consiste na importação de lógicas e valores do setor privado pelo setor público, como no funcionamento dos sistemas educativos como ‘quase mercados’, com seleção de estudantes, políticas de resultados e eficiências, condicionalidade de destinação de recursos de acordo com indicações de eficiência e bônus como recompensa.

Essa simbiose entre o setor público e privado, em suas diferentes formas de parceiras, segundo Adrião e Peroni (2009, p. 113), está caracterizado pela:

[...] hegemonia de um discurso reiterado durante duas décadas de que o setor privado é mais eficaz e eficiente que o estatal e reafirmado pelas reformas na gestão pública, retração do crescimento do mercado para o setor privado na educação pela quase estagnação das matrículas e descentralização das responsabilidades educacionais para os municípios.

Discurso hegemônico que tem orientado muitas políticas de ampliação da destinação de recursos públicos para as instituições privadas, principalmente nas etapas e modalidades com ausência de forte atuação do Estado.

## **Recursos públicos destinados a instituições privadas sem fins lucrativos na Educação Infantil**

Dada a incorporação tardia da faixa etária de zero a três anos (na creche) como integrante da Educação Básica, sua taxa de atendimento sempre foi baixa e com grande presença de instituições privadas sem fins lucrativos na sua oferta. Essa tendência histórica contribuiu para que a oferta em creche durante muitos anos ficasse vinculada às associações filantrópicas e comunitárias, assim como aos órgãos de assistência social e não à educação (Correa; Adrião, 2010).

A Educação Infantil, como direito de todos e como dever no Estado, está garantida na CF/1988, sendo a responsabilidade de sua oferta dos municípios, com colaboração dos estados e da União, o que traz um novo marco para a Educação Infantil, assim como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) de 2007 (Brasil, 2007), com a incorporação da Educação Infantil na redistribuição dos recursos para a educação. Todavia, o texto base do Fundo permitiu que as matrículas efetivadas em educação especial feitas em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público fossem computadas para redistribuição de seus recursos. Na versão original da lei, em 2007, era previsto um prazo de quatro anos para o computo das matrículas em pré-escola, das crianças de quatro e cinco anos, mas essa regra editada duas vezes atualmente pela redação da Lei nº 13.348, de 2016, admitindo essas matrículas até a universalização da pré-escola (Brasil, 2016b).

A incorporação dessa norma de repasse para as instituições privadas de Educação Infantil foi discutida amplamente no período de tramitação da Lei do Fundeb e alcançou sua aprovação em virtude do grande número e da organização das entidades privadas que atuavam na Educação Infantil e, em especial, da pressão dos governos municipais que mantinham alta oferta por essa forma de conveniamento.

Analisando os dados de matrículas na Educação Infantil no Brasil, no período de 2013 a 2016, por dependência administrativa, detalhando o atendimento privado, podemos observar que há um crescimento de 9% nas matrículas na rede direta municipal, 4% na rede privada conveniada com o poder público e 6% nas instituições privadas com fins lucrativos (Tabela 1). Ainda que um

crescimento seja apresentado no setor privado, há maior expansão do setor público nesse período.

Tabela 1 - Número de matrículas em creche e pré-escola por dependência administrativa - Brasil 2013-2016.

Dependência Administrativa Detalhada	2013	2014	2015	2016
Federal	2.695	2.619	2.599	3.022
Estadual	56.468	57.163	54.751	55.193
Municipal	5.317.981	5.476.638	5.567.651	5.837.389
Privada conveniada	758.977	778.379	763.978	789.926
Privada não conveniada sem fins lucrativos	92.380	103.769	128.230	119.786
Privada não conveniada com fins lucrativos	1.379.076	1.451.301	1.455.021	1.473.788
Total	7.607.577	7.869.869	7.972.230	8.279.104

Fonte: Universidade Federal do Paraná (2017).

No contexto paranaense observamos um quadro bem diverso, com 23% de crescimento das matrículas na rede pública e um decréscimo também de 23% das matrículas nas instituições conveniadas de oferta em creche e pré-escola, no período de 2013 a 2016 (Tabela 2).

Tabela 2 - Número de matrículas em creche e pré-escola por dependência administrativa detalhada - Paraná, 2013-2016.

Dependência Administrativa Detalhada	2013	2014	2015	2016
Federal	108	109	117	140
Estadual	507	628	640	858
Municipal	273.659	289.258	305.177	336.705
Privada conveniada	37.461	33.256	30.297	28.800
Privada não conveniada sem fins lucrativos	8.261	11.429	12.842	10.410
Privada não conveniada com fins lucrativos	60.509	65.456	67.367	67.323
Total	380.505	400.136	416.440	444.236

Fonte: Universidade Federal do Paraná (2017).

No município de Curitiba, há atualmente um contexto de formulação de políticas municipais para a expansão do atendimento em creche nas instituições privadas. Contudo, no período analisado, a cidade apresenta um crescimento

semelhante ao movimento observado no Brasil, de 6% de expansão na rede pública e diminuição de 16% nas matrículas nas instituições conveniadas com o poder público (Tabela 3).

Tabela 3 - Número de matrículas em creche e pré-escola por dependência administrativa detalhada - Curitiba, 2013-2016.

Dependência Administrativa Detalhada	2013	2014	2015	2016
Federal	108	109	117	140
Estadual	4	7	2	2
Municipal	34.512	35.212	35.751	36.877
Privada conveniada	11.122	9.512	9.436	9.374
Privada não conveniada sem fins lucrativos	1.840	2.805	2.680	2.386
Privada não conveniada com fins lucrativos	16.912	18.701	20.208	20.364
Total	64.498	66.346	68.194	69.143

Fonte: Universidade Federal do Paraná (2017).

Quando desmembramos a análise nas subetapas da Educação Infantil - creche e pré-escola - e analisamos as matrículas em creche, observamos que em Curitiba há um crescimento de 60% no período de 2013 a 2016 nas matrículas em creche nas instituições municipais, um crescimento também expressivo das matrículas nas instituições privadas com fins lucrativos e um pequeno decréscimo de 1% nas instituições conveniadas (Tabela 4).

Tabela 4 - Número de matrículas em creche por dependência administrativa detalhada - Curitiba, 2013 a 2016.

Dependência Administrativa Detalhada	2013	2014	2015	2016
Federal	68	97	104	140
Municipal	22.962	23.644	24.055	36.869
Privada conveniada	6.191	5.851	5.900	6.115
Privada não conveniada sem fins lucrativos	405	809	818	761
Privada não conveniada com fins lucrativos	6.715	7.834	8.561	8.651
Total	36.341	38.235	39.438	52.536

Fonte: Universidade Federal do Paraná (2017).



A análise dos dados de matrículas na pré-escola na rede municipal fica comprometida, pois em 2016 foram cadastradas apenas oito matrículas nessa etapa no censo escolar, o que pode ser devido ao registro equivocado ou cômputo dessas matrículas como creche. Todavia, podemos perceber que o atendimento em instituições privadas conveniadas com o poder público sofreu redução de 34% (Tabela 5).

Tabela 5 - Número de matrículas em pré-escola por dependência administrativa detalhada - Curitiba, 2013-2016.

Dependência Administrativa Detalhada	2013	2014	2015	2016
Federal	40	12	13	0
Estadual	4	7	2	2
Municipal	11.550	11.568	11.696	8
Privada conveniada	4.931	3.661	3.536	3.259
Privada não conveniada sem fins lucrativos	1.435	1.996	1.862	1.625
Privada não conveniada com fins lucrativos	10.197	10.867	11.647	11.713
Total	28.157	28.111	28.756	16.607

Fonte: Universidade Federal do Paraná (2017).

A análise desse curto período (2013 a 2016) aponta que a tendência de expansão do atendimento em Educação Infantil, no contexto paranaense e curitibano, tem sido a de oferta pública, com redução da oferta em instituições conveniadas. Essa tendência de diminuição do conveniamento é efeito de uma conjuntura específica com aumento de recursos públicos para expansão das matrículas em instituições públicas. Contudo, estratégias de privatização têm sido usadas com frequência pelos municípios dado o histórico da oferta conveniada – sobretudo na creche – e o baixo fator de ponderação para esta subetapa indicado pelo Fundeb, o que implica um valor muito abaixo do custo real de uma oferta em condições de qualidade. E, em um contexto de ampla demanda não atendida, tanto na creche quanto na pré-escola, que tinha como prazo para a universalização do

atendimento de quatro e cinco anos o ano de 2016, não podemos desconsiderar, também, os limites sobre os gastos com pessoal impostos pela Lei de Responsabilidade Fiscal (Brasil, 2000).

Ainda que o crescimento de oferta conveniada para o Brasil não se mostre expressivo (Tabela 6) - cerca de 4% -, as metas do PNE para a ampliação do atendimento em Educação Infantil fazem acender um alerta sobre a possibilidade de grande expansão desses convênios em um contexto do novo regime fiscal, segundo a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 (Brasil, 2016a), com restrição de recursos do governo federal. Tais recursos são essenciais para a União no exercício de sua função de complementar recursos para que municípios, que são entes federativos responsáveis por esse atendimento, mas com frágil arrecadação tributária, possam fazer a expansão com qualidade.

Tabela 6 - Número de matrículas em creche e pré-escola na rede privada conveniada - Brasil, 2013-2016.

2013	2014	2015	2016
758.977	778.379	763.978	789.926

Fonte: Universidade Federal do Paraná (2017).

Nesse contexto de ampliação da disputa pelo fundo público, ressaltamos os desafios para a implementação das metas do PNE com uma afirmação de Pinto (2016, p. 150):

O cenário que se desenha para o período de implementação do PNE é muito pouco promissor. De um lado, as políticas recessivas, tomadas como um fim em si mesmo, têm derrubado a receita da União, dos Estados, do DF e dos municípios de tal forma, que é muito provável que o gasto educacional de 2015 seja inferior ao de 2014, fato inédito na história recente do país e no primeiro ano de implementação das metas do PNE. Para 2016, todas as crianças de 4 a 17 anos deverão estar matriculadas em escolas brasileiras. Nada indica que essa obrigação constitucional será atingida. Com a recessão, e o

desemprego que lhe segue, aumenta a demanda das diferentes áreas sobre o fundo público, um fundo que se reduz a cada dia e que, cada vez mais, é disputado com avidez pelos segmentos privados com forte poder de pressão no Executivo e Legislativo.

A garantia do direito à educação, atendidas a compulsoriedade da matrícula para as crianças de 4-5 anos conforme expresso na EC 59 de 2009 e a expansão do atendimento em creche para, no mínimo, 50% das crianças de 0-3 como definido pelo PNE, implica a destinação de mais recursos públicos, principalmente com maior participação da complementação da União para que municípios possam ampliar a oferta e assegurar padrões de qualidade. Todavia, como aponta Pinto (2016), o contexto de crise econômica e política dos anos posteriores à aprovação do PNE pode dificultar a implementação desse direito, assim como aprofundar o conveniamento com as entidades privadas com o objetivo de realizar uma oferta com baixo custo.

## **Oferta em creche e pré-escola na rede privada conveniada em Curitiba**

Entendemos que conveniamento ou contrato com instituições sem fins lucrativos (filantrópicas, confessionais ou comunitárias) para o atendimento da Educação Infantil é uma forma de privatização, pois essa oferta – ainda que mantida pelo poder público, seja por repasse de valores por criança, seja por contratação de professores e/ou funcionários – não é uma oferta pública, sendo orientada pelos princípios que regem essas instituições nos diferentes aspectos que envolvem a gestão, o currículo e as práticas pedagógicas. No ano de 2017 a Câmara Municipal de Curitiba, por iniciativa do Poder Executivo, promulgou a Lei nº 15.065 que altera o parágrafo único da Lei nº 9226/1997, aprovada no governo do prefeito Cássio Taniguchi, que dispõe sobre a qualificação de entidades

como organizações sociais e cria o Programa Municipal de Publicização:

Art. 1º Fica o Poder Executivo autorizado a qualificar como Organizações Sociais as entidades constituídas sob a forma de fundação, associação ou sociedade civil, com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, cujas atividades sejam relacionadas com as áreas social, educacional, ambiental, de desenvolvimento científico e tecnológico, cultural, esportiva e de saúde, atendidas as condições estabelecidas nesta Lei.

Parágrafo Único - Os **serviços de assistência médica** em unidades de saúde mantidas pelo Município de Curitiba, e **aqueles inerentes à educação**, assim entendidas as atividades desenvolvidas a nível educacional prestadas aos alunos da Rede Municipal de Ensino, **não poderão ser atribuídos às Organizações Sociais** (Revogado pela Lei nº 15.065/2017) (Curitiba, 1997, grifo nosso).

A inserção do parágrafo único, que exclui a saúde e a educação, no momento de aprovação da Lei nº 9.226, se deu por pressão dos movimentos sociais e sindicais e de vereadores de oposição pela não privatização desses serviços. Todavia, o atual Poder Legislativo municipal, composto por uma base política de maioria alinhada aos projetos da nova gestão municipal do prefeito Rafael Greca, eleita para o período de 2017 a 2020, conseguiu revogar essa restrição, direcionando as ações para uma nova política de expansão do atendimento, não pela rede pública, e sim pela via das organizações sociais, com forte associação ao discurso de que o setor privado é mais eficiente, como destacado anteriormente com base em Adrião e Peroni (2009).

Tal contexto no município de Curitiba potencializa a abertura para a prática da terceirização dos serviços públicos essenciais, seguindo um modelo de utilização não eficaz dos recursos públicos e de precarização na oferta dos serviços, como tem sido constatado em contratos anteriores que foram alvo de investigação devido à ingerência na utilização de recursos, segundo relato de

representante do legislativo municipal na audiência pública já mencionada no início deste texto. Mesmo com essa constatação e diante de críticas, tanto por parte do funcionalismo público municipal, representado pela sua organização sindical, quanto de vereadores da oposição, a Lei nº 15.065/2017 foi aprovada e a possibilidade de terceirização de equipamentos públicos das áreas de saúde e educação no município de Curitiba é uma probabilidade cada vez mais concreta, ainda que movimentos sociais e sindicais e a oposição dentro do legislativo municipal estejam se mobilizando para que a expansão da oferta em saúde e educação seja em equipamentos públicos da rede direta (Curitiba, 2017b).

Ressaltamos que a referida lei é uma forma de legitimar a prática da terceirização, que tem se fortalecido no Brasil a partir de uma forte concepção de administração pública pautada por um modelo de Estado mínimo, com maior abertura aos interesses do mercado e forte tendência para que a sociedade civil, incentivada pelo Estado, assumas as políticas sociais (Peroni, 2013). A terceirização traz consigo a autonomia das organizações contratadas pelo Poder Público e, com essa autonomia, práticas de precarização na oferta dos serviços, tanto na contratação de pessoal não qualificado, comprometendo direitos já conquistados pelas categorias profissionais das respectivas áreas (Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Curitiba, 2017), quanto na utilização de insumos de baixa qualidade.

O subsídio de recursos municipais para as instituições privadas sem fins lucrativos que atuam no âmbito da Educação Infantil em Curitiba é feito por meio da modalidade 'Contrato' com as entidades mantenedoras de instituições educacionais privadas, comunitárias, filantrópicas e/ou confessionais, sem fins lucrativos<sup>14</sup>. Em novembro de 2015 foi realizado um edital de credenciamento das instituições (Curitiba, 2015), os

contratos foram firmados por um período de 48 meses, para a contratação de 10.729 vagas em turno integral, sendo 7.431 para crianças de 4 meses a 3 anos de idade e 3.298 para crianças de 4 a 5 anos. O terceiro parágrafo do edital destaca que o não cumprimento dos critérios de qualidade e quantidade na prestação do serviço pode levar a contratada a sofrer penalidades previstas no Decreto Municipal nº 1644/09, artigo 77 e incisos, alterado pelo Decreto nº 1100/2014, no entanto, não são apresentados critérios claros para avaliar a qualidade da oferta, ainda que o município disponha de Parâmetros e Indicadores de Qualidade específicos para os Centros de Educação Infantil conveniados (CEIs) (Curitiba, 2011). Além disso, não há regras que proíbam a cobrança de taxas das famílias, o que ocorre com frequência em CEIs conveniados na cidade, comprometendo o direito das crianças, sobretudo aquelas em situação de pobreza, à Educação Infantil gratuita. Ainda segundo o edital, caberá a Secretaria Municipal de Educação fazer a fiscalização, acompanhamento, assessoramento, supervisão e orientação das ações das entidades credenciadas, incluída aqui a permanente supervisão técnica e pedagógica.

No ano de 2017, 75 instituições privadas sem fins lucrativos firmaram contrato com a Administração Pública municipal em Curitiba (Curitiba, 2017a).

Não localizamos os valores repassados às instituições privadas para a oferta da Educação Infantil nos relatórios de prestação de contas do município, nem na página eletrônica do Portal da Transparência de Curitiba, mas, para que pudéssemos analisar financeiramente essa política, fizemos algumas aproximações.

As despesas com Educação Infantil no ano de 2016 totalizaram R\$367.820.183,73, segundo dados do *Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação* (Siope), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação (FNDE). Para saber quanto desse total foi usado na rede pública, fizemos uma estimativa do valor destinado aos contratos com as instituições privadas: consideramos o total de matrículas divulgadas no censo escolar e os valores por aluno para cada etapa de acordo com o edital de contratação, sendo creche R\$ 4.860,00 e pré-escola R\$ 4.380,00; chegamos ao montante de R\$ 44.187.720,00. Subtraímos esse valor do total e dividimos a sobra pelo número de alunos da rede pública de Curitiba. O valor encontrado foi de R\$ 8.776,00 por aluno. Esse valor é estimado, pois na rede municipal temos matrículas integrais e parciais na Educação Infantil, mas aqui somamos todas. Com essas aproximações, pudemos perceber que o financiamento de uma criança matriculada na rede pública corresponde a quase o dobro daquele da criança da rede privada. Essa diferença é significativa porque o valor investido influencia na qualidade da oferta, por exemplo, na infraestrutura oferecida, na contratação de profissionais qualificados e bem remunerados, assim como nas condições para o acompanhamento pedagógico da instituição.

O valor-aluno estimado na rede pública de Curitiba, além de muito superior ao da rede privada conveniada, é também superior ao valor repassado pelo Fundeb no Paraná para a creche em tempo integral (R\$ 4.323,05), pois a prefeitura de Curitiba tem maior arrecadação de impostos municipais, que auxiliam na destinação de recursos para a educação. No entanto, esse valor é menor do que o estimado para o Custo aluno-qualidade inicial (CAQi)<sup>15</sup>, segundo os estudos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que era de R\$ 10.005,59 para o ano de 2015. Essa diferença demonstra a necessidade de maiores investimentos na Educação Infantil para uma oferta com qualidade.

## **À guisa de conclusões: riscos da expansão dos convênios com o setor privado para a oferta de Educação Infantil**

A qualidade do serviço ofertado no âmbito da Educação Infantil tem sido, historicamente, muito inferior àquela observada em instituições mantidas e administradas diretamente pelo poder público nos demais níveis de ensino. Aspectos como infraestrutura, formação de profissionais, condições de trabalho e garantia de direitos trabalhistas têm sido indicadores dessa baixa qualidade (Adrião *et al.*, 2012; Campos; Fülgraff; Wiggers, 2006). Também não podemos deixar de considerar que esses convênios/contratos com as instituições privadas para a oferta da educação devem ser supervisionados pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação, que geralmente não possuem condições objetivas para essa fiscalização e acompanhamento.

Os valores repassados pelo poder público às instituições privadas geralmente ficam abaixo das estimativas para o CAQi. Essa diferenciação gera segmentação da oferta, com aumento da desigualdade no atendimento, uma vez que as crianças que não conseguem vagas na rede pública, geralmente as mais pobres, são direcionadas para a rede conveniada. Muitas instituições, considerando insuficiente o recurso repassado pelo poder público, solicitam o pagamento de taxas às famílias, o que as onera em seu direito à educação gratuita.

Esse movimento de incorporação de Organizações Não-Governamentais (ONGs), como as Organizações Sociais (OS) e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), ao conjunto das tradicionais instituições filantrópicas ou comunitárias compõe num novo quadro de disputa pelo fundo público e fortalece a tendência de



desresponsabilização do Estado pela oferta de serviços públicos e, conseqüentemente, pela garantia dos direitos sociais a todos e todas.

Desse modo, o Mieib/Feipar tem atuado na defesa da Educação Infantil de oferta gratuita e pública, sendo contrário a toda e qualquer forma de privatização da educação, por entender que é dever do Estado brasileiro garantir a todas as crianças brasileiras, independentemente da sua localização de moradia, situação socioeconômica, raça e gênero, o acesso ao direito à Educação Infantil. Tal atuação se dá em diferentes frentes, destacando-se a mobilização de distintos atores sociais envolvidos direta ou indiretamente com a luta pela garantia da oferta de Educação Infantil, a articulação com instituições, entidades e redes que atuam na defesa e/ou no atendimento à Educação Infantil e a influência nos Poderes Legislativo e Executivo, no sistema de justiça e em conselhos e fóruns de educação e de direitos. Ações que visam fortalecer a continuidade de políticas educacionais já consolidadas - curriculares, de formação, de financiamento para expansão do atendimento - e que buscam a efetiva qualidade da oferta educacional, e visam também à formulação e execução de políticas públicas que corroborem a legislação e diretrizes já definidas, no sentido de se ofertar uma Educação Infantil pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social para todas as crianças brasileiras.

## Referências

ADRIÃO, T. *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de 'sistemas de ensino' por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ADRIÃO, T. *et al.* As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr./jun. 2012.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.

BALL, S. J.; YOUDELL, D. H. Privatización encubierta en la educación pública. *In*: INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN - CONGRESO MUNDIAL, 5., [s. l.], 2007. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2007. Disponível em: [http://www.joanmayans.com/privatizacion\\_encubierta\\_de\\_la\\_educacion\\_publica.pdf](http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf). Acesso em: 1 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm). Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2000]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp101.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm). Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da

República, [2016a]. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm).  
Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.348, de 10 de outubro de 2016**. Altera as Leis nº 12.722, de 3 de outubro de 2012, que dispõe sobre o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta de educação infantil, para incluir as crianças beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada - BPC e as crianças com deficiência e estabelecer novas regras de repasse do apoio financeiro, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que 'Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB [...]'. Brasília, DF: Presidência da República, [2016b]. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13348.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13348.htm). Acesso em: 20 jan. 2018.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Portal Custo Aluno-Qualidade Inicial - CAQi & Custo Aluno-Qualidade - CAQ. **O que é CAQi e CAQ**. 2015. Disponível em: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>. Acesso em: 6 fev. 2018.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005). Acesso em: 6 fev. 2018.

CORREA, B. C.; ADRIÃO, T. Direito à educação de crianças de até 6 anos enfrenta contradições. **Revista ADUSP**, São Paulo, n. 48, p. 6-13, set. 2010.

CURITIBA. **Lei Municipal nº 9226, de 23 de dezembro de 1997**. Dispõe sobre as entidades qualificadas como organizações sociais, cria o Programa Municipal de Publicização, a Comissão Municipal de Publicização e dá outras providências. Curitiba: Câmara Municipal de Curitiba, 1997.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil. **Parâmetros e indicadores de qualidade para os Centros de Educação Infantil conveniados**. Curitiba: SME, 2011.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Edital de credenciamento**. Curitiba: SME, 2015.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **CEIs contratados**. Curitiba: SME, 2017a.

CURITIBA. **Lei Municipal nº 15.065, de 31 de agosto de 2017**. Revoga o parágrafo único do art. 1º da Lei nº 9226, de 23 de dezembro de 1997 que dispõe sobre as entidades qualificadas como organizações sociais, cria o

Programa Municipal de Publicização, a Comissão Municipal de Publicização e dá outras providências. Curitiba: Câmara Municipal de Curitiba, 2017b.

DOMICIANO, C. O projeto 'nave-mãe' no município paulista de Campinas e os objetivos para o desenvolvimento do milênio: tendências de privatização da educação infantil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 90-106, 2012.

FÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO PARANÁ. Disponível em: <http://feipar.blogspot.com.br/>. Acesso em: 30 jan. 2018.

MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/>. Acesso em: 30 jan. 2018.

PERONI, V. Reconfiguração da esfera pública: consequências para a formulação de políticas públicas. *In*: GOUVEIA, A. B.; FERNANDES, M. D. (org.). **Relações público e privado na educação**: embates e desdobramentos para a democratização da educação. São Paulo: Xamã, 2013. p. 111-127.

PINTO, J. M. R. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, p. 133-152, 2016.

SILVEIRA, A. A. D. Algumas considerações sobre as normas do processo de licitação pública, contratos e convênios no estabelecimento de parcerias educacionais entre a administração pública e a esfera privada. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 19, n. 32, p. 143-129, jan./jun. 2009.

SINDICATO DOS SERVIDORES PÚBLICOS MUNICIPAIS DE CURITIBA. Privatização da saúde e educação via organizações sociais é jeitinho. **Informativo do SISMUC**, Curitiba, ago. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Laboratório de dados educacionais**. Curitiba: UFPR, 2017. Disponível em: <http://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br>. Acesso em: 20 jan. 2018.

13 O Feipar integra o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib), movimento social interinstitucional e suprapartidário que atua em todo o Brasil na defesa do direito da Educação Infantil pública, gratuita, laica e de qualidade social para todas as crianças. Atualmente o Feipar está organizado em grupos de trabalho em diferentes regiões do estado do Paraná, mobilizando diferentes atores sociais de municípios paranaenses para articulação na efetivação deste direito. Maiores informações disponíveis em: Fórum de Educação Infantil do Paraná (2018) e Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (2018).

14 Para a análise das características que diferenciam convênio de contrato ver Silveira (2009).

[15](#) Para maiores informações sobre o CAQi e o CAQ acessar o portal da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2015).

## CAPÍTULO 4

# O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO METROPOLITANA DE MARINGÁ: QUAL O TAMANHO DO DESAFIO PARA OS MUNICÍPIOS?[16](#)

Ângela Scalabrin Coutinho, Thiago Alves e Sandra Regina Colla

### Introdução

A meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, prevê

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014, p. 3).

E, embora a Constituição Federal (Art. 211) estabeleça que “[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (Brasil, 1988), segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, a oferta da Educação Infantil é responsabilidade prioritária dos municípios (Brasil, 1996).

Considerando que o prazo para a universalização da pré-escola expirou em 2016 e que até 2024 no mínimo 50% das crianças de 0 a 3 anos devem estar matriculadas em creches, o objetivo deste artigo é analisar o tamanho do desafio dos 26 municípios que compõem a região metropolitana de Maringá (RMM)[17](#), no estado do Paraná, para cumprir a meta 1 do PNE.

O principal desafio para o monitoramento do alcance da meta por parte dos municípios se dá pela inexistência de dados sobre o número de crianças nas faixas etárias específicas da Educação Infantil (creche: 0 a 3 anos e pré-escola: 4 e 5 anos). A base populacional disponível com informações mais recentes dos municípios é o Censo Demográfico 2010, pois nesta década, diferentemente das anteriores, a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não realizou a contagem da população no período intercensitário<sup>18</sup>. Vale ressaltar que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD/IBGE), embora seja realizada anualmente, não permite desagregar os resultados no nível dos municípios<sup>19</sup>. A alternativa para realização dos estudos passa a ser a utilização de projeções populacionais, ainda que essas tenham um nível de imprecisão que não pode ser estimado. Projeções populacionais precisas demandam o acompanhamento das taxas de natalidade, de mortalidade e de migração de cada município para cada faixa etária de interesse ao longo dos anos<sup>20</sup>. Considerando esses limites, neste trabalho foram utilizados os dados da população nas faixas etárias relativas à creche e pré-escola oriundos do Censo 2010 e a projeção populacional com parâmetros fornecidos pelo IBGE para o ano de 2016. De todo modo, o esforço de análise, ainda que com resultados aproximados, é fundamental para o planejamento, monitoramento e avaliação de políticas públicas.

A partir desta introdução, o capítulo está estruturado em três seções. A seguir, são apresentados os procedimentos metodológicos. Depois os resultados, com o objetivo de apresentar e analisar um quadro do atendimento da Educação Infantil em 2010 e 2016 nessa microrregião. Algumas considerações são apresentadas na última seção.

## **Aspectos metodológicos**

Um aspecto importante quanto ao uso de indicadores educacionais (ou sociais) é considerar que esses são medidas com potencial de apontar, traduzir, aproximar, descrever ou revelar características e aspectos dos fenômenos educacionais (Jannuzzi, 2005). Ou seja, por limitações intrínsecas aos elementos que os compõem (fonte de dados, fórmula de cálculo, conteúdo das variáveis etc.), indicadores são medidas síntese que captam apenas alguns aspectos da realidade.

Assim, o diagnóstico da situação dos municípios da RMM nos anos de 2010 e 2016 quanto à garantia do direito à Educação Infantil na dimensão do acesso bem como a análise do tamanho do desafio de cada município para o cumprimento da meta 1 foram realizados por meio do cálculo dos seguintes indicadores de 'acesso e participação'<sup>21</sup>: taxa de atendimento e taxa de escolarização líquida (TEL).

A taxa de atendimento expressa o percentual da população de determinada faixa etária que afirmou estar frequentando escola ou creche<sup>22</sup>. Assim, expressa uma declaração da população e não reflete, necessariamente, o número de matrículas da rede de ensino local<sup>23</sup>. O indicador é calculado pela divisão do número de crianças em determinada faixa etária que frequenta a escola ou creche pela população de crianças na faixa etária correspondente<sup>24</sup>. As fontes de dados utilizadas são as pesquisas domiciliares do IBGE (PNAD ou Censo demográfico). Neste estudo, foram calculadas as taxas de atendimento para as faixas de 0 a 3 anos e 4 e 5 anos (separadamente) referentes ao ano de 2010 para os 26 municípios da RMM a partir dos dados do Censo demográfico com intuito de diagnosticar a situação no ano de coleta da única fonte que permite esse tipo de análise em nível municipal e que, por isso, servirá de ano de



referência para avaliação do esforço para o cumprimento da meta 1.

Igualmente, foi calculada a TEL. Esse indicador expressa a proporção de matrículas em determinada etapa de ensino cujas crianças têm a idade 'adequada' para essa etapa em relação ao total da população na faixa etária referente à etapa de ensino em questão<sup>25</sup>. Neste estudo, a TEL foi calculada para as faixas de 0 a 3 anos e 4 e 5 anos (separadamente) sem considerar o segmento da Educação Infantil em que as crianças estavam matriculadas. Os resultados são apresentados para cada município da RMM nos anos de 2010 e 2016. Para isso, foram usadas duas fontes de dados. O número de matrículas foi calculado a partir do Censo escolar/Inep. A população na faixa etária correspondente foi obtida no Censo demográfico 2010 e nos parâmetros das projeções realizadas pelo IBGE para o ano de 2016 no estado do Paraná. Assim, a TEL permite analisar o acesso educacional considerando as matrículas efetivamente computadas no sistema de ensino e não apenas a declaração da população.

Ainda em relação aos resultados da TEL, foram tomadas duas decisões metodológicas determinantes para os resultados apresentados na próxima seção. A primeira refere-se ao número de matrículas nos anos de 2010 e 2016 utilizadas para calcular o indicador. A data de referência do Censo 2010 foi 1º de agosto. Por consequência, a idade das crianças (em anos completos) na base do Censo/IBGE é a idade na data de referência da pesquisa<sup>26</sup>. Assim, para aumentar a precisão da TEL, as matrículas do Censo escolar/Inep foram recalculadas para 1º de agosto dos respectivos anos. A não utilização desse ajuste altera consideravelmente o resultado para alguns municípios.

A segunda decisão é relativa à população das faixas etárias da Educação Infantil projetada para 2016. Como

não houve contagem populacional em 2016, para compor a população de 0 a 3 anos e 4 e 5 anos de cada município da RMM naquele ano, foi aplicado à população de 2010 de cada município o fator de projeção calculado pelo IBGE para o grupo etário de 0 a 4 anos<sup>27</sup> do Paraná. Segundo dados do IBGE<sup>28</sup>, a projeção era de redução na população de 0 a 4 anos do Paraná da ordem de 8,04% no período de 2010 a 2016. Em termos práticos, foi adotada a suposição de que houve essa mesma dinâmica populacional nas faixas etárias de 0 a 3 anos e 4 e 5 anos nos 26 municípios analisados.

Além dos indicadores mencionados, foram calculados a evolução das matrículas de 2010 a 2016 e o número de turmas que deveriam ser criadas para garantir a universalização da oferta. Nesse ponto foi adotada a referência do número de crianças por turma sugerida pela matriz de cálculo do Custo-Aluno Qualidade Inicial, ou seja, até 12 crianças na creche e até 22 na pré-escola.

## **A Educação Infantil na região metropolitana de Maringá: uma análise sobre a desigualdade de acesso**

A aprovação do PNE em 2014 significou um avanço no que diz respeito a legitimidade da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, conquista que remonta à aprovação da LDB em 1996. A Educação Infantil constitui a meta 1 do plano em sua integralidade, nela são estabelecidos percentuais de atendimento para creche e pré-escola, com prazos e estratégias definidos.

Quanto à definição dos percentuais de atendimento, há um amplo debate na área sobre a escolha pela universalização da Educação Infantil na pré-escola até 2016 e ampliação da cobertura da creche para no mínimo 50% da população de 0 a 3 anos até 2024. Em primeiro

lugar, a justificativa para a compulsoriedade de matrícula para a pré-escola se coloca por força da lei. A Emenda Constitucional 59 de 2009 estabeleceu a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos e definiu sua implementação progressiva, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União.

O ponto de maior polêmica é a definição da ampliação do atendimento até no mínimo 50% para a creche. Isso porque, como afirmam Campos, Esposito e Gimenes (2014), a definição desse percentual de atendimento não está baseada em diagnóstico da cobertura que a fundamente. Os autores apontam, ainda, o problema de sequer haver uma avaliação sobre o que levou ao não cumprimento da meta de 30% de atendimento em creche, definida no plano anterior.

Além da ausência de um diagnóstico que permita identificar a viabilidade do cumprimento da meta, ainda lidamos com o fato de que a creche não possui obrigatoriedade de matrícula, embora desde a Constituição de 1988 seja um direito da criança, uma escolha da família e a sua oferta um dever do Estado. Em 2015, segundo dados da PNAD, os responsáveis por 61,8% das crianças menores de 4 anos que não estavam matriculadas em creche tinham interesse em matriculá-las (Brasil, 2017). Esse percentual representa 4,7 milhões de crianças em todo o Brasil.

Tal dado reafirma a relevância social da creche, tema controverso no Brasil, pois o surgimento das creches está ligado a um projeto de educação assistencialista, decorrente da compreensão que as famílias pobres não teriam conhecimento suficiente para educar seus filhos e suas filhas, e com o objetivo de conter as classes populares (Coutinho, 2017). Assim, a creche era vista como um mal necessário, que visava liberar a mão de obra das mulheres

pobres e de boa conduta. Essa marca inicial da creche, o fato de a expansão do acesso estar diretamente relacionada ao incentivo ou cerceamento do trabalho feminino (Rosemberg, 1984) e a sua defesa como direito da criança, fez com que o reconhecimento da creche como uma política social que não só beneficia as crianças, mas também as suas famílias tenha sido marginalizado, recaindo a ênfase da sua relevância no desenvolvimento das crianças.

Ainda que não se negue que a creche é um direito das crianças, independentemente das condições de vida das famílias, e um contexto importante para o seu desenvolvimento integral, em um país como o Brasil, que não dispõe de políticas de apoio às famílias no que diz respeito à educação e ao cuidado das crianças pequenas, a Educação Infantil responde a uma demanda social – e não assistencialista – inegável. Reconhecer esse lugar da creche remete à compreensão de sua relevância para as famílias e sua importância para se assegurar o direito ao acesso a todas que optarem/necessitarem da vaga, o que incidirá na diminuição das múltiplas desigualdades, como a econômica, de gênero e geracional.

Nesse sentido, definir 50% de atendimento pode confrontar diretamente o direito que 100% das crianças de 0 a 3 anos têm de frequentar a creche, enquanto pode superestimar a demanda, a depender do contexto. Contudo, entende-se que a definição de uma meta com abrangência nacional se faz necessária dada a desigualdade de oferta identificada no país, que em 2015 tinha uma taxa de atendimento<sup>29</sup> de apenas 30,39% para creche e de 90,45% para pré-escola. Faz-se necessário identificar quais desigualdades estão presentes em diferentes contextos, no sentido de criar mecanismos de monitoramento do cumprimento da meta e subsidiar os municípios no planejamento da ampliação da oferta de vagas na Educação Infantil. Este artigo apresenta uma contribuição nesse

sentido, ao analisar a realidade relativa a uma microrregião em específico.

Os números da tabela 1 revelam a desigualdade da realidade da população de crianças de 0 a 3 anos em diversos aspectos nos 26 municípios da RMM. Inicialmente, é importante notar que se trata de municípios muito díspares quanto ao porte medido pelo tamanho da população. Grande parte deles, segundo dados do Censo 2010, tinha menos de 10 mil habitantes (nove tinham até 5 mil habitantes; e seis tinham entre mais de 5 mil e 10 mil). Sarandi com 82 mil e Maringá com 357 mil habitantes eram destacadamente os mais populosos. De forma geral, a população total nesses municípios cresceu de 2010 a 2016 (assim como em todo o Paraná e no país). Todavia, houve redução nas faixas etárias da Educação Infantil (da ordem de 8% no Paraná). Esse fenômeno é típico da transição etária pela qual o Brasil está passando desde o final da década de 1990 e que continuará até 2050. Essa transição é caracterizada pelo 'envelhecimento' da população devido à queda da taxa de fecundidade e aumento da expectativa de vida da população.

Quanto ao desafio da meta 1 do PNE 2014-2024 e da garantia do direito à educação para todas as crianças, a Tabela 1 mostra que os municípios da região de Maringá têm realidades muito distintas. A taxa de atendimento revela que em 2010 havia contextos como o de Munhoz de Melo, um município com 132 crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, em que 70,2% delas, segundo as famílias, estavam frequentando a creche, até o de Nova Esperança, com uma taxa de 17,4%. Em conjunto, os municípios da RMM apresentavam um atendimento de 38%, bem acima da média do Paraná (26,2%). Porém, só seis municípios (todos de pequeno porte) estavam acima da meta de 50% de atendimento. Maringá apresentava uma taxa de 47%. Os maiores desafios estavam em sete municípios que

apresentavam taxas de atendimento de até 25% (Jandaia do Sul, Paiçandu, Marialva, Cambira, Bom Sucesso, Ourizona e Nova Esperança), ou seja, abaixo da média geral do estado. Os números da taxa de matrícula líquida estão fortemente correlacionados com a taxa de atendimento (índice de correlação de 0,92<sup>30</sup>), isso revela que, em grande medida, havia coerência entre os dois indicadores de acesso nos municípios analisados para o ano de 2010.

É importante salientar que a TEL considera as crianças matriculadas no município e que o fato de uma criança residir em um município e frequentar creche ou escola em um município vizinho, fenômeno que ocorre em várias regiões metropolitanas do Brasil, faz com que os números da TEL se distanciem da taxa de atendimento. Em alguns contextos, principalmente em municípios de pequeno porte, a TEL pode ultrapassar 100%, o que expressa que o sistema educacional local tem mais matrículas em determinada faixa etária do que população.

Tabela 1 - Indicadores de acesso das crianças de 0 a 3 anos dos municípios da região metropolitana de Maringá, 2010 e 2016 (por ordem decrescente segundo a taxa de atendimento 2010).

Município	2010			2016			2010-2016	Cenário de expansão	
	população	matricula 0-3	Taxa de atendimento TEL	população estimada*	matricula 0-3	TEL	Evolução matrículas	Demanda por novas matrículas	Demanda por novas turmas
Floresta	283	142	42,8%	260	291	111,9%	104,9%	-	-
Munhoz de Melo	132	106	70,2%	121	133	109,9%	25,5%	-	-
Ivatuba	95	53	44,2%	87	69	79,3%	30,2%	18	2
Lobato	193	126	64,2%	177	126	71,2%	0,0%	51	5
Ângulo	157	85	60,5%	144	102	70,8%	20,0%	42	4
Flórida	125	78	54,8%	115	81	70,4%	3,8%	34	3
Mandaguaiçu	1.028	312	29,0%	945	653	69,1%	109,3%	292	25
Maringá	16.542	7.364	47,0%	15.211	10.245	67,4%	39,1%	4.966	414
Floraí	171	65	32,9%	157	102	65,0%	56,9%	55	5
Santa Fé	514	221	53,6%	473	306	64,7%	38,5%	167	14
Doutor Camargo	215	74	38,8%	197	115	58,4%	55,4%	82	7
Iguaraçu	235	120	52,1%	216	126	58,3%	5,0%	90	8
Mandaguari	1.582	687	41,4%	1.455	842	57,9%	22,6%	613	52
Astorga	1.245	407	30,3%	1.145	655	57,2%	60,9%	490	41
Atalaia	162	57	28,4%	149	85	57,0%	49,1%	64	6
Cambira	362	115	22,4%	333	179	53,8%	55,7%	154	13
São João do Ivaí	490	135	28,4%	451	242	53,7%	79,3%	209	18
Jandaia do Sul	916	293	25,4%	842	442	52,5%	50,9%	400	34
Presidente Castelo Branco	200	71	29,5%	183	93	50,8%	31,0%	90	8
Itambé	316	94	26,7%	290	142	49,0%	51,1%	148	13
Ourizona	155	45	19,4%	142	64	45,1%	42,2%	78	7
Bom Sucesso	381	111	20,2%	350	150	42,9%	35,1%	200	17
Nova Esperança	1.168	272	17,4%	1.074	433	40,3%	59,2%	641	54
Paiçandu	1.934	431	23,8%	1.779	709	39,9%	64,5%	1.070	90
Mariahuva	1.533	262	22,8%	1.409	381	27,0%	45,4%	1.028	86
Sarandi	4.731	1.032	27,7%	4.351	1.091	25,1%	5,7%	3.260	272
<b>RM Maringá</b>	<b>34.861</b>	<b>12.758</b>	<b>38,0%</b>	<b>32.057</b>	<b>17.857</b>	<b>55,7%</b>	<b>40,0%</b>	<b>14.242</b>	<b>1.198</b>
<b>Paraná</b>	<b>563.537</b>	<b>138.748</b>	<b>26,2%</b>	<b>518.212</b>	<b>198.493</b>	<b>38,3%</b>	<b>43,1%</b>	<b>319.719</b>	<b>26.644</b>

\* Projeção da população de 2010 para 2016 a partir de parâmetros fornecidos pelo IBGE para o estado do Paraná.

Fonte: IBGE (2016).

A Tabela 1 mostra a evolução do acesso na RMM no período 2010-2016. Houve um crescimento das matrículas na faixa etária de 0 a 3 anos da ordem de 40%. Esse percentual está um pouco abaixo do verificado no estado como um todo (43,1%). Ao analisar a TEL 2010 e a taxa de evolução (crescimento) de matrículas 2010-2016 para os 26 municípios, seria desejável que houvesse uma forte correlação negativa (inversa) de modo a expressar que os municípios com menores TEL em 2010 tivessem tido maior crescimento na matrícula no período (esse seria o movimento necessário para reverter a situação de baixo atendimento). Isso ocorreu somente com sete municípios, que tinham TEL de até 30% em 2010 e tiveram crescimento entre 42,2% e 109,3% no período. Mas há casos como Sarandi, que tinha uma TEL de 21,8% em 2010 e as matrículas cresceram apenas 5,7% no período. A TEL de

2016, ainda que tenha sido calculada com uma população estimada, revela que apenas dois municípios universalizaram o acesso para crianças de 0 a 3 anos (Floresta e Munhoz de Melo); quatro outros estão com as taxas na casa dos 70% (Ivatuba, Lobato, Ângulo e Flórida); 13 municípios estão acima da meta 1 do PNE (50%), mas abaixo dos 70%; e os outros sete não atingiram a meta 1, sendo que dois deles (Marialva e Sarandi) não chegaram a 30%.

As causas para uma evolução de matrículas tão distinta nos municípios da microrregião podem ser diversas e necessitam de um estudo específico para a sua compreensão. Contudo, é possível considerar alguns interferentes que podem afetar as políticas de acesso à creche implementadas pelos municípios, um deles é a ausência de dados sobre a demanda real por creche. De modo geral, os municípios consideram a demanda por creche a partir da demanda explícita, ou seja, aquela registrada pela família ao buscar uma vaga na creche. Mas a demanda explícita, geralmente identificada por meio de 'listas de espera', não revela a real demanda por vaga. Rosemberg (2001) define o que é demanda e diferencia a demanda explícita da latente. De acordo com a autora:

A demanda é uma necessidade sentida e expressa. Ela pode ser explícita ou latente: a explícita é avaliada através da procura de um serviço. A demanda latente é aquela que não se expressa espontaneamente, por alguma razão (distância entre domicílio e equipamento, qualidade ou tipo de serviço oferecido etc.). A única forma de aferição da demanda latente é a realização de enquetes específicas (Rosemberg, 2001, p. 25).

A diferenciação apresentada pela pesquisadora amplia a compreensão sobre as formas de aferição da demanda e incumbe aos municípios realizar enquetes e buscar ativamente conhecer o interesse das famílias em matricular as crianças de 0 a 3 anos na creche. A estratégia 1.3 do PNE indica essa necessidade ao orientar que se deve '[...]



realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até três anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento à demanda manifesta’ (Brasil, 2014).

Essa busca ativa também se faz necessária para a matrícula na pré-escola, pois, mesmo o prazo para a universalização tendo expirado em 2016, em muitos contextos as prefeituras não ofertaram vagas suficientes e/ou as famílias não matricularam as crianças de 4 e 5 anos<sup>31</sup>. No que tange as estratégias para identificação de demanda para a pré-escola, o texto do PNE não é tão claro, como é possível notar na estratégia 1.16, que determina que o ‘Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil e pré-escolas’ (Brasil, 2014). O texto da estratégia utiliza os termos ‘educação infantil e pré-escolas’, sendo que a segunda é parte da primeira, remete apenas a identificação da demanda manifesta e ignora a importância do mapeamento da demanda latente, levantamento este fundamental dada a imprecisão dos dados quanto ao número total de crianças.

Ao analisar a evolução das matrículas entre 2010-2016, nos parece fundamental que os municípios cumpram a tarefa solicitada por Rosemberg e busquem identificar nas famílias com crianças pequenas ou que estão para nascer o interesse em matriculá-las em uma creche pública. Outra tarefa é organizar a lista de espera, que em muitos casos se limita a ficar exposta na própria instituição, sendo necessário que esta seja única e pública, pois é direito das famílias e da sociedade de modo geral ter acesso aos dados da demanda e do seu atendimento, além do que se torna um mecanismo de controle social quanto à

responsabilidade<sup>32</sup> do Estado em ampliar o acesso à Educação Infantil.

Vale ainda destacar que a ampliação do atendimento deve ocorrer a partir de um planejamento baseado em estudos sobre demanda e cabe aos municípios que já atendem um percentual superior aos 50% ampliar as vagas para atender todas as crianças cujas famílias optem pela frequência à creche. Para isso se faz necessário desenvolver mais pesquisas acadêmicas e inquéritos com as famílias sobre demanda para desenvolver planejamentos a longo prazo de oferta pública, gratuita e com qualidade.

Nessa perspectiva, a Tabela 1 ainda apresenta o esforço necessário para universalizar o acesso à creche para crianças de 0 a 3 anos por meio do número de turmas a serem criadas. Ao todo, adotando o critério utilizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2010) de no máximo 12 crianças por turma, seria necessário criar 1.187 turmas nos municípios da RMM. O número de turmas varia fortemente entre os municípios (de 2 a 414) de acordo com o tamanho da população e a TEL alcançada em 2016. A demanda por novas turmas seguramente terá impacto no financiamento da educação local, pois requererá a construção de novos estabelecimentos em pelo menos 18 municípios (aqueles que demandam mais de cinco novas turmas) e a contratação de cerca de 2.374 professores na região (se considerarmos que em cada nova turma haverá dois profissionais). A Tabela 2 apresenta os números para a faixa etária de 4 e 5 anos.

Tabela 2 - Indicadores de acesso das crianças de 4 e 5 anos dos municípios da região metropolitana de Maringá, 2010 e 2016 (por ordem decrescente segundo a taxa de atendimento 2010).

Município	2010			2016			2010-2016			Cenário de expansão	
	população	matrícula 4-5	Taxa de atendimento	TEL	população estimada*	matrícula 4-5	TEL	Evolução matrículas	Demanda por novas matrículas	Demanda por novas turmas	
Doutor Camargo	142	140	100,0%	98,4%	131	127	96,9%	-9,3%	4	1	
Lobato	139	130	100,0%	93,4%	128	113	88,3%	-13,1%	15	2	
Floresta	157	154	98,1%	97,9%	145	178	122,8%	15,6%	-	-	
Ignaraçu	71	102	97,2%	143,7%	65	115	176,9%	12,7%	-	-	
Ivatuba	68	85	97,0%	125,1%	63	85	134,9%	0,0%	-	-	
Flórida	63	73	95,2%	116,3%	58	63	108,6%	-13,7%	-	-	
Florai	106	138	93,4%	129,7%	98	106	108,2%	-23,2%	-	-	
Ângulo	80	76	92,4%	95,4%	73	80	109,6%	5,3%	-	-	
Itambé	158	186	91,8%	117,6%	145	144	99,3%	-22,6%	1	1	
Mandaguari	767	828	91,7%	108,0%	705	903	128,1%	9,1%	-	-	
Maringá	7.914	7.953	90,9%	100,5%	7.278	9.513	130,7%	19,6%	-	-	
Presidente Castelo Branco	189	135	89,9%	71,3%	174	124	71,3%	-8,1%	50	5	
São João do Ivaí	319	275	86,8%	86,1%	294	250	85,0%	-9,1%	44	4	
Paiçandu	1.062	964	86,5%	90,7%	977	1.010	103,4%	4,8%	-	-	
Santa Fé	274	255	86,2%	93,0%	252	240	95,2%	-5,9%	12	1	
Mariahuva	774	864	85,9%	111,6%	712	844	118,5%	-2,3%	-	-	
Ourizona	67	90	85,1%	134,1%	62	78	125,8%	-13,3%	-	-	
Cambira	208	165	84,6%	79,4%	191	201	105,2%	21,8%	-	-	
Munhoz de Melo	94	89	81,7%	95,1%	86	97	112,8%	9,0%	-	-	
Atalaia	68	104	80,9%	152,7%	63	140	222,2%	34,6%	-	-	
Bom Sucesso	166	163	80,7%	98,3%	153	180	117,6%	10,4%	-	-	
Mandaguçu	604	529	79,5%	87,6%	555	623	112,3%	17,8%	-	-	
Nova Esperança	652	738	77,6%	113,2%	599	632	105,5%	-14,4%	-	-	
Sarandi	2.402	1.879	71,3%	78,2%	2.208	2.184	98,9%	16,2%	24	2	
Jandaia do Sul	473	456	71,2%	96,5%	435	499	114,7%	9,4%	-	-	
Astorga	652	501	67,0%	76,8%	600	623	103,8%	24,4%	-	-	
RM Maringá	17.669	17.072	85,4%	96,6%	16.248	19.152	117,9%	12,2%	150	16	
Paraná	301.942	223.243	73,1%	73,9%	277.657	269.720	97,1%	20,8%	7.937	662	

\* Projeção da população de 2010 para 2016 a partir de parâmetros fornecidos pelo IBGE para o estado do Paraná.

Fonte: IBGE (2016).

A análise do acesso à educação das crianças de 4 e 5 anos da RMM deve ocorrer não somente à luz da meta 1 do PNE 2014-2024, mas também deve considerar que a Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009a) alterou a faixa etária da Educação Básica obrigatória de 6 a 14 anos para 4 a 17 anos e, portanto, antes da sanção da Lei nº 13.005/2014, colocou a universalização do acesso para essa faixa etária na pauta das redes de ensino. Em 2010, a taxa de atendimento das crianças de 4 e 5 anos na RMM, como um todo, era de 85,4% (acima da taxa do estado do Paraná: 73,1%). Mas a realidade não era homogênea entre os 26 municípios da região. Os municípios de Lobato e Doutor Camargo já tinham atingido taxa de atendimento de 100% e outros nove tinham mais de 90% de atendimento. Por outro lado, municípios como Jandaia do Sul, Astorga e Sarandi apresentavam um atendimento em torno de 70%.

Vale notar que há certa discrepância entre a taxa de atendimento e a TEL em 2010 (isso é confirmando pela baixa correlação entre os dois indicadores = 0,304). Um exemplo é o caso de Nova Esperança que apresenta uma taxa de atendimento de 77,6% e uma TEL de 113,2%. Embora na realidade isso possa ocorrer, sobretudo para municípios com número reduzido de matrículas, esse número suscita análises locais mais detalhadas. Os números da TEL 2010 indicavam que 11 municípios (inclusive Maringá) já tinham universalizado o acesso. A TEL indica também que em sete deles, todos com uma população de 4 e 5 anos muito pequena (menos de 100 crianças), há mais matrículas do que população na faixa etária, por isso, os valores acima de 100%. Sarandi, Astorga e Presidente Castelo Branco figuravam entre os municípios com menores TEL em 2010. Já em 2016, a TEL indica que 19 municípios atingiram a universalização do acesso. Vale destacar sete municípios que expandiram suas matrículas em mais de 15% no período: Atalaia (34,6%), Astorga (24,4%), Cambira (21,8%), Maringá (19,6%), Mandaguaçu (17,8%), Sarandi (16,2%) e Floresta (15,6%). Em situação oposta, estão municípios que não atingiram a universalização e reduziram o número de matrículas no período: Doutor Camargo (-9,3%), Lobato (-13,1%), São João do Ivaí (-9,1%) e Presidente Castelo Branco (-8,1%). A TEL do município de Presidente Castelo Branco se manteve estável em 71,3% nos dois anos observados.

Em suma, com base na Tabela 2 e considerando os critérios e suposições para projetar a população de cada município de 2010 para 2016, pode-se afirmar que o desafio para a universalização na faixa etária de 4 e 5 anos na RMM foi cumprido por quase todos os municípios em 2016. A conclusão da universalização, considerando número máximo de 22 crianças por turma, demandaria a abertura de sete novas turmas distribuídas em cinco

municípios. Ou seja, um esforço consideravelmente menor do que para a universalização para a faixa de 0 a 3 anos.

Mas, ainda que o cumprimento da universalização da matrícula na pré-escola se revele um desafio menos complexo, faz-se necessário avançar no debate sobre as concepções de infância e Educação Infantil que devem orientar o cumprimento da meta 1 (ausentes no PNE) e sobre as condições da oferta, visto que ainda predomina uma concepção de educação para as crianças de 4 a 5 anos assentada em uma perspectiva 'escolar', com práticas pedagógicas que visam prepará-las para a etapa seguinte, o Ensino Fundamental, e o atendimento à meta pode fortalecer essa perspectiva, a depender das estratégias utilizadas pelos municípios.

Moss (2011), ao tratar da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório nos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), destaca três fatores interligados: o crescimento da oferta e a expansão dos serviços de Educação Infantil, especialmente nos dois ou três anos que precedem o ensino obrigatório; os benefícios aparentes da Educação Infantil que ganharam visibilidade e chamaram a atenção dos elaboradores de políticas públicas; e o argumento defendido por economistas de que o investimento educacional mais produtivo é aquele feito nas crianças com idade inferior àquela do ingresso no ensino obrigatório.

Com base no relatório da OCDE, o autor ainda destaca que a parceria entre a Educação Infantil e o ensino obrigatório pode ser favorável, mas também pode apresentar riscos, principalmente o de

[...] 'levar a uma abordagem escolar na organização dos serviços de educação infantil'; e que tal pressão por parte das escolas possa levar as instituições de educação infantil a 'adotar conteúdos e metodologia da escola primária', com efeito 'prejudicial na aprendizagem das crianças pequenas' (OCDE, 2001, p. 129 *apud* Moss, 2011, p. 146).

O risco da subordinação ganha maior amplitude quando a pré-escola passa a figurar como parte da educação obrigatória, o que exige monitorar não só o cumprimento da obrigatoriedade de matrícula, mas também as condições de oferta, isto é, identificar em quais instituições as vagas foram ofertadas (instituições próprias para a Educação Infantil ou compartilhadas com outras etapas e modalidades) e a sua estrutura; o número de crianças por turma; os profissionais que atuam com essas turmas e na gestão das instituições; a jornada (parcial ou integral); o currículo e os processos de avaliação.

O monitoramento do cumprimento da universalização da pré-escola e a análise das condições de oferta atuam na defesa da obrigatoriedade como mecanismo que assegura o direito das crianças de 4 e 5 anos a uma educação pública e de qualidade, assim como o caráter específico dessa oferta a partir do que constitui a etapa Educação Infantil e não a sua subordinação a etapas subsequentes.

## **Considerações finais**

O objetivo deste artigo era examinar o tamanho do desafio dos 26 municípios que compõem a RMM, no estado do Paraná, para cumprir a meta 1 do PNE. Nessa perspectiva, a partir da análise dos dados pudemos observar que um dos desafios é a grande desigualdade quanto à oferta de vagas para as crianças de 0 a 3 anos e 4 e 5 anos em grande parte dos municípios.

Destacamos essa desigualdade tomando por base as TEL, que revelam que grande parte dos municípios já universalizou o atendimento de 4 e 5 anos, mas ainda apresenta índice para a creche abaixo dos 50% definidos pelo PNE. Ainda que o prazo para o atendimento da meta relativa à creche seja apenas 2024, a análise da evolução das matrículas entre 2010 e 2016 (período maior do que os

anos que ainda restam para efetivar a meta) indica a inércia de grande parte dos municípios quanto à ampliação de vagas. Preocupa o quadro relativo à evolução das matrículas, como a ampliação de 0% em Lobato, que apresentava uma TEL de 65,3 % em 2010 e de 71,2% em 2016, mas em números absolutos atende a mesma quantidade de crianças (126) e precisaria criar quatro turmas para atender a população total de 0 a 3 anos; assim como a situação de Maringá, que, mesmo com uma evolução de matrícula de 39% entre 2010 e 2016, precisaria criar 414 turmas para atender toda a população de 0 a 3 anos.

Tais dados, bem como TELs baixas em 2016, como de Sarandi (25,1%) e Marialva (27%), apontam para a necessidade de realizar novos estudos para analisar os fatores intervenientes da desigualdade de acesso para as crianças de 0 a 3 anos, quais sejam: capacidade de financiamento da educação nos municípios; valor do gasto-aluno; renda per capita das famílias das crianças; taxa de urbanização; número de crianças por turma.

O quadro diversificado identificado na RMM quanto ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos reforça a importância do monitoramento das taxas de acesso para orientar o planejamento das redes. Como destacado logo no início do texto, um dos principais desafios para o monitoramento do alcance da meta 1 nos municípios se dá pela inexistência de dados sobre o número de crianças nas faixas etárias específicas da Educação Infantil (creche: 0 a 3 anos e pré-escola: 4 e 5 anos), portanto, é necessário que haja fontes de dados confiáveis sobre o tamanho da população nas faixas etárias relativas aos segmentos e etapas da Educação Básica.

Por fim, a efetivação do direito à Educação Infantil das crianças de 0 a 5 anos depende do planejamento e execução de políticas que garantam o acesso, mas que

também assegurem a qualidade das estruturas físicas, a valorização dos profissionais, uma razão adulto-criança que possibilite uma mediação que favoreça o desenvolvimento das crianças, currículos e processos de avaliação alinhados às definições presentes na LDB 9394/96 e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009b), o que exige um grande esforço por parte do Poder Público e mobilização dos movimentos sociais e da sociedade de modo geral.

## Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 5 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 5 mar. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2009a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 5 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2009b]. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 5 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 5 mar. 2018.



IBGE. **Aspectos dos cuidados das crianças de menos de 4 anos de idade:** 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100137.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Educação pública de qualidade:** quanto custa esse direito? São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

CAMPOS, M. M.; ESPOSITO; Y. L.; GIMENES, N. A. S. A meta 1 do Plano Nacional de Educação: observando o presente de olho no futuro. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 329-352, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/445/576>. Acesso em: 6 maio 2017.

COUTINHO, Â. S. As políticas para a educação de crianças de 0 a 3 anos no Brasil: avanços e (possíveis) retrocessos. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 19-28, jan./abr. 2017.

IBGE. **População.** 2016. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2016/default.shtm>. Acesso em: 5 mar. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Dicionário de indicadores educacionais.** Brasília, DF: Inep, 2004.

JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 56, n. 2, p. 137-160, abr./jun. 2005.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000100008&script=sci_arttext). Acesso em: 18 jan. 2014.

PARANÁ. **Lei complementar nº 83, de 17 de julho de 1998.** Institui a região metropolitana de Maringá, constituída pelos municípios que especifica. Curitiba: Câmara Municipal, [1998]. Disponível em: <http://www.leisestaduais.com.br/pr/lei-complementar-n-83-1998-parana-institui-a-regiao-metropolitana-de-maringa-constituída-pelos-municipios-que-especifica>. Acesso em: 30 jan. 2017.

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19-26,

jan./abr. 2001.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, p. 73-79, nov. 1984.

[16](#) Uma versão deste artigo foi publicada na *Educar em Revista*, volume 35, número 75, em 2019.

[17](#) Essa região foi instituída pela Lei Complementar Estadual 83/1998 e é formada por 26 municípios: Maringá, Sarandi, Marialva, Mandaguari, Paiçandu, Ângulo, Iguaraçu, Mandaguaçu, Floresta, Doutor Camargo, Itambé, Astorga, Ivatuba, Bom Sucesso, Jandaia do Sul, Cambira, Presidente Castelo Branco, Flórida, Santa Fé, Lobato, Munhoz de Mello, Floraí, Atalaia, São João do Ivaí, Ourizona e Nova Esperança (Paraná, 1998).

[18](#) O IBGE deve, por força de lei, informar anualmente os números da população dos municípios (Lei Complementar nº 59/1988). Para isso, além das estimativas, realizava a contagem da população como forma de fornecer informações mais precisas no período intercensitário, uma vez que a precisão de estimativas populacionais é menor à medida que os anos se afastam do último recenseamento. A primeira contagem aconteceu em 1996 e a segunda em 2007. Na década corrente, essa contagem não ocorreu.

[19](#) A PNAD é realizada anualmente, desde 1971, nos anos que não ocorre o censo decenal. A amostra da pesquisa é consideravelmente menor do que a do Censo demográfico. Por isso, os resultados são desagregados apenas para o nível dos estados, Distrito Federal e as maiores regiões metropolitanas do país - no Paraná, apenas para a região metropolitana da capital. A partir de 2015, o IBGE passou a realizar a PNAD Contínua que coleta dados com periodicidade variada (mensal, trimestral ou anual) a depender do tema: trabalho, fecundidade, educação etc., mas manteve o mesmo nível de desagregação dos resultados.

[20](#) A Fundação Seade, instituto de estatística e pesquisa do estado de São Paulo (equivalente ao Iparde no Paraná), faz o acompanhamento das componentes demográficas por meio de um sistema de informação que coleta dados dos cartórios daquele estado. Desse modo, esse órgão consegue fazer projeções populacionais no nível dos municípios para diversas faixas etárias.

[21](#) O dicionário de indicadores educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2004) reúne 11 medidas síntese na categoria 'indicadores de acesso e participação'. Esses indicadores têm em comum o objetivo de medir diferentes aspectos da inserção da população no sistema educacional.

[22](#) No questionário do Censo 2010 havia a seguinte questão: Frequenta escola ou creche? (V0628). As possibilidades de resposta eram: 1 - Sim, pública; 2 - Sim, particular; 3 - Não, já frequentou; 4 - Não, nunca frequentou.

[23](#) A taxa de atendimento pode ser superestimada, por exemplo, para a faixa etária de 0 a 3 anos, se os pais/responsáveis responderem ao IBGE que a criança frequenta uma creche quando, na verdade, ela fica em casa de

cuidadores. Em uma situação como essa, a criança não faz parte dos registros do sistema de ensino e somente a taxa de matrícula poderia identificar a magnitude da ocorrência desse tipo de situação indesejada do ponto de vista de garantia do direito à educação das crianças em condições de qualidade.

- 24** Taxa de atendimento escolar = [população que frequente escola ou creche na faixa etária i] / [população na faixa etária i] x 100.
- 25** TEL = [matrícula no nível de ensino k pertencente à faixa etária i teoricamente adequada a esse nível] / [população na faixa etária i teoricamente adequada ao nível de ensino k] x 100.
- 26** A variável do Censo 2010 utilizada foi a V6036 - Idade calculada em anos: idade da pessoa em anos completos na data de referência da pesquisa (ou seja, 01/08/2010).
- 27** O IBGE faz projeção para 19 grupos etários. Eles são diferentes das faixas etárias relativas às etapas (e segmentos de etapa) de ensino. O primeiro grupo etário utilizado pelo IBGE é 0 a 4 anos e o último é 90 anos ou mais.
- 28** Ver 'Projeção da população do Brasil e Unidades da Federação por sexo e idade para o período 2000-2030 - Estado no Paraná' (IBGE, 2016).
- 29** Dados obtidos pelo Laboratório de dados educacionais/UFPR a partir de dados do Pnad (arquivo Pessoas)/IBGE 2015 (Universidade Federal do Paraná, 2017).
- 30** Foi utilizado o índice de correlação de Pearson: medida que expressa a correlação entre duas variáveis em uma escala de -1 (correlação inversa perfeita) até +1 (correlação positiva perfeita). Correlações próximas de zero indicam ausência de correlação entre as variáveis.
- 31** A esse respeito ver o 'Relatório Geral da Auditoria na Educação Infantil' elaborado em 2016 pelo Tribunal de Contas do Estado do Paraná, que, ao auditar 40 municípios de pequeno porte do estado do Paraná, identificou que apenas 32,5% deles universalizou o atendimento das crianças de 4 e 5 anos em pré-escola até 2016.
- 32** Para atender 50% das crianças de 0 a 3 anos nos 26 municípios da RMM, conforme a meta 1 do PNE 2014-2024, seria necessário ofertar 1.729 novas vagas e 148 novas turmas.

# SEÇÃO 2

## IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

---

## **CAPÍTULO 5**

# **PENSANDO A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Jéssica Bispo Batista, Letícia de Souza Ribeiro e Juliana Campregher Pasqualini

### **Introdução**

A proposta deste capítulo é socializar a experiência de formação de professoras que desenvolvemos com a Secretaria Municipal de Educação de Bauru no período de 2012 a 2016 e, a partir dela, desenvolver uma reflexão sobre a atividade docente no contexto particular da Educação Infantil.

As experiências em tela integraram o projeto de extensão universitária intitulado ‘Construção e implementação da proposta pedagógica da rede municipal de educação infantil de Bauru’, realizado em parceria com a Secretaria Municipal da Educação do município e com apoio continuado da Pró-Reitoria de Extensão da universidade (Proex-Unesp). A proposição desse trabalho conjunto entre universidade e sistema público de Educação Básica foi motivada pela perspectiva de colaborar para a melhoria da qualidade do ensino ofertado e das condições de desenvolvimento humano para todos os envolvidos no processo educativo (alunos, professores, gestores, funcionários, familiares). Para tanto, considerávamos fundamental investir na qualificação do trabalho pedagógico e no reconhecimento da importância da fundamentação teórico-metodológica do ato educativo, colaborando, assim, para a consolidação de uma unidade teórico-prática no sistema municipal.

O projeto teve como objetivo geral organizar, orientar e fundamentar teoricamente o processo de construção coletiva e implementação de uma nova proposta pedagógica para o segmento da Educação Infantil do sistema municipal de ensino da cidade de Bauru, tendo como referência teórico-metodológica a unidade entre Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural. Para a consecução desse objetivo, ações diversas foram desencadeadas, como já descrito em Pasqualini (2016b), dentre elas um processo sistemático de formação continuada de professoras. Esse trabalho envolveu a participação direta e ativa de estudantes de graduação em Psicologia, aos quais se pretendia proporcionar uma experiência de vinculação profissional e militante com a Educação Básica, contribuindo para o vicejar do compromisso com a educação pública brasileira e proporcionando o desenvolvimento de capacidades necessárias para o enfrentamento dos desafios teórico-práticos e políticos do campo educacional na conjuntura atual, particularmente no segmento da Educação Infantil.

No tópico a seguir, exporemos a estrutura das formações continuadas, considerando forma e conteúdo que fundamentaram o trabalho e os princípios que orientaram nossas ações e escolhas. Em seguida, abordaremos o percurso e o processo de formação no contexto dos cursos e grupos de estudos, destacando como aspectos fundamentais nos processos de formação continuada: o desafio da desnaturalização do desenvolvimento humano e consequente resgate do valor e do sentido do trabalho docente; a contribuição específica da psicologia para o ato educativo; o processo grupal; e a formação de motivos impulsionadores da atividade de estudo. Ao socializar os principais resultados obtidos e desafios enfrentados, compartilhamos com professores, gestores e pesquisadores comprometidos com a Educação Infantil aquilo que

pudemos aprender ao longo de quatro anos de trabalho com o sistema municipal de ensino de Bauru, e concluimos nossas reflexões reafirmando a unidade entre o pedagógico e o político no ato educativo, a qual não se pode perder de vista ao se promover espaços de formação continuada de professores.

## **A experiência de formação continuada: princípios, conteúdo e forma**

Os cursos de formação continuada tiveram como foco a construção de espaços de discussão coletiva sobre a nova proposta pedagógica<sup>33</sup> - que se encontrava em processo de elaboração coletiva - e o processo formativo de professoras e gestoras do sistema municipal, visando ao estudo teórico e à reflexão acerca da prática pedagógica. O planejamento do trabalho tomou como base e ponto de partida a tese de que a prática educativa que visa ao processo de humanização das crianças demanda níveis complexos de consciência da realidade, sendo a teoria mecanismo mobilizador dos alcances da consciência, atuando como instrumento de orientação do trabalho docente. Objetivamos, com este projeto, contribuir para a superação do espontaneísmo e da ação pedagógica baseada no senso comum e centrada na reprodução do cotidiano, colaborando para a luta para a construção da Educação Infantil de identidade própria enquanto espaço do não-cotidiano e pelo reconhecimento social de sua importância.

Defendemos, assim, a Educação Infantil de caráter 'escolar', orientada pelo compromisso de promover o desenvolvimento infantil por meio da disponibilização de conhecimentos acumulados historicamente de acordo com as peculiaridades do funcionamento psíquico de cada período do desenvolvimento infantil. Isso significa que o professor tem a tarefa de selecionar e organizar conteúdos

de ensino fundamentado no conhecimento das particularidades do desenvolvimento das crianças singulares-concretas sobre as quais incide o ato de ensinar.

Considerando a indicação de Saviani (2013, p. 17) referente ao objeto da educação escolar, o qual diz respeito, por um lado, “[...] à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo [...]”, coloca-se para a Educação Infantil o desafio de pensar a(s) forma(s) e o(s) conteúdo(s) para o ensino dirigido à criança pequena. Para tanto, é preciso que a área se aproprie das contribuições da psicologia, mais especificamente, sobre o desenvolvimento psíquico infantil, a fim de instrumentalizar a ação pedagógica no sentido de identificar, atender e construir novas necessidades com as crianças e promover a formação de novas e mais complexas capacidades de percepção, inteligibilidade e ação no mundo. Essas questões justificaram a organização do processo formativo de professores da Educação Infantil, entendendo que a natureza dessa necessidade abrange dimensões sociais – pela função e significado que a escola assume em nossa sociedade; políticas – pela defesa da qualidade da educação no contexto da luta de classes; e teóricas – pela importância da teoria na requalificação da consciência sobre a realidade.

Partindo desses princípios, as atividades de extensão universitária se voltaram para a formação continuada, corroborando o objetivo de organizar, orientar e fundamentar teoricamente o processo de construção coletiva e implementação da proposta pedagógica para a Educação Infantil do sistema municipal da cidade de Bauru. Os processos de formação docente foram coordenados por estudantes de Psicologia da Unesp-Bauru que haviam



concluído as disciplinas do ciclo teórico básico da abordagem histórico-cultural na graduação. As atribuições sob responsabilidade dos graduandos consistiram em: a) planejamento dos cursos de formação continuada (definição dos temas e estruturação dos encontros); b) coordenação dos grupos de professores por meio de aulas expositivas-dialogadas, leitura de textos e dinâmicas; c) supervisões quinzenais com a docente responsável pelo projeto, oportunidades em que foram realizados estudos periódicos, relato e planejamento dos encontros, avaliação do andamento do trabalho com os grupos e autoavaliação, sempre por meio de discussão conjunta. À medida que se articularam à finalidade última de promover o processo de apropriação dos princípios da teoria psicológica pelos professores, as ações extensionistas dos estudantes também repercutiram em seu próprio processo formativo, resultando em novas habilidades e capacidades tanto do ponto de vista teórico quanto profissional.

As atividades iniciaram no primeiro semestre de 2012 com o oferecimento de cursos semestrais de formação continuada para as professoras de Educação Infantil. Desde então, existiram dois formatos de trabalho: (1) cursos introdutórios com base na teoria histórico-cultural ('módulo I'); (2) grupos de estudos de aprofundamento por temas de interesse ('módulo II'). Os cursos e grupos foram realizados no Núcleo de Aperfeiçoamento Profissional da Educação Municipal (Napem), órgão vinculado à Secretaria Municipal da Educação, e a participação das professoras se deu a partir do interesse voluntário.

O chamado 'módulo I' foi concebido como curso de introdução aos fundamentos, princípios, conceitos e implicações pedagógicas da Psicologia Histórico-Cultural. Configurou-se como um curso de formação de professoras sob coordenação direta das estudantes de graduação envolvidas no projeto, com o objetivo de proporcionar às

professoras a familiarização com o referencial teórico e um espaço de estudo e aprofundamento conceitual, tendo como texto-base a versão preliminar do capítulo de fundamentação teórica da proposta pedagógica, que se encontrava, então, em fase de construção. Nesse módulo foram tratados os seguintes temas: a concepção de ser humano e de mundo da Psicologia Histórico-Cultural; o processo de objetivação e apropriação da cultura; relação entre desenvolvimento, ensino e aprendizagem; o desenvolvimento das funções psíquicas superiores; o conceito de atividade para a Psicologia Histórico-Cultural; e periodização do desenvolvimento psíquico. De 2012 a 2016 foram realizadas dez turmas do 'módulo I', duas delas com ênfase na temática da periodização do desenvolvimento infantil. Em média, cada turma contou com 15 participantes. Os cursos tiveram duração média de 30 horas, divididas em encontros semanais de 3 horas (totalizando entre 10 a 12 encontros por turma/semestre). Por ser um módulo introdutório, ao término dos semestres, parte das professoras demandou a continuidade e aprofundamento de alguns temas apresentados, o que fez surgirem em 2013 os grupos de estudos, compondo um novo módulo de trabalho, o 'módulo II'. Estimamos um total de 160 participações nos cursos de formação e 60 participações em grupos de estudos.

Ambos os módulos, I e II, dispuseram das mais variadas formas e estratégias pedagógicas (como dinâmicas, leituras de textos, exibição de documentários e filmes, apresentação de slides com aula expositiva-dialogada, rodas de discussão, utilização de materiais artísticos como obras da literatura infantil, poemas etc.). Buscávamos sempre identificar com as professoras exemplos de situações pedagógicas que ilustrassem como os conteúdos do curso podiam impactar nas aulas, promovendo uma troca de experiências e situações vividas, fator que

contribuiu decisivamente para enriquecer os encontros. O 'módulo II' foi concebido, propositadamente, com uma nova metodologia, reduzindo a prevalência da exposição dialogada para formar grupos de leitura e estudos de textos mais complexos. O pré-requisito para participação era que os interessados tivessem cursado alguma edição do 'módulo I', pois, para o bom andamento do grupo de estudos, era essencial a discussão acerca dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

A adoção do formato grupo de estudos buscava contribuir para o desenvolvimento da capacidade de leitura e compreensão de textos teóricos (preferencialmente clássicos) em articulação com a atividade pedagógica, bem como a formação de grupos de referência para discutir o trabalho docente em seus aspectos teóricos, práticos e políticos. As seguintes temáticas foram mobilizadoras dos grupos: (1) desenvolvimento infantil e o ensino escolar; (2) periodização do desenvolvimento infantil e prática pedagógica na Educação Infantil; (3) emoções e sentimentos na idade pré-escolar; (4) atividades lúdicas e produtivas na Educação Infantil; (5) bases teórico-filosóficas da teoria histórico-cultural e o conteúdo de ciências da sociedade na Educação Infantil; (6) a idade pré-escolar e o jogo de papéis; (7) pensando as questões de gênero na Educação Infantil. Os grupos tiveram encontros semanais com duração de três horas e se estenderam por 6 a 8 semanas, reunindo, em média, 10 participantes por grupo.

### **Percurso e processo formativo nos cursos: desnaturalização do desenvolvimento humano e valor social do trabalho educativo**

A seleção dos conteúdos do 'módulo I' orientou-se pelo critério de contemplar os fundamentos teórico-

metodológicos que sustentam a teoria histórico-cultural e as principais categorias que contribuem para a compreensão do desenvolvimento infantil. O início do curso foi reservado para a contextualização histórica do surgimento da Psicologia Histórico-Cultural e investigação do grau de familiaridade das participantes com essa vertente teórica. A partir de então, adentramos a concepção de ser humano e de mundo dessa perspectiva, que atuou como espinha dorsal dos encontros, pois embasa as demais categorias de análise do desenvolvimento humano.

Nosso objetivo nos momentos iniciais do curso (e que se manteve até o seu encerramento, porém, de maneira subsidiária) era problematizar concepções hegemônicas do desenvolvimento humano, como a biologicista e idealista, para então apresentar a concepção materialista histórico-dialética. Para a Psicologia Histórico-Cultural, o ser humano não está aprisionado ao determinismo biológico, ou seja, nos tornamos humanos nas e pelas relações sociais que estabelecemos. Sendo assim, o foco das ações formativas iniciais era evidenciar que esse processo de desenvolvimento é possibilitado pela vida em sociedade, pela mediação cultural, colocando em destaque a função da educação nesse processo, enfatizando a experiência social como a fonte primordial de desenvolvimento do psiquismo humano.

O desafio principal no debate com concepções biologicistas era retirar da natureza o status de causa e guia do desenvolvimento infantil, entendimento que relega o professor ao lugar de mero acompanhante de um processo de desenvolvimento que aconteceria naturalmente. Pudemos perceber, nas diversas edições dos cursos de formação, o quão persistente e arraigada em nossa cultura é a visão naturalizante de ser humano e de sociedade, mesmo entre profissionais que, talvez sem

alcançar a dimensão e importância do trabalho que realizam, atuam justamente como agentes promotores do desenvolvimento. A ausência de recursos analíticos e mediações teóricas que permitam compreender diferenças individuais das crianças (e de suas famílias) como produto de uma 'história' de desenvolvimento que é eminentemente social dá margem a explicações idealistas e naturalizantes que acabam por despotencializar o próprio sujeito-professor.

A objeção de parte das professoras em relação à explicação histórico-dialética das qualidades humanas se manifestava de formas variadas, em discussões controversas e acaloradas, ora pautadas por um conhecimento biológico empobrecido, ora pelo isolamento de uma das causas/determinações do desenvolvimento humano como sendo a única. Nesse contexto, a referência à genética (que estuda a transmissão hereditária de características orgânicas pelos genes) era trazida, por um lado, como explicação para qualidades psíquicas e culturais singulares, como a genialidade, 'o dom', e, por outro, para a violência, a ignorância e a pobreza, por um mecanismo de dedução da mesma lógica da hereditariedade dos genes para justificar (erroneamente) o processo de transmissão cultural. Em especial nos debates sobre a concepção de desenvolvimento humano, percebemos muitas vezes as participantes conduzidas pelo impulso imediato de emitir opiniões apoiadas na experiência individual e generalizadas como regra social ou, ainda, reafirmando concepções hegemônicas do senso comum a partir de exemplos empiricamente vivenciados, em detrimento da análise histórica, teórica, criteriosa e multifacetada das questões. À medida que as explicações teóricas sobre o processo de desenvolvimento humano apresentadas pelo curso de formação - que evidenciavam a natureza social do ser humano - se chocavam com aquelas que as professoras

previamente esposavam, emergiam inclusive reações no sentido da tentativa de desmoralização profissional das coordenadoras de grupo, por meio de verbalizações como: ‘só estando no chão da escola para tecer conclusões’, ‘a experiência mostrará as inconsistências teóricas’, ‘na prática a teoria é outra’ etc. Essas reações exprimem a dificuldade e, exatamente por essa razão, a imensa necessidade de desmistificação das concepções deterministas, biologicistas, reducionistas e naturalizantes do desenvolvimento humano que guiam a atitude educativa dos professores diante de seus alunos.

Dessa maneira, é fundamental que a formação de professores possa evidenciar que é por meio da relação ativa com os objetos e fenômenos da cultura e das relações que estabelecemos com as pessoas que nos apropriamos de uma determinada forma de sociabilidade que engendra nossa subjetividade. Quando se compreende, conforme Vigotsky (2012, p. 151), que nosso psiquismo se constitui como “[...] produto da vida social e da atividade social do ser humano [...]” e que, portanto, nossas capacidades e habilidades propriamente humanas não se desenvolvem naturalmente, tampouco espontaneamente, clarifica-se que é necessário ‘provocar’ seu desenvolvimento. Esse percurso de discussão e análise resgata e eleva o valor social do trabalho educativo.

Cada curso de formação se desenvolveu no sentido de demonstrar como os processos educativos incidem no desenvolvimento do psiquismo da criança a cada momento de sua história de desenvolvimento. O postulado de que a cultura provoca o desenvolvimento de capacidades psíquicas novas, não-naturais, ganhava maior concretude quando avançávamos no esclarecimento de que capacidades são essas e como se expressam a cada novo período da vida infantil, ou seja, a partir do momento em que nos debruçávamos sobre o estudo do que Vigotsky

(2012) denominou funções psíquicas superiores. O estudo da gênese dos processos psíquicos superiores, apresentado por Vigotsky (2012), demonstra que todo processo volitivo da conduta humana se institui inicialmente na relação social mediada por signos, que na teorização vigotskiana são conceituados como dispositivos artificiais dirigidos para o domínio dos próprios processos psíquicos. Por isso, uma das teses centrais no estudo do psiquismo, à qual nos dedicamos nos encontros de formação, é que a interposição dos signos na atividade é fundamental para o desenvolvimento das formas complexas de comportamento, por conter significados e intencionalidade socialmente construídos. A compreensão da natureza histórica e social do psiquismo humano reside, em última instância, nas transformações qualitativas dos processos naturais (relação imediata do ser com o meio) em processos 'artificiais' (relação mediada do ser com o meio), o que se produz à medida que os signos se interpõem na relação sujeito-meio e retroagem sobre as funções psíquicas, tendo como principal consequência a conquista dos comportamentos volitivos.

A conquista do signo como mediador da atividade humana não descreve um processo simples, banal, mas um processo complexo e laborioso tanto do ponto de vista da atividade (requerendo repetição da ação, envolvimento ativo do sujeito, exposição à tarefa etc.) quanto do ponto de vista dos processos psíquicos (provocando neoformações, complexificação e reestruturação das capacidades psíquicas, desenvolvimento da linguagem etc.). Assim, para que se criem as condições educativas necessárias ao surgimento e desenvolvimento dos comportamentos volitivos da criança, consideramos fundamental que os adultos mediadores das relações sociais no interior da escola tornem-se conscientes de que eles mesmos estabelecem uma relação com o mundo mediada pelos

signos da cultura. Para Vigotsky (2012), o signo é internalizado por meio de processos intersíquicos (entre psiquismos, na relação com o outro), convertendo-se em instrumento psicológico no plano intrapsíquico (processos psíquicos do indivíduo, 'dentro' do psiquismo). O autor denomina esse movimento de lei genética geral do desenvolvimento psíquico, apresentando-o como princípio explicativo da formação das funções psíquicas culturais/superiores.

Utilizamos-nos de estratégias diversas para evidenciar a importância dos processos educativos - em especial escolares - para a formação e complexificação das funções psíquicas superiores nas crianças, destacando a possibilidade de autorregulação da conduta como conquista decisiva ao longo da Educação Infantil. Apresentamos de forma breve todas as funções psíquicas (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos), conforme sistematização de Martins (2013), empregando como recurso didático a exibição de cenas de filmes nas quais os processos psíquicos em questão se fizessem evidentes e, ao mesmo tempo, que permitissem destacar o princípio da interfuncionalidade (ou seja, a premissa de que as funções não existem isoladamente, mas sempre operando em concerto, compondo um sistema interfuncional).

O estudo da função psíquica atenção sempre foi de bastante interesse para as professoras e elas relatavam a importância de compreender que a conquista da atenção voluntária é um processo, identificando que pequenas mudanças na organização das tarefas podem auxiliar a delimitação do foco atencional das crianças. Observando a história de desenvolvimento de uma criança, é possível verificar que ela utiliza comandos que a princípio foram dirigidos a ela, no plano intersíquico, para regular a própria atenção - e a atenção de outras pessoas. Da mesma



forma, por exemplo, que a professora pede para ela prestar atenção na história, ela pede a atenção de um colega, o que demonstra a importância que tem a linguagem para o desenvolvimento da atenção e da autorregulação da conduta. Ideias colocadas pelas próprias professoras no contexto de troca de experiências relacionadas a esse tema foram especialmente frutíferas para a elucidação das consequências práticas da análise teórica vigotskiana, como, por exemplo, a discussão sobre a possibilidade de se lançar mão de perguntas sugestivas e desafiadoras na contação de história, as quais, por gerar suspense, podem ser um recurso para chamar a atenção das crianças mais efetivo que o habitual 'prestem atenção!' (ou que uma bronca).

Por fim, destacamos o estudo da periodização do desenvolvimento, que abarca as atividades primordialmente desenvolvintes de cada período e respectivas neoformações psíquicas, como um conteúdo de grande interesse para as professoras, principalmente nos últimos anos da Educação Infantil (crianças de 4 a 5 anos). Inferimos que o interesse demonstra o impacto do conteúdo de periodização do desenvolvimento psíquico sobre o processo de organização do ensino. Mais ainda, temos a hipótese de que a natureza do conteúdo e a técnica de mediação utilizada foram capazes de explicar os nexos intrínsecos existentes entre prática e teoria pedagógica, bem como os nexos entre desenvolvimento humano e educação. Em outras palavras, o conteúdo referente à periodização do desenvolvimento psíquico infantil atingiu o estatuto de questionamento problematizador da prática pedagógica quando as professoras trouxeram a seguinte pergunta: de que forma a criança pré-escolar se apropria dos conteúdos humanos, isto é, como ela aprende? A pergunta 'como se aprende?' redundava na pergunta 'como se ensina?', trazendo a dimensão da necessária

compreensão das condições indispensáveis ao desenvolvimento psíquico, sem as quais o ensino não atinge sua intenção: a de promover qualidades humanas em cada indivíduo integrante da espécie.

À medida que as professoras articulavam os conteúdos teóricos com a prática pedagógica, seu trabalho transparecia ter cada vez mais sentido. Perceber a função do desenvolvimento da fala da criança para o processo de desenvolvimento do domínio de seu comportamento mostrou-se um processo revelador para as professoras, que relataram dar outra importância para as tarefas que mobilizam a comunicação entre o grupo de crianças, por exemplo. Neste sentido, os fundamentos do desenvolvimento infantil, proporcionados pela Psicologia, são instrumentos imprescindíveis para o planejamento e a atuação docente. É preciso conhecer as peculiaridades do desenvolvimento de cada período para que o ensino alcance seu objetivo. Certamente isto não esgota os conhecimentos e práticas necessários para a docência na Educação Infantil. O que se coloca em destaque neste trabalho é o tratamento da Psicologia e da Pedagogia em unidade, conforme indica o documento final da proposta pedagógica:

Considerando a natureza histórico-cultural do desenvolvimento psíquico da criança, podemos dizer que o processo pedagógico é condição para que esse desenvolvimento aconteça. Ao mesmo tempo, considerando que os processos pedagógicos intervêm sobre diferentes níveis do desenvolvimento psíquico da criança, o conhecimento dos princípios que regem o desenvolvimento infantil é condição (Pasqualini, 2016a, p. 43).

Logo, a Psicologia contribui para a orientação do ato de ensinar, na medida em que proporciona conhecimentos acerca da especificidade do desenvolvimento infantil. Mas garantir a unidade entre ‘o que’ e ‘como’ ensinar na Educação Infantil requer um olhar atento ao problema dos conteúdos de ensino, ou seja, aos conteúdos da cultura que

poderão, a cada momento, provocar e fazer avançar o desenvolvimento da criança. Por essa razão, os conteúdos curriculares da Educação Infantil tiveram destaque na formulação da proposta pedagógica, a qual apresenta uma matriz curricular organizada em cinco grandes áreas: Arte, Ciência, Cultura Corporal, Língua Portuguesa e Matemática (Pasqualini; Tsuhako, 2016). A elaboração dessa proposta curricular buscou oferecer subsídios para a apreensão propriamente conceitual dos conteúdos de ensino pelas professoras, que é condição para um ensino capaz de promover o encontro da criança com a cultura em suas formas sistematizadas, mais elaboradas e humanizadoras.

## **A experiência dos grupos de estudo: processo grupal e atividade de estudo**

O conteúdo e as estratégias adotadas tanto no ‘módulo I’ quanto no ‘módulo II’ visavam fazer avançar os objetivos formativos vinculados à apropriação dos princípios da teoria psicológica pelos professores principalmente pela via da construção ‘de motivos para a atividade de estudo’ das educadoras. A demanda pela continuidade do estudo que ensejou a criação do ‘módulo II’ revela que essa perspectiva se concretizou para parte significativa das participantes.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o conceito de motivo refere-se a um carecimento que impulsiona o sujeito a engajar-se em uma atividade dirigida a determinado objeto. Se compreendemos a docência como práxis, torna-se fundamental, quando pensamos na formação de professores, que se construa para o sujeito-professor a necessidade de apropriar-se de instrumentos teórico-conceituais, e que impulsionado por esse motivo esse sujeito tenha condições concretas de engajar-se no estudo

de sistemas teóricos que possam subsidiar, guiar e qualificar a atividade docente.

A construção dos motivos para o estudo aparece como tarefa dificultosa em processos de formação continuada se, perante a evidência de grupos heterogêneos, nos quais variam os interesses e as expectativas acerca do estudo e da relação com a teoria, considerarmos o motivo apenas em sua face individual. O que uma análise mais meticulosa nos revela, contudo, é que os indivíduos de um grupo humano estão potencial e essencialmente ligados pelas necessidades e motivos sociais-coletivizadores. Assim, a condução do processo formativo nos cursos e grupos buscou contemplar duas dimensões em unidade: construção do motivo para a atividade de estudo e construção do processo grupal.

Por se tratar de grupos de professoras e gestoras da Educação Infantil, buscamos a construção dos motivos e vínculos grupais a partir das necessidades comuns às trabalhadoras vinculadas à educação pública brasileira no contexto particular da Educação Infantil. Para isso, buscamos refletir com as professoras sobre as circunstâncias concretas da atividade de ensino, trazendo e coletando dados que traçassem um panorama geral sobre os desafios da educação brasileira, como, por exemplo, o corte nos investimentos na educação que se reflete em intensificada precarização: das condições para ensinar, da formação docente, nas concepções de ensino-aprendizagem etc. Ao nos dedicarmos a essas questões, almejávamos o entendimento de que os problemas que se manifestam em diferentes escolas singularmente são inter-relacionados e possuem uma raiz comum, defendendo a máxima de que a luta pela educação pública de qualidade não se efetiva no plano individual, mas coletivo. O aspecto desafiador que se colocava no curso de tais discussões era evitar que esse debate se convertesse em mero momento de desabafo e

alívio de tensões, mas sim colaborasse, de fato, para o fortalecimento da identidade grupal, de categoria e de classe, que pudesse vir a frutificar em ação concreta.

A avaliação das participantes em relação à participação nos grupos de estudos foi, de modo geral, bastante positiva. Pudemos constatar que o formato do grupo garantiu às professoras atenção, tempo e envolvimento com as discussões, criando condições para engajamento afetivo-cognitivo com a teoria, e o distanciamento necessário para compreender a relação indireta e não imediata entre teoria e sua concretização em práxis, possibilitando estabelecer um sentido pessoal para o conteúdo e pensamentos dos autores estudados. Sendo o grupo de estudos um espaço desdobrado do 'módulo I', avaliamos que os vínculos gestados durante os encontros introdutórios se intensificaram ainda mais no 'módulo II' e produziram a formação de uma identidade grupal. Esse dado é de inestimável valor porque é indicativo da autonomia grupal em relação à coordenação e à instituição e da própria continuidade das discussões e dos estudos em torno de uma proposta para a Educação Infantil que, enfaticamente, se compromete com a humanização das crianças.

Do ponto de vista da experiência formativa dos universitários envolvidos, é importante registrar que os grupos de estudos se mostraram um espaço propício para a articulação entre ensino-pesquisa-extensão, na medida em que as temáticas propostas se vinculavam, na maioria das vezes, aos projetos de iniciação científica dos alunos, cuja elaboração teve como ponto de partida problemas identificados a partir da experiência de extensão (Pasqualini, 2016b).

**Lições da experiência: reafirmação da unidade (contraditória) entre o pedagógico e o político**

Nesse tópico conclusivo, desejamos pontuar algumas reflexões sobre as ações e os resultados que foram aqui relatados. Não por acaso o início do curso de formação continuada foi dedicado à apresentação do contexto histórico do surgimento da Psicologia Histórico-Cultural, sua concepção de desenvolvimento humano e de mundo. A apropriação dessa perspectiva demanda um novo ponto de vista sobre os aspectos teóricos, práticos e políticos da educação escolar. Por isso, é necessário primeiramente apreender o estofamento teórico e político dessa perspectiva, que rompe com as concepções hegemônicas. Desta forma, esse processo de apropriação exige uma mudança não só do sistema teórico de compreender o desenvolvimento humano, mas também da prática pedagógica e de posicionamentos políticos. Por isso, tivemos resistência por parte das professoras e polêmicas nos encontros, que foram acolhidas e debatidas.

Ao propor uma nova concepção de desenvolvimento humano, Vigotsky (2012, p. 12) sabia que o rompimento não era com os fatos, mas com a compreensão da gênese e desenvolvimento que dão origem aos fatos: é mais fácil aceitar mil fatos novos em qualquer âmbito que um ponto de vista novo sobre uns poucos fatos já conhecidos, nos ensina o autor. É um fato que as crianças com aproximadamente quatro anos, com acesso a determinadas condições sociais/educacionais de desenvolvimento, vão desejar brincar de faz de conta, por exemplo. A diferença é que a Psicologia Histórico-Cultural não traz a explicação desse fato a partir do interior da criança, como se fosse fruto de suas emoções internas, mas busca identificar como esse desejo tornou-se uma atividade historicamente necessária para esse momento do desenvolvimento infantil. Elkonin (2009, p. 242) critica as concepções hegemônicas, que entendem a brincadeira de faz de conta a partir da necessidade emocional interna, relatando que “[...] nessas

teorias, deixa-se de lado o fato de que essas emoções são apenas os sintomas secundários que acompanham a atividade e dão testemunho de como ela transcorre, mas em nada evidenciadoras dos verdadeiros motivos objetivos da atividade”. Neste sentido, o autor evidencia que as reações emocionais emergentes na brincadeira se devem às ações vividas no transcurso da atividade e não se constituem como o motivo gerador dessa atividade; exatamente porque o motivo gerador tem origem na realidade objetiva das relações interpessoais estabelecidas pela criança no contexto das relações de produção e reprodução da vida social.

Esses e outros pontos de vista sobre o desenvolvimento humano assumido pela Psicologia Histórico-Cultural foram alvo de estudos e discussões nos cursos de formação continuada. Nossa contribuição foi no sentido de questionar as explicações naturalizantes do desenvolvimento e construir uma concepção histórica e cultural sobre ele. Isto porque essa mudança tem impactos significativos no ato de ensinar, pois se se acredita que as crianças irão se desenvolver naturalmente, a educação passa a ser apenas um elemento acessório ao seu desenvolvimento, que proporciona convívio social. Entretanto, se o desenvolvimento das capacidades propriamente humanas não surge espontaneamente com o passar do tempo e em decorrência do mero crescimento, é preciso mobilizá-las intencionalmente, então, a educação é responsável por fomentar o desenvolvimento.

Observamos que grande parte das professoras participantes dos cursos de formação continuada se colocou aberta à mudança de concepção proposta pela Teoria Histórico-Cultural. Se é evidente que mudanças concretas na prática pedagógica dependem de condições que ultrapassam o alcance de cursos de formação continuada de curta duração, as consequências do processo

vivido foram o maior reconhecimento da importância do próprio trabalho para o desenvolvimento de cada criança e uma mudança do posicionamento político referente à função da educação pública. Observamos que os cursos proporcionaram maior clareza para as professoras sobre a unidade entre ato político e ato pedagógico na atividade docente.

Como ensinou Saviani (2008), há diferença entre a prática política e a prática pedagógica, mas isto não quer dizer que elas sejam completamente independentes, pois toda prática educativa contém, necessariamente, uma dimensão política, por sua própria caracterização como atividade mediadora da prática social global, que nunca é neutra. Consideramos que os espaços de formação continuada relatados neste texto contribuíram para que a dimensão política da prática pedagógica ganhasse evidência, em decorrência da possibilidade de se apropriar de uma nova concepção sobre a função da educação no desenvolvimento humano das crianças e, conseqüentemente, na vida social. Sendo o foco do debate com as profissionais da educação pública o desenvolvimento das crianças da classe trabalhadora, parcela da sociedade submetida a relações de exploração e dominação, o sentido do ato político na prática pedagógica é, em última instância, o acirramento da luta de classes em mais um setor da sociedade, a educação escolar, combatendo a marginalização, a seletividade e a desigualdade de acesso aos bens produzidos socialmente no espaço específico da escola e contribuindo para o desenvolvimento de consciência, desde os primeiros anos da escolarização.

## **Referências**

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, J. C. Concepção de ser humano, educação e desenvolvimento. *In*: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016a. p. 41-68.

PASQUALINI, J. C. Proposta pedagógica do sistema municipal de ensino de Bauru (SP) para a educação infantil: uma experiência de extensão universitária. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 7., 2000, Ouro Preto. **Anais** [...]. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2016b.

PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. 2. ed. Madri: Visor, 2012. tomo III.

[33](#) O documento está disponibilizado no site da Secretaria Municipal de Educação de Bauru.

## **CAPÍTULO 6**

# **A ESPECIFICIDADE DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO EDUCATIVO DA CRIANÇA**

Silvana Calvo Tuleski e Amanda Biasi Callegari

### **Introdução**

Conhecer como se processa o desenvolvimento das funções psíquicas desde a infância é tema de interesse não somente para a Psicologia, mas também para a Pedagogia. Porém, a definição de determinada teoria explicativa acerca desse desenvolvimento trará especificidades sobre como se concebe a educação escolar e, também, as implicações do ensino para ele.

Neste capítulo, a teoria psicológica eleita é a Psicologia Histórico-Cultural, elaborada por L. S. Vigotsky, A. R. Luria e A. Leontiev, e justificamos tal eleição pela assertiva vigotskiana de que: “A educação é o domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento. A educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda a sua amplitude” (Vigotsky, 1996, p. 99). Para essa perspectiva teórica interessa estudar a criança como escolar, e não ela em separado do seu processo de escolarização nem só este último independentemente das características da criança, como outras teorias fazem.

Para Vigotsky (2010), a análise do processo pedagógico deveria ser o núcleo do trabalho da psicologia do desenvolvimento no âmbito escolar, porém, esse aspecto mais importante não raro era estudado a partir de questões teóricas secundárias ou era encaminhado de modo

espontâneo, havendo uma cisão entre a teoria do desenvolvimento e o trabalho prático no interior das instituições. Com isso, o aspecto central, que em seu ponto de vista são os problemas do desenvolvimento intelectual da criança e os modos como a instrução escolar pode superá-los, acabava por ficar obscuro. Vemos, assim, que ainda hoje a crítica de Vigotsky (2010) se mantém viva.

Além disso, Vigotsky (2010) critica duramente o psicólogo que na escola atua como uma ambulância que atende apenas as emergências ou, muitas vezes, realiza observações passivas durante as aulas para sugerir atividades e orientar como ‘despertar’ o interesse das crianças. Para o autor, o psicólogo deveria assumir um papel ativo com os educadores e as crianças no interior das instituições escolares, tendo como uma de suas funções realizar o que ele denomina de ‘análise pedológica’ ou análise do desenvolvimento.

Vigotsky (2010) expõe que em sua época havia dois pontos de vista contrários sobre o conceito de análise do desenvolvimento. O primeiro compreendia que a criança passava por certas fases de desenvolvimento que eram pré-requisitos para conseguir instruir-se na escola e, desse modo, a educação escolar deveria basear-se nos níveis de desenvolvimento já alcançados. Nesta ótica, a tarefa do psicólogo educacional seria identificar e especificar o nível em que a criança se encontrava para auxiliar o professor a adaptar a instrução a ela. Todo o entendimento estava calcado no conceito de que as funções amadureciam ao longo do desenvolvimento, como forças naturais. A psicologia estabelecia as leis gerais naturais do desenvolvimento, a partir das quais a pedagogia se adaptaria - tal concepção era adotada por Piaget, de acordo com o autor.

O segundo ponto de vista, adotado por Vigotsky (2010), procurava fazer correções no exposto acima: (1) não tomar

o nível de desenvolvimento da criança como um critério para o que se pode ou não ensiná-la; (2) entender o desenvolvimento como um processo ininterrupto de mudanças que se desenvolve de modo mais ou menos evidente, sendo algumas maiores e outras de menor complexidade, até culminar na realização externa e autônoma de uma tarefa. Para o autor, esse final, que se torna evidente na posteridade, teve uma origem, uma gênese, uma história muitas vezes não explícita ao observador de modo imediato. Esse entendimento pressupõe, portanto, o duplo nível de desenvolvimento: o nível atual e a zona de desenvolvimento iminente, sendo que a instrução deve ajustar-se a esta última. Deve ser interesse do psicólogo investigar todo esse processo e do professor, conhecê-lo: não somente os frutos, mas partir da semente do desenvolvimento.

Outra correção ao primeiro ponto de vista: (3) ao considerar o nível de desenvolvimento das funções alcançado até o momento pela criança, deve-se observar que tais leis terão novo direcionamento conforme a instrução recebida por ela. A própria instrução, portanto, reverte-se em um poderoso motor para o desenvolvimento. No entanto, segundo Vigotsky (2010), é errôneo identificar processos de instrução com processos de desenvolvimento, assim como entender que ambos acontecem de modo independente. É importante compreender a relação existente entre esses dois processos, ou seja, como um interfere e dirige o outro e de que modo o faz, conhecimento que deve nortear o trabalho do pedagogo. Esta tarefa, a análise do desenvolvimento, pode ser realizada pelo psicólogo em parceria com o pedagogo, de modo a elucidar o que acontece na cabeça da criança (no seu psiquismo) quando é ensinada.

Diante do exposto, procuraremos elencar aspectos fundamentais em termos de conceito para se realizar a

tarefa acima proposta, ou seja, de análise do desenvolvimento, a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Para tal empreitada, seguiremos o caminho do mais geral para o particular: dos princípios metodológicos fundamentais do materialismo histórico dialético para alguns conceitos importantes para uma compreensão histórico-cultural do desenvolvimento psíquico infantil.

## **Sobre os fundamentos filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural**

Da perspectiva do método materialista histórico-dialético, que fundamenta a teoria psicológica aqui elencada, para se compreender de fato o desenvolvimento humano é necessária a investigação em três linhas: a) a linha do desenvolvimento filogenético, ou seja, a história do desenvolvimento da espécie *homo sapiens* desde o salto ontológico, que pressupõe drásticas transformações biológicas; b) a linha do desenvolvimento histórico, isto é, a forma como o homem vai se modificando à medida que muda a organização econômica e social, em que já não acontecem modificações biológicas relevantes; c) a linha do desenvolvimento ontogenético, que diz respeito à forma como o sujeito se desenvolve desde a infância e ao longo de toda sua vida.

Para Vigotsky (2006), delinear a diferença entre tais níveis de desenvolvimento é condição para se compreender os motivos pelos quais, desde o fim do desenvolvimento filogenético e início da instituição da espécie *homo sapiens*, as leis gerais do desenvolvimento humano já não se submetem às leis biológicas, mas a um novo conjunto de leis: as leis históricas. Isso significa que para analisar os fenômenos humanos no geral é necessário entender o indivíduo e seu psiquismo como um produto da forma de organização da vida material em dado momento histórico e não simplesmente buscar explicações biológicas. Nesse

mesmo sentido, para explicar o desenvolvimento da criança, em particular, também é necessário compreendê-la como produto do momento histórico no qual ela vive e trava suas relações.

Vigotsky (2006) explica que existe uma relação entre o desenvolvimento das forças produtivas de uma dada sociedade e as expressões psicológicas dos sujeitos dessa sociedade e que a influência da forma de organização da produção em relação às estruturas psicológicas não se dá de forma direta e mecânica, mas de uma forma muito complexa. Essa relação é o que constitui a lei fundamental da formação das personalidades e do desenvolvimento psíquico do ponto de vista histórico.

Tão importante quanto essa lei fundamental do desenvolvimento histórico do sujeito é a compreensão de que, assim como a sociedade não se constitui em um todo homogêneo, também a personalidade e o psiquismo humanos não se organizam de uma única forma. É necessário compreender que, se a humanidade está dividida primordialmente em duas classes com condições de vida diametralmente opostas, também o seu desenvolvimento ocorrerá de forma diferente: afirmar isso significa reconhecer o caráter de classe do desenvolvimento psicológico do homem (Vigotsky, 2006).

É justamente nessa perspectiva de classe trazida pelo autor que devemos buscar compreender o desenvolvimento geral da criança. Não se podem investigar os traços gerais do desenvolvimento infantil suprimindo as diferenças de acesso à cultura humana e aos produtos do desenvolvimento histórico da humanidade impostas às crianças de cada classe social. Em outras palavras, é preciso levar em conta que diferentes acessos aos bens culturais da humanidade levam a formas diferentes de constituição psíquica para que se possa entender que o fato de vivermos numa sociedade de classes, em que a grande

maioria dos sujeitos é privada daquilo que o gênero humano produziu, leva a graves consequências do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, promovendo uma desigualdade neste próprio desenvolvimento. Ora, se é verdade que agora são as leis históricas que explicam o nosso desenvolvimento e não as leis biológicas, não se pode mais apelar para as explicações biologicistas das diferenças entre os seres humanos. Mas onde, então, devemos buscar a explicação para essas diferenças? Devemos, de fato, considerar a atual forma de organização da produção material da vida e a sua consequência direta: a divisão da humanidade em classes sociais.

A partir dessas premissas, apresentaremos primeiramente os conceitos-chave para a compreensão do desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo humano e, posteriormente, algumas implicações práticas para o trabalho educativo na primeira infância e na idade pré-escolar, buscando contribuir com o fazer pedagógico na Educação Infantil.

## **Sobre os conceitos norteadores de uma compreensão histórico-cultural do desenvolvimento do psiquismo infantil**

Neste tópico trataremos de alguns conceitos de base que orientam a compreensão sobre o desenvolvimento do psiquismo desde a infância, a saber: o conceito de personalidade, atividade e, finalmente, a dinâmica do desenvolvimento (crises e períodos estáveis).

### **O conceito de personalidade**

O conceito de personalidade de certa forma aparece diluído nos mais diversos textos de Vigotsky que tratam do desenvolvimento infantil. No entanto, não houve, pelo menos nos textos aos quais temos acesso no ocidente, uma definição ou especificação maior sobre a personalidade. Foi

A. N. Leontiev quem sistematizou de modo mais profundo esse conceito em sua relação com a atividade. É de Leontiev (2004b, p. 129) a afirmação de que não se nasce personalidade: “[...] chega-se a ser personalidade por meio da socialização e da formação de uma endocultura, através da aquisição de hábitos, atitudes e formas de utilização de instrumentos. A personalidade é um produto da atividade social e suas formas poderão ser explicadas somente nestes termos”.

A personalidade, entendida na perspectiva do materialismo histórico, é uma qualidade ‘singular’ do homem que está em relação com os aspectos históricos, com um ‘universal’. Em outras palavras, dizemos que o indivíduo tem um estilo pessoal na execução de suas atividades e, em consequência, também na constituição de sua consciência (singular). Porém, tal estilo pessoal está submetido às possibilidades históricas de constituição e desenvolvimento humano, determinado pelo modo de produção da vida material de dado período histórico (universal) (Leontiev, 2004a).

Diante dessa complexa e altamente mediada relação entre o sujeito (singular) e o movimento histórico (universal), Elkonin (1987, p. 493) demonstra que os processos psicológicos relativos à personalidade se formam durante a infância, porém não se cristalizam; ao contrário, o processo da constituição da personalidade se estende e continua ao longo de toda a vida do indivíduo. Tal processo de constituição da personalidade expressa um movimento ativo de desenvolvimento e não simplesmente o ‘aflorescer’ de algo que supostamente existiria *a priori* no indivíduo.

Esse processo ativo acontece pelas determinações das condições de vida e da educação formal e/ou não formal que é acessada pelo indivíduo ao longo de sua vida, desde a infância. Mas o acesso que a criança e, posteriormente, o adulto têm à educação e aos produtos que são fruto do



trabalho humano não influem de forma direta e mecânica sobre a constituição de sua personalidade. No caso específico da criança, por exemplo, é necessário considerar que ela sempre tem (com exceção do período inicial de sua vida) uma experiência precedente que se relaciona com suas vivências cotidianas à medida que vai se desenvolvendo. Dito de outra forma, a criança nunca é simplesmente objeto passivo dos processos educativos ou de quaisquer outros elementos externos, mas, ao contrário, ela desempenha um papel ativo diante deles.

Tal é a complexa e intrincada relação entre o singular e o universal que constitui o processo de desenvolvimento das características específicas da personalidade de uma dada criança. No entanto, considerar o caráter subjetivo envolvido no processo de desenvolvimento infantil não anula “[...] o princípio segundo o qual o desenvolvimento psíquico está determinado pelas condições de vida, pelo ensino e pela aprendizagem, [que] conserva toda a sua significação” (Elkonin, 1987, p. 499).

Isso quer dizer que para adquirir a experiência social acumulada, isto é, tornar intrapsíquico o produto do trabalho do gênero humano, é necessário que a criança atravessasse certos estágios de desenvolvimento psíquico e adquira determinadas qualidades em sua personalidade; tais estágios, no entanto, têm relações intrínsecas com sua vida real e seu acesso à educação e não simplesmente ocorrem por si mesmos, como produto de uma determinação biológica ou de simples interação passiva da criança com o meio. Esse percurso, segundo Elkonin (1987) e Leontiev (2004a), motiva transformações fundamentais da situação concreta da criança em relação àqueles que a rodeiam, pois desde seu nascimento ela é parte de uma sociedade. “Porém, durante todo o período de desenvolvimento, têm lugar mudanças importantes na situação que ela ocupa dentre as demais pessoas e em suas

relações mútuas com elas; isso joga um papel muito importante no desenvolvimento psíquico” (Elkonin, 1987, p. 498).

É por meio desse processo, que envolve a criança e as atividades socialmente úteis que ela desempenha ao longo dos diferentes estágios de seu desenvolvimento psíquico, que podemos analisar a conseqüente constituição de sua personalidade - a unidade de análise da personalidade é, portanto, a atividade. Por isso, para compreendermos o processo (movimento) de desenvolvimento e constituição da personalidade, precisamos entender o que é a atividade (motivos, ações e operações), em especial a chamada atividade dominante, ou atividade guia, de cada período.

### **O conceito de atividade**

Vimos que para delinear o conceito de personalidade foi necessário o emprego do termo atividade. Isso demonstra o quanto atividade e personalidade se relacionam ao longo do desenvolvimento. Mas em que consiste o termo atividade? Segundo Leontiev (1993), a ‘atividade’ é uma habilidade exclusivamente humana, que orienta o homem diante de uma dada necessidade, podendo ser esta última uma necessidade básica, como se alimentar, ou uma necessidade humana superior, como a arte ou o estudo, por exemplo. Não se trata de mera reação ou conjunto de reações do sujeito em resposta passiva à influência do ambiente externo, mas sim de um sistema ativo e em movimento, cuja função é orientar o sujeito no mundo. A atividade não é apenas algo a mais em relação à subjetividade, mas a unidade central da vida do sujeito concreto, e, nesse sentido, não pode ser considerada apartada de seu contexto, isto é, das relações sociais, da vida em sociedade. Em suma, a compreensão dos fenômenos da realidade por parte da criança está ligada à atividade que ela desenvolve no mundo (Leontiev, 2004a, p. 322). No entanto, só se pode

denominar atividade os processos psicológicos em que o objeto (seus fins) coincide com aquilo que incita o sujeito a realizar dada atividade, isto é, seus motivos. Dito de outra forma, o motivo é o que faz com que a atividade se realize, é o que a estimula, uma vez que articula uma necessidade a um objeto.

Para melhor elucidar o conceito de atividade, pensemos em dois exemplos: (1) a criança que realiza a tarefa de casa com o objetivo de aprender determinado conteúdo; (2) a criança que realiza a tarefa de casa com o objetivo de ir brincar mais rapidamente. No primeiro caso, a criança realiza uma atividade (o resultado da atividade coincide com o motivo dela); no segundo caso isso não ocorre. De acordo com Leontiev (1993), é preciso observar que um traço psicológico importante envolvido na atividade é que ela se associa às emoções e aos sentimentos do sujeito, ou seja, os motivos da criança, por exemplo, podem estar associados aos sentimentos envolvidos em dada espécie de atividade que ela executa e não às finalidades.

Retornemos aos exemplos: pode-se dizer que a segunda criança não realiza uma atividade, mas sim uma ação. Denomina-se ação o processo cujo motivo não coincide com aquilo que visa, isto é, seu objeto. Segundo Leontiev (1993), a ação deve surgir na ausência de um objeto da ação que faça o sujeito agir em direção a um determinado fim. A ação é, portanto, consciente e operacional, ou seja, inclui as formas de realização ou as operações para se atingir dado objetivo. No exemplo citado, pode-se dizer que o ato de realizar a tarefa de casa se constituiu em ação para atingir o objetivo imediato e intencional de brincar mais rapidamente. Para que surja uma ação é necessário que o seu objeto, isto é, seu fim imediato, seja conscientizado na sua relação com o motivo da atividade em que esta ação se insere. De acordo com Leontiev (2004a, p. 322), “[...] esse ponto é muito importante, pois

indica que o fim de uma única e mesma ação pode ser conscientizado de diferentes maneiras, segundo o motivo que a ela se liga”.

A ação, por ter um caráter operacional, necessariamente pressupõe diferentes operações, que variam de acordo com a ação e as condições para executá-la. Denominam-se operações as variadas técnicas, procedimentos, táticas utilizadas para se chegar ao objetivo desejado. Ainda sobre os exemplos expostos anteriormente, uma mesma ação (realizar a tarefa de casa) é executada nos dois casos, porém se valendo de motivações diferentes, assim como o sentido dessa ação se diferencia entre as duas crianças hipotéticas. Disso se depreende que é possível ao professor, por exemplo, pensar na transformação consciente e intencional de motivos com a criança, objetivando um processo educativo planejado e não espontâneo. Para a segunda criança, o fato de aprender um novo conteúdo escolar por meio da realização da tarefa de casa é apenas um ‘motivo compreendido’, isto é, ela o compreende, porém esse não impulsiona a sua atividade; no caso da primeira criança esse é um ‘motivo eficaz’, uma vez que impulsiona sua atividade, no caso a realização da tarefa de casa. Compreender a relação entre os ‘motivos compreendidos’ e os ‘motivos eficazes’ é essencial para o trabalho pedagógico com as crianças pequenas, uma vez que “[...] a educação é justamente a combinação apropriada desses dois elementos, objetivando propiciar à criança a passagem a um tipo superior de motivos reais que irão dirigir sua vida e sua personalidade” (Leontiev, 2004a, p. 319).

Do exposto, pode-se afirmar que existe uma relação entre atividade e ação: o motivo da atividade pode vir a se tornar o objeto da ação, resultando que a ação se transforme em atividade. É nessa intersecção que surgem novas atividades e esse processo constitui a base psicológica para as mudanças das atividades dominantes e, por consequência,

para as passagens de um estágio de desenvolvimento a outro. Mas como podemos compreender e discriminar as atividades mais importantes ao longo do desenvolvimento infantil? Seguiremos nosso estudo para elucidar esse conjunto de atividades denominado atividade dominante ou atividade guia.

A atividade dominante, ou atividade guia, surge quando uma ação é transformada em uma atividade e pela alteração na hierarquia dos motivos da atividade, especialmente entre os motivos compreendidos e os motivos eficazes, explicados anteriormente. A atividade dominante/guia apresenta três características principais: (1) aparecem nela novas atividades; (2) se reorganizam e/ou se formam novos processos psíquicos, as chamadas neoformações; (3) as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança dependem da atividade dominante/guia. Desse modo, podemos compreender que a atividade dominante/guia não é aquela com a qual a criança se ocupa mais, mas a que produz o salto qualitativo no psiquismo estabelecendo novas relações da criança com o mundo. Ela determina a relação concreta da criança com a realidade, mas, é importante destacar, “[...] esse desenvolvimento se efetiva pela influência determinante das condições de vida e da educação, em confluência com o meio externo e pela influência direta dos adultos” (Elkonin, 1987, p. 493).

A partir da compreensão desses conceitos básicos, podemos seguir para a discussão da dinâmica do desenvolvimento infantil, sendo este último marcado ora por períodos de estabilidade, ora períodos de crise, na medida em que se transformam na vida da criança o lugar que ela ocupa na realidade social e a forma como os adultos lidam com essas transformações.

## **A dinâmica do desenvolvimento: crises e períodos estáveis**

Até o momento compreendemos conceitos fundamentais que servem de instrumento para análise do desenvolvimento ou para a 'análise pedológica', como era denominada na época de Vigotsky (2010): personalidade e atividade. É preciso, agora, avançar na compreensão sobre os princípios que embasam a periodização do desenvolvimento em sua dinamicidade.

Nesse sentido, Vigotsky (1996) aponta a necessidade de: (1) buscarmos as mudanças internas do próprio desenvolvimento; (2) compreendermos que esse é um processo que se distingue pela 'unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal' à medida que a criança vai se desenvolvendo; (3) distinguirmos em cada período 'a nova formação (neoformação)', graças à qual se pode 'determinar o que é essencial em cada idade'; (4) termos em conta que a 'dinâmica do desenvolvimento' implica a 'alternância de períodos estáveis e de crises ou rupturas', portanto, sua não linearidade. Mas como podemos definir o termo 'neoformação'? Nas palavras do autor:

[...] Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em um período dado (Vigotsky, 1996, p. 255).

E as crises, como podemos compreendê-las? Elas seriam patológicas ou parte do curso normal do desenvolvimento? Para Vigotsky (1996), é importante considerar os momentos de crise de modo dialético e, portanto, contraditórios como são. Os períodos de crise são períodos agudos que se originam de modo imperceptível, não sendo fácil determinar seu início e seu fim. No entanto, é possível

identificar um ponto culminante da crise em todas as idades críticas, que a diferencia das etapas estáveis do desenvolvimento infantil. Para o autor, a maioria das crianças que vive um período crítico de desenvolvimento é difícil de educar, havendo conflitos mais ou menos agudos com as pessoas de seu convívio (pais, professores etc.). No entanto, os períodos críticos serão distintos para distintas crianças e as variações vão depender do caráter concreto em que se manifestam ou do modo como se articula a relação criança e mundo social (situação social de desenvolvimento).

Podemos compreender então que os períodos críticos fazem parte do desenvolvimento e, embora aparentemente se apresentem mais como destrutivos que criativos, por meio de uma análise dialética evidencia-se que:

[...] O nascimento do novo no desenvolvimento significa irremediavelmente a desapareção do velho. O passo a uma nova idade culmina sempre com o ocaso da anterior. [...] O desenvolvimento não interrompe jamais sua obra criadora e até nos momentos críticos se produzem processos construtivos [...] (Vigotsky, 1996, p. 259).

Para o autor, nos períodos críticos é difícil educar a criança porque o sistema pedagógico utilizado em sua época não acompanhava as rápidas mudanças de personalidade: “A pedagogia das idades críticas é a menos elaborada no sentido prático e teórico” (Vigotsky, 1996, p. 259). Podemos dizer que, desde sua época até o momento atual, a pedagogia para os períodos críticos foi insuficientemente desenvolvida. Ele elenca a seguinte alternância entre períodos estáveis e críticos: crise pós-natal; primeiro ano <sup>34</sup> (dois meses a um ano); crise de um ano; infância precoce (um a três anos); crise dos três anos; idade pré-escolar (três a sete anos); crise dos sete anos; idade escolar (oito aos doze anos); crise dos treze anos; puberdade (catorze a dezoito anos); crise dos dezessete

anos. Trataremos neste texto apenas dos períodos que se estendem até a idade pré-escolar, procurando articular os conceitos anteriormente tratados com a própria dinâmica do desenvolvimento, na qual é determinante o trabalho educativo com as crianças pequenas.

## **Implicações do trabalho educativo na e para a dinâmica do desenvolvimento das crianças pequenas**

Considerando o exposto até aqui, entendemos que a criança não é produto da mera influência de seu meio, mas exerce um papel ativo nesse processo atuando na realidade. Nesse mesmo sentido, o seu desenvolvimento psíquico não acontece simplesmente por força da natureza, mas depende da ação planejada e consciente do adulto, em especial daquele adulto que a educa. O professor e o trabalho pedagógico que realiza assumem, então, lugar essencial na criação das condições de aprendizagem para a criança e no seu conseqüente desenvolvimento psíquico, principalmente numa sociedade em que as crianças estão inseridas na escola desde muito cedo<sup>35</sup>. Neste tópico analisaremos de modo breve a relação entre o desenvolvimento psíquico e as possibilidades de trabalho educativo com a criança em cada fase desse desenvolvimento.

De acordo com Vigotsky (1996), a crise pós-natal delimita uma mudança básica, ainda que radical, na vida do bebê, que é a saída de sua condição intrauterina para uma existência extrauterina. Essa mudança é radical porque exige do bebê que aprenda a respirar e se alimentar sem a mediação do cordão umbilical e do organismo materno e aprenda a lidar com as regulações externas de um mundo social e culturalmente organizado (que tem formas específicas de funcionar, como horários de sono e



alimentação, instrumentos e objetos que demandam usos específicos para sanar as necessidades etc.). A condução intencional dessa nova forma de vida do bebê por parte do cuidador/educador, ou seja, o estabelecimento de horários e rotina para alimentação e sono, vai garantir que essa seja uma transição tranquila de um período curto de crise para um período estável do desenvolvimento, caracterizado pela atividade dominante da comunicação emocional direta. Por outro lado, caso o adulto não consiga estabelecer essa rotina, o período de crise irá se estender gerando cansaço e o conseqüente prejuízo no cuidado com o bebê.

Se os responsáveis forem capazes de estabelecer uma rotina por meio de um contato emocional carinhoso com o bebê, produzirão a atividade dominante de comunicação emocional direta, e o desenvolvimento entrará num período estável que durará até o primeiro ano de vida, quando se inicia uma nova crise. Mas como se produz a atividade dominante no período pós-natal? Por meio das diversas formas de interação entre o adulto e o bebê, como conversar com o tom de voz doce e suave, tocá-lo e acariciá-lo, cantarolar para ele, dentre outras possibilidades. Por meio da sensação e da percepção, que são as funções psíquicas dominantes nesse período da vida, o bebê irá dirigir sua atenção para o adulto, e isso provocará o surgimento de novas reações e, conseqüentemente, o desenvolvimento de novas habilidades como sorrir, gritar de alegria, movimentar os pés e mãos em direção ao adulto etc. (Vigotsky, 1996).

Passado o período estável em que a criança tem ganhos de desenvolvimento por meio do contato com os adultos, uma nova crise se iniciará por volta do primeiro ano de vida. Para compreender o motivo dela é necessário refletir sobre o que acontece na vida do bebê até essa idade: no período estável precedente, o bebê era mais calmo e o adulto era incansável em estimulá-lo, entregando

brinquedos e objetos, mudando a posição de seu corpo, falando com ele etc. Isso permitiu ao bebê desenvolver novas habilidades motoras: ele agora consegue agarrar e atirar objetos, pular, arrastar-se e, às vezes, até engatinhar e se colocar de pé com algum apoio (Vigotsky, 1996). Acresça-se a esse processo o fato de que, devido à mediação com objetos e, especialmente, palavras (signos), o bebê começa a compreender, ainda que de modo incipiente, a linguagem do adulto e tenta imitá-la usando tons e gestos parecidos. A crise do primeiro ano se dá exatamente por isso: a criança ainda não se locomove sozinha, mas está em vias de fazê-lo; não se comunica com os adultos, mas está em vias de fazê-lo, ou seja, ela quer se comunicar, mas não pode se fazer entender ainda e quer explorar o mundo, mas ainda não pode alcançá-lo. Esse momento angustiante de crise do desenvolvimento se expressa nas chamadas birras da criança, que nessa fase têm características motoras, fruto do período estável precedente de aquisição de habilidades motoras (Vigotsky, 1996).

Dito de outra maneira, durante a crise do primeiro ano de vida, a criança passa pela angústia de não ser plenamente compreendida e/ou de não conseguir alcançar aquilo que deseja e reage a isso da forma como pode, com os recursos aprendidos no período anterior: atira-se no chão, mexe o corpo e a cabeça, por vezes tosse de maneira rígida, joga coisas e grita. Com certeza é uma situação exaustiva e complicada para o adulto cuidador, porém resultado de um nível de desenvolvimento positivo para a criança. Por isso, fica a pergunta: qual a maneira mais apropriada para lidar com a criança nessa fase de desenvolvimento? É preciso lembrar que o desenvolvimento dela ainda é dirigido primordialmente pelas funções psicológicas da percepção e sensação e que ela ainda não dispõe de outros recursos, embora já esteja preparada para

passar a outro nível do desenvolvimento, marcado por outro tipo de atividade dominante ou atividade guia (Vigotsky, 1996).

O adulto cuidador e especialmente o educador infantil devem conhecer esses estágios de desenvolvimento para conseguirem reagir de forma apropriada e dirigir todo o processo de aquisição psíquica de forma intencional, em benefício da própria criança. Nos momentos de birra, por exemplo, é importante que o educador, assim como os pais, evite falar alto ou brigar com a criança, pois, devido às funções psicológicas dirigentes em seu atual nível de desenvolvimento - a percepção e a sensação -, a criança se deixa levar pelo tom de voz ríspido do adulto, e isso tende a intensificar a birra. Pelo contrário, basta que o adulto se aproxime da criança com um tom de voz terno e afetuoso, mostrando outra situação interessante ou objeto atrativo, que a criança tenderá a esquecer, uma vez que atenção e memória são processos efêmeros e ainda pouco desenvolvidos na criança (Vigotsky, 1996). Sabendo guiar esse processo, o educador ajuda a criança a sair da crise e iniciar um novo período estável que vai até os três anos de idade, constituindo uma nova atividade dominante ou atividade guia: a atividade objetal manipulatória (Vigotsky, 1996).

Por volta dos três anos a criança iniciará outro período de crise e, como em qualquer período, é necessário compreender o que se passa nesse momento de sua vida para elucidar a crise. Esse é um período de muitas aquisições tanto motoras quanto relativas à fala: a criança, que antes não conseguia andar, não só o faz como consegue pular, subir em móveis, correr, etc.; não conseguia se fazer entender pelos outros, já consegue utilizar palavras de forma adequada para se comunicar e, em alguns casos, já existe inclusive o uso de frases, a invenção de histórias completas. Essas habilidades decorrem do fato de que

nessa fase os adultos/educadores chamam a atenção da criança para os diferentes objetos, os nomeiam, apontam, mostram sua utilidade. A criança aprende as palavras porque se interessa pelo mundo dos objetos e solicita aos adultos que os nomeiem, os expliquem e que a ajudem a manipulá-los de forma adequada, o que caracteriza a atividade dominante objetal manipulatória. Ao chamar a atenção para os diferentes tipos de objetos e nomeá-los, os adultos participam do processo de desenvolvimento da atenção e da memória da criança, que nesse momento ainda são compartilhadas com eles (Vigotsky, 1996).

Do exposto, fica evidente que a criança aprenderá a utilizar os objetos criados pelo gênero humano com a ajuda dos adultos: aprenderá como se usa o garfo, o telefone, o tablet, aprenderá a se banhar etc. Se deixada à sua própria sorte, sem nenhuma direção, a criança terá dificuldades para descobrir a função social dos objetos sozinha, uma vez que eles são produto do trabalho humano. Os objetos são históricos, frutos do ato primeiro do ser humano de transformar a natureza para sanar suas necessidades objetivas e, posteriormente, também suas necessidades subjetivas. Ao aprender a utilizar os objetos criados pelo seu gênero, a criança não só adquire um novo aprendizado como começa a constituir também novas capacidades, tanto em nível cognitivo quanto afetivo, pois não são processos dissociados, e, nessa unidade, desenvolvem-se os motivos da e para a atividade. Isso significa que a atividade cerebral da criança vai se tornando cada vez mais complexa e, dessa forma, também suas funções psicológicas vão se erigindo a formas superiores. Esse é o problema que as teorias tradicionais em Psicologia não conseguiam resolver: o fato de as funções psíquicas superiores não serem uma simples continuação das funções psíquicas elementares que constituem a criança desde o nascimento. Em outras palavras, as funções psíquicas da

criança se transformam qualitativamente e não apenas se desenvolvem numa forma contínua (Vigotsky, 1996).

Justamente por ter desenvolvido novas funções e novas capacidades (neoformações), a criança irá usar aquilo que aprendeu para forçar o adulto a lhe tratar de forma diferente, uma vez que ela própria já não é mais a mesma. É nesse sentido que Vigotsky (1996) destaca que a criança é sempre ativa em seu meio social, ou seja, ela está sempre em atividade no mundo. Nessa empreitada em busca de um novo lugar em meio às relações com os demais, a criança utilizará todos os recursos aprendidos para criar uma tensão com o mundo adulto, impelindo-o a reconhecer suas transformações e seu novo lugar social. É claro que isso não acontece de forma intencional por parte da criança, mas como decorrência de seu desenvolvimento e de sua conseqüente preparação concreta para um novo tipo de atividade dominante. Como ela já possui razoável conhecimento acerca dos objetos e suas funções, ela passa a solicitar participação nas atividades dos adultos: nessa idade a criança quer 'ajudar' os pais e professores, exercendo atividades que já consegue, e cabe a eles entender aquilo que ela consegue fazer sozinha com supervisão e inseri-la nas atividades com auxílio (Vigotsky, 1996).

Após um período estável rico em desenvolvimento de habilidades, a crise dos três anos eclode porque a criança se julgará capaz de participar de todas as atividades, mas ela não poderá fazê-lo efetivamente: existe um limite claro para sua participação no mundo adulto, nas atividades desenvolvidas por eles. Essa crise pode ser amenizada se os adultos (pais/professores) permitirem que ela participe de algumas dessas atividades, em vez de incapacitá-la tratando-a como um bebê. Mas, como ela tende a desejar participar de tudo, a cada impedimento do adulto irá reagir com um enfrentamento, uma tensão que dessa vez será

mais elaborada, pois já possui domínio da linguagem, para argumentar e 'teimar', e maior desenvolvimento motor, podendo correr, fugir e se esconder. Mais uma vez, trata-se de uma situação delicada e exaustiva para o adulto cuidador e para o educador! Mas como lidar com ela? De fato, a melhor maneira não é 'competir' com a criança em seus argumentos ou enfrentá-la como se tivessem a mesma idade. O grande desafio é estabelecer quais são as atividades que ela poderá desempenhar e quais ainda não lhe são permitidas, sendo de suma importância manter a coerência em relação a isso. Mudar de opinião em relação ao que a criança pode fazer sem oferecer uma explicação plausível ou apenas devido à mudança de humor pode gerar grande confusão na criança e agravar a crise (Vigotsky, 1996).

Visto que a criança alcançou um bom desenvolvimento da atenção e memória de forma compartilhada com o adulto e que essas funções psicológicas são agora dirigentes no seu psiquismo, ela conseguirá se lembrar do que foi dito, das explicações e regras que irão colocar limites em seu comportamento, portanto, é preciso saber manter um padrão e explicá-lo à criança. Ela agora já tem condições de exigir isso dos pais e dos educadores, pois consegue manter-se atenta às suas atitudes e argumentações. A coerência em relação aos limites acerca de quais atividades poderá realizar nesse momento e quais serão possíveis somente quando ela crescer um pouco mais possibilitará a superação da crise e a passagem para mais um estágio de estabilidade no desenvolvimento, marcada pelo surgimento de uma nova atividade dominante ou atividade guia: os jogos de papéis/jogo protagonizado, mais conhecido por brincadeiras de faz de conta, próprias da idade pré-escolar (Vigotsky, 1996).

Estabelecer limites em relação ao que a criança pode realizar e à possibilidade de inserção dela em algumas das

atividades em casa e na escola não só ampliará o desenvolvimento da linguagem, como permitirá à criança fazer no mundo da fantasia aquilo que não lhe é permitido no mundo real. Nos jogos protagonizados, ou brincadeiras de faz de conta, a criança pode desempenhar papéis que não pode realizar no mundo adulto: ela pode ser mãe ou pai, professor, motorista, médico, dentista, cientista etc. Pode desempenhar as atividades de seus professores, pais, avós e dos outros adultos que a circundam, ou até mesmo daqueles que conhece por outros meios, como a televisão. Por meio da imaginação, ela poderá exercer quaisquer funções do mundo adulto que desejar, e se inicia assim um período de estabilidade do desenvolvimento que irá se estender até uma nova crise, que eclodirá por volta dos sete anos de idade. Será por meio da atividade dominante do jogo protagonizado que a criança será capaz de entender melhor os papéis sociais, analisar vivências e sentimentos de outras pessoas, entrar em contato com os dilemas e potencialidades humanos e, assim, operar mais um salto qualitativo em seu desenvolvimento, que será o início da consciência de si, consciência de sentimentos e vivências – seus e também alheios (Vigotsky, 1996). Serão esses ganhos que resultarão na nova crise por volta dos sete anos, que marca, em termos escolares, a transição para novas exigências escolares, centradas no processo de aquisição da escrita e da matemática de modo mais estrito. Não abordaremos neste capítulo essa transição, pois a cada período de desenvolvimento os processos se tornam mais complexos, e seu detalhamento exigiria um texto específico sobre essa temática de modo a abordá-la com a devida propriedade e aprofundamento.

## **Considerações finais**

Ao longo de nosso percurso até aqui, vimos que na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural o ensino ocupa

lugar de destaque, pois parte do pressuposto de que o desenvolvimento da criança só ocorrerá de fato se for planejado e intencionalmente produzido. Diante disso, entende-se que o papel do professor, e em especial do educador infantil quando tratamos da educação pré-escolar, torna-se basilar, porque ele é capaz de sistematizar o conhecimento humano acumulado pelas gerações precedentes e torná-lo assimilável às novas gerações, compreendendo as possibilidades de apreensão da criança em cada fase de seu desenvolvimento.

Quando dos primeiros anos da criança, ainda no período pós-natal e durante todo o período da atividade guia de comunicação emocional direta, no caso da criança inserida em instituições como creches ou centros de Educação Infantil, cabe ao educador estimular sua sensação e percepção e intencionalmente trabalhar essas funções psicológicas que são dirigentes da totalidade do processo de desenvolvimento psíquico naquele período. Todas as interações dos cuidadores com o bebê favorecerão tal desenvolvimento, e se esse processo for conhecido, melhor será dirigido pelos profissionais responsáveis. Conforme Magalhães (2011, p. 118): “A atividade de comunicação emocional com o adulto orienta o desenvolvimento psíquico do bebê e possibilita o surgimento das atividades secundárias, como a exploração de objetos, a fala e o controle motor”.

É desta relação estabelecida pelo adulto com a criança, portanto, que emergirá a atividade objetal manipulatória. Por isso Magalhães (2011), que pesquisou o desenvolvimento infantil no primeiro ano de vida, afirma categoricamente que as atividades planejadas com os objetos são fundamentais para mediar a relação adulto-criança no primeiro ano de vida e que caberá ao educador infantil favorecer o processo de desenvolvimento de novas



capacidades de maneira intencional, apresentando o mundo cultural à criança.

A transição entre os períodos estáveis, demarcada pelas crises, merece ainda mais atenção dos educadores, pois muitas vezes o fato de a criança tornar-se ‘difícil de educar’, nas palavras de Vigotsky (1996), pode conduzir a uma patologização de um processo de desenvolvimento por falta de manejo e preparo. A pesquisa de Silva (2017) demonstra isso ao realizar um estudo de caso de uma criança de três anos em um Centro de Educação Infantil. A autora cita que, nos episódios em que a criança manifestava comportamentos correlatos à crise dos três anos, a intervenção dos adultos/educadores em grande parte das vezes os intensificava em vez de promover sua superação. Por isso Silva (2017) aponta para um dos desafios do ensino na Educação Infantil: a articulação entre conteúdo-forma-destinatário, tal como proposto por Martins (2013 *apud* Silva, 2017). Esse desafio engloba o conhecimento acerca do destinatário no que se refere às especificidades de seu período de desenvolvimento e suas necessidades, que devem ser o alvo das ações educativas. Desta forma, o planejamento de ensino deve servir como instrumento orientador das condições de ensino, abarcando a unidade forma-conteúdo, ou seja, o que ensinar e como ensinar para aquele período específico do desenvolvimento. “Destacamos que se incluem aqui os conteúdos relacionados à formação da personalidade, que também engendra conceitos sobre si mesmo, sobre os outros e sobre os modos de se relacionar consigo mesmo e com os demais” (Silva, 2017, p. 179).

## Referências

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. *In*: SMIRNOV, A. A. *et al.* (org.) **Psicología**. Barcelona: Grijalbo, 1987. p. 493-559.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. México: Catargo, 1993.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo da criança. *In*: LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004a. p. 303-334.

LEONTIEV, A. N. Ninguém nasce personalidade. [Entrevista cedida a] Evald Ilenkov e Karl Levitin. *In*: GOLDER, M. (org.). **Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo**. São Paulo: Xamã, 2004b. p. 115-131.

MAGALHÃES, G. M. **Análise do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

SILVA, C. R. S. **Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2017. 261 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

VIGOTSKY, L. S. O método instrumental em psicologia. *In*: VIGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 93-101.

VIGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. 2006. 14 p. Disponível em: [http://www.pstu.org.br/cont/subjetividade\\_vigotski.pdf](http://www.pstu.org.br/cont/subjetividade_vigotski.pdf). Acesso em: 24 jan. 2018.

VIGOTSKY, L. S. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. *In*: PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010. p. 263-283.

34 É importante destacar que a cronologia não é fixa e que mais importante do que a idade são as características apresentadas pela criança, que possibilitam a identificação do tipo de crise.

35 As crianças pequenas, nos Centros de Educação Infantil.

## CAPÍTULO 7

# DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: ITINERÁRIOS DE VIDA E EDUCAÇÃO

Cassiana Magalhães

### Introdução

Este texto parte de uma trajetória específica como professora da Educação Infantil, supervisora de Estágio e do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (Pibid), pesquisadora da área, preocupada com situações observadas e vivenciadas no dia a dia das instituições destinadas ao atendimento a crianças de zero a cinco anos de idade. Entre as ações planejamento, rotina, currículo e proposta pedagógica, surge também a necessidade de documentar. Ocorre que, em alguns casos, o que deveria ser um processo rico e intencional, se caracteriza como produto elaborado essencialmente pelo/a professor/a.

Neste contexto, cabe questionar: para que e como documentamos a prática pedagógica na Educação Infantil? Com intuito de refletir sobre esse questionamento, este texto tem como objetivo discutir o papel da documentação pedagógica no contexto da Educação Infantil. Partimos do pressuposto de que o trabalho do professor é uma atividade intelectual e intencional, por isso, demanda estudo e reflexão (Magalhães, 2014). Evidencia-se muitas vezes a ausência de fundamentação teórica para a organização da prática pedagógica, o que pode resultar em propostas equivocadas, sem sentido e pouco promotoras do desenvolvimento infantil. Para Mello (2007, p. 12),

Apenas uma teoria que permita compreender o desenvolvimento humano em sua complexidade possibilita ao professor fazer as escolhas envolvidas na prática docente, que, vale lembrar, é um trabalho livre, como são poucos na sociedade atual. Como o

trabalho do artista, o trabalho docente é trabalho de criação, de eleição de caminhos, de construção de estratégias para a atividade - arrisco dizer - o mais nobre em nossa sociedade: a atividade de formação da inteligência e da personalidade de cada criança.

Sem uma teoria para orientar o pensar e o agir do/a professor/a, o trabalho pode recair nas ações cotidianas, deixando as crianças à mercê da própria sorte, e, como afirma Martins (2010, p. 78), “Deixar as crianças reféns de sua própria espontaneidade é, ao mesmo tempo, permitir que se aprisionem nos seus próprios limites”.

Dito isto, elegemos para esta discussão a Teoria Histórico-Cultural (THC) por compreendermos que a criança não nasce com as características humanas prontas e acabadas, mas aprende a ser humana por meio da história, da cultura e da relação com os outros. De acordo com Mello (1999, p. 7), “As características inatas do indivíduo são condição essencial para o seu desenvolvimento, mas não suficientes, uma vez que não têm força motora em relação a esse desenvolvimento”. Esse olhar suscitado pela THC está condicionado, no caso da escola, ao papel fundamental do professor na promoção do desenvolvimento das crianças. Ao pensar nesta abordagem teórica, coloca-se em pauta a periodização do desenvolvimento vinculada à ideia de homem como ser social. Para Martins (2016, p. 32),

O enfoque histórico-cultural acerca da periodização do desenvolvimento, superando as análises naturalizantes próprias à psicologia não dialética, evidencia que o acesso ao patrimônio cultural, ao universo simbólico, é o que instituiu a existência humana na qualidade de um permanente vir à ser. Vir a ser que não resulta do espontâneo, mas produzido pelo trabalho educativo.

Neste sentido, o trabalho educativo ocupa um lugar primordial, é por meio dele que a criança entra em contato com o mundo à sua volta, com o que foi produzido historicamente pelos homens. Lembrando que, tratando-se

de crianças pequenas, a forma de transmissão dos conhecimentos tem suas especificidades.

O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas e o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças e entre elas e os adultos, o brincar (Mello, 2007, p. 2).

Em outras palavras, esse processo não acontece por meio do ensino forçado, dos conteúdos desconexos. A forma de ensinar é diferente porque os destinatários são as crianças pequenas.

## **Para que documentar a prática pedagógica?**

Levando em consideração os apontamentos anteriores, acreditamos que o/a professor/a terá condições de organizar um bom planejamento, com ações sistematizadas que respeitem as crianças como capazes de aprender, promovendo aprendizagens e criando novas necessidades. Posto isto, as possibilidades de documentação pedagógica começam a ser desveladas. Dificilmente haverá uma rica documentação de processos vividos de modo empobrecido, em que aparece muito a ação do adulto para a criança e pouco a participação, construção e aprendizagem da própria criança.

Não há como documentar um processo que não foi de fato vivido, experimentado e explorado. A não ser que o objetivo seja apenas 'mostrar' algo como cumprimento de uma obrigação. Então a pergunta inicial é: para que documentar? Pode-se documentar para cumprir uma ordem da direção, coordenação, enfim, uma exigência da escola; para compartilhar com os outros aquilo que se vive na instituição; para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças; para repensar a própria prática educativa; ou por vários outros motivos.

De acordo com Davoli (2017), documentar processos significa recolher sinais. A documentação serve para narrar e explicar processos, bem como situações e experiências. A autora ressalta: “[...] a documentação, independentemente do meio utilizado, acontece durante o processo e não no fim da experiência” (Davoli, 2017, p. 27). Para Dolci (2017, p. 43), a documentação “[...] serve para reflexão e para a construção pedagógica”. O autor enfatiza sua importância afirmando que sem ela nenhum processo pedagógico se consolida. Além disso, “A documentação das atividades permite melhorar a memória e continuar com o projeto” (Dolci, 2017, p. 46). Ambos autores ressaltam a ideia de processo, de instrumento de reflexão e consolidação de uma proposta pedagógica.

Dentre as razões para se documentar, Bonas (2017, p. 77) sintetiza que “Chega um dia em que descobrimos, com os olhos emocionados e expressão de surpresa, que as crianças são incansáveis produtoras de maravilhas. É aí que descobrimos a necessidade, ou mesmo, o dever de tornar público o que nos acontece”. Neste contexto, a pergunta do para que documentamos encontra lugar na visibilidade do que as crianças e seus professores fazem na escola. A documentação torna públicos os percursos de aprendizagens e descobertas vivenciados no dia a dia das instituições. Bonas (2017, p. 79) afirma que a documentação não se dirige apenas aos professores, “[...] também ajuda as crianças a tomar consciência do processo, da história que estão escrevendo, que estão vivendo. Quando a criança reflete sobre seus pensamentos, processos ou ações, aprende a compreender-se e comprometer-se”.

Para Galardini e Iozzelli (2017, p. 89-90), documentamos para “[...] oferecer aos olhos de todos os que passam pela instituição educativa testemunhos do valor da infância”. As autoras complementam: “[...] documentando se deixam

marcas permanentes do trabalho educativo e das experiências das crianças e se oferecem para a discussão e reflexão com outros adultos, pais, professores, cidadãos” (Galardini; Iozzelli, 2017, p. 89-90).

Esses autores italianos (Davoli, Dolci, Bonas, Galardini e Iozzelli) têm em comum a ideia de processo, de tempo de vida que se documenta, de compromisso em partilhar com os pais e a comunidade, não apenas no sentido de mostrar, mas especialmente oferecer recursos para criação de diálogos. O desejo de compreender os caminhos percorridos pelas crianças também encontra lugar. A documentação é percebida como possibilidade de pertença, de valorização das produções, de respeito consigo e com os outros.

## **Como documentar a prática pedagógica?**

Após compreender os motivos pelos quais documenta-se a prática pedagógica, cabe questionar: como documentar? É importante ressaltar que existem diferentes estratégias metodológicas para se documentar: portfólios, filmes, cartazes, exposições e outras.

Levando em consideração a ampla experiência com documentação pedagógica na abordagem de Reggio Emilia, Dolci (2017) descreve os diferentes níveis de documentação, não explicitados por ordem de importância, como o próprio autor ressalta, apenas como forma de organização. O primeiro nível refere-se a simples sequência temporal. O autor exemplifica: “Os meninos e as meninas fizeram desenhos [...] Fizemos um texto escrito contemplando as declarações das crianças com as ideias expressas por cada um” (Dolci, 2017, p. 51). De acordo com o autor, nesse tipo de documentação as ações sucessivas são descritas ao longo do tempo, é uma documentação não

tão preocupada com o processo, mas com o registro dos fatos ocorridos.

No segundo nível de documentação, Dolci (2017, p. 51) afirma, “[...] as teorias, hipóteses e pensamentos das crianças aparecem na documentação de maneira implícita”. Para o autor, o primeiro nível pode ser realizado também por um bom fotógrafo; já o segundo, apenas pelo educador. Isto é, a documentação como forma de registro pode ser realizada por outro profissional, mas para se documentar um processo educativo é preciso o olhar atento do/a professor/a. A melhor imagem capturada do ponto de vista do processo, aquela que melhor revela o momento de aprendizagem e descoberta. No terceiro nível o autor explicita a necessidade de destacar as relações entre adultos e crianças (Dolci, 2017), nesse nível aparecem a escrita dos professores e suas concepções teóricas. Esses níveis podem ser compreendidos como tipos de documentação. A depender dos objetivos pretendidos com o ato de documentar, escolhe-se uma ou mais possibilidades de registro.

Também em relação às experiências de Reggio Emilia, Bonas (2017) explica que a documentação é uma ação cotidiana, um ato recíproco entre crianças e mestres que possibilita a ampliação do diálogo. A documentação não se destina apenas a um fim, mas permite a observação, valoriza o registro como memória do grupo e ajuda a analisar, refletir e planejar novas ações.

As experiências portuguesas, especialmente as relacionadas ao Movimento da Escola Moderna (MEM)<sup>36</sup>, têm nos apresentado maneiras de documentar que também valorizam o diálogo, o processo e enriquecem o dia a dia das instituições. Os instrumentos de pilotagem, como são chamados, possibilitam a gestão cooperada do currículo (Magalhães; Folque, 2017). Dentre os instrumentos, as



autoras destacam: mapa de atividades; lista semanal de projetos; mapa semanal de distribuição de tarefas; mapa de presenças e diário do grupo.

Além de documentarem as experiências das crianças, esses instrumentos permitem maior participação delas no currículo. Ao utilizar o mapa de atividades, por exemplo, as crianças se organizam ante as opções disponíveis na sala, escolhem o que desejam realizar num determinado período e, quando finalizam, fazem uma marca para indicar o que já foi realizado. Ao final de cada mês, observam no mapa de atividades as escolhas predominantes, verificam os espaços não explorados e se comprometem a fazê-lo no próximo mês (Magalhães; Folque, 2017).

No diário do grupo as crianças têm a oportunidade de organizar seus pensamentos e registrar, por meio do desenho ou da escrita, aquilo que precisam lembrar para discutir posteriormente. O diário é organizado em quatro colunas: (1) Não gostamos; (2) Gostamos; (3) Fizemos; (4) Queremos fazer (Niza, 1996). As duas primeiras colunas cabem à emissão de juízos, sobre acontecimentos dentro e fora da sala. A terceira coluna registra os acontecimentos mais relevantes do grupo e a quarta organiza as futuras ações, os projetos, passeios, enfim, o que pretendem realizar.

Por meio desses instrumentos, as crianças documentam a rotina e organizam as futuras ações. Esses materiais são dispostos na sala ao alcance dos olhos e das mãos, são manipulados diariamente pelas próprias crianças com auxílio dos educadores. Os outros adultos (pais, comunidade), bem como as demais crianças que visitam a sala, têm condição de perceber as vivências e aprendizagens daquele grupo. Para além desses instrumentos, há, ainda, marcas dos projetos, pesquisas em desenvolvimento, registros de passeios e visitas, fotos e

outros recursos anexados gradativamente conforme situações, necessidades e interesses.

Artur e Magalhães (2017) ressaltam também os portfólios e as paredes da sala como possibilidade de documentação pedagógica. “Os portfólios são geralmente pastas com coleções de produções das crianças. Existem portfólios que apenas aglutinam essas produções e outros que se comprometem com a avaliação por meio do acompanhamento das aprendizagens das crianças” (Artur; Magalhães, 2017, p. 235). As autoras enfatizam que muitas vezes essas produções recaem sobre o trabalho do professor sem a participação das crianças, ressaltando a importância da ação conjunta. Para autoras, o portfólio é um “[...] instrumento preocupado com o processo, com os diferentes percursos de aprendizagem das crianças e com as formas intencionais de intervenção do professor” (Artur; Magalhães, 2017, p. 235).

Os portfólios podem ser confeccionados coletiva ou individualmente. Geralmente são produções individuais com a intenção de acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Nele são armazenadas atividades que revelam as tentativas. Por exemplo, o desenho em fase inicial de projeto e posteriormente um outro sobre o mesmo tema, revelando o que mudou na percepção e aprendizagem da criança. As hipóteses iniciais da criança e posteriormente os dados de pesquisas que realizou. A participação da família também pode compor o portfólio: entrevistas, relatos e outras tarefas realizadas de modo conjunto.

É importante destacar que o portfólio pode ser considerado um instrumento de avaliação se for compreendido como material que registra o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para tanto, os objetivos das atividades propostas precisam ser explicitados, bem como o modo de participação da criança

e as intervenções do adulto. Não basta dizer o que a criança é ou não capaz de fazer. Cabe ressaltar quais são as possibilidades e ações subsequentes para que num futuro próximo determinado objetivo seja atingido. Nesse sentido, em caso de informação anexada pelo adulto, deve-se primeiro ler para a criança, dizer a ela do que se trata, afinal o portfólio é dela.

O portfólio pode funcionar como instrumento de diálogo, tanto entre crianças e professores quanto entre a escola e as famílias. Ao manusear o portfólio cada criança terá a possibilidade de lembrar aquilo que vivenciou na instituição, o modo como realizou suas atividades e gradativamente perceber os seus próprios avanços. Com esse recurso a criança tem melhores condições de participar, questionar e contribuir para o planejamento, explicitando seus desejos, curiosidades e estabelecendo, juntamente com seus professores, novos desafios.

Em relação às paredes da sala, Artur e Magalhães (2017, p. 240) acreditam que “[...] as crianças vivem e participam numa comunidade, numa cultura, por isso, o que está exposto deve ser o reflexo desse contexto social”. Essas marcas deixadas na parede possibilitam o diálogo entre as crianças e seus pares, entre as crianças e os adultos. Além de valorizarem aquilo que é feito na escola, permitem manter a memória viva e servem de guia para os próximos planos.

A exposição dos produtos ou dos relatos dos processos nas paredes da sala convida a conversas recorrentes sobre os mesmos, entre crianças e entre crianças e adultos, ressignificando as atividades, aumentando o sentido social do trabalho desenvolvido, guardando a memória do trabalho do grupo, convidando a novas produções, alimentando, assim, a reconstrução cooperada da cultura (Folque, 2014, p. 968).

Esse espaço da sala é construído de modo gradual, não está pronto no início do ano letivo para receber as crianças, não está repleto de enfeites que pouco revelam quem são

as crianças daquele grupo, ao contrário, o espaço livre é valorizado para que as marcas possam ser deixadas. As paredes têm ‘movimento’, se modificam ao longo do período de acordo com as pesquisas, projetos, visitas e demais atividades.

Vale salientar que não apenas o interesse da criança deve ser considerado, mas também aquilo que o professor pode propiciar para criar novas necessidades. Cabe a ele aproximar as crianças da diversidade cultural, por meio da música, da poesia, das diversas manifestações artísticas, enfim, do conhecimento historicamente construído pela humanidade.

No momento de organizar a documentação é válido destacar também a sua dimensão estética. Artur e Magalhães (2017) chamam a atenção para o fato de que uma imagem solta não diz muito, ou seja, não basta simplesmente fixar na parede algo que as crianças fizeram, vale contextualizar, organizar da melhor forma com intuito de valorizar e comunicar. As autoras afirmam que a dimensão estética “[...] contribui para que os outros entendam as diferentes partes do processo [...] ajuda a própria criança na organização das atividades, pesquisas, registros escritos e outros materiais produzidos ao longo do tempo” (Artur; Magalhães, 2017, p. 241).

Neste sentido, a dimensão estética não está relacionada à ideia de beleza e perfeição na ótica dos adultos, mas especialmente à valorização e respeito com o trabalho das crianças. Em outras palavras, o modo como são organizadas as produções das crianças diz muito a respeito de como as vemos. O espaço concedido a elas é revelador do lugar que ocupam nas relações com os outros.

## **Considerações finais**

Evidencia-se que existem diferentes maneiras de se documentar. Pode-se eleger metodologias variadas em uma única turma. O mais importante é compreender que a opção por documentar está atrelada à concepção de criança respeitada e valorizada pelo adulto. Criança que, se não sabe, é capaz de aprender.

Nesse sentido, documenta-se para guardar a memória do grupo, orientar por meio do registro a organização de futuras ações. A documentação pedagógica é produzida em conjunto por todos aqueles e aquelas que participam ativamente do processo de educação. Não é um ato isolado ou um produto em si.

A verdadeira documentação volta seu olhar para o processo, para o acompanhamento do planejamento, das intervenções intencionais do/a professor/a, das ações e dizeres das crianças. Uma documentação que se preocupa com a criança, mas também com a riqueza do que lhe é proposto. Quanto mais organizadas forem as possibilidades de ensino, melhores serão as chances de aprendizagem e mais ricos serão os itinerários de vida e educação.

## Referências

ARTUR, A.; MAGALHÃES, C. Documentar a aprendizagem para avaliar e comunicar. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (org.). **Teoria histórico-cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 231-242.

BONAS, M. A arte do pintor de paisagens: algumas reflexões em torno da documentação. *In*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 77-83.

DAVOLI, M. Documentar processos, recolher sinais. *In*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 27-42.

DOLCI, M. Afinando os olhos para captar momentos. *In*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 43-55.

FOLQUE, M. A. Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 951-975, set./dez. 2014.

GALARDINI, A. L.; IOZZELLI, S. Dar visibilidade aos acontecimentos e aos itinerários de experiência das crianças nas instituições para a pequena infância. *In*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 87-98.

MAGALHÃES, C. **Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil**. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

MAGALHÃES, C.; FOLQUE, M. A. As crianças e a gestão cooperada do currículo: uma experiência com o Movimento da Escola Moderna em Portugal. *In*: UJIIE, N. T.; PIETROBON, S. R. G. (org.). **Práxis educativa e infância: intersecções para a formação integral da criança**. Curitiba: CRV, 2017. p. 35-48.

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?: em defesa do ato de ensinar**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 63-92.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 16-27, 1999.

MELLO, S. A. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. *In*: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 11-22.

NIZA, S. O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. *In*: FORMOSINHO, J. O. (org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 139-159.

[36](#) O Movimento da Escola Moderna (MEM) é uma associação de professores em Portugal que há 50 anos propõe um modelo pedagógico de orientação sociocultural e se desenvolve num projeto democrático de autoformação cooperada. O modelo do MEM é orientado pelas seguintes finalidades: (1) a iniciação às práticas democráticas; (2) a reinstituição dos valores e das significações sociais; e (3) a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1996).

A autoformação cooperada é a força motriz que sustenta e promove o desenvolvimento da associação.

## **CAPÍTULO 8**

# **REFLEXÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Heloisa Toshie Irie Saito, Lucinéia Maria Lazaretti e Maria de Jesus Cano Miranda

### **Introdução**

Refletir sobre aspectos das instituições da infância bem como sobre a educação e o desenvolvimento da criança pequena nos tempos atuais exige olhar para diferentes dimensões as quais o tema está relacionado. Uma dessas dimensões é a questão da organização da rotina e do espaço nessa etapa de ensino. Assim, o presente estudo objetiva propor reflexões - advindas das experiências formativas das autoras, vivenciadas em situação de formação inicial e continuada - sobre a organização do espaço e do tempo nas instituições de Educação Infantil como fatores de educação e desenvolvimento da criança pequena. A formação inicial envolveu situações de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil e da disciplina de Formação e ação docente no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Na formação continuada, as experiências se voltam para a atuação em cursos para profissionais da Educação Infantil dos municípios que constituem o Núcleo Regional de Educação de Maringá, promovidos pelo Grupo de Trabalho Pirapó/Feipar<sup>37</sup>.

Para atingir tal objetivo, num primeiro momento refletiremos sobre a organização do espaço para posteriormente analisarmos como a organização da rotina e o aspecto tempo podem favorecer o trabalho pedagógico de



qualidade. Por fim, apontaremos algumas orientações metodológicas sobre tais organizações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (Brasil, 2001) define a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, em cumprimento ao disposto na Constituição Nacional de 1988 (Brasil, 2004), a qual proclamou esse nível de ensino um direito de toda criança brasileira. Assim, a Educação Infantil passa a integrar os sistemas de ensino como espaço institucional educativo com normativas legais que garantem o atendimento de qualidade para todas as crianças desde os primeiros anos de vida até os cinco anos.

Dessa maneira, a organização das atividades do cotidiano de uma instituição de Educação Infantil deve prever momentos diferenciados que contemplem as necessidades de educação e desenvolvimento das crianças pequenas. Nessa perspectiva, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 18) enfatiza que os objetivos da proposta pedagógica da Educação Infantil devem

[...] garantir à criança acesso a processos e apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Assim, os aspectos da rotina no tempo e no espaço físico devem oportunizar ricas experiências que promovam vivências estimuladoras das capacidades e potencialidades das crianças, uma vez que há de se considerar a grandeza da relação tempo e espaço na formação do indivíduo, aspectos esses que serão discutidos a seguir, no decorrer do presente texto.

## **Espaço, lugar e meio ambiente na Educação Infantil**

Ao analisar historicamente o percurso do atendimento da criança pequena, podemos verificar que inicialmente esse trabalho passou por uma abordagem meramente assistencial, com o caráter de cuidar, guardar e dar assistência às crianças de famílias de classes desfavorecidas, com políticas públicas que visavam apenas a superação da pobreza e a redução da mortalidade infantil. Dessa forma, conforme o pensamento de Moti (2002), as unidades de educação da criança pequena, por algum tempo, foram criadas segundo a perspectiva do adulto, sem nenhuma referência e compreensão das necessidades do público infantil.

Nesse sentido, Blower (2008) complementa que só a partir do final do século XX o atendimento da criança pequena recebeu o enfoque educativo e, assim, os sistemas de ensino tanto estaduais quanto municipais tiveram que reavaliar posicionamentos e se ajustar às novas formas de organização estrutural e metodológica. Nessa perspectiva, o entendimento é que, desde os primeiros anos de vida, a criança seja inserida em espaços que favoreçam seu pleno desenvolvimento, permitindo situações de liberdade de movimentos, promovendo oportunidades de desenvolvimento da criatividade, percepção e interação com o mundo ao seu redor.

Com base na Teoria Histórico-Cultural, Vieira (2009, p. 15) defende que o desenvolvimento do indivíduo está ligado diretamente com seu fazer, mas também “[...] com o seu ambiente sociocultural e com o outro, pois o indivíduo aprende e se desenvolve a partir do convívio com os outros e com a cultura social e historicamente acumulada que guarda em si as qualidades humanas criadas ao longo da história”. Dessa forma, segundo o pensamento de Martins (2009), o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve organizar-se a partir de objetivos de intencionalidade com o fim de promover o desenvolvimento das capacidades

humanas, sempre por meio da mediação dos conteúdos escolares pelo professor.

Assim sendo, a finalidade da Educação Infantil é oportunizar o desenvolvimento da criança pequena. Segundo Martins (2009), esse processo de educação e ensino é sempre realizado pelos adultos, que ao mesmo tempo estimulam a apropriação de conhecimentos e transmitem a experiência social acumulada pela humanidade. De acordo com a autora, ao transmitirem essa experiência social para as crianças, os adultos permitem que elas assimilem os conhecimentos adquiridos pelas gerações anteriores e se apropriem de habilidades elaboradas socialmente e das formas de conduta que foram criadas na sociedade.

Blower (2008) aponta, ainda, que é por meio da percepção do meio ambiente e das interações sociais que o ser humano se torna consciente do meio com o qual está interagindo.

[...] A forma como o vivencia, numa relação de troca e reciprocidade, o fará, a partir deste ponto, estabelecer relações que virão a influenciar seu comportamento. Observa-se, então, que, por meio das diversas percepções (relativas aos sentidos e às informações socioculturais), o espaço é vivenciado; a percepção ambiental dará lugar às sensações provocadas por elas e que, conjuntamente, farão parte da concepção do ambiente interiorizado pelo indivíduo. A esse conjunto de emoção e pensamento se dá o nome de **experiência** (Blower, 2008, p. 38, grifo do autor).

Vale lembrar que esse conceito de experiência é usado por Tuan (1983) para designar o aprendizado a partir da interatividade do sujeito com o meio, em outras palavras, seria aprender a partir de sua própria vivência, significando a conquista da maturidade, uma vez que se tenha aprendido com aquela experiência. Esse aprendizado é uma construção, na medida em que é o resultado de uma experiência que criou sentimentos e pensamentos. É uma

realidade construída. Segundo Tuan (1983, p. 9, grifo do autor), “[...] **experiência** é um termo que abrange as diversas maneiras pelas quais uma pessoa conhece e constrói a realidade, e são as emoções que dão colorido às experiências humanas”. Nessa perspectiva, Blower (2008, p. 41) explicita:

[...] a percepção ambiental infantil é processo complexo e importante para o seu desenvolvimento intelectual e emocional. Os dados obtidos durante o processo perceptivo serão formadores de suas estruturas internas, recebendo, neste processo simbólico, uma forte dose de imaginação e criatividade, apesar de seu fraco domínio sobre as estruturas espaciais formais. Além desse fato, tal percepção estará sendo constantemente influenciada pelos valores socioculturais aos quais se encontra exposta a criança.

A autora complementa que o ambiente da Educação Infantil deve ser significativo e deve garantir não só o sentido de orientação e segurança, mas também a observância dos aspectos de ruídos, temperatura, ventilação e claridade. “É nesse ambiente novo que se inicia um processo de conhecimento, experiencição e crescimento” (Blower, 2008, p. 45). Sendo assim, faz-se necessário explicitar o conjunto de significados que formam o ambiente escolar, estabelecendo assim as diferenças entre os conceitos de espaço, lugar e ambiente.

O espaço físico, no entendimento de Blower (2008, p. 46), está relacionado ao aspecto tridimensional, ou seja, “[...] a forma, a área, o volume, os planos constituintes e a proporção entre suas dimensões, os elementos que dele fazem parte, as relações de configuração espacial que se fazem presentes e demais elementos do espaço quanto à cor e à textura”. Contudo, segundo a mesma autora, o espaço converte-se em lugar à medida que lhe atribuímos valor ou significado. Para Tuan (1983, p. 7), “[...] As ideias de ‘espaço’ e ‘lugar’ não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar

estamos cientes da amplidão, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa”. Contudo, esclarece o autor, “Quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar” (Tuan, 1983, p. 7).

Nessa perspectiva, o espaço físico pode ser entendido como necessário e fundamental por proporcionar riqueza de oportunidades e vivências que podem ser exploradas em favor da educação da criança pequena e, também, como um local para transmissão da cultura, brincadeira e desenvolvimento pleno, conforme apontam Faria (2000) e Russo (2007).

Para Tuan (1983, p. 6), o ambiente é entendido como “[...] as condições sob as quais qualquer pessoa ou coisa vive ou se desenvolve; a soma total de influências que modificam o desenvolvimento da vida ou do caráter”. Com essa afirmação, verifica-se que o meio ambiente está composto de elementos naturais e culturais que se superpõem. Nesse sentido, as unidades de Educação Infantil devem ser concebidas com todos esses elementos para oportunizar à criança a interação necessária com o meio e se constituir em elemento que favoreça seu desenvolvimento. Blower (2008, p. 46) reforça essa noção:

Portanto, tais ambientes devem incentivar esses contatos, promovendo segurança e higiene adequadas que permitam sua manipulação e ainda ofereçam variação nas características (texturas, mobilidade, plasticidade, formas e funções) dos objetos a serem experimentados. Essa variedade proporcionará a diferenciação e o reconhecimento dos objetos do mundo exterior, dando origem aos sentimentos, produtos finais das experiências. As interpretações que a criança fará do meio ambiente percebido, ou seja, do espaço vivenciado, serão simbólicas e estarão diretamente relacionadas a sentimentos de afeto ou rejeição que serão construídos pelas impressões vividas, absorvidas através dos sentidos.

Hank (2006) complementa a ideia de Blower ao afirmar que os ambientes construídos para crianças pequenas devem atender a pelo menos cinco funções do

desenvolvimento infantil, a saber: identidade pessoal; capacidade e potencialidades; oportunidade para crescimento; sensação de confiança e segurança; e oportunidades para o contato social e atividades individuais. Tal pensamento está em consonância com o documento Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 21), o qual esclarece que “[...] as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”.

Assim, o documento oficial deixa claro que o espaço não é neutro, e sim impregnado de significados. E, conforme Vieira (2009), esse espaço deve ser construído e organizado em ambiente rico de materiais e objetos os quais devem oportunizar às crianças a participação em múltiplas situações, estabelecendo um clima positivo de relacionamentos, de cooperação e de cordialidade entre seus pares e os adultos, promovendo uma atitude positiva para o conhecimento.

De acordo com Cruz e Cruz (2017, p. 78), as interações são fulcrais para que o espaço seja promotor de aprendizagem:

As interações, no contexto da educação infantil, são primordiais nesse processo, especialmente que acontecem entre os adultos e as crianças e entre elas próprias. Mas não se pode esquecer de que as interações não ocorrem isoladas do contexto físico: os quadros, os móveis, as fotografias, os brinquedos, os livros de literatura infantil -, todos os elementos que compõem o ambiente frequentado pelas crianças pequenas se constituem mediadores para as ações e aprendizagens delas. Quanto menores elas forem, maior o poder de deixar marcas e influenciar a consciência que têm de si. As experiências que as crianças vivem no contexto da creche ou pré-escola são, portanto, afetadas pelo conjunto de elementos que configuram esses ambientes.

Desse modo, precisamos organizar o espaço de tal forma que ele potencialize a ação da criança com os diferentes elementos que o compõem e permita, assim, diversas interações para ampliar a experiência infantil.

## **Organização do espaço para crianças na creche (zero a dois anos)**

Diferentemente de tempos anteriores, a educação da criança pequena vem se modificando significativamente na sociedade atual. Antes, o espaço da criança pequena era o quarto, sua casa ou, no máximo, o quintal. Como bem lembra Vigotsky (1994), o meio da criança antes de nascer consiste no útero de sua mãe; à medida que ela cresce esse meio inclui o quarto, o quintal, a rua onde vive; e o meio se expande à medida que vai formando novas relações com as pessoas que a rodeiam. Hoje, muito cedo ela conhece outros espaços que fazem parte de seu cotidiano, é o legado do sistema capitalista da sociedade atual.

Nesse sentido, Vieira (2009) esclarece que as instituições de Educação Infantil têm se tornado o espaço que acolhe as crianças pequenas garantindo-lhes cuidado e educação, ou seja, “[...] lugar em que a criança seja realmente o foco da atenção de adultos que buscam conhecer e atender suas necessidades, respeitando suas formas de aprender, suas habilidades e especificidades, e desenvolver novos interesses e novas necessidades humanizadoras” (Vieira, 2009, p. 16).

Diante do exposto, pode-se dizer que a organização do espaço para o cuidado e a educação dos bebês deve garantir o desenvolvimento em diferentes dimensões, quais sejam, cognitiva, social, emocional e neuromotora. Nessa fase de desenvolvimento, a criança precisa de um espaço acolhedor e, ao mesmo tempo, de desafios, liberdade e segurança. Um espaço que lhe permita diferentes

tentativas nas ações que se referem a andar livremente, subir, descer, pular e escorregar e interagir com outros bebês. Ela precisa de um ambiente limpo, arejado, calmo e tranquilo para os momentos de sono, mas também de um ambiente estimulador que permita o desenvolvimento de suas percepções e de seus sentidos. Por exemplo, um ambiente que favoreça perceber os estímulos do meio externo, como o cheiro das flores, o cheiro dos alimentos sendo preparados, a brisa do vento, o calor do sol, o ruído da chuva caindo sobre o telhado, a grama e a calçada. E, ainda, um ambiente que oportunize experiências diversificadas que ajudem na formação de conceitos básicos para favorecer o desenvolvimento das funções superiores de pensamento, assim como experiências que trabalhem texturas (áspero, liso, duro e macio) e sensações (quente, frio, morno, gelado, entre outros conceitos).

A creche faz todas essas tentativas de ampliar o espaço de suas atividades e de inseri-las em acontecimentos históricos mais amplos que se dão fora dela. Com isso ela busca sair do confinamento de um espaço que muitas vezes continua doméstico e transforma-se em espaço voltado para a vida, o mundo, a apropriação da cultura (Oliveira *et al.*, 2009, p. 86).

Assim, o ambiente da Educação Infantil dessa faixa etária deve estar organizado para oportunizar experiências cheias de significados culturais. Para Vigotsky (1994), os signos e os símbolos são os elementos que regulam o comportamento da criança e eles são aprendidos desde que elas nascem, em interação com a cultura de seu entorno, por meio de brincadeiras de faz de conta e atividades de imaginação em que as crianças representam situações reais.

## **Organização do espaço para crianças na pré-escola (três a cinco anos)**



A organização do espaço para crianças da pré-escola deve também contemplar os elementos culturais relativos ao meio em que ela vive. De acordo com Vigotsky (2007), a escola é um espaço muito apropriado para desencadear aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena, porque é nela que é possível realizar de forma sistemática e intencional as construções e a gênese das funções superiores do psiquismo infantil. Por outro lado, o autor defende que o trabalho pedagógico no ambiente da educação da criança pequena deve também estimular a ação na esfera imaginativa: em situações imaginárias, criação de intenções voluntárias e formação dos planos de vida real devem aparecer na forma de brinquedos e brincadeiras que se constituem um jeito apropriado de desenvolvimento da criança dessa faixa etária.

Vieira (2009), Blower (2008), Hank (2006), Faria (2000), Russo (2007) e Horn e Barbosa (2011), entre outros, são unânimes na defesa de que os espaços da Educação Infantil para a idade de 3 a 5 anos priorizem o desenvolvimento da identidade pessoal das crianças, a autonomia e a independência de suas necessidades básicas, oportunidade para movimentos corporais diversos, estimulação dos sentidos envolvendo momentos para a sensibilidade e o ato criativo, orientação, segurança e confiança, além de interação social e momentos de privacidade.

## **O tempo na Educação Infantil**

Discutir a organização do tempo requer, primeiramente, a compreensão de que o tempo é uma construção social estabelecida por um grupo para melhor regular as ações dos homens e, nesse sentido, no espaço da Educação Infantil, a organização do tempo também é feita a partir de um ideário social, revelando concepções marcantes de um determinado momento histórico e de determinadas concepções de mundo, de homem e de práticas

pedagógicas. Isso posto, defendemos que no cotidiano da Educação Infantil é necessário organizar as práticas com as crianças considerando as diferentes ações que podem ser realizadas e as características infantis. E para isso há que se entender que o tempo possui um significado social já constituído neste universo, trazendo consigo a ideia de rotina. De acordo com Oliveira *et al.* (2009, p. 76),

O estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias, a “rotina”, é útil para orientar a criança a perceber a relação espaço-tempo, podendo aos poucos prever o funcionamento dos horários na creche. Contudo, o acontecer de coisas novas, inesperadas, é fundamental para a ampliação das experiências infantis. As novidades podem ser planejadas, apoiando-se na estrutura orientadora da rotina. A criança age, com isso, num clima maior de segurança, estabilidade e consistência.

Comungando da ideia acima exposta, defendemos a proposição de uma organização não rígida da rotina e que não cerceie a criança estabelecendo padrões já habituais e cristalizados, ou seja, que considere o tempo infantil a partir das necessidades da criança e não dos adultos. É urgente entender que o tempo na Educação Infantil deve ser o tempo da e para a criança! É urgente entender que a organização do tempo deve trazer segurança à criança de modo que ela possa antecipar ações e ter autonomia no seu desenvolvimento! Enfim, é urgente rever o conceito de tempo na Educação Infantil para que possamos desenvolver práticas pedagógicas que permitam a formação da criança em sua plenitude. De acordo com Serrão (2003, p. 28), “[...] a rotina na educação infantil não pode ser maçante, tediosa, cerceadora. [...] Considerar o ritmo como elemento constitutivo da rotina traz a possibilidade de nos libertarmos. Deixamos de ser escravos do relógio e da produção”.

Nesse sentido, na Educação Infantil, não podemos ser escravos do tempo cronológico, pois se isso ocorrer a

organização do tempo será apenas para cumprir momentos diferentes da rotina, obrigando os profissionais a ajustarem as ações tendo em vista somente as funções de cuidado e higiene. Também não podemos enfatizar o tempo histórico, pois nesse caso teríamos ações voltadas apenas às datas comemorativas. Isso significa que o tempo a ser considerado é o tempo infantil, que enxerga a criança em sua especificidade e vontades, o tempo que liberta e não escraviza, que garante à criança experienciar o mundo e suas relações, ou seja, o tempo de descobertas e aprendizagens.

No entanto, vale a pena ressaltar que a rotina é necessária para o desenvolvimento da autonomia, visto que permite à criança ter referência, segurança e organização das ações que vivenciará. De acordo com Zabalza (1998, p. 52), as rotinas “[...] esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro [...]”. Por isso não podemos entender a rotina como algo ruim, mas como um processo que auxilia as crianças a se sentirem pertencentes a um espaço e a uma proposta de trabalho que possui um ritmo específico e organizador das ações. Assim, fazer com que as crianças compreendam e participem de uma rotina educativa permite uma melhor atuação delas no desenvolvimento das práticas pedagógicas, garantindo autonomia no processo, tanto que para o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* a rotina é “[...] um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço” (Brasil, 1998, p. 73).

Tomando como parâmetro as defesas acima apresentadas, compreendemos o quanto a organização do tempo na Educação Infantil é relevante para o processo formativo da criança e por isso ele merece ser pensado e mais bem estruturado. Na sequência, traremos

separadamente algumas reflexões sobre o trabalho com o tempo na creche e, posteriormente, na pré-escola.

## **Organização do tempo para crianças da creche**

Planejar a prática pedagógica para as crianças de 0 a 3 anos considerando a organização do tempo requer entender primeiramente a especificidade do trabalho com as crianças dessa faixa etária, pois quanto menor a criança mais dependente do adulto ela é, e os cuidados físicos se evidenciam. Como a criança ainda não desenvolveu plenamente a linguagem, o professor precisa ter um olhar mais cuidadoso e observador para que possa atender e se relacionar com ela de uma maneira mais próxima de forma a acolhê-la.

Considerando tais características, pensar a rotina para as crianças bem pequenas implica organizar o trabalho diário de tal forma que os momentos de cuidado sejam extremamente pedagógicos de modo a não dissociar o cuidar do educar, caso contrário cairemos numa ação puramente assistencialista. É preciso entender que nos diferentes momentos de cuidado é possível educar. Por exemplo, a hora do banho não é apenas um momento de higienização, mas também uma possibilidade de construir laços afetivos, trabalhar sequência, explorar as partes corporais e desenvolver a lateralidade e a linguagem. No entanto, isso só é possível quando o profissional que está com a criança compreende a dimensão dessa ação e tem tempo hábil para realizá-la.

Como as crianças são bem pequenas e a atenção ainda não está desenvolvida, as diferentes ações planejadas precisam considerar o ritmo e o interesse dessas crianças, ou seja, não podem ser atividades demoradas, que exijam um grande nível de concentração, e precisam atrair as crianças. Sendo assim, o tempo a se considerar é o tempo

da criança a partir de suas características, possibilitando dessa forma o desenvolvimento paulatino da autonomia e da atenção. É preciso entender que, apesar de pequenas, as crianças podem participar e decidir alguns encaminhamentos da rotina diária. Como alerta Serrão (2003, p. 29):

[...] decidimos a rotina diária e fazemos alterações e adequações sem consultar e compartilhar com as crianças/grupo. Com frequência, deixamos de criar situações e de prever momentos durante os quais as crianças sejam convidadas a tomar decisões, a dar sugestões, a buscar soluções para problemas e a fazer sozinhas aquilo de que já são capazes.

Mas como conseguir dar voz e vez às crianças? Defendemos que é essencial ao profissional ter um olhar atento e cuidadoso com todas as crianças, sabendo ler suas necessidades e vontades, principalmente quando elas são bem pequenininhas e a linguagem verbal ainda não está estabelecida. Assim teremos uma prática pedagógica mais acolhedora e voltada para as necessidades das crianças e não dos adultos, lembrando que uma proposta pedagógica para a creche necessita de atividades diversas, com uma gama de materiais e espaços físicos adequados para a faixa etária em questão.

## **Organização do tempo para crianças na pré-escola**

Pensar na organização do tempo para crianças de 4 e 5 anos significa compreender a existência de maior autonomia, concentração e agilidade e menor dependência física. Portanto, a rotina para as crianças dessa faixa etária se diferenciará da rotina para a creche, tendo em vista a maior independência e o desenvolvimento da linguagem. Levando em conta tais características, o trabalho pedagógico deve ser organizado de modo que propicie experiências enriquecedoras às crianças, colocando-as

como ativas no processo. Como destaca Formosinho (1998, p. 158-159), é preciso

[...] fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas. O desenvolvimento é lento, requer tempo, mas o tempo por si mesmo, pelo simples fato de passar no relógio, não produz desenvolvimento. A aprendizagem e o desenvolvimento são construídos, ou não, na riqueza da experiência que o tempo possibilita, ou não.

Sendo assim, o tempo deve ser organizado de modo que propicie tais experiências ricas e interações positivas, pois só assim a Educação Infantil será um espaço de aprendizagem e desenvolvimento. Em outras palavras, o tempo deve ser de atividades e descobertas, em que a criança seja ativa e autônoma, e não o tempo rígido que torna a rotina limitadora e previsível, tornando o estar/agir na Educação Infantil enfadonho. Portanto, a organização do trabalho pedagógico para a pré-escola deve estar caracterizada pela diversidade das propostas e riqueza das experiências infantis, levando em conta o maior grau de autonomia e capacidade física e cognitiva das crianças, a fim de que elas possam interagir positivamente com todos ao seu redor.

## **Considerações finais**

Neste capítulo, que teve por objetivo levantar reflexões sobre a organização do espaço e do tempo nas instituições de Educação Infantil como fatores de educação e desenvolvimento da criança pequena, embora tenhamos discutido separadamente esses temas, reiteramos que ambos devem estar articulados na organização do trabalho pedagógico de modo a trabalhar os conteúdos e contemplar a riqueza das características infantis considerando a faixa etária a ser explorada. Para isso, é preciso criar um ambiente de convivência e de espaços de aprendizagem, assim como zelar pela organização e pela limpeza do

espaço a ser usado, ou seja, é preciso conciliar as propostas pedagógicas com a estrutura física que dará suporte para o seu desenrolar.

Além disso, defendemos que o professor precisa ser um pesquisador constante e deve refletir sobre sua rotina, sua prática e sobre si como profissional para não se aprisionar nas ideias do senso comum, o que significa “[...] olhar sua prática e redimensionar o processo de organização e reorganização de sua ação” (Serrão, 2003, p. 34). Assim, o seu trabalho diário será constantemente objeto de reflexão e uma possibilidade de ampliação das proposições, já que o professor poderá refletir sobre seu fazer e buscar alternativas de execução e mediação.

Organizando a prática pedagógica dessa maneira e tendo a pesquisa como cerne de seu trabalho pedagógico, o professor da Educação Infantil, nas mais variadas faixas etárias, conseguirá conduzir a criança para um processo de apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente, respeitando a sua especificidade e tendo a ludicidade como ponto importante a ser considerado no planejamento. O que defendemos é uma Educação Infantil que acolhe, agrega e estimula a aprendizagem e o desenvolvimento para que as crianças possam se sentir importantes e pertencentes a esse espaço que é institucionalizado.

## **Referências**

BLOWER, H. C. S. **O lugar do ambiente na educação infantil**: estudo de caso na creche Doutor Paulo Niemeyer. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998. v. 1.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: lei 9394/96. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

CRUZ, S. H. V.; CRUZ, R. C. A. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 71-81, set./dez. 2017.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. *In*: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 67-97.

FORMOSINHO, J. O. Conceitualização do modelo curricular *High/Scope* no âmbito do projeto infância. *In*: ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 141-170.

HANK, V. L. C. **O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança**. 2006. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

HORN, M. G. S.; BARBOSA, M. C. S. **Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil**. 2011. Disponível em: <http://educacaoinfantilsantamariadf.blogspot.com.br/2011/10/organizacao-do-espaco-e-do-tempo-na.html>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009. p. 93-122.

MOTI, A. J. A. **O novo paradigma da educação infantil: perspectivas para atuação das organizações sociais**. 2002. Texto de palestra publicado pela Organização Mundial para a Educação Pré-escolar.

OLIVEIRA, Z. M. *et al.* A organização do tempo e do espaço de atividades. *In*: OLIVEIRA, Z. M. *et al.* **Creches: crianças, faz de conta & cia**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 75-88.

RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. *In*: GOULART, A. L.; MELLO, S. A. (org.). **Territórios da infância: linguagens, relações e tempos para uma pedagogia para a educação infantil**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 57-84.

SERRÃO, C. R. B. O tempo na educação infantil: rotinas. *In*: DIAS, M. C. M.; NICOLAU, M. L. M. (org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do**



**educador da infância.** Campinas: Papirus, 2003. p. 25-36.

TUAN, Y.-F. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil:** uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

VIGOTSKY, L. S. The problem of the environment. *In:* VEER, R. van der; VALSINER, J. (org.). **The Vygotsky reader.** Oxford: Blackwell, 1994. p. 338-354.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

[37](#) Integrante do Fórum de Educação Infantil do Paraná (Feipar), o Grupo GT Pirapó, entre outras atividades, tem organizado curso de formação continuada para profissionais da Educação Infantil dos municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional da Educação (NRE) dessa região.

## **CAPÍTULO 9**

# **POR QUE E COMO ALFABETIZAR LETRANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, Silvia Mattos Gasparian Colello e Tatiana Custódio Domingos

### **Introdução: repensando alguns conceitos**

A relação entre os temas do ensino e aprendizagem da língua escrita e o da educação das crianças pequenas tem se materializado, ao longo dos tempos, de forma conturbada. A história da Educação Infantil (EI) brasileira confirma essa assertiva e revela que a afinidade entre a função conferida à Educação Infantil e o ensino da escrita (Rosemberg, 2003; Kramer, 1987) precisa ser compreendida “[...] como um fato social, sujeito aos movimentos da história e da sociedade” (Maluf, 1987, p. 134). Por isso, reconhecemos que não se trata de uma questão nova, embora se coloque ora de forma mais intensa – a obrigação de alfabetizar na EI –, ora mais amena e velada – a linguagem apenas como área de estimulação (Ferreiro, 1986). No Brasil, a polêmica foi acirrada em função dos movimentos de definição e de redefinição dos conceitos de alfabetização e de letramento (Lucas, 2009), iniciados em meados da década de 1980, e da recente reestruturação da Educação Básica, conforme a Lei n. 12.796 (Brasil, 2013).

Em ambas as possibilidades, a língua costuma ser concebida de modo mecânico e instrumental, como um saber pronto e acabado, desconsiderando-se a relação entre alfabetização e letramento, aprendizagem e desenvolvimento, assim como a natureza dialógica da língua (Colello, 2012). Por isso, neste texto, objetivamos contribuir para o debate sobre o ensino da língua,

subsidiando pesquisadores e professores de EI mediante alguns princípios teórico-metodológicos acerca do ensino e da aprendizagem da língua escrita, envolvendo os processos de alfabetização e de letramento. Para tanto, a fim de evidenciar nossos pressupostos, trabalharemos, inicialmente, com as concepções de língua, de aprendizagem, de desenvolvimento, de alfabetização e de letramento.

Assim como Bakhtin (1992), concebemos a língua como algo que, incessantemente, perfaz-se à medida que é utilizada em situações reais de comunicação, nas quais é necessário compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro (Geraldi, 1997). Dessa maneira, a língua, pela sua natureza dialógica, é uma forma de interação e um lugar de constituição das relações humanas.

Concebemos que o processo de apropriação do conhecimento não ocorre de forma direta, pois depende, fundamentalmente, de organização e de sistematização feitas pela escola. Acreditamos que toda ação do professor se reflete diretamente nas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento de seus alunos, em todos os níveis de ensino. Ao promover situações significativas de aprendizagem, o docente cria condições para que o desenvolvimento intelectual destes ocorra efetivamente (Vigotsky, 1987, 2000; Lucas, 2009).

Entendemos a alfabetização como um processo de desenvolvimento de habilidades necessárias para os atos de ler e de escrever e o letramento como o estado ou a condição do sujeito que incorpora as práticas sociais de leitura e de escrita. Apesar de distintos, reconhecemos que há uma relação de indissociabilidade e interdependência entre tais processos (Soares, 1998; Colello, 2010). A aprendizagem da escrita é, assim, um processo contínuo porque envolve, além da aprendizagem do sistema de escrita, a inserção do sujeito no mundo da escrita.

Há consenso entre estudiosos que se dedicam a investigar o tema do letramento em tratá-lo como um processo contínuo. Soares (1998, p. 89), por exemplo, afirma que o letramento não é “[...] algo que as pessoas ou têm ou não têm - ele é um contínuo, variando do nível mais elementar ao mais complexo de habilidades de leitura e escrita e de usos sociais”. Neste sentido, uma pessoa pode não saber ler e escrever, ou seja, ser analfabeta, mas ser, de certa forma, letrada por envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita, como solicitar que alguém leia as instruções para o uso de um novo eletrodoméstico ou fazer um bolo com base em uma receita. Soares (1998, p. 24) lembra-nos de que o mesmo pode ocorrer com a criança

[...] que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda ‘analfabeta’, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada.

À luz das concepções expostas, o presente capítulo parte dos seguintes questionamentos: por que alfabetizar na EI? Como alfabetizar letrando? Na tentativa de buscar respostas às referidas perguntas, trazemos como base as abordagens Construtivista e Histórico-Cultural (já que, apesar de suas diferenças, é certo que elas podem contribuir para a compreensão da alfabetização como processo ativo, contínuo e complexo), visando subsidiar algumas orientações teórico-metodológicas para ampliar a capacidade simbólica (conversar, cantar, ouvir histórias, brincar, desenhar e escrever o nome próprio) na criança.

## **Pré-história da escrita na criança: por que alfabetizar letrando na Educação Infantil?**

Desde que nascem, as crianças, sobretudo aquelas que vivem em meio urbano, interagem com e no ambiente

letrado e, calcadas nas experiências práticas, elaboram ideias sobre a língua escrita. Essa constatação parece ser um consenso entre pesquisadores de diferentes referenciais teóricos, conforme atestam, respectivamente, as palavras de Luria e de Ferreiro:

Se formos capazes de desenterrar essa pré-história da escrita, teremos adquirido um importante instrumento para os professores: o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimentos a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever (Luria, 2010, p. 33).

Minha função como investigadora tem sido mostrar e demonstrar que as crianças **pensam** a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo. Temos que escutá-las. Temos que ser capazes de escutá-las desde os primeiros balbucios escritos (contemporâneos de seus primeiros desenhos) (Ferreiro, 2002, p. 36, grifo da autora).

Como ponto de partida assumido por autores construtivistas e os da Teoria Histórico-Cultural, é sabido que as crianças não são indiferentes aos objetos culturais de seu mundo (Colello, 2010, 2013). “Se perceberem que as letras são importantes para os adultos [...], tentarão apropriar-se delas” (Ferreiro, 2002, p. 25). Para Piaget, a motivação para interagir com os objetos culturais (como é o caso da escrita) apresenta-se nos comportamentos típicos de um sujeito ativo e curioso que busca conhecer para se adaptar ao mundo. Vigotsky (2010), por sua vez, vê nesses mesmos comportamentos o esforço da criança em fazer o mundo virar o seu próprio mundo, o plano intersíquico tornar-se intrapsíquico.

De qualquer forma, na tentativa de explicar o processo de aprendizagem, vale lembrar que, para Vigotsky (2010), os elementos da cultura não são apresentados como dados estáticos; eles dependem de condições favorecedoras de um processo pessoal de recriação e de construção de significados. De modo inverso, é possível afirmar que “[...]”

o desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias de aprendizado” (Oliveira, 1995, p. 57). Para Piaget (que defende outra perspectiva teórica, mas, certamente, na mesma direção), “[...] apenas a presença do objeto não garante conhecimento, mas sua ausência garante desconhecimento” (Ferreiro, 2002, p. 12). Por isso, são necessárias situações que confirmam sentido ao objeto.

Na experiência da criança, as situações com as quais se depara são prontamente criadas por seu ambiente social, e as coisas aparecem em contextos que lhes dão significações especiais. Não se assimilam objetos ‘puros’. Assimilam-se situações nas quais os objetos desempenham certos papéis e não outros (Piaget; Garcia, 1982, p. 87).

No caso da aprendizagem da língua escrita, as experiências significativas (e, muitas vezes, afetivamente relevantes), como ouvir histórias que os pais contam, acompanhar a ida ao mercado tendo uma lista de compras, buscar informações nas páginas da internet, são decisivas para o processo de alfabetização. Assim, o ‘letramento emergente’, entendido como impacto do conjunto de experiências de leitura e de escrita sobre os indivíduos (Mowat, 1999), abre a perspectiva para que os caminhos informais de aprendizagem e a importância das experiências vividas no âmbito familiar possam ser compreendidos.

Essas mesmas experiências (no âmbito familiar e, posteriormente, na EI) colocam a criança em sintonia com o mundo da escrita, justificando a valorização desse objeto, o gosto pela língua escrita, a mobilização para aprender e, até mesmo, as primeiras tentativas de ler e de escrever. Ainda que distantes da escrita convencional, os primeiros rabiscos ou iniciativas de escrever e interpretar são marcados pelo esforço cognitivo para compreender o funcionamento da língua escrita, que, do ponto de vista da apropriação do conhecimento, está longe de ser desprezível e faz toda a diferença na aprendizagem escolar.

A esse respeito, cabe questionar: o que a criança pequena pode aprender sobre a língua escrita? Pela participação em práticas significativas de escrita, a depender das mediações estabelecidas com os objetos escritos (revistas, jornais, livros etc.) ou com sujeitos mais experientes, a criança pode, por exemplo, conceber a escrita como recurso de representação; discriminar a escrita da oralidade; assimilar a sua natureza convencional, captando especificidades do sistema (como a direção da esquerda para a direita, a necessidade de diferenciações de caracteres inter e intra palavras, a existência de diferentes tipos de letras etc.); desenvolver diversas estratégias – ainda que não convencionais – de produção e de interpretação; conhecer as letras e diferenciá-las dos números ou de outros sinais gráficos; saber que a escrita tem diferentes funções e cumpre diferentes papéis na vida cotidiana; assimilar as particularidades de diferentes gêneros, tipos textuais na relação com os muitos suportes da língua; intuir diferentes possibilidades de manifestação comunicativa e expressiva; perceber a permanência da escrita (a possibilidade de, pela leitura, recuperar literalmente um texto) e descobrir a magia do mundo literário (Colello, 2014). Por meio dessas experiências, fica evidente que a aprendizagem da língua escrita não é mera coleção de letras ou uma sucessão de traçados, mas uma teia singular que envolve diferentes processamentos cognitivos; uma teia que, mobilizada por inquietações, por conquistas e por reflexões linguísticas, supera a dimensão restrita do ler e do escrever, permitindo ampliar as possibilidades de interação discursiva, em conformidade com a dimensão dialógica da língua.

Na ausência de referenciais para compreender a pré-história da escrita (e o valor de todas as conquistas mencionadas), a alfabetização na EI situava-se (e, em muitos casos, ainda se situa) em um campo nebuloso,

porque, sem o compromisso formal de ensinar a ler e a escrever, muitos educadores não compreendiam como dar continuidade aos saberes e às vivências do letramento emergente. Por isso, para uns, as instituições que atendiam as crianças pequenas afastavam os sujeitos das letras por conta da suposta imaturidade para aprender, concentrando-se no desenvolvimento global por meio de atividades lúdicas, sem manifestar compromisso explícito com a alfabetização das crianças (Kramer, 1987). Para outros, caberia às creches e às pré-escolas – com nítida função de promover a prontidão – treinar as crianças para traçar linhas, copiar, juntar letras, discriminar sons, ou seja, prepará-las para enfrentar o ensino da escrita, meta oficial do Ensino Fundamental. Ambas alternativas acabavam por desconsiderar a aquisição de conhecimentos já em curso. Mais do que perder a oportunidade de incentivar a elaboração de saberes sobre a língua escrita, a EI falhava por não criar oportunidades de aprendizagem, principalmente, para as crianças que viviam à margem do mundo letrado. Em outras palavras, a desconsideração das diferenças cognitivas e socioculturais, que tanto afetam posturas, valores, interesses, disponibilidades e graus de saber, justificava um tratamento igual aos desiguais.

O Ensino Fundamental, por sua vez, seguindo os métodos de alfabetização, começava de um ‘marco supostamente zero de conhecimento’ e trilhava um caminho didaticamente projetado em uma perspectiva ‘adultocêntrica’, em geral, um caminho linear, cumulativo e inflexível que ia das letras às famílias silábicas e dessas às palavras e frases. Na maior parte dos casos, a ênfase recaía na aquisição do sistema como se o seu domínio garantisse a possibilidade de tudo dizer (Colello, 2012).

As consequências de tal postura favoreceram o fracasso escolar, pois, por um lado, superestimavam os alunos (justamente os das classes menos favorecidas) que,



limitados em suas experiências de leitura e de escrita, não tinham as mesmas motivações e saberes de seus colegas provenientes de famílias mais letradas. Por outro lado, subestimavam todos aqueles que, mesmo já tendo descoberto os encantos da língua e a sua natureza comunicativa, eram submetidos às práticas mecânicas e artificiais de reprodução de traçados, cópias e exercícios de silabação (Ferreiro, 1986).

A partir das publicações dos trabalhos liderados por Ferreiro e por Vigotsky, que chegaram ao Brasil em meados dos anos 1980, das pesquisas sobre o letramento, no final dessa década, e de todos os estudos e experiências pedagógicas que se seguiram, muitos educadores puderam compreender os sentidos do alfabetizar letrando e o fracasso de um ensino instrumental e reducionista que, com o intuito de garantir a aquisição do sistema de escrita e o conhecimento de suas normas básicas, produzia analfabetos funcionais: pessoas que, mesmo formalmente alfabetizadas, mantinham-se à margem da cultura escrita. Mais do que uma contínua aprendizagem que se constrói desde a tenra idade em um contexto letrado, a alfabetização, com base nessas contribuições teóricas e práticas, passou a ser vista como um processo 'ativo', 'dinâmico' e 'complexo'.

É 'ativo' porque pressupõe o reconhecimento da necessária ação da criança e dos professores. A criança, motivada por efetivos propósitos sociais, pela necessidade de ampliar suas experiências e seus conhecimentos e pelas práticas pedagógicas intencionais implementadas por professores (ou pela interação com colegas mais experientes), põe-se a enfrentar os desafios de ler e de escrever: construir formas de produzir e de interpretar, testar suas hipóteses, surpreender-se ou desapontar-se com os resultados de suas produções, analisá-las a partir das intervenções dos professores, buscar informações e

avançar em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Assim, com base em diferentes perspectivas teóricas, muitos educadores romperam com a ideia de passividade do sujeito na relação com o objeto de conhecimento, romperam com a perspectiva de um ensino unilateral (do professor para o aluno, em relação monológica) e, finalmente, romperam com a concepção de aula pré-fixada (não construída na e pela relação dialógica entre as pessoas). Tantas rupturas levaram à revisão da concepção empirista subjacente aos métodos tradicionais de alfabetização. Se, para tais métodos, a criança dependia exclusivamente de estímulos externos para aprender a ler e a escrever; na nova perspectiva, ela passou a ser considerada capaz de, progressivamente, pensar sobre a escrita. Em outras palavras, ao tomar a língua como objeto da ação mental da criança, a aprendizagem ocorre por diversas vias e em diferentes instâncias (a mencionada teia cognitiva), promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigotsky, 2010).

Nessa perspectiva, a construção da escrita é um processo 'dinâmico', que tem início quando o bebê, antes mesmo de dominar a fala, aponta um objeto, o que é interpretado pelos pais como um gesto, ou seja, como um movimento realizado com a intenção de simbolizar algo no ar. Segundo Vigotsky (2000), o gesto é uma escrita feita no ar, e, ao longo desse processo, há dois momentos que ligam o gesto à escrita: o brinquedo simbólico e o desenho. No primeiro, a criança utiliza um objeto para substituir outro, de tal modo que um se torna signo do outro, não havendo, necessariamente, semelhança entre o objeto real e o simbolizado. Ela utiliza, por exemplo, uma caixinha de papelão para representar um carrinho por meio do gesto de empurrar. Na representação do faz de conta, a criança caminha em direção à língua escrita, pois tal brincadeira

compreende um sistema de linguagem que, mediante gestos, confere aos objetos diferentes significados. O mesmo ocorre, em segundo lugar, com o desenho. A criança, utilizando critério de semelhança, diz que algumas linhas por ela traçadas são um determinado objeto, como linhas em espiral podem ser fumaça e círculos podem representar o Sol. Nessa fase, o desenho é um relato gráfico peculiar, por meio do qual a criança representa objetos, ações, fenômenos; é uma etapa prévia da escrita. Para avançar nesse processo, ela precisa compreender que, além das coisas, também podemos desenhar a fala, utilizando letras e palavras (Vigotsky, 2000).

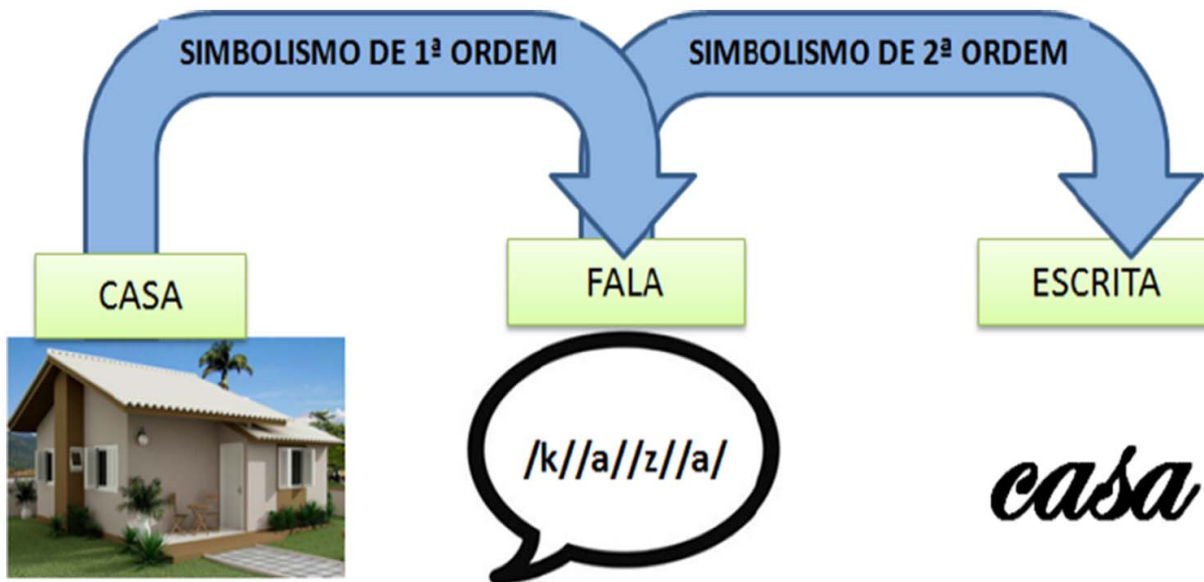
Essas diferentes formas de atividade - gesto, faz de conta, desenho - apresentam um aspecto comum: a função simbólica. Se elas contribuem para o desenvolvimento da capacidade de representar simbolicamente, conseqüentemente, contribuem para o processo de aprendizagem da escrita como um sistema de representação de segunda ordem.

Finalmente, a alfabetização, como um processo 'complexo' e não linear, costuma ser marcada por saltos, avanços, retrocessos, conflitos e contradições. Toda aprendizagem, ao se iniciar, não garante um desenvolvimento acabado; pelo contrário, subsidia o desenvolvimento.

A esse respeito, importa lembrar que, em sua progressiva continuidade, mais do que envolver diferentes planos de aprendizagem, conforme mencionado, a aprendizagem da escrita pressupõe um simbolismo de segunda ordem. Para a Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem da escrita é extremamente complexa, "[...] pois consiste em uma representação de segunda ordem, ou seja, tal linguagem é constituída por um sistema de signos que representam os sons e as palavras da linguagem oral, os quais, por sua vez, representam objetos, ações, fenômenos reais" (Lucas,

2009, p. 103), conforme o exemplo representado na Figura 1:

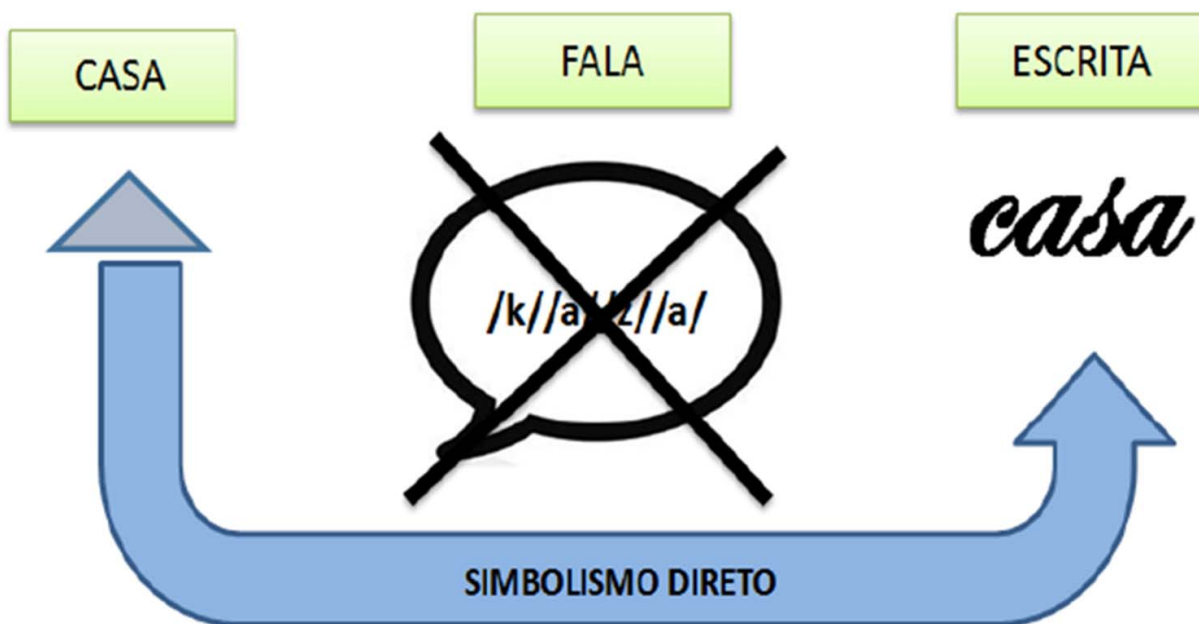
Figura 1 - Escrita segundo a Teoria Histórico-Cultural.



Fonte: Lucas (2018).

No entanto, ao longo do processo de apropriação da escrita, a fala, como elo entre o objeto real e a sua representação escrita, gradualmente desaparece, transformando a escrita em um sistema de signos que representam diretamente os objetos, os fenômenos ou os acontecimentos, conforme ilustra a Figura 2:

Figura 2 - Aprendizagem da escrita segundo a Teoria Histórico-Cultural.



Fonte: Lucas (2018).

Enfim, para defender a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo ativo, dinâmico e complexo foi preciso romper com as concepções tradicionais de alfabetização; conceber a língua escrita como um sistema de representação, resultado do esforço coletivo da humanidade e não apenas como um código de transcrição de unidades sonoras; considerar a língua escrita como um objeto cultural e não meramente escolar; reconhecer que a escrita foi criada para responder à necessidade de registro, de expressão e de comunicação com o outro e que, por isso, em ambientes educativos, é preciso criar a necessidade da escrita na criança. Foi preciso rever o papel da Educação Infantil, assim a escola não é vista como aquela que ensina ou deixa de ensinar, mas como ambiente que estimula, propõe, viabiliza, medeia, problematiza o universo da escrita, dando continuidade a processos cognitivos já em curso, respeitando o significado das práticas sociais letradas e abrindo novos horizontes para a formação humana.

A consciência sobre a natureza das conquistas cognitivas inerentes à aprendizagem da língua escrita (aqui entendida como um processo contínuo, ativo, dinâmico e complexo) reconfigura o papel do professor em sala de aula e, em especial, dos profissionais que atuam na EI. Vem daí o interesse em discutir os princípios da prática pedagógica.

## **Práticas pedagógicas: como alfabetizar letrando na Educação Infantil?**

De acordo com o que foi discutido até aqui, entendemos que, de modo geral, as práticas de conversar, cantar, contar histórias, brincar e desenhar são fundamentais para ampliar a capacidade simbólica nas crianças, sobretudo na EI, pois, como 'atividade dominante', são as que mais promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nesse período da vida humana (Leontiev, 2004).

De modo mais específico, como eixos de trabalho na EI, tais práticas integram a formação do sujeito leitor e escritor, favorecendo a) o fortalecimento do universo simbólico dado pelas inúmeras possibilidades de representação; b) a problematização da relação todo-partes na escrita, visando a sistematização de suas variáveis quantitativas e qualitativas; c) o aprofundamento da consciência fonológica; d) a atribuição de sentidos, pela conquista de estratégias de interpretação; e) a relação entre leitura e escrita ou entre imagens e textos; f) o conhecimento dos gêneros textuais; g) o posicionamento interlocutivo e responsivo, aprimorando modos de ajustamento do texto aos leitores previstos ou aos propósitos comunicativos; h) a articulação, na leitura, dos elementos internos do texto assim como recuperação da intertextualidade no campo temático; i) o conhecimento das convencionalidades e das arbitrariedades linguísticas; j) os mecanismos de busca de informações, de comparações ou de manipulação temática em diferentes textos; k) o

posicionamento em face de diferentes níveis de linguagem (mais formal ou mais informal) e dos modos de transitar entre a oralidade e a escrita; l) o ajustamento da produção aos suportes de escrita e de leitura; m) o aprofundamento no universo literário (Colello, 2012, 2014, 2017).

Reconhecendo a necessidade de propor às crianças da EI práticas que promovam tais reflexões, saberes e competências sobre a leitura e a escrita, vale sugerir algumas proposições teórico-metodológicas.

## **Brincar e imaginar**

Brincar é uma atividade dominante no desenvolvimento psíquico da criança e pode subsidiar a aprendizagem (Leontiev, 2004). Para ela, “[...] alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos” (Vigotsky, 2007, p. 129). Por isso, no faz de conta, alguns lápis coloridos podem se transformar, pelos gestos representativos, em personagens de histórias ou espadas de heróis. “Essa é a chave para a função simbólica do brinquedo das crianças” (Vigotsky, 2007, p. 130), indispensável também para a aprendizagem da língua escrita. Dessa forma, por mais estranho que possa parecer ao público leigo (como é o caso de muitos pais), a alfabetização encontra terreno fértil nas brincadeiras de faz de conta.

Brincar de escolinha, ainda que a criança não domine a língua escrita, permite-lhe, em um plano lúdico, compreender a função social da escrita naquele contexto, como fazer a lição, conferir a lista de chamada, passar tarefas no quadro etc. Nas palavras de Vigotsky (2007, p. 133): “[...] consideramos a brincadeira do faz de conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um simbolismo de segunda ordem”.

## **Conversar, cantar e contar histórias**

Sabemos que a oralidade permeia as práticas pedagógicas de professores da EI, muitas vezes, com a finalidade de ensinar aos pequenos comandos vocais para a execução de determinadas tarefas, como lanchar, ouvir uma história, ir ao banheiro, brincar no parque etc. Para além disso, porém, a oralidade, por meio de conversas, canções e contação de histórias, cria um pano de fundo para promover o processo de aprendizagem da língua e, conseqüentemente, da escrita. “Ao nomear os objetos e definir, assim, as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ela poderia formar através da experiência individual” (Luria; Yudovich, 1985, p. 11).

Ao cantar, ao brincar com rimas, com parlendas e com trava-línguas, por exemplo, podemos desenvolver a consciência fonológica, diferenciar singular e plural, distinguir substantivos masculinos e femininos, compreender que as palavras são formadas por pequenas partes - sílabas ou letras -, perceber a variedade de fonemas do nosso alfabeto e nos familiarizar com diferentes gêneros e tipos textuais.

Nessa mesma perspectiva, a contação ou a narração de histórias, além de seus vários papéis - tais como informar, entreter, encantar, aumentar o vocabulário e a capacidade de concentração e de criatividade -, também promove a compreensão da língua tipicamente escrita e o desenvolvimento do simbolismo na criança, aspectos fundamentais para a aprendizagem da língua escrita. Sobre a contação de histórias, salientando a relação de indissociabilidade entre alfabetização e letramento, Soares (2009, p. 5) lembra que,



Naturalmente, para que a leitura oral de histórias atinja esses objetivos, não basta que a história seja lida. É necessário que o objeto portador da história seja analisado com as crianças e sejam desenvolvidas estratégias de leitura, tais como: que a leitura seja precedida de perguntas de previsão a partir do título e das ilustrações; que seja propositadamente interrompida, em pontos pré-escolhidos, por perguntas de compreensão e de inferência; que seja acompanhada, ao término, por confronto com as previsões inicialmente feitas, por meio da avaliação de fatos, personagens, seus comportamentos e suas atitudes.

Ao ler histórias para as crianças, o professor indica que as letras representam a fala materializada no papel e que os contos podem ser recuperados com as mesmas palavras. Quando brincam de ler um livro, as crianças recontam uma história e se aproximam das práticas formais de leitura, mesmo sem saberem decodificar o que está escrito. No plano cognitivo, a criança realiza uma atividade que ainda não consegue fazer sozinha - a leitura -, porém, com a intervenção do adulto, ela a fará progressivamente. Sendo assim, contar histórias permite ao professor atuar diretamente na zona de desenvolvimento proximal da criança. Trata-se também de um evento de letramento. Para Kleiman (1995, p. 18),

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz: 'Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!' está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma historinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever.

O exemplo acima demonstra como, pedagogicamente, a criança está em processo de letramento, por meio da familiaridade com a língua escrita em situações de oralidade.

Na mesma direção, as rodas de conversa constituem momentos riquíssimos para que as crianças possam expressar oralmente as suas ideias, expondo e trocando

opiniões sobre aquilo que já sabem sobre o mundo que as cerca. A língua, que um dia se manifesta pela fala, encontra caminhos para a produção da escrita.

## **Desenhar**

Sabemos que o desenho faz parte do cotidiano na EI, embora nem sempre com o efetivo aproveitamento pedagógico de seu potencial. Não basta ter belas imagens nas salas de aula; o que importa é que elas tenham sido produções provocadas pela necessidade (ou gosto) de expressar ideias, desejos, histórias e situações vividas. Nessas condições, o desenho, tal como a escrita, também se constitui como um sistema de representação; “[...] no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem [...] é somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto” (Vigotsky, 2007, p. 133). Assim, a função do professor, particularmente o da EI, é promover situações para representar tanto os objetos como a língua, já que

Os primeiros desenhos das crianças devem ser permeados de oralidade, de ambas as partes - professor e aluno - pois assim, atua-se na zona de desenvolvimento proximal do seu aluno, que ainda não se utiliza da fala com função planejadora, mas que o fará com a ajuda de seu professor, e posteriormente sozinho (Domingos, 2017, p. 87).

Vigotsky (2007, p. 141) afirma a necessidade de organização do ensino da escrita com a seguinte declaração: “[...] o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural”. O autor indica que, nesse processo, simples desenhos ou marcas no papel começam a ter outros significados. Nesse caso, ao passar de rabiscos (ou figuras) a marcas que asseguram a memória, os desenhos tornam-se simbolismo de primeira ordem, o que já contém, em sua

essência, os rudimentos da futura escrita por letras e palavras.

O desenhar na EI, proposto intencionalmente como recurso de expressão, deve ser oportunizado por ilimitadas formas, suportes e materiais, a fim de que criatividade e imaginação também sejam desenvolvidas paralelamente à língua escrita. Sob esse ponto de vista, vale lembrar que não cabe 'alfabetizar só nas e pelas letras', mas também nas múltiplas linguagens que o ser humano é capaz de produzir.

## **Escrever nomes próprios e outras palavras**

Com base nos estudos liderados por Ferreiro e Teberosky (1985), que comprovaram o interesse das crianças por seus nomes e discutiram as implicações cognitivas e pedagógicas dessa motivação, a prática pedagógica de registrar o próprio nome das crianças e, a partir deles, outras palavras estáveis tornou-se comum em instituições educativas. De modo semelhante, princípios da Teoria Histórico-Cultural confirmam o uso do nome - ainda que as crianças não saibam o valor sonoro das letras e apenas tenham decorado uma sequência de letras desenhadas sempre na mesma ordem - como base para a redação de outras palavras que, a princípio, elas ainda não sabem escrever. Embora não se configure como alfabetização propriamente dita (como pensam muitos pais), a simples tarefa de identificar seus materiais escolares traçando ou reconhecendo as letras de seu nome já é uma experiência significativa com a língua: a escrita que prepara para outras escritas.

## **Considerações finais**

Como em qualquer situação educativa, as práticas da EI precisam ser constantemente revistas, não apenas para se

acomodarem às novas estruturas do sistema vigente, como também - e principalmente - para que as intervenções em sala de aula possam estar cada vez mais afinadas com o perfil de nossos alunos, com as demandas de nosso mundo e, particularmente, com o compromisso de todos nós, educadores, com a construção de uma escola de qualidade. No entanto, a efetiva transformação da escola é um processo complexo, pois não mudaremos as práticas se não mudarmos as diretrizes de ensino; não mudaremos as diretrizes de ensino se não mudarmos as concepções acerca dos objetos de ensino e dos processos de aprendizagem; não mudaremos os conceitos pedagógicos se não mudarmos o entendimento que temos sobre a própria educação.

Se o que temos em vista é a humanização das pessoas pela constituição integral do homem em contextos efetivamente democráticos, não podemos mais considerar as escolas com fins preparatórios; não podemos mais admitir professores que ensinem conteúdos estritos, voltados para objetivos instrumentais da sociedade capitalista. É no contexto desse compromisso político-pedagógico que abraçamos a concepção da alfabetização como um processo contínuo, ativo, dinâmico e complexo a ser travado desde as primeiras experiências da criança no e com o mundo letrado.

Dois princípios decorrem de tal posicionamento. Em primeiro lugar, é preciso admitir que não existe referencial teórico que justifique adiar o trabalho pedagógico na direção da leitura e da escrita. Quando a escola se aproxima da vida, respeitando as crianças na sua realidade e promovendo a inserção delas na trama social, não há como se apartar de valores, costumes, saberes, necessidades e apelos do mundo. Em segundo lugar, importa dizer que não cabe ao adulto decidir em qual momento a criança iniciará a aprendizagem da leitura e da

escrita, simplesmente porque não se pode controlar a relação do sujeito com o universo letrado, não se pode frear as provocações do meio sociocultural, assim como não se pode inibir o esforço cognitivo das crianças que, desde sempre, procuram compreender o seu meio. Em outras palavras,

O meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca. Como um jardineiro seria louco se quisesse influenciar o crescimento das plantas, puxando-as diretamente do solo com as mãos, o pedagogo estaria em contradição com a natureza da educação se forçasse sua influência direta sobre a criança. Mas o jardineiro influencia o crescimento da flor aumentando a temperatura, regulando a umidade, mudando a disposição das plantas vizinhas, selecionando e misturando terra e adubo, ou seja, mais uma vez agindo indiretamente, através das mudanças correspondente do meio. Assim faz o pedagogo que, ao mudar o meio, educa a criança (Vigotsky, 2004, p. 65-66).

Ao assumir o desafio de educar, a EI requer um profissional que saiba organizar o ambiente educativo; planejar suas ações; iniciar e propor atividades com as crianças e avaliar, a cada momento, as expectativas e o nível de desenvolvimento delas. Enfim, utilizando expressão consensual de nosso referencial teórico, é preciso um profissional que tenha intenção educativa.

No que diz respeito ao ensino da língua escrita, a intenção educativa deve considerar a língua como objeto dialógico de comunicação entre as pessoas. Justifica-se, assim, o desafio dos professores da EI de criar ambientes que favoreçam os processos de alfabetização e de letramento, aproximando-se de contextos reais do uso da língua. Ao assumir que as crianças aprendem a ler e a escrever em situações provocativas do ler e do escrever, Ferreiro (2002) explica que se alfabetiza melhor quanto maiores e mais significativas forem as oportunidades de produzir e de interpretar diferentes textos; de interagir com a língua; de lidar com diferentes propósitos

comunicativos; de reconhecer a complexidade dos processos cognitivos daqueles que aprendem a escrever; de vivenciar diversas posições interlocutivas (autor, revisor, comentarista); de experimentar diferentes hipóteses e de lidar com diferentes suportes em diferentes níveis de competência.

Promover essas oportunidades na EI não significa ‘roubar a infância’ com clássicos mecanismos escolarizados e precoces, mas utilizar situações lúdicas e exploratórias (tão compatíveis com o universo infantil) para incorporar, nas instituições educativas, as experiências letradas de tantas crianças, para valer-se dos processos cognitivos já em curso e, sobretudo, para criar oportunidades para todas aquelas que, pela sua origem social, já estão, ainda que muito jovens, condenadas ao fracasso.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 14 dez. 2017.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será. *In*: LEITE, S. A. S. **Alfabetização e letramento**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010. p. 75-127.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Summus, 2012.

COLELLO, S. M. G. Quando se inicia o processo de alfabetização? **International Studies on Law and Education**, São Paulo, n. 15, p. 31-46, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle15/31-46Silvia.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2017.

COLELLO, S. M. G. Sentido da alfabetização nas práticas educativas. *In*: MORTATTI, M. R.; FRADE, I. C. A. S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o

que sabemos, fazemos e queremos. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Unesp, 2014. p. 169-186.

COLELLO, S. M. G. **Produção textual**: práticas interativas e tecnológicas. São Paulo: Summus, 2017.

DOMINGOS, T. C. **Do desenho à escrita**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização do ensino da linguagem escrita. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

FERREIRO, E. Deve-se ou não se deve ensinar a ler na pré-escola? Um problema mal colocado. *In*: FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 96-102.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Â. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1987.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 2004.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. 2008. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LUCAS, M. A. O. F. **Ensino da escrita na educação infantil**: concepções de professores e perspectivas da prática pedagógica. Relatório de estágio (Pós-doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 143-190.

LURIA A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MALUF, M. R. Alfabetização na pré-escola: conceitos e preconceitos. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 26, p. 133-144, abr. 1987.

MOWAT, J. M. **Marie Clay's reading recovery**: a critical review. 1999. Thesis (Master of Education) – Faculty of Education, University of Manitoba, Winnipeg, Manitoba, 1999. Disponível em: [www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape8/PQDD\\_0006/MQ41749.pdf](http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape8/PQDD_0006/MQ41749.pdf). Acesso em: 14 dez. 2017.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

PIAGET, J.; GARCIA, R. **Psicogénesis e historia de la ciencia**. México: Siglo XXI, 1982.

ROSEMBERG, F. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. *In*: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO O PRESENTE, 2002, Brasília, DF. **Anais** [...]. Brasília, DF: Unesco, 2003. p. 33-81.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Alfabetização e letramento na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, [s. l.], ano VII, n. 20, jul./out. 2009.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKY, L. S. La pre historia del desarrollo del lenguaje escrito. *In*: VIGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 2000. v. 3.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.



## CAPÍTULO 10

# O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRABALHANDO COM OS BEBÊS<sup>38</sup>

Silvia Pereira Gonzaga de Moraes, Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais e Paula Tamyris Moya

### Introdução

‘No berçário as crianças só brincam!’ Essa concepção esteve e ainda está presente no discurso das pessoas de modo geral. Afinal, o que as crianças pequenas fazem nos espaços institucionalizados destinados a elas? Brincam no parque? Na caixa de areia? Com tinta? Massa de modelar? Brinquedos? Sucatas?

Pensar a educação institucionalizada para as crianças de tenra idade é o foco deste trabalho, em especial o ensino de matemática na Educação Infantil. Partimos do pressuposto de que o trabalho pedagógico nessa etapa da Educação Básica visa ao desenvolvimento humano integral das crianças, visto que a educação constitui condição essencial para aprendizagem e a formação das funções psíquicas superiores.

Assim, ainda que todo indivíduo nasça candidato a humano, suas necessidades não se reduzem aos aspectos biológicos. Há uma dependência em relação à sua forma de vida, às atividades e às condições nas quais a criança está inserida, pois, como afirmam Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991, p. 42), “[...] é impossível avaliar a dependência do desenvolvimento psíquico da idade, sem nos referirmos às condições de vida em que a criança se encontra”. Por isso, as instituições destinadas à Educação Infantil devem ser espaços nos quais ‘as condições de vida’

oportunizadas às crianças sejam capazes de proporcionar, por meio de um ensino sistematizado, a apropriação de instrumentos simbólicos elaborados ao longo da história, que vão lhe possibilitar a inserção nessa mesma sociedade.

Então, consideramos que não podemos falar da relação educar e cuidar sem falar do processo educativo, o qual constitui-se na intervenção adequadamente sistematizada no processo de apropriação dos instrumentos simbólicos pelas crianças. Atualmente, de acordo com a organização da vida social, temos as instituições escolares responsáveis por esse processo.

Portanto, para a criança estar no parquinho, na areia, manuseando tinta ou massinha de modelar ou manipulando brinquedos, é necessário que esse trabalho tenha sido sistematizado anteriormente, isto é, planejado pelo professor na direção de potencializar o desenvolvimento infantil para além dos aspectos biológicos. Esse princípio justifica-se porque “[...] a educação e o ensino não ‘esperam’ pela maturação das funções psíquicas, mas estimulam e condicionam o seu desenvolvimento” (Bogoyavlensky; Menchinskaya, 1991, p. 69). Assim, essa sistematização deve levar em conta a concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, de forma que esses três processos possam estar articulados dialeticamente para que a criança, por meio das diferentes experiências escolares, possa se desenvolver da dimensão natural para a cultural. Para Vigotsky (2004, p. 99), a “[...] educação não apenas influi em alguns processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude”.

Desse modo, discutir a organização do ensino na Educação Infantil é uma necessidade, com o intuito de buscar possibilidades para a atuação docente, considerando sempre quem é a criança a quem se direciona esse ensino. Essa questão precisa ser uma forma de luta

que evidencie a importância dessa etapa da Educação Básica, de modo a assegurar a qualidade do trabalho educativo nas instituições de Educação Infantil. Nessa direção, o trabalho docente deve delimitar finalidades pedagógicas, considerando “[...] o conteúdo da atividade da criança e como esta atividade é constituída nas condições concretas de vida” (Pasqualini, 2011, p. 67).

Quem é a criança que aprende na Educação Infantil? O que ensinar nessa etapa da Educação Básica? Diante desses questionamentos, nosso objetivo é apresentar possibilidades formativas que nos auxiliem, enquanto educadores, a organizar uma educação que mobilize a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico da criança pequena. Destacamos que essa temática já foi tratada em outros textos desenvolvidos por nós, dentre eles citamos: Moraes *et al.* (2012), Moraes *et al.* (2017) e Arrais *et al.* (2017).

Neste estudo, o foco das nossas reflexões está, em particular, no ensino dos conceitos matemáticos, pois a matemática é um produto das necessidades humanas que se insere no conjunto dos elementos culturais que precisam ser socializados. Guiadas por esses pressupostos, elaboramos o presente tema em três partes. Primeiramente, apresentamos a concepção de matemática que defendemos para a Educação Infantil. Em seguida, refletimos sobre quem é a criança, destacando as leis gerais do desenvolvimento psíquico infantil fundamentadas na teoria histórico-cultural. Na sequência, apresentamos uma atividade de ensino, intitulada ‘Ensinando matemática para os bebês’, com o propósito de buscar estratégias que possam nos auxiliar a ensinar os conceitos matemáticos às crianças pequenas, evidenciando a inter-relação entre o que ensinar, como ensinar e a quem ensinar.

Esperamos com este texto contribuir para o processo de organização do ensino, a fim de que as crianças se

apropriem de instrumentos simbólicos de forma a se desenvolverem individual e coletivamente.

## **Ensino de matemática: concepção e conteúdos**

A matemática, enquanto instrumento simbólico produzido ao longo do desenvolvimento histórico-cultural do gênero humano, precisa ser apropriada pelas novas gerações, pois seu domínio potencializa a ação humana e garante o desenvolvimento das funções psicológicas superiores<sup>39</sup>. De acordo com Moura (2007, p. 44), a “[...] matemática é um destes instrumentos simbólicos que sai do mundo concreto e ‘ganha o cérebro’ para dar mais poder ao homem na satisfação das necessidades integrativas”. Isso porque essa ciência “[...] constitui-se em um corpo de conhecimentos expressos por conceitos e signos que foram criados para a satisfação das necessidades humanas”.

Assim, podemos conceber a matemática como objeto de estudo da escola desde a Educação Infantil. Mas isso não significa defender uma concepção de ensino que priorize a transmissão oral e direta de conceitos matemáticos a crianças tão pequenas. O objetivo do professor deve ser organizar o ensino para possibilitar a formação das atividades principais das crianças no processo de apropriação da cultura humana. Essas atividades são responsáveis por guiar as mudanças mais significativas no desenvolvimento psíquico da criança.

Destacamos, também, a matemática como uma linguagem – no sentido atribuído por Vigotsky (2000) –, que, ao se apropriar dos signos externos, forma e reorganiza o pensamento. Baraldo (2017, p. 56), nesta mesma direção, aponta a matemática “[...] como linguagem a ser apropriada pela criança, por meio da qual ela aprende determinados conteúdos que influem sobre seu pensamento e o reorganiza”. Ferro (2016, p. 38) nos lembra que, “[...]”

sendo a linguagem matemática inerente à vida dos homens, então, a ação de controlar as quantidades, formas e grandezas se evidencia em todos os períodos do desenvolvimento humano”. Podemos afirmar, portanto, que as experiências envolvendo o controle de quantidades, as relações entre grandezas, isto é, a vivência de conceitos matemáticos, têm início quando a criança ainda é um bebê.

É comum encontrarmos nas falas de sujeitos que se relacionam com crianças pequenas as seguintes frases: ‘Nossa, como você cresceu!’; ‘Quantos aninhos você tem?’; ‘Agora é hora de dormir!’; ‘É preciso comer mais!’; ‘Você já brincou bastante!’; ‘Quantos irmãos você tem?’; ‘Você vai cair, esse brinquedo é muito alto!’ São vivências cotidianas carregadas desses conceitos, porém, apenas essas experiências espontâneas não garantem a apropriação da essência que compõe os conhecimentos matemáticos. O domínio da matemática enquanto um sistema simbólico produzido ao longo do desenvolvimento histórico-cultural da humanidade depende de formas intencionais de ensino que se iniciam desde a Educação Infantil.

Mas pensar nessa organização intencional do ensino de matemática na Educação Infantil pressupõe considerar a inter-relação entre o conteúdo a ser ensinado, o modo de organizá-lo e as características psicológicas do desenvolvimento infantil em determinado período da vida.

Para que essa organização seja contemplada, é necessário conhecer quais os conteúdos matemáticos devem ser trabalhados na Educação Infantil. Encontramos nos pressupostos de Saviani (2010, p. 16) sobre o conceito de clássico elementos para suprir essa necessidade, pois tal conhecimento deve guiar o processo de seleção de conteúdos.

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo

nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.

Com base nesse referencial, consideramos que o conteúdo escolar é composto pelos clássicos, isto é, conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos produzidos ao longo do desenvolvimento histórico e social do homem. Em consonância com essa lógica, Moraes *et al.* (2012, p. 87) destacaram quais os clássicos dos conteúdos matemáticos:

[...] no trabalho com o controle de quantidade das diferentes grandezas, espaço e forma, consideramos que tais conteúdos podem ser concebidos como núcleo para o ensino de matemática em diversos níveis de ensino. Destarte, devemos salientar o modo como tais conteúdos devem ser trabalhados com as crianças pequenas.

Esses conteúdos estruturantes podem ser expressos por alguns dos principais conceitos matemáticos a serem ensinados na Educação Infantil:

- Número: correspondência biunívoca, sequenciação, ordinal, cardinal, signos;
- Sistema de Numeração Decimal: signos, valor posicional, agrupamento-base;
- Grandezas: mais, menos, vazio, cheio, leve, pesado (volume, massa);
- Semelhança e diferença: igual, maior, menor, curto, cumprido;
- Interioridade: dentro e fora;
- Distância: perto e longe;
- Orientação: esquerda, direita, em cima, embaixo;
- Fronteira: interior, meio, exterior;

- Tempo: antes, agora, depois (duração, sucessão e simultaneidade);
- Formas: redonda, quadrada, retangular, entre outras.

Compreendemos que esses conceitos não são isolados nem devem ser explorados de modo estanque, mas integrados entre si.

O ensino de matemática para crianças no processo inicial de escolarização deve ser desenvolvido de modo que elas **compreendam os conhecimentos sobre as grandezas/medidas** destacadas nos objetos físicos e se familiarizem com suas propriedades fundamentais. Desta forma, as crianças, **operando com objetos reais e neles focalizando os parâmetros das grandezas**, aprendem a comparar as coisas por uma ou outra grandeza, determinando a sua igualdade e desigualdade. Em seguida, as crianças anotam essas relações utilizando-se de signos (Moraes, 2010, p. 101-102, grifo do autor).

Na organização do trabalho pedagógico com esses conceitos matemáticos é fundamental que o professor considere a unidade entre conteúdo-forma. Isso significa que a identificação dos elementos culturais pertencentes às diversas áreas do conhecimento que precisam ser apropriados pelas crianças como condição para sua humanização pressupõe a compreensão sobre as formas mais adequadas de ensiná-los. Desse modo, no trabalho escolar a busca por respostas para a pergunta 'o que ensinar?' exige que o professor domine o 'como ensinar'. Para Martins (2013), no processo de reflexão sobre 'o que ensinar?' e 'como ensinar', é preciso que o professor considere o destinatário das ações de ensino, ou seja, que ele conheça a criança a quem ensina. De acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, conhecer a criança significa ter o domínio das leis gerais que regem o seu desenvolvimento psíquico. E esse será o assunto do próximo item.

## **Quem é a criança da Educação Infantil?**

A condição para o desenvolvimento psíquico infantil é a experiência sociocultural de cada criança. Por isso, o desenvolvimento não pode ser classificado por meio de fases ou períodos naturais universais, igualmente válidos para todas as crianças independente do contexto histórico-cultural no qual estão inseridas. Para entendermos o desenvolvimento infantil devemos estudá-lo a partir de uma perspectiva histórica e dialética.

Para explicarmos nossos pressupostos nos amparamos no texto 'Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia', no qual Elkonin (1987) apresenta os conceitos fundamentais que compõem a periodização histórica e dialética do desenvolvimento infantil; são eles: época, período, atividade principal e crise. O autor destaca que há três épocas que marcam o desenvolvimento dos sujeitos: primeira infância, infância e adolescência. Cada época é composta por dois períodos, que estão relacionados entre si. Sendo assim, a primeira infância é constituída pelos períodos: primeiro ano de vida e primeira infância. A infância, por sua vez, é caracterizada pelos períodos: idade pré-escolar e idade escolar. E, por fim, a adolescência é marcada pela adolescência inicial e a adolescência.

Em cada período do desenvolvimento infantil há uma atividade que impulsiona as principais mudanças no psiquismo da criança. Para Elkonin (1987), a atividade principal<sup>40</sup> no período primeiro ano de vida é a comunicação emocional direta bebê-adulto e na primeira infância é a atividade objetual manipulatória. Na época infância, as atividades principais que marcam a idade pré-escolar e a idade escolar são, respectivamente, jogos de papéis e atividade de estudo. Por fim, nos períodos da época adolescência as atividades dominantes são comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo.



Esses períodos, com suas respectivas atividades principais, representam uma mudança qualitativa na relação que o sujeito estabelece com o mundo. Mas quais são as leis que regem a passagem de um período a outro? Para Elkonin (1987), a transição para um novo período representa um momento crítico no desenvolvimento psicológico infantil. A crise ocorre em decorrência das contradições vivenciadas pela criança, isto é, as potencialidades do sujeito não condizem mais com o seu modo de vida.

Essa contradição é responsável por impulsionar a criança para um novo período do desenvolvimento infantil. Porém, a crise é considerada um momento de tensão, pois o adulto, ao não compreender esse período crítico, acaba mantendo a criança no antigo sistema de relações, enquanto ela mobiliza forças em prol da mudança. Além disso, nessa transição a criança pode vivenciar um conflito, pois ao mesmo tempo em que ela deseja a mudança, há uma insegurança ao adentrar em um novo sistema de relações, com novas exigências sociais. Por esses motivos, o professor e os pais devem ficar atentos para identificar esses momentos de crise e intervir pedagogicamente, visando a promoção de um desenvolvimento saudável.

Ante essas proposições, para o presente estudo concentramos nosso foco nas características da primeira infância, em especial nas atividades principais para a faixa etária de zero a três anos: atividade de comunicação emocional direta e atividade manipulatória objetal. O que de específico se revela nessas atividades?

Mas o geral e essencial entre elas é que todas aparecem como elementos da cultura humana. Têm uma origem e um lugar comum na vida da sociedade, sendo o resultado da história precedente. Sobre a base da assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com estes objetos se produz a orientação cada vez mais profunda da criança no mundo objetal e a formação de suas forças intelectuais, a formação da criança

como componente das forças produtivas da sociedade (Elkonin, 1987, p. 122, tradução nossa).

Assim, essas leis gerais que compõem a periodização do desenvolvimento infantil, especificamente na primeira infância, orientam e fundamentam este estudo, na busca de uma articulação com a organização do ensino, a partir de uma atividade de ensino de matemática. No entanto, qual é essa especificidade do desenvolvimento da primeira infância que pode iluminar as práticas de ensino para conduzir às principais aprendizagens infantis? A resposta para essa questão será apresentada a seguir, por meio da análise da atividade de ensino desenvolvida em uma turma de berçário.

## **Como devemos ensinar os conteúdos matemáticos às crianças pequenas?**

Partindo dessa preocupação em articular a periodização do desenvolvimento infantil e o ensino de matemática, elaboramos uma atividade de ensino intitulada 'Ensinando matemática para os bebês'. A sistematização dessa atividade de ensino ocorreu a partir de reflexões realizadas como parte de uma pesquisa do projeto 'Oficina Pedagógica de Matemática' da Universidade Estadual de Maringá (OPM/UEM)<sup>41</sup>. A OPM/UEM caracteriza-se por ser um espaço de pesquisa, formação e profissionalização de professores que ensinam matemática, visto que tem como objetivo principal a formação teórica dos participantes por meio do processo de elaboração, desenvolvimento e reflexão sobre a atividade de ensino; como espaço para pesquisa, constitui-se em um lugar privilegiado para investigar o movimento de aprendizagem docente no processo de organização da sua atividade principal: a atividade de ensino (Morales *et al.*, 2012).

A elaboração dessa atividade pautou-se pelos princípios da Atividade Orientadora de Ensino (AOE), desenvolvidos por Moura (2007), fundamentados nos pressupostos da teoria histórico-cultural. A AOE é um modo geral para a organização do ensino que se apresenta como mediadora entre a atividade de ensino elaborada pelo professor e a atividade de aprendizagem realizada pelo aluno, nesse caso os bebês. A AOE como base teórico-metodológica para organização do ensino possibilita que os sujeitos envolvidos no processo educativo (estudantes e professores) possam estar em atividade de maneira que, ao interagirem, se modifiquem e se humanizem no movimento de apropriação dos conhecimentos teóricos.

Com base no estudo de textos sobre os pressupostos da teoria histórico-cultural, elencamos os princípios didáticos para a organização do ensino em matemática, considerando a especificidade do desenvolvimento infantil. A partir desses princípios didáticos, estruturamos uma atividade de ensino, selecionamos e confeccionamos materiais apropriados para a turma envolvida. Para a elaboração dessa atividade de ensino contribuíram: professoras-pesquisadoras, professora regente, auxiliar de sala e acadêmica-estagiária.

Foi um intenso período que envolveu pensar e estruturar condições adequadas para ensinar matemática que contemplassem a especificidade da organização da rotina que envolve o trabalho educativo com bebês. Partimos do pressuposto de que para uma atividade dirigida nesse período da vida é importante estruturar o espaço pensando nas possibilidades de interação entre as crianças em grupos menores, para que o professor possa conduzir com maior êxito a atenção e as ações dos bebês. Sendo assim, para a materialização dessa proposta decidimos organizar um grupo com 7 crianças, e, enquanto isso, as demais vivenciariam outras atividades contemplando a exploração

sensorial com objetos relacionados ao conteúdo trabalhado. O processo de organização das ações de ensino, bem como as ações de aprendizagem das crianças, será apresentado a seguir.

No planejamento contemplamos o conteúdo sobre variações entre as diferentes grandezas matemáticas, a saber: comprimento (maior, menor, igual, curto, comprido etc.); distância (perto e longe); tempo (antes, agora e depois); quantidade (pouco e muito). Os objetivos estabelecidos visavam garantir, por meio de imagens e da manipulação de objetos, experiências sensoriais envolvendo as relações matemáticas anteriormente citadas; expressar de forma oral, gestual e corporal as sensações decorrentes da manipulação de diversos materiais confeccionados a partir do enredo de uma história infantil; possibilitar o aperfeiçoamento dos sistemas sensoriais (audição, visão, tato, paladar e olfato).

Esses objetivos foram elencados considerando as especificidades da primeira infância, etapa do desenvolvimento psíquico constituída pelas atividades principais para a faixa etária de zero a três anos, que são: comunicação emocional direta e manipulação objetal. Desse modo, pensamos em ações de ensino que estimulassem a formação dessas atividades principais nas crianças. Ressaltamos que o ensino com base nos princípios da AOE requer um plano coordenado de ações para que o objetivo proposto seja atingido.

A organização do ensino de matemática no berçário deve ser direcionada para o uso de objetos e imagens que estimulem os órgãos dos sentidos da criança. Por isso, buscamos possibilitar o desenvolvimento da sensação contemplando objetos e imagens que representam as relações de diferença e semelhança dentro das diversas grandezas. A apresentação dessas relações ocorre por meio da comunicação emocional direta entre o bebê e o adulto.

O foco da situação didática aqui apresentada é o bebê e a atividade de comunicação direta, mas, ao promover ações de ensino que mobilizam ações de aprendizagem visando à formação dessa atividade, estamos contribuindo para o surgimento da próxima atividade principal, a manipulação objetal.

Para alcançar esses objetivos compreendemos a necessidade de organizar diversas outras ações de ensino, utilizando recursos diferenciados e, também, envolvendo outras áreas de conhecimento. Porém, apesar de ser uma atividade de ensino particular, ela pode orientar e iluminar novas ações de ensino numa direção geral. A partir dessa atividade de ensino, apresentaremos princípios gerais que orientam e podem instrumentalizar outras possibilidades formativas, porque a essência dessa atividade carrega um modo geral para a organização do ensino de outras áreas de conhecimentos.

Após a delimitação do objetivo, prosseguimos com a escolha da literatura a ser adotada, bem como os recursos adequados para a contação da história, em consonância com o público a que se destinava: turma de berçário. Na sala em que desenvolvemos essa atividade de ensino havia 20 bebês, com idade entre 10 meses e 1 ano e 6 meses, acomodados em um ambiente amplo com espaço para realização de brincadeira ao ar livre. Para a realização das ações de ensino, os bebês foram divididos em dois grupos, considerando o objetivo proposto: manipulação de objetos confeccionados de acordo com os personagens da história, tendo como elemento sensorial de manipulação diferentes texturas; exploração do livro, com imagens maiores e texturas e contação da história, direcionando ações gestuais, sonoras, corporais, com imitação e reprodução dos personagens da história.

As ações de ensino foram organizadas pelos sujeitos citados anteriormente durante dez encontros, realizados no

período de dois meses. Já para a realização das ações de aprendizagem pelos bebês foi reservado um intervalo de duas semanas. O desenvolvimento dessa atividade foi conduzido pela professora regente e as responsáveis por dirigir as ações em cada grupo de crianças foram uma acadêmica-estagiária do curso de Pedagogia, uma professora do grupo de pesquisa Gentee/OPM/UEM e uma auxiliar de sala.

Para o trabalho educativo contemplando as especificidades do desenvolvimento psíquico infantil na primeira infância, selecionamos o livro *Fofinho*, escrito por Teresa Noronha em 2009. A obra retrata a vida de um pintinho, o Fofinho, que nasceu em uma incubadora e, por isso, não conhecia sua família e resolveu sair à procura dela. Ao longo da história, Fofinho encontra vários animais e objetos que ele pensa serem sua família. A questão que move a história é a busca de identidade do pintinho: será que Fofinho é da família do pato, do cachorro, do balde, do pássaro, da abelha ou da galinha? Essas são dúvidas que o pintinho enfrenta até descobrir de fato quem ele é e quem é sua família.

A escolha da história é uma ação importante no processo de planejamento, mas não podemos cair na armadilha de considerar que esse recurso por si só é suficiente para atingir os objetivos propostos. As ações de ensino que utilizam como recurso obras de literatura infantil devem considerar os pressupostos da teoria histórico-cultural, isto significa dizer que o trabalho educativo voltado, em especial nesse estudo, para o ensino de matemática no primeiro ano de vida da criança implica a organização intencional de situações educativas que garantam ao bebê experiências sensoriais envolvendo diversas: cores, sons, texturas, cheiros, sabores, resultantes da comunicação emocional direta estabelecida entre o professor e o bebê. Possibilitar o desenvolvimento da sensação e da percepção

é um dos principais objetivos do trabalho docente no primeiro ano de vida.

Um dos focos do trabalho educativo nos primeiros meses de vida é, pois, a organização intencional de situações educativas que possibilitem à criança perceber cores, sons, texturas, cheiros, sabores, resultante da relação comunicativa do(a) professor(a) com o bebê. Nessa relação, esse profissional propõe oportunidades educativas capazes de garantir o direito dos bebês a ricas experiências olfativas, gustativas, auditivas, visuais e táteis, dirigindo-se carinhosamente e falando diretamente com eles, enaltecendo o barulho e o cheiro da chuva, por exemplo, ou lhe instigando a saborear uma fruta (Lima; Valiengo; Ribeiro, 2014, p. 28-29).

A presença do adulto no campo de visão da criança, estabelecendo uma comunicação emocional, é fundamental para despertar nela o interesse pelos objetos e, por conseguinte, promover o desenvolvimento de ações com eles. Tal ação pode ser evidenciada na imagem a seguir, em que os bebês estão envolvidos na contação da história.

Figura 1 - Contação de história.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Uma das primeiras ações didáticas com um dos grupos de bebês foi permitir que manipulassem as imagens do livro, explorando as sensações advindas dessa vivência. As imagens foram distribuídas no chão da sala de aula garantido que os bebês pudessem se sentar e pegar, puxar e manipular livremente as texturas de cada página.

Enquanto isso, outro grupo manipulou os personagens sensoriais, reproduzindo ações livres e exploratórias. “A sensação é a primeira fonte de todos os nossos conhecimentos sobre o mundo” (Smirnov *et al.*, 1960, p. 95), isto é, a captação sensorial do mundo é a porta de entrada para a formação da imagem subjetiva da realidade



objetiva no psiquismo humano. Para tanto, reproduzimos cenas da história com as mais diferentes texturas, que denominamos de placas sensoriais, como mostra a Figura 2.

Figura 2 - Placas sensoriais.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A atividade do bebê depende da relação que ele estabelece com o adulto. Graças a essa ação compartilhada o bebê, pouco a pouco, começa a perceber a distinção que há entre ele e os outros sujeitos sociais. No processo de formação da atividade de comunicação emocional direta, cabe ao adulto comunicar-se com o bebê, mesmo que este ainda não seja capaz de realizar uma atividade comunicativa, pois é por meio dessas ações que surge na

criança a necessidade de comunicação. Nesse período, a percepção do bebê está atrelada aos objetos e pessoas que estão presentes em seu campo de visão, por isso sua atenção em relação aos processos sensoriais e perceptivos pode ser orientada pelo adulto. Na verdade, cabe aos sujeitos mais experientes deslocar e movimentar objetos em diferentes direções, ampliando o campo de visão do bebê, pois isso garante o desenvolvimento dos sistemas sensoriais, premissa fundamental para a formação de ações com os objetos.

A concentração no objeto, a atenção dirigida para o objeto em movimento em diferentes direções e a distâncias diferentes, a convergência dos olhos e a contemplação desenvolvem-se antes que surjam os primeiros movimentos na direção do objeto e constituem a premissa para que esses movimentos apareçam (Elkonin, 2009, p. 208).

Em busca de organizar o ensino de matemática para bebês com base nesse pressuposto, disponibilizamos mais de um recurso, que foram dispostos em diferentes espaços da sala de aula. Além das placas sensoriais, montamos em um guarda-chuva a história do Fofinho: os personagens foram confeccionados em tamanhos, cores, texturas e massas diferentes, garantindo às crianças vivenciarem diversas experiências sensoriais atreladas às variações entre as diferentes grandezas.

Figura 3 - Guarda-chuva de história.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Após ser manipulado pelos bebês, prendemos o guarda-chuva ao teto da sala com o objetivo de estimular o movimento das crianças, isto é, levantar a cabeça, os braços etc. Na ação compartilhada com o bebê, Elkonin

(2009, p. 208) indica as seguintes orientações para o adulto.

O adulto inclina-se sobre a criança, aproxima e afasta seu rosto, acerca-se e distancia-se, estende para ela um objeto de cor viva e, com isso, dá motivo para que a criança fixe a vista no rosto do adulto ou no brinquedo, para que se produza a convergência dos olhos e a contemplação.

Nesse período do desenvolvimento infantil a relação da criança com o controle de quantidades é marcada por percepções diretas, imediatas, isto é, ela ainda não faz uso de elementos mediadores que contribuem para determinar as quantidades e expressar as relações entre grandezas. Essa etapa do processo de formação das operações aritméticas, comum à primeira infância, corresponde ao que Vigotsky (2000) denomina aritmética natural. Desse modo, as ações de ensino organizadas desde o berçário devem garantir que a criança deixe de operar com quantidades a partir da percepção visual direta e de processos psíquicos elementares e comece a utilizar os diversos signos numéricos como instrumentos simbólicos que potencializam as ações do homem no controle de quantidades.

A organização intencional do ensino de matemática desde o berçário é a garantia que a criança tem para superar por incorporação a percepção imediata, isto é, a aritmética natural, e começar a realizar operações mediadas, primeiramente, por objetos e, posteriormente, pelo sistema numérico. Assim, a criança conquista, como afirma Vigotsky (2000), a aritmética mediada, que configura um dos momentos mais significativos no desenvolvimento do pensamento matemático.

Um pressuposto essencial na organização do ensino em direção a superação da aritmética natural pela aritmética mediada é considerar que a fonte primária de conhecimento sobre o mundo está nas sensações. Por isso,

para possibilitar o desenvolvimento dessa função psíquica no bebê é necessário que o adulto ou professor apresente diversos objetos, nomeando-os, demonstrando os seus usos sociais. Para promover a concentração visual e os movimentos das mãos do bebê é fundamental que no berçário o professor selecione objetos e imagens diversificadas, que possibilitem a exploração sensorial do bebê, pois a “[...] existência de diferentes estímulos que atuam sobre os órgãos dos sentidos é condição indispensável para o desenvolvimento das sensações” (Smirnov *et al.*, 1960, p. 143, tradução nossa). Em razão disso, nas nossas ações de ensino, além do contato com as imagens dos personagens da história, possibilitamos aos bebês experiências reais com um pintinho, com o objetivo de gerar novos estímulos para os órgãos dos sentidos. Ressaltamos que essa vivência foi feita considerando todo cuidado e respeito que os animais merecem e que o pintinho foi devolvido ao seu habitat ao término da atividade.

Figura 4 - Bebês e o pintinho.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nessas ações realizadas com base na comunicação emocional estabelecida com o adulto, o bebê vivencia experiências sensoriais envolvendo as relações de

diferença, semelhança, distância e inclusão. Na ação de ensino envolvendo a manipulação do animal, constatamos o movimento do bebê, esticando os braços para alcançá-lo; nesse momento, as crianças vivenciaram relações envolvendo os conceitos de distância (perto/longe) e interioridade (dentro/fora) e houve o direcionamento da atenção voltada ao animal, com o objetivo de desenvolver movimentos. E, conforme destaca Elkonin (2009, p. 209-210),

É precisamente o adulto quem cria as diferentes situações em que se aperfeiçoa a direção psíquica dos movimentos das mãos baseados na percepção visual do objeto e em sua distância. Os adultos que se ocupam de uma criança frequentemente não se dão conta de que lhe oferecem, no completo sentido da palavra, exercícios conjuntos para formar o movimento preênsil: o adulto suscita a concentração no objeto, coloca-o a uma distância na qual a criança começa dirigindo a mão para ele, afasta-o obrigando a criança a esticar-se na direção dele; se a criança estende as mãos para o objeto, o adulto desloca-o até que entre em contato com as mãos da criança [...].

Nesse período, o objetivo é criar no bebê a necessidade de se comunicar por meio de uma linguagem e, ao comunicar-se com o bebê, o adulto apresenta a ele um mundo repleto de conhecimentos, dentre eles, os conceitos matemáticos.

## **Considerações finais**

Neste texto tivemos como foco a reflexão sobre o ensino de matemática na Educação Infantil, em especial para bebês que frequentam o berçário. Para isso, desenvolvemos estudos sobre a concepção e os conteúdos matemáticos, as leis que regem o desenvolvimento infantil e a forma mais adequada para ensinar as crianças de tenra idade. Fundamentadas nos autores da Teoria Histórico-Cultural, verificamos que o trabalho educativo adequadamente organizado para o desenvolvimento integral das crianças compreende a articulação dialética entre esses elementos.

Por meio dos estudos de Elkonin (1987), verificamos a importância de conhecer quem é a criança, quais as suas necessidades. Isto é, as ações de ensino devem contemplar as especificidades das crianças (em nosso caso particular, os bebês de 10 meses a 1 ano e 6 meses de idade) para que possam realmente resultar em possibilidades de desenvolvimento.

A organização do ensino envolveu diferentes ações: estudos do referencial teórico, adequação das condições dos materiais e do ambiente escolar. Tais ações exigem de tempo e orientações teóricas. Por isso, as condições de trabalho e de formação de professores precisam dar conta dessas necessidades para que efetivamente o ensino constitua uma experiência enriquecedora para o desenvolvimento infantil. É nesse sentido que a Educação Infantil cumpre sua função social.

Na atividade de ensino elaborada e desenvolvida foi possível constatar a articulação entre as ações de ensino e as ações de aprendizagem dos bebês, possibilitando a formação/consolidação da atividade de comunicação emocional direta e da atividade manipulatória objetal. Essa forma de desenvolver o trabalho educativo revela-se potencial para o desenvolvimento das funções psíquicas das crianças e fundamental na sua caminhada de vida e de escolarização para a formação dos conceitos científicos, formação essa que tem início na tenra idade a partir de experiências que nutrem seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Vigotsky (2000, p. 305, tradução nossa),

[...] quando a criança adentra na cultura, não só toma algo dela, não só assimila e enriquece com o que está fora dela, mas a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento.

Para que o ensino ocorra nessa direção, é preciso que as políticas públicas para infância ofereçam condições adequadas

para que a relação cuidar e educar se efetive por meio do processo educativo sistematizado, intencional que assegure o desenvolvimento das crianças na sua integralidade.

## Referências

ARRAIS, L. F. L. *et al.* Ensinando matemática aos bebês: encantos, descobertas e exploração das relações entre grandezas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. esp., p. 89-105, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/8071>. Acesso em: 18 dez. 2017.

BARALDO, A. C. **Educação escolar**: as disciplinas formais e o processo de desenvolvimento do psiquismo. 2017. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psico-intelectual da criança em idade escolar. *In*: LEONTIEV, A. N. *et al.* **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 4. ed. rev. São Paulo: Centauro, 1991. p. 63-86.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: antologia. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FERRO, L. L. S. **A criança da educação infantil e a linguagem matemática**: relações interdependentes no processo de ensino e aprendizagem. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKY, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 119-142.

LIMA, E. A.; VALIENGO, A.; RIBEIRO, A. E. M. Teoria Histórico-Cultural e o desenvolvimento da percepção: fundamentos para a educação de bebês. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2014.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MORAES, S. P. G. A apropriação da linguagem matemática nos primeiros anos de escolarização. *In*: SHELBAUER, A. R.; LUCAS, M. A. O. F.; FAUSTINO, R. C.



(org.). **Práticas pedagógicas**: alfabetização e letramento. Maringá: Eduem, 2010. p. 97-114.

MORAES, S. P. G. *et al.* Pressupostos teórico-metodológicos para a formação docente na perspectiva histórico-cultural. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 138-155, nov. 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/352/194>. Acesso em: 15 dez. 2017.

MORAES, S. P. G. *et al.* O ensino de matemática na educação infantil: uma proposta de trabalho com jogos. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 353-377, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/28417/pdf>. Acesso em: 18 dez. 2017.

MOURA, M. O. Matemática na infância. *In*: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. (org.). **Educação matemática na infância**: abordagens e desafios. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 39-64.

NORONHA, T. **Fofinho**. São Paulo: Ática, 2009.

PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 64-89.

SAVIANI, D. Importância do conceito de 'clássico' para a pedagogia. *In*: TEIXEIRA, J. A. (org.). **Marx está vivo!** Maceió: [s. n.], 2010. p. 15-28.

SMIRNOV, A. A. *et al.* Las capacidades. *In*: SMIRNOV, A. A. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 433-448.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2000. t. III.

VIGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

[38](#) Uma versão parcial deste artigo foi publicada no periódico Cadernos de Pesquisa (UFMA), v. 24, n. Especial, set./dez. 2017.

[39](#) Vigotsky (2004) distinguiu duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento: os processos elementares, que têm origem biológica, ligados às sensações dos cinco sentidos, e as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural, que são desenvolvidas por meio da mediação do outro.

[40](#) Segundo os pressupostos teóricos de Leontiev (2006), a atividade dominante, ou principal, é responsável por promover as principais transformações no desenvolvimento psíquico do sujeito.

[41](#) A OPM/UEM faz parte das ações do Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização (Gentee), vinculado ao CNPq e à Universidade Estadual de Maringá-Paraná.

## CAPÍTULO 11

# EM DEFESA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UNIVERSALIZAÇÃO, QUALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Jani Alves da Silva Moreira, Luciana Lacanallo Figueiredo Arrais e Maria Eunice França Volsi

### Introdução

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a defesa da Educação Infantil mediante a reflexão sobre aspectos que historicamente desafiam essa etapa da educação brasileira: a universalização, a qualidade, a formação e a prática pedagógica dos professores dessa primeira etapa da Educação Básica.

A análise apresentada refere-se aos resultados de pesquisas orientadas e estudos dirigidos nos grupos de pesquisa do qual as autoras participam<sup>42</sup>. As temáticas que envolvem a compreensão da dimensão histórica da Educação Infantil têm sido tema de orientações de pesquisa das autoras, no campo da história, política e da prática pedagógica da Educação Infantil, em cursos de graduação, pós-graduação e na formação e capacitação de professores das redes de ensino municipal na região noroeste do Paraná. O acompanhamento das políticas públicas para a Educação Infantil é bandeira de incessante luta das autoras, por meio da atuação no Fórum de Educação Infantil do Paraná (Feipar) e no Grupo de Trabalho (GT) Pirapó. Portanto, o que aqui se apresenta é resultado da sistematização das investigações e dos enfrentamentos políticos realizados pelas pesquisadoras.

O capítulo aborda em um primeiro momento os pressupostos da Educação Infantil na atualidade,

especialmente a partir de 2006, a fim de evidenciar os avanços ou retrocessos que tivemos na última década. Posteriormente, discorre sobre a universalização e o direito de todas as crianças à essa etapa do ensino, a fim de explicitar as lutas que foram travadas para a construção de uma política que alcance essa meta no Brasil, mas que, lamentavelmente, ainda não se efetivou. Por último, apresenta uma reflexão sobre um importante aspecto permeado de disputas e retrocessos no campo da defesa de uma Educação Infantil de qualidade, que é a formação e a prática pedagógica de professores da Educação Infantil no país, tema relevante em uma época em que se criam cargos e se contratam profissionais sem qualificação alguma para educar e cuidar das crianças pequenas.

## **Pressupostos históricos da Educação Infantil**

A Educação Infantil tem suas raízes históricas na Europa do século XVII. Abramovay e Kramer (1985) analisam que esse espaço foi concebido pautado por ações assistencialistas e compensatórias, com a missão de guardar as crianças, suprir suas misérias, substituir a ação da família. No Brasil, ressaltam Bogatschov e Moreira (2009, p. 1), “[...] o histórico do atendimento à infância demonstra tal fato começando com o atendimento assistencialista, passando pelo atendimento compensatório ou preparatório e, na atualidade, chegando à concepção educativa”.

De acordo com Kramer (1987), de 1500 até 1874, tivemos poucas ações realmente adequadas às crianças pequenas. Não há registros, nesse período, que comprovem o atendimento à infância na faixa etária que concebemos como sendo da Educação Infantil. De 1874 a 1899, grupos particulares de médicos e sanitaristas elaboraram projetos para a criança pequena. De 1899 a 1930, foram fundadas instituições e aprovadas leis que regulamentaram o

atendimento à infância. Já o período de 1930 até 1980, pode-se afirmar, marca uma nova caracterização do atendimento à criança pequena. A forma como cada período histórico tratou o atendimento à infância foi determinada pelo modo de conceber a criança e o modo como a sociedade e o mundo do trabalho a relacionam enquanto sujeito histórico (Kramer, 1987; Bogatschov; Moreira, 2009).

Educar e Cuidar como uma concepção indissociável foi e tem sido uma conquista recente na Educação Infantil brasileira. Nomeadamente, a partir de 1998, por meio dos Referencias Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), tem-se o desafio de compreender e definir a relação Educar e Cuidar nos espaços educativos, denominados de creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro e cinco anos).

Aliado a esse desafio, ainda é muito presente a característica herdada historicamente de uma Educação Infantil que nasceu assistencialista e compensatória (Kramer, 1987; Oliveira, 2002). Portanto, nessas três décadas em que a organização e a estruturação da Educação Infantil tem sido responsabilidade do Ministério da Educação e dos Sistemas de Ensino Municipal, vivencia-se um contexto de luta incessante para fazer valer uma concepção realmente educativa para essa etapa, que possibilite um desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Consideramos que a criança é um “[...] sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (Brasil, 1998b, p. 21). Bogatschov e Moreira (2009, p. 9) ressaltam que o sujeito social criança é:

[...] marcado pelo seu meio, mas também o marca. É ainda compreendida como um sujeito singular que pensa e sente de

maneiras próprias e se desenvolve e aprende na interação com os outros, utilizando várias formas de expressão para significar, ressignificar e criar conhecimentos. Sendo compreendida desta forma a educação infantil deve integrar o cuidar que é próprio do atendimento às crianças pequenas com o educar, pois desde muito cedo elas já são sujeitos ativos no meio em que vivem. [...] o cuidado envolve a compreensão de como ajudar o outro a se desenvolver, portanto, significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades, envolve a dimensão afetiva e os cuidados com os aspectos biológicos do corpo. Verifica-se que o conceito de cuidado se expande para além dos aspectos biológicos.

Um aspecto a destacar é que ao final da Década da Educação<sup>43</sup>, em 2006, as crianças de seis anos foram incorporadas ao primeiro ano do Ensino Fundamental, por meio da aprovação da Lei nº 11.274/2006 (Brasil, 2006b). Essa decisão nos preocupa em virtude do número crescente de crianças que adentram a escolarização no Ensino Fundamental de forma precoce, devido à ausência de uma política de corte etário adequadamente definida em alguns estados brasileiros. Outra questão é que dados da Avaliação Nacional de Alfabetização de 2014 comprovaram que uma em cada cinco crianças de oito anos não está alfabetizada e sabe ler apenas frases simples (Moreno; Rodrigues, 2015). Na Avaliação Nacional de Alfabetização de 2016 o resultado não foi diferente, pois mais da metade dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental apresentaram nível insuficiente nas provas de leitura e matemática: “De acordo com o MEC, em 2014 o índice de alunos com nível insuficiente em leitura era de 56,17%, agora está em 54,73%” (Ferreira, 2017, p. 1).

Ainda assim, após uma década de ampliação do Ensino Fundamental, os resultados abaixo do esperado não justificam a retirada das crianças com seis anos da Educação Infantil, pois o fracasso escolar é um continuísmo e o argumento de que as crianças com seis anos teriam um tempo a mais para a socialização com a alfabetização e

letramento parece não ter colaborado para o alcance do direito a aprendizagem desse conhecimento.

Nesse sentido, ao tratar dos desafios da Educação Infantil nos deparamos com a polêmica do recorte da faixa etária. Ainda questionamos a forma precoce de entrada das crianças no Ensino Fundamental e as práticas formativas na Educação Infantil que se caracterizam por serem preparatórias para o Ensino Fundamental, desconectadas do conceito real do que é o desenvolvimento integral na Educação Infantil. Cada vez mais cedo é desestimulada a aprendizagem por meio do brincar, das experiências lúdicas, da fantasia, da criatividade e da arte e suas diferentes linguagens. Essas têm sido substituídas pela sistematização demasiada das práticas escolarizadas, atividades apostiladas, impressas e realizadas em espaços não apropriados para o aprender, sob responsabilidade de profissionais não formados ou com formação a desejar, sendo também estimuladas precocemente as avaliações estandardizadas.

Em 2009, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59 regulamentou-se a matrícula obrigatória das crianças de 6 anos na Educação Básica (Brasil, 2009). Nesse sentido, adiante busca-se compreender as implicações dessa obrigatoriedade e suas intencionalidades nas políticas para a formação de professores e nas práticas pedagógicas.

## **Universalização: um direito a ser conquistado**

Ao tratar da universalização como um direito, considera-se que o direito à educação para crianças na faixa etária da Educação Infantil é bem recente na história da educação brasileira. Somente com a Constituição Federal de 1988 a criança passou a ser concebida como sujeito de direitos e, portanto, teve assegurado legalmente seu direito à educação. Reafirmado no Estatuto da Criança e do

Adolescente, na Lei nº 8.069 (Brasil, 1990), como um dos direitos fundamentais da criança, o direito à educação, desde o nascimento, é considerado “[...] como elemento constitutivo da pessoa e como meio mais adequado à formação, ao desenvolvimento e à integração social da criança” (Brandão, 2006, p. 25).

Em sua redação original, a CF88 estabeleceu como dever do Estado garantir “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988, p. 138). Mas essa garantia foi fragilizada, como é possível evidenciar no art. 211, ao não se estabelecer claramente a competência do ente federado que deveria executar ações para a efetivação desse direito.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (Brasil, 1988, p. 139)<sup>44</sup>.

Observa-se que na organização colaborativa dos sistemas de ensino, o compromisso é somente com a educação pré-escolar, que fica sob responsabilidade dos municípios. E a faixa etária de 0 a 3, como fica? Nesse contexto, depreende-se que a creche fica relegada a segundo plano, sem responsável direto pela garantia desse direito.

A luta pela universalização do atendimento na Educação Infantil ganhou novo *status* com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, quando a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996c). A lei definiu, também, que as creches e pré-escolas deveriam integrar-se aos sistemas de ensino (Brasil, 1996c). Como aponta Kramer (2006, p. 20): “Todos esses



documentos são conquistas dos movimentos sociais, movimentos de creches, movimentos dos fóruns permanentes de educação infantil”.

Legalmente, é possível afirmar que a Educação Infantil foi reconhecida como um direito, no entanto, a priorização dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)<sup>45</sup>, evidenciou naquele contexto a ausência de condições materiais para que o direito à Educação Infantil fosse de fato garantido. Ao dedicar a maior parte dos recursos vinculados para o Ensino Fundamental, a maioria dos municípios teve dificuldades para assegurar esse direito às crianças pequenas. Fica evidente a contradição posta: por um lado, o reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; por outro, a não destinação de recursos em quantidade suficiente para que esse direito seja garantido.

A partir desse momento, a luta pela garantia do direito à Educação Infantil passa do âmbito legal para o âmbito político e pedagógico. São necessárias ações, políticas que garantam o estabelecido em lei. Nesse sentido, foram elaborados alguns documentos de referência para a Educação Infantil, entre eles: o já mencionado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Parecer CNE/CEB nº 22/98 e Res. CNE/CEB nº 1/99 (Brasil, 1998a, 1998b, 1999).

A esses documentos somaram-se as reivindicações por mais recursos financeiros e pela inclusão da Educação Infantil no Fundef. Como resposta, foi estabelecimento na meta n. 21 da Educação Infantil no Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei nº 10.172/2001): “Assegurar que,

em todos os Municípios, além de outros recursos municipais, os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao Fundef sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil” (Brasil, 2001, p. 14). O objetivo era atender, até o final da década, 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 a 6 anos.

Esses objetivos e metas não foram plenamente alcançados, pois entre os vetos presidenciais ao PNE/2001 destaca-se aquele referente ao percentual do Produto Interno Bruto (PIB) a ser investido em educação. O veto à aplicação de 7% do PIB, até o final da Década da Educação, retirou a possibilidade de vislumbrar a universalização do atendimento na Educação Infantil.

Com o intuito de antecipar o ingresso no Ensino Fundamental, foi aprovada a Lei nº 11.114, em 16 de maio de 2005, que tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade nessa etapa da Educação Básica (Brasil, 2005). Na sequência, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos e estabeleceu um prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010 (Brasil, 2006b).

Ainda em 2006, em substituição ao Fundef, foi criado, pela Emenda Constitucional nº 53, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), posteriormente regulamentado pela Lei nº 11.494/2007. Esse fundo passou a atender toda a Educação Básica e foi implantado de forma gradual, em três anos para a Educação Infantil e o Ensino Médio (Brasil, 2006a).

No aspecto legal, ocorreu uma mudança substancial no direito à Educação Infantil com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009. Pela primeira vez, parte da Educação Infantil (a fase pré-escolar) passou a ser

obrigatória e de direito público subjetivo. Cury (2002, p. 21) esclarece o que significa um direito dessa natureza:

Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação. O titular desse direito é qualquer pessoa, de qualquer idade, que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória [...] Trata-se de um direito subjetivo, ou seja, um sujeito é o titular de uma prerrogativa própria deste indivíduo, essencial para a sua personalidade e para a cidadania. E se chama direito público, pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos. O sujeito deste dever é o Estado sob cuja alçada estiver situada essa etapa da escolaridade (Cury, 2002, p. 21).

A Emenda Constitucional nº 59/2009 ampliou a faixa etária de escolaridade obrigatória para dos 4 aos 17 anos e estabeleceu a implementação progressiva pelos sistemas de ensino, com apoio técnico e financeiro da União, até 2016. Portanto, o não atendimento a essa faixa etária implica a responsabilização da autoridade competente, que no caso da Educação Infantil é o município. A obrigatoriedade implica, também, a obrigação dos pais ou responsável de efetuar a matrícula na Educação Básica a partir dos 4 anos de idade, conforme a LDBEN, em seu art. 6º (Brasil, 1996b).

É importante destacar que a creche, parte da Educação Infantil, não foi contemplada pela obrigatoriedade, mesmo com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) pela Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu como parte da Meta 1: “[...] ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (Brasil, 2014, p. 3). Destacamos, portanto, que o desafio de universalizar a Educação Infantil, mesmo em âmbito legal, ainda não foi concluído; que a luta dos movimentos sociais pela garantia do direito

à Educação Infantil precisa se intensificar, pois além da garantia de acesso é preciso assegurar a qualidade dessa educação.

Nas Conferências Nacionais de Educação (Conae), de 2010 e 2014, foram intensos os debates em prol do direito à Educação Infantil. Discutidas as bases para a democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar como instrumento da qualidade social da educação, em relação a Educação Infantil, foram destacadas no documento final da Conae de 2010:

a) A consolidação de políticas, diretrizes e ações destinadas à ampliação do acesso à educação infantil, visando à garantia do direito à educação de qualidade às crianças de 0 a 5 anos de idade. Isto porque, considerando a extensão do mecanismo da obrigatoriedade a partir dos quatro anos, o Brasil não pode correr o risco de deixar de priorizar o aumento de matrículas na etapa da creche em favor da expansão das matrículas na pré-escola. A educação infantil não pode ser cindida. [...]

b) A garantia de aporte financeiro do Governo Federal para a construção, reforma, ampliação de escolas e custeio com pessoal, para aumento da oferta de vagas em 50%, até 2012, e a universalização do atendimento à demanda manifesta, até 2016, especificamente às crianças da faixa etária de 0 a 3 anos de idade, em período integral, a critério das famílias, assegurando progressivamente seu atendimento por profissionais com nível superior e garantia de formação continuada (Conferência Nacional de Educação, 2010, p. 68).

A Conae 2010 deveria ter sido referência para a elaboração do Plano Nacional de Educação, no entanto, não foi o que ocorreu em relação a Educação Infantil, pois a creche foi relegada a segundo plano no PNE aprovado em 2014.

Com o objetivo de universalizar o atendimento na Educação Infantil, a Conae 2014 propôs em seu Documento Referência a universalização da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade até 2016 e a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender 100% da demanda das

crianças de até três anos até o final da vigência desse PNE (Conferência Nacional de Educação, 2014).

A sociedade civil participou ativamente desse processo de reivindicação da garantia do direito à Educação Infantil por meio de entidades, associações e, de modo especial, do Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil (Mieib).

## **Formação e prática pedagógica de todos os professores: uma prática a ser alcançada**

Mediante o panorama histórico e político que aqui evidenciamos, um dos desafios imprescindíveis, amplamente discutido e considerado, é a formação do profissional de Educação Infantil e sua prática pedagógica. Há, portanto, uma necessidade de investigarmos e discutirmos essa etapa de ensino e a formação dos profissionais que nela atuam como forma de consolidar e assegurar o direito à aprendizagem das crianças pequenas.

Defendemos nesse cenário educacional que a Educação Infantil ensina, ou seja, transmite conhecimentos às crianças pequenas. De acordo com Arce (2010, p. 35), assumir a defesa dessa ideia é consolidar o direito infantil à “[...] transmissão de conhecimentos, o ensino. [...] A instituição de Educação Infantil não pode furtar-se ao trabalho intencional que leve a esse desenvolver, a esse reproduzir, a esse apropriar-se do humano”.

Alguns estudos assumem a defesa do ato de ensinar na Educação Infantil com um conteúdo e uma organização própria rompendo o histórico do caráter assistencialista e, também, o caráter preparatório para o ensino fundamental (Kramer, 1987; Kishimoto, 1999; Arce, 2010). Sabemos que esses dois caracteres não podem ser totalmente desprezados na educação. Criticamos o assistencialismo vazio que entende o cuidar sem um cunho pedagógico. A

alimentação, a higiene e a proteção precisam estar presentes nas ações dos professores, mas como um ato educativo planejado, conduzido por um professor qualificado para essa função, pois:

[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a desenvolver-se enquanto ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos (Brasil, 1998b, p. 24).

A partir desse entendimento sobre o cuidar, é reconhecido pelos professores a sua importância no atendimento educacional dirigido às crianças. Afinal, será possível desconsiderar o cuidado na ação de ensinar? Cuidar ensinando e promovendo as potencialidades do pensamento infantil é uma forma de reconhecermos a necessidade da Educação Infantil como uma instituição onde:

O trabalho educativo é ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o **objeto da educação** diz respeito, de um lado, à identificação dos **elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos** e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta **das formas adequadas para atingir esse objetivo** (Saviani, 1995, p. 17, grifo nosso).

Se atribuirmos ao cuidar um cunho pedagógico que o impede de ser entendido como algo assistencialista, quando pensamos no caráter preparatório que também é associado à Educação Infantil, como podemos entendê-lo? Quando pensamos na ênfase preparatória, precisamos destacar a ênfase que vem sendo dada à escolarização, à alfabetização desconsiderando as necessidades e especificidades das crianças. Nascimento, Araújo e Migueis (2009) ressaltam

que preparar para novas etapas e momentos da vida é necessário. Isso se justifica, pois com base na Teoria Histórico-Cultural, segundo as autoras, tal preparação auxilia na formação da criança como ser social, em seu processo de humanização.

Há que se preparar a criança, na Educação Infantil, para aquele vir a ser do homem, para o mais alto nível de desenvolvimento possível para cada indivíduo. Isso significa permitir a apropriação e incorporação da experiência social, e não só a acumulação de conhecimentos e habilidades, mas a formação de qualidades e capacidades especificamente humanas, de condutas culturais ou de determinadas funções psíquicas superiores (Nascimento; Araújo; Migueis, 2009, p. 64).

Assim, não podemos esquecer quem é a criança da Educação Infantil, suas necessidades e especificidades. Portanto, assegurar às crianças menores de seis anos o direito a uma educação de qualidade, ao acesso a instituições que respeitem seu direito ao conhecimento – “Direito esse propulsor do desenvolvimento infantil” (Arce, 2010, p. 31) – é uma luta de todos nós, educadores.

Toda intervenção do professor precisa estar direcionada ao desenvolvimento psíquico da criança, e isso só é possível quando se considera o conteúdo a ser ensinado, o modo de organizá-lo e as características psicológicas das crianças em cada faixa etária de maneira interligada. É preciso, portanto, que os professores que atuam com essas crianças tenham domínio dos conteúdos; compreendam os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento; consigam organizar didáticas capazes de mobilizar a formação das funções psíquicas superiores; e atuem de forma coerente com a proposta pedagógica da instituição num movimento coletivo e não individualizado.

As ações de ensino realizadas nas escolas precisam promover a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Não considerar esse princípio na Educação Infantil seria uma forma de desqualificar sua

real função. Portanto, é essencial que no trabalho educativo com crianças pequenas se considere a urgência de uma,

[...] estruturação pedagógica desse segmento educacional, estruturação esta calcada na compreensão científica de suas instituições (creches e pré-escolas) como contextos de aprendizagem e desenvolvimento, sustentados pelo planejamento de conteúdos e procedimentos de ensino adequados à faixa etária a que se destinam (Martins; Arce, 2010a, p. 61).

Em razão disso, entendemos a Educação Infantil atrelada ao desenvolvimento psíquico e, portanto, rompendo de fato com a concepção espontaneísta e naturalizada sobre o desenvolvimento. Com base na teoria histórico-cultural, a educação e o ensino são indispensáveis ao desenvolvimento e à formação das máximas capacidades humanas, o que ao mesmo tempo reafirma a importância do professor e de sua formação qualificada.

Assim, em defesa do ato de ensinar na Educação Infantil e do educador que nela atua, concordamos com Martins e Arce (2010b, p. 8), que propõem que se discuta o modelo de educação posto atualmente em nossas creches e pré-escolas no intuito de reverter o “[...] esvaziamento valorativo da função da escola, do ato de ensinar e do trabalho do professor”. Nessa direção, precisamos de educadores

[...] política e pedagogicamente comprometidos com uma educação infantil justa, de qualidade e para todos, objetivando o ensino sistematizado como eixo articulador das atividades que realizam. Sem medo, assumamos o ensino em educação infantil como expressão do direito das crianças pequenas ao seu pleno desenvolvimento e do direito do professor ao efetivo exercício de sua profissionalidade (Martins; Arce, 2010b, p. 11).

Desse modo, consideramos a necessidade de investimentos e programas que possibilitem uma formação de qualidade ao professor para que possa conduzir o trabalho com as crianças pequenas da melhor maneira, ou



seja, organizando ações de ensino capazes de promover o desenvolvimento infantil pleno. Assegurar condições objetivas favoráveis a esse professor e a essas crianças é dever do Estado e não pode ser secundarizado.

## **Considerações finais**

Ao encerrar as reflexões pertinentes à defesa da Educação Infantil quanto aos aspectos da universalização, qualidade e formação de professores, enfatizamos a defesa de uma instituição educativa que priorize o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Que seja verdadeiramente responsável pela transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado, a fim de que todas as crianças alcancem sua humanização, seu direito à aprendizagem, na formação de um patrimônio humano-genérico.

Diante do contexto de crise e retrocessos instalado no país a partir de 2015 e após a mudança de gestão no Ministério de Educação (MEC) durante o governo provisório de Michel Temer (MDB), observa-se uma avalanche de reformas provenientes de mecanismos políticos conservadores, definidos por meio de condutas partidárias, arbitrárias e corruptas, movidos por repressões e negócios. Esse contexto representa formas do estabelecimento de um processo da crise cíclica do capital, que culmina no desmonte da educação pública, na não efetivação do direito à Educação Infantil e no empobrecimento da nação. Vislumbramos a materialização de uma política que favorece a nova fronteira entre o público e o privado de diversas formas (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009).

Urge cuidar e educar todas as crianças enquanto sujeitos históricos, conhecedores da sua realidade e produtores de novos conhecimentos. Todavia, sabemos que os desafios na

Educação Infantil aumentam e os embates e enfrentamentos políticos crescem. Por isso, a resistência para que os avanços históricos conquistados permaneçam precisa continuar por meio da mobilização intensa e da organização política dos movimentos sociais e dos segmentos educacionais.

## Referências

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. O Rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 1, n. 9, p. 27-38, 1985.

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 13-36.

BOGATSCHOV, D. N; MOREIRA, J. A. S. Políticas educacionais para o atendimento à infância no Brasil: do assistencialismo à indissociabilidade entre cuidar-educar. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 8., 2009, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Unicamp, 2009.

BRANDÃO, C. F. **PNE passo a passo**: lei nº 10.172/2001: discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1990]. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, [1996a]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm). Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996b].

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1996c]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm). Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 22, de 17 de dezembro de 1998**. Brasília, DF: MEC, 1998a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf). Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998b. v. 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, [1999]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf). Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, [2001]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm). Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, [2006a]. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm). Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental al, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, [2006b]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm). Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de dezembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 15 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, [2010]. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, [2014]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 31 jan. 2018.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, DF: [s. n.], 2010. Documento final.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação**: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Brasília, DF: [s. n.], 2014. Documento referência.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, P. 'Catástrofe nacional', dizem especialistas sobre resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização. **O Globo**, 25 out. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/catastrofe-nacional-dizem-especialistas-sobre-resultados-da-avaliacao-nacional-de-alfabetizacao-21991860>. Acesso em: 23 jan. 2018.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 61-79, 1999. Edição especial.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Estação Gráfica, 2006. p. 13-23.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

MARTINS, L. M.; ARCE, A. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010a. p. 37-62.

MARTINS, L. M.; ARCE, A. Apresentação do livro. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010b. p. 5-11.

MORENO, A. C.; RODRIGUES, M. Uma em cada cinco crianças de oito anos não sabe ler frases, diz MEC. **G1**, 18 set. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/09/uma-em-cada-cinco-criancas-de-oito-anos-nao-sabe-ler-frases-diz-mec.html>. Acesso em: 23 jan. 2018.

NASCIMENTO, C. P.; ARAÚJO, E. S.; MIGUEIS, M. R. A função social da educação infantil na teoria histórico-cultural. *In*: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. EDUCAÇÃO INFANTIL: BALANÇO DE UMA DÉCADA DE LUTA, 5., 2009, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2009. p. 60-67.

OLIVEIRA, Z. R. M. Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Z. R. M. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-70.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1995.

- [42](#) Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (Gepefi/CNPq) e Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização (Gentee/CNPq).
- [43](#) É denominado Década da Educação o período que vai da aprovação da LDB nº 9.394/96 até 2006, conforme estabelece o art. 87 da mesma.
- [44](#) Redação original da Constituição Federal de 1988. No decorrer dos anos, o artigo 211 passou por alterações decorrentes das Emendas Constitucionais nº 14/1996, 53/2006 e 59/2009.
- [45](#) O Fundef foi criado pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424/96 (Brasil, 1996a, 1996c).

## **SOBRE OS AUTORES**

**Adriana Aparecida Dragone Silveira** Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR), atuando nos cursos de graduação e pós-graduação. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Educação pela USP.

### **Amanda Biasi Callegari**

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Teoria Histórico-Cultural pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM.

### **Ângela Scalabrin Coutinho**

Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação Infantil pela mesma universidade. Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal. Pesquisadora da linha Educação: diversidade, diferença e desigualdade social do Programa de Pós-Graduação da UFPR e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (Nepie/UFPR). Membro do grupo gestor do Fórum de Educação Infantil do Paraná (Feipar/Mieib).

### **Cassiana Magalhães**

Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Pedagogia pela

Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Educação pela UEL. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Tem Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Évora, Portugal. Membro do grupo gestor do GT Pé Vermelho/Feipar/Mieib.

### **Heloisa Toshie Irie Saito**

Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela UEM. Mestre em Educação pela UEM. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização (Gentee/CNPq). Membro do grupo gestor do GT Pirapó/Feipar/Mieib.

### **Jani Alves da Silva Moreira**

Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela UEM. Mestre em Educação pela UEM. Doutora em Educação pela UEM, com período sanduíche na Universidade de Lisboa, Portugal. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (Gepefi/CNPq). Membro do grupo gestor do GT Pirapó/Feipar/Mieib.

### **Jéssica Bispo Batista**

Psicóloga graduada pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-Bauru) e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp-Araraquara.

### **Juliana Campregher Pasqualini**



Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual Paulista (Unesp-Bauru) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp-Araraquara. Graduada em Psicologia pela Unesp-Bauru. Mestre em Educação Escolar pela Unesp-Araraquara. Doutora pelo mesmo programa, com estágio de doutorado-sanduiche no Centre for Sociocultural and Activity Theory Research (CSAT) da University of Bath, Inglaterra. Pós-doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

### **Letícia de Souza Ribeiro**

Psicóloga graduada pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-Bauru) e mestranda em Educação Escolar da Unesp-Araraquara.

**Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela UEM. Mestre e Doutora em Educação pela UEM. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização (Gentee/CNPq). Membro do grupo gestor do GT Pirapó/Feipar/Mieib.**

### **Lucinéia Maria Lazaretti**

Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar-Paranavaí). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste e Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-Assis). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Ensino

Trabalho Educativo e Escolarização (Gentee/CNPq).  
Membro do grupo gestor do GT Pirapó/Feipar/Mieib.

**Maria Angélica Olivo Francisco Lucas Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela UEM. Mestre em Educação pela UEM. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Líder do Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização (Gentee/CNPq) e pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Alfabetização e Letramento (Geal).**

**Maria de Jesus Cano Miranda**

Professora Adjunta da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Letras Anglo Portuguesa e em Pedagogia pela UEM. Mestre em Educação pela UEM. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, com período sanduíche em Universidad de Alcalá de Henares, na Espanha. Membro do grupo gestor do GT Pirapó/Feipar/Mieib.

**Maria Eunice França Volsi**

Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela UEM. Mestre em Educação pela UEM. Doutora em Educação pela UEM. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (Gepefi/CNPq). Membro do grupo gestor do GT Pirapó/Feipar/Mieib.

**Paula Tamyris Moya**

Professora da Faculdade de Apucarana (FAP) e da rede de ensino público do município de Cambira. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre e doutoranda em Educação pela UEM. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização (Gentee/CNPq).

### **Sandra Regina Colla**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisadora do grupo de trabalho: Análise dos Itens que compõem o 'Padrão de Qualidade de Referência' para o cálculo do CAQ/CAQi (UFPR).

### **Silvana Calvo Tuleski**

Professora Associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Psicologia pela UEM. Mestre em Educação pela UEM. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-Araraquara).

**Silvia de Mattos Gasparian Colello Professora Associada do Departamento de Filosofia e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Graduada em Pedagogia, fez mestrado, doutorado e livre-docência na mesma instituição, onde atua como membro permanente do Programa de Pós-Graduação. É líder do Grupo de Estudos sobre Alfabetização e Letramento (Geal), membro do Núcleo de Pesquisas Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP/USP) e do Centro de Estudos Medievais Oriente & Ocidente (Cemoroc - FE-USP). Na condição de autora, publicou os livros**

***Alfabetização em questão, A escola que (não) ensina a escrever e A escola e a produção textual.*** É também coautora de ***Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos*** e organizadora do livro ***Textos em contextos.***

### **Silvia Pereira Gonzaga de Moraes**

Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Ciências- Matemática e Pedagogia pela Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Líder do Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização (Gentee/CNPq). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica (Gepape/USP/CNPq).

### **Soeli Terezinha Pereira**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Positivo (UP/PR). Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Exigibilidade do Direito à Educação da UFPR. Integrante do Fórum de Educação Infantil do Paraná (Feipar) e do Comitê Diretivo Nacional do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib).

### **Tatiana Custódio Domingos**

Pedagoga na Faculdade Metropolitana de Maringá (Famma). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização (Gentee/CNPq).

### **Thaís Godoi de Souza**

Professora de Educação Física na rede estadual de ensino do Paraná. Docente na Faculdade Metropolitana de Maringá (Famma) no curso de Pedagogia. Tutora presencial do Centro Universitário Claretiano, Polo Maringá. Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e em Pedagogia pela Faculdade Instituto Superior de Educação do Paraná. Mestre e doutoranda em Educação pela UEM. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (Gepefi/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Infância (Geppein).

### **Thiago Alves**

Professor no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduado em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Mestre em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FEA-RP/USP). Doutor em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP (FEA-USP). Pesquisador da linha Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em

Educação da UFPR e do Laboratório de Dados  
Educaionais.

# Sumário

1. [Capa](#)
2. [Folha de rosto](#)
3. [Expediente](#)
4. [Créditos](#)
5. [Ficha catalográfica](#)
6. [Endereço](#)
7. [Sumário](#)
8. [Prefácio](#)
9. [Apresentação](#)
10. [Seção 1](#)
  1. [POLÍTICAS PÚBLICAS  
  
PARA EDUCAÇÃO  
  
INFANTIL](#)
11. [Capítulo 1](#)
  1. [GT PIRAPÓ: UM RIO DE AÇÕES E  
  
FORMAÇÕES EM DEFESA DOS DIREITOS  
  
DAS CRIANÇAS](#)
  2. [Lucinéia Maria Lazaretti, Heloisa Toshie Irie  
Saito e Maria de Jesus Cano  
  
Miranda](#)
12. [Capítulo 2](#)

1. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL (2006 A 2017)
  2. Thaís Godoi de Souza, Jani Alves da Silva Moreira e Maria Eunice França Volsi
13. Capítulo 3
1. A EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA EM RISCO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO EM CURITIBA
  2. Adriana Dragone Silveira e Soeli Terezinha Pereira
14. Capítulo 4
1. O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO METROPOLITANA DE MARINGÁ: QUAL O TAMANHO DO DESAFIO PARA OS MUNICÍPIOS?
  2. Ângela Scalabrin Coutinho, Thiago Alves e Sandra Regina Colla
15. Seção 2
1. IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS NA



## EDUCAÇÃO INFANTIL

### 16. Capítulo 5

1. PENSANDO A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

2. Jéssica Bispo Batista, Letícia de Souza Ribeiro e Juliana Campregher

Pasqualini

### 17. Capítulo 6

1. A ESPECIFICIDADE DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO EDUCATIVO DA CRIANÇA

2. Silvana Calvo Tuleski e Amanda Biasi Callegari

### 18. Capítulo 7

1. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: ITINERÁRIOS DE VIDA E EDUCAÇÃO

2. Cassiana Magalhães

### 19. Capítulo 8

1. REFLEXÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2. [Heloisa Toshie Irie Saito, Lucinéia Maria Lazaretti e Maria de Jesus Cano](#)

[Miranda](#)

## 20. [Capítulo 9](#)

1. [POR QUE E COMO ALFABETIZAR LETRANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?](#)

2. [Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, Silvia Mattos Gasparian Colello e](#)

[Tatiana Custódio Domingos](#)

## 21. [Capítulo 10](#)

1. [O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRABALHANDO COM OS BEBÊS](#)

2. [Silvia Pereira Gonzaga de Moraes, Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais e](#)

[Paula Tamyris Moya](#)

## 22. [Capítulo 11](#)

1. [EM DEFESA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:](#)

[UNIVERSALIZAÇÃO, QUALIDADE E](#)

[FORMAÇÃO DE PROFESSORES](#)

2. [Jani Alves da Silva Moreira, Luciana Lacanallo Figueiredo Arrais e Maria](#)

Eunice França Volsi

23. Sobre os autores