



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROSELY SANTOS DE ALMEIDA

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM
RONDONÓPOLIS (MT): DISPUTAS DISCURSIVAS PELA FIXAÇÃO DE UMA
IDENTIDADE PARA O PROFESSOR**

RONDONÓPOLIS (MT)

MARÇO DE 2017

ROSELY SANTOS DE ALMEIDA

**POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM
RONDONÓPOLIS (MT): DISPUTAS DISCURSIVAS PELA FIXAÇÃO DE UMA
IDENTIDADE PARA O PROFESSOR**

Texto apresentado à Banca de Defesa de Dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, sob a orientação da Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (Orientadora)
PPGEdu/ICHS - Universidade Federal de Mato Grosso

Profa. Dra. Raquel Gonçalves Salgado
PPGEdu/ICHS - Universidade Federal de Mato Grosso

Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias
Faculdade de Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho (Suplente)
PPGEdu/ICHS - Universidade Federal do Mato Grosso

RONDONÓPOLIS (MT)

Março de 2017

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

A447p ALMEIDA, ROSELY SANTOS DE.
POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM
RONDONÓPOLIS (MT) : DISPUTAS DISCURSIVAS PELA FIXAÇÃO DE UMA
IDENTIDADE PARA O PROFESSOR” / ROSELY SANTOS DE ALMEIDA. –
2017
173 F.; 30 cm.

Orientador: ÉRIKAVIRGÍLIO RODRIGUES DA CUNHA.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2017.
Inclui bibliografia

1. Identificação docente.. 2. Educação infantil.. 3. Textos políticos.. 4. Política de
Currículo.. 5. Abordagem do Ciclo de Políticas.. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis – Cep
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: “POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
EM RONDONÓPOLIS (MT): DISPUTAS DISCURSIVAS PELA FIXAÇÃO DE
UMA IDENTIDADE PARA O PROFESSOR”**

AUTOR: Mestranda Rosely Santos de Almeida

Dissertação defendida e aprovada em 17/03/2017

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Erika Virgílio Rodrigues da Costa
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Ademar de Lima Carvalho
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Raquel Gonçalves Salgado
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Rosane Evangelista Dias
Instituição: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

RONDONÓPOLIS, 20/03/2017.

A todos os professores da Rede Municipal de Rondonópolis
que inspiraram esta pesquisa.

À professora Doutora Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, que
há quase duas décadas desafia(ou) esta rede de ensino a pensar o
seu cotidiano, aqui estou!

Agradecimentos

A Deus, por todas as graças concedidas!

Aos meus pais, Edvaldo e Gonçalves, pelas oportunidades ofertadas, incentivos e torcida ao longo da minha vida.

Aos meus irmãos, Edvaldo, Gilberto e Evandro, pelos cuidados dispensados a mim sempre que preciso (todos os dias).

À Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, que muito mais que orientadora foi/é amiga que sempre - com sorriso no rosto e um abraço forte - esteve comigo nesta caminhada. Vencemos! Agradeço a confiança depositada em mim: me apresentou a esta discussão, me incentivou.

Ao (nosso) grupo de estudos “Políticas de Currículo”: Eliane; Jacqueline; Thaís, minha gratidão pelos momentos compartilhados, que possamos continuar...

À professora Dra. Rosanne Dias Evangelista e à professora Dra. Raquel Gonçalves Salgado, pelas valorosas contribuições no exame de qualificação e à dissertação.

Aos colegas do Mestrado, em especial Rosely, Solange, Ronaldo, Leonardo e Izelda, cuja convivência permitiu construir uma amizade verdadeira. Faço votos de que dela nos lembremos sempre.

Aos amigos que torceram por mim, desejaram comigo este título bem antes do meu ingresso neste Programa de Mestrado: Teina, Aurenny, Cleuza Barcellos, Marly Brito, Clesência, Rosana, Glória, Vilma, Andréia, Dulcilene, Dânia, Célia, Íris, Beatriz, Maria Jane, Eunice, Bete e Théó.

A todos os professores da Rede Municipal de Rondonópolis, em especial à Evany Glória, Luciane Pescador, Michelle Pombo, além de professoras da rede, são amigas de outros tempos e colaboradoras nesta pesquisa: meus agradecimentos pela coragem e sinceridade com que participaram da mesma.

Aos profissionais que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil: Joana Maria dos Anjos Meirelles, Celina Fialho Bezerra, Giovanni Gomes Moreira, pela acolhida e carinho dispensados.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFMT, pelas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

À coordenadora do PPGEdu, Professora Dra. Raquel, pela atenção prestada em todos os momentos e à Secretária do PPGEdu, Anabel, ao Daniel (Auxiliar Administrativo), que sempre estiveram presente e nunca mediram esforços para atender e auxiliar nos serviços administrativos que foram necessários ao longo do Mestrado.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado tem como tema de investigação as políticas de currículo para a Educação Infantil no Brasil. A ideia de que uma identidade a ser construída pelos professores seja possível, tal como as políticas tratam, é assumida como o problema a ser pesquisado. O objetivo geral é compreender como diferentes sentidos disputam a fixação da identidade do professor da Educação Infantil nos documentos curriculares nacionais e no contexto da prática, na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis (MT). Teoricamente, o estudo se baseia nas discussões de Lopes e Macedo e tem buscado discutir as noções de currículo como prática cultural, cultura, sujeito descentrado e política. O currículo enquanto uma prática cultural constitui-se, assim, na ação, na tentativa de produzir sentidos no encontro com o Outro. Dessa forma, este estudo segue as discussões de Chantal Mouffe e entende que as políticas curriculares de Educação Infantil como produções discursivas que tentam imprimir ordem ao social e, neste caso, tentam fixar uma identidade para o professor de Educação Infantil, pensada como capaz de garantir uma educação de “boa” qualidade. Assim, a base teórico-metodológica da pesquisa se baseia em Ball e Bowe, que nos permitem analisar a política como texto e como discurso que se constituem operando em diferentes contextos. A pesquisa tem foco em textos políticos e no contexto da prática, sendo a empiria composta de documentos assinados pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e outros agentes políticos identificados durante o levantamento; também compõem a empiria entrevistas com coordenadoras pedagógicas que atuam em unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis (MT), pois são as leitoras privilegiadas dos documentos oficiais nas unidades. A análise é composta por três momentos: a discussão de sentidos atribuídos aos significantes criança, infância, conteúdos, conhecimentos, cultura e experiência, termos privilegiados nos textos políticos; a discussão, a partir das entrevistas realizadas, de sentidos atribuídos aos professores no contexto da prática, com destaque para o privilégio de termos como relações e planejamento; a discussão sobre a impossibilidade de uma identidade para o professor de Educação Infantil. Nas considerações finais, destaco a impossibilidade de os textos políticos fixarem uma identidade para o professor de educação infantil, problematizando a ideia de que certos modos de conceber o professor são apresentados nas políticas para que as relações (criança/professor/criança/criança) possam ser produtivas e concorram para a “educação de qualidade”, restringindo outras possibilidades de práticas que não se enquadram nos textos políticos que circulam. Problematizo as políticas em curso, defendendo o espaço educacional como o lugar de encontro das diferenças e chamo a atenção para a importância de se tentar novas formas de relações abertas entre os sujeitos, que não estejam pautadas nas relações de força e hierarquia, em universalismos em relação a uma identidade ideal de professor ou de criança, tal como os universalismos que se encontram nos discursos dos saberes a serem validados, nas orientações, leis e decretos.

Palavras-chave: Identificação docente. Educação infantil. Textos políticos. Política de Currículo. Abordagem do Ciclo de Políticas.

ABSTRACT

This research investigates the early childhood education curriculum policies in Brasil. This investigation problematizes the idea that teachers must build an identity proposed by the curriculum. This study aims to investigate the multiple meanings behind the idea of this standard identity of early childhood education teachers established by national curricular documents in contrast with the practical context of Municipal Schools of Rondonópolis (MT). This study is based on Lopes and Macedo's discussions and it intends to discuss the conceptions of curriculum as cultural practice, culture, decentered subject and politics. As a cultural practice the curriculum is built through pedagogical practices and its relation to the Otherness. Therefore, this study is guided by Chantal Mouffe's discussions which understands that curricular policies for early childhood education are discursive productions and they try to rule social life and, in this case, they try to fix an identity to early childhood education teachers sustained by the attempt of providing a "good" education. This research methodology is based on Ball and Bowe's studies, which allows us to analyze politics as texts and discourses constituted in different contexts. This investigation focuses both political texts and pedagogical practices. Our corpus is constituted by documents signed by the Ministry of Education (MEC), by the National Education Council (CNE) and by other political agents identified during the investigation. The research also includes some interviews with pedagogical coordinators who work with early children education at Municipal Schools of Rondonópolis (MT). The pedagogical coordinators were included in this investigation because they are privileged readers of these official documents. The analysis is divided into three moments: the discussion about the meanings assigned to the words child, childhood, contents, knowledge, culture and experience, which are terms easily found in political texts; the discussion about meanings granted to teachers in practical contexts emphasizing the privilege of some terms, such as relation and planning; the discussion about the impossibility of a standard identity to childhood education teachers. We debate the impossibility of political texts to fix a standard identity for early childhood education teachers, reflecting about the idea that some conceptions of teachers are presented in political texts to present productive relations (among child/teacher and child/child) so they can reflect the idea of a "good education", limiting practices which don't follow the political texts standards. We discuss the current policies, defending educational space as a place to the difference and we highlight the importance of stimulating new relationships among different subjects, not based on strength and hierarchy as the standards discourses (based on knowledge to be validated, the orientations, laws and decrees) propose.

Keywords: Teacher identification process. Childhood education. Political texts. Curricular Policies. Political Cycle Approach.

LISTA DE SIGLAS

ACP – Abordagem do Ciclo de Políticas
ANEI – Avaliação Nacional da Educação Infantil
ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM – Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEB - Câmara de Educação Básica
CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CINDEDI - Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação
CME – Conselho Municipal de Educação
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNSS – Conselho Nacional de Serviço Social
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEDI – Coordenação de Educação Infantil
COEF – Coordenação Geral do Ensino Fundamental
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCNGEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Educação Básica
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
FFC/UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciência da Universidade Estadual Paulista
FIEP – Federação das Indústrias do Estado do Paraná
FLBA – Fundação Legião Brasileira de Assistência
FMI – Fundo Monetário Internacional
GT – Grupo de Trabalho
HTP – Hora de Trabalho Pedagógico
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IRHJP – Instituto Recursos Humanos João Pinheiro
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MIEIB – Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil
MEC – Ministério de Educação e Cultura
NSE – Nova Sociologia da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
OMEP – Organização Mundial Para Educação Pré-Escolar
PACTO – Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PCCS – Plano de Cargos, Carreiras e Salários
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEDu – Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONAV – Programa Nacional e Voluntariado
RME – Rede Municipal de Ensino
RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SAM – Serviço de Atendimento ao Menor
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEF – Secretaria de Economia e Finanças
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SESU – Secretaria de Educação Superior
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFPA – Universidade Federal do Paraná
UFM – Universidade Federal do Maranhão
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFGRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESP – Universidade Federal de
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – Contextualizando o movimento de constituição da Educação Infantil	24
1.1 A infância no Brasil	24
1.2 A educação infantil em Rondonópolis (MT)	33
1.3 A educação infantil como direito e o atendimento no contexto nacional	39
CAPÍTULO II – Política de Currículo e Educação Infantil: Pressupostos Teórico-metodológicos	44
2.1 Currículo: situando a discussão	44
2.2 A política de currículo na abordagem do ciclo de políticas	54
2.2.1 A identidade docente na educação infantil na literatura de grande circulação	67
CAPÍTULO III – O Contexto da Produção do Texto: A Educação Infantil como uma Política Institucionalizada	73
3.1 A política nacional de educação infantil: primeiros textos e textos atuais	77
3.2 A produção de textos da política de educação infantil em Rondonópolis (MT)	94
CAPÍTULO IV – A Política de Educação Infantil na Abordagem do Ciclo de Políticas	98
4.1 Sentidos em disputa nos textos políticos da educação infantil.	101
4.2 Sentidos de ser professor de Educação Infantil no contexto da prática	117
4.3 Sentidos em disputas: a impossibilidade de uma identidade para o professor de Educação Infantil	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	162
Apêndice I	171
Apêndice II	172

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado tem como tema de investigação as políticas de currículo para a educação infantil no Brasil. A ideia de que uma identidade a ser construída pelos professores é possível, tal como as políticas tratam, é assumida como o problema a ser pesquisado. Teoricamente, o estudo tem buscado discutir as noções de currículo como prática cultural, cultura, sujeito descentrado e política. A preocupação com a identidade docente na educação infantil é um tema muito discutido por pesquisadores e também nas instituições responsáveis por este nível educativo, sendo que, muitas vezes, é afirmado que a qualidade ruim da educação decorre da falta de uma identidade adequada para o professor. Nesta pesquisa proponho trabalhar com este problema por meio dos estudos pós-estruturais de currículo e assumo pensar as políticas de currículo como disputas discursivas para a fixação da identidade do professor.

A ideia de que há uma identidade a ser buscada por professores, a ser garantida pelos cursos de formação ofertados em diferentes espaços/instituições de educação infantil sempre esteve presente como justificativa e, ao mesmo tempo, como objetivo das ações em torno da formação na rede municipal de ensino. Na secretaria de educação, nos congressos e seminários, nos quais participei enquanto professora (e em outras tantas enquanto formadora do Departamento de Formação de Profissionais Docentes e Não Docentes da Rede Municipal de Ensino) e nas diferentes funções que ocupei (nestes dezesseis anos em que me tornei efetiva do quadro), essa ideia de uma identidade incompleta a ser preenchida pela formação foi a tônica das discussões.

Também um desafio enfrentado neste trabalho tem sido o de assumir-se pesquisadora de uma política curricular. Até ingressar no mestrado atuei na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) como formadora dos professores e coordenadores de educação infantil. O desafio ficou evidenciado nas primeiras visitas às unidades quanto a minha chegada, pois percebia que sempre era a representação da Secretaria e não da pesquisadora que orientava a relação dos sujeitos da pesquisa comigo. Também foi difícil pensar nesta relação e, ao mesmo tempo, na política investigada, a partir de novos referenciais teóricos, que questionavam muitas de minhas certezas.

Os estudos pós-estruturais, agora no mestrado, permitiram problematizar essa visão, que também me formou, que formou esta geração de professores e de professoras com quem partilho o trabalho na educação infantil, seja na secretaria seja nos centros educativos. Com a noção de processos de identificação busco, nesta pesquisa,

problematizar a ideia de que seja possível uma identidade plena, fechada, para os professores, correspondente a uma prática adequada e garantia de maior qualidade na educação infantil.

Em levantamento realizado na disciplina Metodologia da Pesquisa acerca das pesquisas produzidas no Brasil sobre identidade do professor na Educação Infantil, no período de 2006 a 2015 (já no Mestrado, em 2015), busquei levantar dados sobre o tema, os objetivos, as metodologias, os tipos de financiamento das pesquisas, as regiões que mais produziram teses, dissertações e artigos no período. Este trabalho constituiu-se como um importante material, para a minha dissertação, para conhecer quais metodologias e perspectivas são utilizadas nestas produções. Neste momento inicial de revisão da literatura da área, o objetivo foi identificar e apresentar (na disciplina) os sentidos mais destacados de identidade docente nos artigos, dissertações e teses sobre o tema. Neste levantamento, a preocupação com a formação da identidade é colocada a partir de diferentes justificativas.

Os acessos foram realizados no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente (CAPES), Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), no Domínio Público e no SCIELO, no mês de julho de 2015, considerando o período de 2006 a 2015, ou seja, o mesmo espaço temporal para toda a busca. Também se fez necessária a consulta aos Grupos de Trabalho (GT) dos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): GT 7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT 8 – Formação de Professores; GT 12 – Currículo, realizados nos respectivos períodos, considerando que pesquisadores importantes da educação infantil participam desse espaço. Para o trabalho, ainda na disciplina, busquei responder à seguinte questão: como as produções concebem o tema Identidade? Os descritores (ou palavras-chave) usados nas buscas foram: Identidade de Professor na Educação Infantil; Identidade de Professor da Educação Infantil; Formação de Professor na Educação Infantil; Formação de Professor da Educação Infantil.

Observei, durante este levantamento, que, apesar do tema parecer bastante recorrente, as produções não esgotam as possibilidades de novas pesquisas em relação às múltiplas demandas apresentadas à Educação Infantil, sobretudo porque há diferentes perspectivas teóricas e diferentes tipos de pesquisa surgindo com interesses variados na educação infantil. O recorte temporal de dez anos (2006-2015) possibilitou a análise, em nível de mestrado e doutorado, de resumos de duzentos e vinte e três (223) pesquisas produzidas em diferentes unidades federativas do Brasil. Este trabalho inicial de pesquisa

para a disciplina citada desenvolveu-se a partir de uma abordagem quanti-qualitativa das teses e dissertações (também dos artigos), visto que, após o levantamento dos dados, organizei categorias para análise dos mesmos, considerando aspectos que vão além dos registros numéricos e dos resumos lidos. Quanto às metodologias das produções pesquisadas, apenas uma empregou o ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), o que não assegura exclusividade para esta dissertação e, ao mesmo tempo, torna este trabalho importante, visto que proponho trabalhar com a perspectiva dos autores. As demais produções localizadas se apresentam como pesquisas quanti-qualitativas, etnográficas, estudos de caso, entre outros, sendo que essas informações foram colhidas nos resumos das produções consultadas. Este levantamento possibilitou conhecer como, de diferentes formas, a produção acadêmica afirma a possibilidade de uma identidade docente para o professor de educação infantil.

Dos resumos analisados, destaco as dissertações produzidas em programas de pós-graduação em educação: dissertação de Tatiana Márcia Fernandes defendida na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC em 2010, com o título “Professora de Educação Infantil dilemas da constituição de uma especificidade profissional: um estudo sobre a produção científica de (1996-2009)”, que aborda como é definido o papel do professor; como os autores denominam esses profissionais, como definem sua função, de forma a demarcar a especificidade relacionada à docência na educação infantil, do que esta docência se constitui; dissertação de Janaina da Silva João Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC 2007, intitulada “Educação Infantil para além do discurso da qualidade: sentidos e significações da educação infantil para famílias, professores e crianças, teve como objetivo ouvir as vozes dos envolvidos e de como estes significam a educação infantil”; dissertação de Rosyane de Moraes Martins Dutra, Universidade Federal do Maranhão UFM/2014, denominou sua pesquisa de “Formação Continuada de Professores na Escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil” e discutiu as políticas de educação infantil que revelam as concepções que demarcam o início da proposta de formação de professores que trabalham com crianças pequenas. A dissertação de Jaqueline Cristina Massucato, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas/2012, intitulada “Professora, educadora ou babá?”, discutiu os desafios para a reconstrução da identidade profissional na educação infantil, abordando a formação de professores de educação infantil, cujo problema de pesquisa situa-se em conhecer o papel da formação inicial.

Mais recentemente, no mês de fevereiro de 2016, em consulta à biblioteca do Campus Universitário de Rondonópolis (MT), identifiquei dissertações defendidas junto ao PPGEduc com temáticas em torno da criança, da infância, quase não havendo destaque para o profissional que atua no espaço da Educação Infantil. Através das palavras-chave Identidade docente na Educação Infantil; Identidade docente da Educação Infantil; Formação de Professores na Educação Infantil e Formação de Professores da Educação Infantil, encontrei nas bibliotecas digitais de algumas instituições (Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (FFC/UNESP); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)) as seguintes teses:

- “Formação Docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de pedagogia”, Universidade Federal de Santa Catarina UFSC/2013, de Moema Helena de Albuquerque, que analisou a configuração atual dos currículos nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Federais no Brasil, considerando a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia em 2005;
- “Implicações da teoria histórico-cultural no processo de formação de professores da educação infantil”, de Cassiana Magalhães, na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (FFC/UNESP/2014), que defendeu tese na qual apresenta como problemática a questão: “Como podemos impactar o trabalho pedagógico docente numa perspectiva humanizadora por meio da Teoria Histórico-Cultural?”;
- A tese de autoria de Carla Adriana Rossi Ramos, da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT 2012, intitulada “De mãe substituta à babá malvada? Representações sociais sobre professora de bebês segundo acadêmicos de Pedagogia” da UFMT - no Campus de Cuiabá. Este estudo objetivou conhecer quais as representações sociais dos acadêmicos sobre o tema.

Em relação aos artigos pesquisados no site *Scientific Electronic Library (SCIELO)*, publicados no período de 2006 a 2015, levantei vinte e seis (26) textos por meio das palavras chave: Identidade Docente na Educação Infantil; Identidade Docente da

Educação Infantil; Formação de Professores da Educação Infantil; Formação de Professores na Educação Infantil. No entanto, apenas três artigos foram analisados, pois os demais tratavam de outros temas, tais como: Formação nos cursos de Pedagogia, Identidade Docente de Formadores, entre outros. Enfim, considero que este levantamento acerca das produções do período de 2006 a 2015 é importante, pois oportunizou um panorama das produções nacionais em relação aos discursos sobre “ser” professor de/na educação infantil, e sob quais perspectivas estas problematizações estão/são constituídas, não evidenciando o esvaziamento das discussões, mas as inúmeras possibilidades de análise que o campo oferece.

A Abordagem do Ciclo de Políticas na perspectiva pós-estrutural é, assim, apenas mais uma dessas possibilidades de pesquisa e é com este viés que proponho como **objetivo geral** deste estudo compreender como diferentes sentidos disputam a fixação da identidade do professor da Educação Infantil nos documentos curriculares nacionais e no contexto da prática na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis (MT), com a finalidade de discutir as implicações deste processo. Para isso, os **objetivos específicos** foram assim definidos: 1. Reconstituir o contexto de influência da política curricular (documentos específicos) para a Educação Infantil no Brasil nos últimos anos; 2. Explicitar os sentidos de identidade docente na produção acadêmica sobre este tema; 3. Identificar termos ou significantes privilegiados nos documentos curriculares oficiais; 4. Identificar e analisar os sentidos que disputam a significação desses termos privilegiados nos textos da política; 5. Analisar a reinterpretação (traduções e traições) de sentidos de ser professor de Educação Infantil no contexto da prática; 6. Discutir os sentidos hegemonizados de ser professor de Educação Infantil e suas implicações.

A metodologia de pesquisa é a Abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball e colaboradores (1992), com foco nos textos políticos e no contexto da prática, sendo a empiria composta de documentos assinados pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e por outros agentes políticos identificados durante o levantamento. Também faz parte da empiria entrevistas com coordenadoras pedagógicas que atuam em unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis (MT). A decisão de escolher coordenadoras pedagógicas como participantes da pesquisa levou em conta que eles são, muitas vezes, as leitoras privilegiadas dos documentos oficiais nas unidades. Isso porque as coordenadoras participam das formações e reuniões ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e nelas atuam enquanto “replicadoras, multiplicadoras” (termos usados

comumente na rede) dessas formações, ao conduzirem as formações continuadas no interior das unidades. Como critério de escolha também levei em conta o tempo e atuação na docência e o tempo na função de coordenação. Em relação às escolhas das instituições de educação infantil, os Centros Municipais de Educação Infantil foram escolhidos para a pesquisa por atenderem as duas modalidades (Creche e Pré-escola), com horário de atendimento à comunidade em tempo integral e parcial.

No Capítulo I – Contextualizando o Movimento de Constituição da Educação Infantil –, delinco um histórico apresentando movimentos que constituem as tradições em relação ao atendimento às crianças e também acerca do surgimento da educação infantil no Brasil. A discussão em torno do “trabalho” com a criança pequena e sobre as práticas pedagógicas é emoldurada por diferentes discursos, que buscam embasar os fazeres dos adultos junto às crianças, permitindo dizer que em todos os tempos dessa história mais recente houve a preocupação com a educação das crianças pequenas e que essa discussão não é algo novo. O novo, para alguns estudiosos, é a compreensão acerca da criança, da infância e da docência.

No Capítulo II – Política de Currículo e Educação Infantil: pressupostos teórico-metodológicos apresento as noções de currículo, discurso, texto, política curricular e sujeito, apoiada nas discussões de Lopes e Macedo (2011) sobre currículo. As autoras discutem a impossibilidade de (d)escrevê-lo ou defini-lo como um objeto sem ambiguidades. Proponho, com as autoras, pensar o currículo como prática de significação produzida pelos sujeitos. Problematizo, neste capítulo, a ideia de conhecimento, de cultura e de sujeito como conceitos importantes para a análise teórico-metodológica da política de educação infantil.

No Capítulo III – O Contexto da Produção do Texto: A Educação Infantil como uma Política Institucionalizada – faço uma reconstituição de como as políticas para a educação infantil sombream, ao longo dos tempos, a projeção de uma identidade de professor para esta etapa da educação. Ressalto que as primeiras políticas eram de atendimento às crianças pobres e desvalidas, quando o cuidado à criança estava restrito às instituições de caridade, passando pelo atendimento aos filhos dos operários, que deixavam suas crianças nas creches para que recebessem os devidos cuidados com a saúde e assim fossem protegidos também dos perigos da rua e do abandono. Neste período não apenas as creches figuravam como atendimento às crianças, como também as pré-escolas, sendo que essas eram ofertadas em virtude da preparação dessas crianças para o ensino primário, visando a sua permanência com sucesso na escola.

Neste capítulo abordo também os discursos que tratam a criança enquanto sujeito de direito, discursos que surgem no contexto de discussão da Constituição Federal de 1988, e que são reafirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente, com a premissa de que toda criança tem direito à educação desde os primeiros meses de vida. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 também assume o princípio do direito à educação da criança pequena, constituindo-se num marco para a educação infantil no Brasil, pois, oficialmente, esta passa a fazer parte da educação básica, a ser assegurada por meio da oferta em instituições de responsabilidade do Estado. Essa determinação vem acompanhada da exigência da presença do professor não leigo, formado em cursos de licenciatura para atuar nesta etapa de educação e nos anos iniciais do ensino fundamental. A LDBN determina que a formação de professores deve ser feita em curso de graduação, em Instituto de Ensino Superior, preferencialmente em pedagogia. É neste momento que são intensificadas as produções de documentos buscando definir como deve ser a ação educativa do professor nas instituições de educação infantil. A partir dessas políticas surgem textos oficiais¹ (documentos curriculares nacionais) que visam orientar o atendimento da educação infantil nos estados e municípios. Trata-se de documentos que rascunham possibilidades de docência junto às crianças, na tentativa de consolidar uma imagem de professor para a educação infantil.

- Política Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1994a);
- Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994b);
- Manual informativo (RONDONÓPOLIS,1995);
- Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise/Ministério da Educação e do Desporto. (BRASIL, 1996);
- Parecer CNE/CEB N ° 22 (1998a);
- Programa Pré-escolar Uma Alternativa para a Educação Infantil (RONDONÓPOLIS,1998);
- Referenciais Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 1998b);
- Resolução CEB N° 1, de 7 de abril de 1999

¹ Denomino textos oficiais os documentos produzidos/assinados sob a chancela do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

- Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: estudo de caso de cinco municípios que aceitaram desafios e realizaram conquistas (BRASIL, 2002);
- Proposta Diretriz Curricular Municipal para o Ensino Infantil (RONDONÓPOLIS, 2004);
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006a) (V.1 e V. 2);
- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b) (encartes 1 e 2)
- Monitoramento do uso dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Relatório) (BRASIL, 2008);
- Parecer Nº 20/CNE/2009 (BRASIL, 2009a);
- Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009b);
- Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil (BRASIL, 2009c);
- Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009d);
- Política de educação infantil no Brasil: relatório de avaliação (BRASIL, 2009e);
- Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para A Educação Básica Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para A Educação Infantil, organizado por Sonia Kramer (BRASIL, 2009f);
- Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares que teve como consultora Maria Carmen Silveira Barbosa (BRASIL, 2009g);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010a);
- Brinquedos e Brincadeiras na Creche (BRASIL, 2012d);
- Educação Infantil: Subsídios para construção sistemática de avaliação (BRASIL, 2012a);

- Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (BRASIL, 2012b);
- Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais (BRASIL, 2012c);
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013a);
- Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do INEP e IBGE: sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados (BRASIL, 2013b);
- Avaliação Nacional para Educação Básica (ANEI) (BRASIL, 2013b);
- Educação Infantil do Campo (BRASIL, 2014a);
- Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da educação infantil, urbana e rural (BRASIL, 2014b);
- Por uma Política Curricular para a Educação Básica Contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento (BRASIL, 2014c);
- Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014d);
- Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral (BRASIL, 2015a);
- Avaliação da Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto (BRASIL, 2015b);
- Diretrizes em Ação: qualidade no dia-a-dia da educação infantil (BRASIL, 2015c);
- Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016).

Levando em conta que a análise deste volume de textos demandaria/exigiria um tempo considerável de estudos, optei por recortar para a empiria desta pesquisa os textos que mais circulam/circularam na rede de ensino de Rondonópolis (MT). São eles:

- Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998b);
- Resolução CEB N° 1, de 7 de abril de 1999, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1999);
- Parecer N° 20/CNE/2009 (BRASIL, 2009a), que dispõe sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais;

- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010a), dispõe sobre a organização das propostas pedagógicas na educação infantil;
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016), em versão preliminar, de acordo com o MEC;

O texto da BNCC passa a fazer parte das análises da pesquisa devido ao fato de que quando ingressei no Mestrado as discussões acerca dessa política de currículo já estavam sendo feitas. A rede municipal, por exemplo, realizou uma agenda para discutir a versão preliminar da BNCC ainda em 2016. O Ministério da Educação conduziu reuniões em diversos municípios no país. A reunião em Rondonópolis contou com a participação da professora Maria Rita Coelho (MEC) e, nos demais encontros, estiverem presentes consultores² do MEC, que apresentaram a estrutura e propositura da BNCC.

Apesar da BNCC não ser ainda um texto oficial no momento em que esta pesquisa foi desenvolvida, ela foi citada pelas coordenadoras pedagógicas durante as entrevistas como se fosse um texto oficial. Elas disseram que a BNCC vem sendo lida e discutida entre as unidades e a SEMED e, por isso, defini este texto político também como empiria. Entendo que muitos sentidos relacionados à educação infantil na BNCC são definidos também pelos textos políticos não citados pelas coordenadoras ou excluídos dos cotidianos das unidades de educação infantil. A BNCC e os demais textos da empiria foram/são sempre retomados nas reuniões da SEMED e nas Unidades como os mais importantes para se pensar a educação infantil.

Fiz este recorte, então, entendendo que muitas ideias sobre a educação infantil e sobre ser professor se repetem também nos textos que não analiso. Essa repetição é feita a partir dos significantes: criança, infância, professor, práticas, trabalho e desenvolvimento. Com isto estou dizendo que muitas ideias defendidas nestes textos políticos que recortei para a análise nesta pesquisa fazem/estão fazendo menção aos textos que excluí da empiria.

O Capítulo IV – A Política de Educação Infantil na Abordagem do Ciclo de Políticas aborda como a institucionalização das políticas nos últimos anos vem construindo os artefatos legais que resguardam o atendimento da educação infantil

² Como a Professora Mestra Bruna Ribeiro MEC/COEDI e a Professora. Mestra Aricélia Ribeiro do Nascimento /MEC/COEF

como primeira etapa da educação básica, desde a expansão de vagas nos últimos anos à definição e publicação de parâmetros para essa oferta, bem como dos processos formativos ofertados/exigidos para trabalhar nesta modalidade. Do espaço da maternagem ao desenvolvimento integral da criança, concepções de profissionais são construídas na tentativa de dizer qual é o perfil mais adequado a promover a educação das crianças de zero a cinco anos. Da imagem de infância desvalida ao discurso do futuro cidadão, o intenso interesse demonstrado por diferentes agentes sociais pertencentes ou não a organismos multilaterais, intelectuais, representantes governamentais, que se apresentam como comunidade epistêmica, voltam seus olhares à educação da criança pequena, para promoverem através de “experiências significativas” o seu pleno desenvolvimento.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZANDO O MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 A infância no Brasil

Reconstituir alguns aspectos do pensamento sobre a infância no Brasil me permite costurar elementos históricos, sociais e culturais sobre como as políticas para a infância sombrearam ou tentaram contornar, por vezes, o que é ou deveria ser o professor de Educação Infantil. A “naturalização” quase que exclusiva da mulher nos espaços de educação infantil, sobretudo com crianças pequenas possibilita a ideia de que basta ser mulher, mãe para exercer uma função educativa com as crianças, sendo que esta percepção vai constituir-se como tradição nos espaços de atendimento à primeira infância. Em relação à tradição, comungo da ideia apresentada por Pereira, Costa e Cunha (2015), de que “Tradição aqui não é entendida como algo colocado no passado, mas como sentidos que são continuamente produzidos e ressignificados” (p.466), para, assim, pensar as formas pelas quais são disputados certos sentidos de ser professor de educação infantil hoje. Os textos que dão conta dessa história da infância, portanto, não são a história em si, mas modos particulares de contá-la, que são, também, modos de inserir a figura do professor de educação infantil no campo educativo.

O trabalho de Phillipe Ariès (1975) ao explicitar os modos como foram difundidos o “sentimento de infância” como invenção do século XV, para além do que tratam os estudos sobre a infância no Brasil, oportunizaram a percepção do ser criança desde a antiguidade. Atrelada à história da criança e à institucionalização do atendimento a esta parcela da população, constrói-se ou dá-se vulto ao adulto que atua com esta criança. O termo “atuação” ganha força nas últimas décadas nos textos oficiais no lugar do termo “trabalho”, visto que estar com crianças, sobretudo com as crianças bem pequenas, nos faz pensar sobre qual o trabalho a ser feito e sobre quem o desenvolve, pois esta função no contexto da educação infantil nem sempre foi ocupada por professores. Por muito tempo a presença de um profissional qualificado no espaço educativo infantil foi questionada devido a uma visão sobre a natureza das ações desenvolvidas em creches e pré-escolas, envolvendo o cuidado e a proteção. Em cada lugar e tempo histórico, a partir de nomenclaturas específicas, as funções desempenhadas pelos adultos ganham contornos diferenciados, pela forma que se

defende uma concepção de criança, de como deve ser sua educação e de como o adulto deve desenvolver seu fazer diário em relação a ela.

Para Kuhlmann Jr e Fernandes (2012), a educação escolar, isso inclui a educação infantil, foi/é concebida no país por muitos anos como um desdobramento social, sendo que as necessidades produzidas pelas dinâmicas político/econômica é que contornavam e ainda contornam o que os espaços de atendimento coletivo necessita ser. Desta forma, desde a Roda dos Expostos até a configuração que temos hoje de atendimento à criança, os discursos se alicerçaram ora nos cuidados com a guarda e proteção dos pequenos, estabelecendo um tipo de educação que ficou conhecido pejorativamente como assistencialista, o que, para Kuhlmann Jr e Fernandes (2012), foge da origem da palavra assistência, que tem a ver com estar junto, de acompanhar, que, segundo o autor, é um elemento importante na aquisição de conhecimentos e ampliação da cultura, ora se pautou na prática da educação compensatória, ofertada no atendimento às crianças pré-escolares, com o intuito de prepará-las para o ingresso no ensino fundamental. Ambas ofertadas enquanto políticas públicas com origens bem distintas. A creche pela Secretaria de Assistência Social, e a pré-escola pelos setores educacionais. Essas duas formas de atendimento evidenciavam não só concepções de atendimento à criança, como também as classes sociais a que estas pertenciam, visto que, geralmente, o atendimento da creche era para as crianças cujas mães trabalhavam fora e a pré-escola, com inspiração nos jardins de infância amplamente difundidos no país nos anos de 1970/80.

Com a efervescência dos movimentos sociais nos anos de 1980, que exigiam mais escolas públicas e qualidade das mesmas e o fim do regime militar, que culmina com a promulgação da Constituição Federal de 1988, estabelece-se “o reconhecimento da educação em creches e pré-escola como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino” (OLIVEIRA, 2011, p.115). Traz novos debates sobre os objetivos dos atendimentos ofertados nos estabelecimentos que atendem essas modalidades e dos profissionais que atuam nestes contextos. Para Kuhlmann Jr e Fernandes (2012), o papel da mulher passou de educadora do lar, para educadora profissional, visto que não se exigia uma formação específica para atuar nesses espaços, sobretudo da creche, que por muito tempo a única especificidade exigida era gostar de crianças, (KRAMER, 2014), bem como de mulheres leigas, como trata Silva (2008), professoras leigas, como traz Cerizara (1999).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9397 de 1996 (BRASIL, 1996a), as etapas da educação básica e o quadro docente para atender as crianças pequenas passam obrigatoriamente a ser compostos por professores com formação específica. As expectativas acerca do desempenho do professor nas diferentes modalidades educacionais, em especial na educação infantil, são costuradas em torno das concepções de criança e de infância, sempre se buscando definir como os professores devem desempenhar suas funções para que as crianças se desenvolvam. Ou seja, na medida em que se define o tipo de formação da criança pequena, define, igualmente, um perfil de professor que melhor atenda as demandas educacionais entendidas como postas à educação infantil.

Comumente, abordar os temas Educação Infantil, Infância e Criança nos remete aos relatos de Phillippe Ariès e na historicização que este faz para tratar do “sentimento de infância”, tal como apresenta em sua obra *História Social da Criança e da Família*, de 1975. As diferentes concepções sobre infância apresentadas por Ariès, ao relatar os modos e costumes da sociedade ocidental em diferentes séculos e países, nos permitem compreender alguns elementos que envolvem não apenas a criança, mas também o adulto, ou possíveis desdobramentos em relação à ação do adulto frente à criança, a partir do modo como se pensa a educação da criança.

Há quase quatro décadas, pesquisas, artigos e livros vêm afirmando que o sentimento de infância é algo “inventado” por volta do século XVII, que anterior a isto não se tinha registro sobre como viviam as crianças, se junto com seus familiares, se recebendo uma atenção especial, ou sobre como eram os seus primeiros anos de vida. Kuhlmann Jr (2010) faz um contraponto a Ariès (1975), ao apresentar estudos de Mause (1975 *apud* Kuhlmann Jr, 2010), que se pautam nas mudanças psicogenéticas de outras gerações, desde a Roma Antiga até o século XX.

Para Kuhlmann Jr (2010), Mause (1975) nos faz pensar que a abordagem histórica em relação às crianças pode ser escrita de outra forma, diferente do que nos acostumamos a fazer com Ariès. Partindo não somente dos escritos de Ariès, mas de uma leitura histórica um pouco anterior ao período apresentado pelo autor francês, que geralmente encontra-se consensuada nos escritos que reportam às narrativas sobre a Infância no Brasil, outra leitura pode ser feita dos registros de Kuhlmann Jr (2010) sobre a forma como a sociedade “acolhia” a criança e pensava a infância ao longo dos diferentes séculos. Para Kuhlmann Jr (2010), os sentimentos acerca da infância passaram por diferentes momentos: o infanticídio na antiguidade; o abandono entre os

séculos IV ao XIII; a ambivalência entre o século XIV a aproximadamente o século XVII; a intrusão ou intromissão no século XVIII; a socialização entre o século XIX a meados do século XX e o apoio, colaboração ou amparo a partir de meados do século XX. Outro elemento que Kuhlmann Jr (2010) chama atenção é que, para além dos aspectos culturais a serem observados, os registros geralmente abordam apenas uma classe social em detrimento das outras, fator este que, segundo o autor, vem desde a Antiguidade.

A pertinência do trabalho de Ariès (1975) para a compreensão da infância no contexto brasileiro é questionada por Kuhlmann Jr e outros estudiosos, sobretudo por considerarem que o autor francês minimiza fatores importantes para a contextualização de sua história no Brasil. Para Kuhlmann Jr (2010), os estudos que tomam por base a obra de Ariès desconsideram o tempo histórico que distancia o Brasil da França no século XVII. Kuhlmann Jr (2010) considera que

A visão linear do desenvolvimento histórico, de Ariès, ganha um caráter ainda mais abstrato quando da sua transposição para outros contextos. É o caso de estudos que pretendem identificar o desabrochar do sentimento de infância no Brasil do final do século XIX. Postulando que nessa época se estaria vivendo um processo semelhante ao que teria ocorrido na França do século XVII – que é onde e quando Ariès localiza o início de uma mudança mais definitiva com relação ao sentimento de infância, essas correspondências entre períodos históricos diferenciados partem da arbitrariedade de que há um caminho pronto para se trilhar na história, e nele, uma defasagem de quase dois séculos a nos separar da realidade europeia. (p. 21).

Para Kuhlmann Jr (2010), Assis (200) e Priore (2015), a construção da história social da infância pode ser pensada como produções discursivas, não sendo possível mensurar, ou dimensionar efetivamente como os fatos se apresentam. Para Campos (2012 apud Fernandes, 2004), “A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem”, neste sentido, aos fatos mais conhecidos em relação aos cuidados e à educação das crianças ao longo da história no Brasil.

Os registros mais notórios que temos em relação à criança datam do século XVI e dizem respeito à famosa Roda dos Expostos, ou Roda dos Enjeitados, como ficou conhecida na Europa. Ariès (1978) explica que a prática em torno da roda dos enjeitados consistia no abandono dos recém-nascidos, nas casas de caridade, geralmente ligadas às entidades religiosas, sobretudo católicas. Através de uma pequena roda colocada em frente às construções das casas de caridade, o adulto colocava seu bebê e

girava a roda para o lado de dentro das instituições, entregando a criança para ser cuidada por essas entidades. No Brasil, há registros da Roda dos Expostos datados de 1738, na região de Salvador. Essas Casas de Misericórdia (no Brasil) e as Irmandades da Misericórdia (na Europa) eram mantidas por ordens religiosas com incentivos do governo, segundo Ariès (1975).

Kramer (2006) explica que, neste momento, as preocupações com os abandonados giravam em torno das questões higienistas, que causavam um enorme número de mortalidade infantil. Essas preocupações “sanitaristas” contornam por longos anos o atendimento às crianças, sendo que esta forma de atendimento ficou conhecida como perspectiva médico-higienista, como cita Assis (2009): “A finalidade atribuída a algumas instituições assume contornos diferenciados, ora se fixando em aspectos relacionados à saúde física e mental das crianças, ora se pautando em questões policiais ou religiosas” (p.39).

As questões médico-higienistas perduram até o século XIX, segundo Assis (2009), influenciando a construção de escola por meio do atendimento médico-hospitalar para as crianças primárias e às infantis pertencentes às camadas mais pobres da sociedade. Por outro lado, Ariès (1975) traz o registro dos primeiros Jardins de Infância na Europa com Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746–1827) e Froebel (1782-1852), que concebiam, cada um a seu tempo, diferentes formas de atender e educar as crianças.

Algumas das ideias pedagógicas formuladas por esses vultos para a infância chegam ao Brasil no ano de 1883, segundo Assis (2009), com a iniciativa de implantar a educação pré-escolar, destinada às crianças das classes mais abastadas. De acordo com Assis (2009), “A concepção de educação infantil denominada pedagógica/educacional pode ser identificada a partir do ano de 1883, no Brasil, através de iniciativas para a implantação da educação pré-escolar nos jardins de infância” (p.42).

Kuhlmann Jr (1998) registra que as preocupações dos responsáveis por instituições privadas que atendiam a pré-escola no Brasil visavam a comercialização do seu ensino, pois as propagandas dos jardins-de-infância tentavam distanciar-se dos atendimentos populares, ofertados em asilos e creches para os pobres, atraindo assim as famílias abastadas para que matriculassem seus filhos nos estabelecimentos de jardim-de-infância.

Para Vasconcellos (2005), essa distinção no atendimento às crianças evidencia um pensamento maior, um projeto que legitima a intencionalidade de distinção das

classes as quais as crianças que frequentam cada uma dessas instituições pertencem.

Vasconcellos (2005) analisa que

[...] as práticas sociais desenvolvidas no campo das políticas sociais públicas correspondem, no plano ideológico político, a representação acerca de seus destinatários, num complexo processo de constituição do reconhecimento social desses sujeitos. Isto significa que a institucionalidade da vida em sociedade, ao definir as práticas sociais que a orientam, define também o lugar dos sujeitos que vão, ao longo de sua existência social, integrá-las. E esta integração começa nos primeiros anos da primeira infância. (p.73).

Esta dualidade entre a creche e a pré-escola não apenas marca o público atendido, como direciona os fazeres nestes espaços e determina, em alguns momentos, quem são os sujeitos que podem estar/trabalhar com as crianças, visto que, para o atendimento escolar nas pré-escolas, a presença do professor já é mencionada neste contexto, ao passo que nas creches, instituições de atendimento de crianças pequenas, a presença de “almas caridosas”, cuidadores, é incentivada extensivamente. O atendimento assistencial adquire outro formato para além da saúde e dos fatores religiosos, avançando para a área de segurança pública, ou, como cita Assis (2009), para questões policiais.

Por volta de 1930, as paisagens brasileiras começam a modificar-se, a população do campo inicia sua marcha para as cidades, num movimento que compõe novos cenários urbanos. Atrás de oportunidades de emprego e do anúncio de uma nova economia baseada na vida numa sociedade industrial, milhares de famílias dão início ao processo de ocupação de postos de trabalho nas fábricas e indústrias em diversas cidades pelo país. Segundo Kuhlmann Jr (2010), a infância se torna um campo de intervenção social, que coloca em cena a articulação de um conjunto de práticas que tanto ofereciam assistência social à criança quanto propunham medidas de controle jurídico sobre a mesma ao tratar a questão da manutenção da ordem social, como destaca Assis (2009). Kramer (2006 p.68) esclarece que, “O Período pós-1930 se caracterizou pelo surgimento de diversos estabelecimentos voltados ao menor abandonado, aos quais faltava uma direção única”. O Serviço de Atendimento ao Menor (SAM) ofertava atendimento à proteção da infância, judicial e administrativamente. Kramer (2006) ressalta que a assistência social nasce no Brasil para dar suporte psicológico, alimentício e educacional em tempo integral às famílias. No aspecto educacional, a orientação era a de que a atenção dos professores deveria se voltar para as necessidades afetivas da criança, a partir de um ponto de vista clínico e educacional.

Em relação às políticas nesta fase no Brasil, a primeira grande regulação da assistência social foi a instalação do Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS), criado em 1938, como um órgão do Ministério da Educação e Saúde. Em 1942, surge a Legião Brasileira de Assistência (LBA), presidida nacionalmente pela esposa do então presidente da república, Getúlio Vargas, instituição que congregaria um espaço de atuação das primeiras damas no país, também na esfera dos estados e dos municípios. De acordo com Kramer (2006), o papel da LBA era de

Congregar os brasileiros de boa vontade e promover, por todas as formas, serviços de assistência social, prestados diretamente ou em colaboração com o poder público e as instituições privadas, tendo em vista principalmente: proteger a maternidade e a infância. (p.71).

A LBA visava a assistir mães e crianças na primeira infância em programas de higiene e apoio nutricional, entendidos à época como ações efetivas da educação, passando assim, gradativamente, a assumir (custear e orientar educacionalmente) as entidades filantrópicas que ofertavam creche à população. Registros não oficiais dão conta de que o serviço voluntariado³ foi propagado amplamente. Por problemas financeiros, a LBA (KRAMER, 2006) foi transformada em fundação em 1974 (FLBA), passando a manter, como uma das principais ações, o Projeto Casulo, que tinha como “objetivo com pouco gasto atender ao maior número possível de crianças”.

Este projeto não tinha como fim suprir as carências intelectuais, psicológicas das crianças, antes de ingressar no ensino de primeiro grau, como pretendia o programa de educação compensatória da pré-escola, defendido pela LBA. A concepção de infância do projeto ao que parece contemplava a criança concreta. Como explica Kramer (2006):

A concretização dos objetivos educacionais do Casulo se dá através do desenvolvimento de atividades adequadas à faixa etária das crianças, de acordo com as suas necessidades e as características específicas de seu momento de vida. Como diretriz geral, o Projeto Casulo não pretende, portanto, preparar para uma escolaridade futura: sua tônica se centraliza, por um lado, no atendimento às carências nutricionais das crianças e, por outro lado, na realização de atividades de cunho recreativo. (p.73).

Também é interessante registrar a atuação do Fundo Emergencial Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), desde 1947, na construção de políticas

³ Ao divulgar o trabalho das mulheres da LBA, a imprensa transformou-se em propagadora da moda criada pelas e para as voluntárias, disseminando pelo corpo social as concepções, os valores, as ideias, as atitudes, os comportamentos comungados pelo segmento feminino que atuava como voluntário, construindo imagens e representações que demonstravam e indicavam os modos pelos quais a mulher brasileira podia contribuir e participar do conflito mundial.

sociais, principalmente na definição da política para o atendimento às crianças. Segundo Kramer (2006), a abrangência das ações desta instituição se amplia na mesma proporção que as necessidades dos países mais pobres ampliam seus problemas, sendo necessário modificar as formas de atendimento. Kramer (2006) pontua que,

A partir de 1961, a Assistência do UNICEF passou a se relacionar diretamente com as prioridades dos países auxiliados. O setor Executivo do UNICEF decidiu que a sua assistência deveria concordar, sempre que possível, com as linhas gerais dos programas de desenvolvimento nacional dos países ajudados. Foi, assim, deixada de lado a ideia anteriormente existente de determinar a princípio o campo de atuação: a situação das crianças passava a ser estudada com o governo do país em questão e, só então, a prioridade era estabelecida e o projeto efetuado. (p.76).

Não apenas o UNICEF amplia as dimensões de seu atendimento, como também a Organização das Nações Unidas (ONU) passa a estabelecer compromissos em relação às crianças pequenas com os países contemplados por seus programas. No caso específico do Brasil, o UNICEF atuou com programas de atendimento à criança, em três momentos: no primeiro, com o *slogan* “Como proteger em massa os pré-escolares num país em desenvolvimento”, por volta de 1965, dando origem à criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Por fim, mantendo projetos comunitários para a cidade do Rio de Janeiro (RJ), vinculados especificamente à Secretaria de Desenvolvimento Social. Ainda de acordo com Kramer (2006),

[...] a influência do UNICEF não é homogênea e resulta de sua relação com o governo do país num momento dado, sendo fundamentais, tanto a conjuntura interna desse país, quanto os propósitos da instituição para a determinação dos rumos que os projetos tomarão e do enfoque que será dado ao atendimento à criança. (p.79).

Outra instituição não governamental que realiza atendimento pré-escolar é a Organização Mundial para o Pré-Escolar – OMEP, fundada em 1948, vinculada à UNESCO. De pouca abrangência nacional, embora relevante na elaboração das políticas para o atendimento na modalidade pré-escola, o comitê nacional no Brasil da OMEP foi instituído em 1953, no Rio de Janeiro, participando em 1956 das Assembleias Mundiais. Esta instituição denomina-se filantrópica, educacional, de direito privado e sem fins lucrativos, Kramer (2006) diz que

O grupo de educadores que iniciou a OMEP-Brasil elaborou um plano visando à preparação de moças que iriam trabalhar com crianças em idade pré-escolar. Começaram, então, os cursos conferências e mesas-redondas. Sua ênfase parece ser a psicologia da criança, havendo

preocupação com a alfabetização e com aspectos metodológicos e didáticos do processo educativo. (p.80).

Neste programa da OMEP, a pré-escola, aos poucos, vai ganhando contornos educativos, sendo que as pautas dos encontros e estudos dos dirigentes são marcadas pelas preocupações com os materiais didáticos, com o treinamento e atualização dos participantes, tendo como elemento norteador princípios estabelecidos em uma base nacional, cabendo aos estados complementar a parte diversificada. Estas preocupações em torno de um programa educativo já eram apresentadas, ou se faziam presentes nas discussões na área, em 1975, segundo Kramer (2006). Para o atendimento público e federal, por sua vez, nasce a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), a qual Silva e Francischini (2012, p. 269) explicam enquanto “[...] ação do Ministério de Educação junto à educação de crianças de quatro a seis anos, com a finalidade de realizar um plano de abrangência nacional de educação pré-escolar, através de estudos e contatos diversos”.

As orientações produzidas pelo COEPRE não apresentavam clareza quanto a sua forma de atendimento – se assistencialista, se de uma educação compensatória –, tendo nos seus primeiros anos de existência o caráter assistencialista, conforme tratam Silva e Francischi (2012). A crescente demanda por oferta de vagas em instituições de atendimento às crianças no final dos anos 1970/1980 concorreu para a abertura de instituições filantrópicas, casas de mães crecheiras, entre outros. Para Campos, Rosemberg e Ferreira (2006, p.104 e 105), “a atuação diversificada e paralela dos órgãos que se ocupam de creches e pré-escola tem reflexos no tipo de atendimento e na sua qualidade”. O trabalho da OMEP se estabeleceu com a prioridade do atendimento à criança carente, mas não permaneceu com esta exclusividade de atendimento.

Para as crianças pré-escolares, as ações compensatórias eram incentivadas, enquanto necessárias e preparatórias ao ensino primário. A criança era vista como o futuro cidadão, sendo esta campanha uma dentre outras produzidas pelo regime militar, largamente incentivada pelo jargão “Pra frente Brasil”. A noção de criança enquanto sujeito de direitos passa a ser produzida a partir da Constituição Federal de 1988 e reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, ao resguardar o direito da criança em frequentar instituições de educação desde que a família manifeste desejo em inseri-la nas instituições de atendimento.

1.2 Educação infantil em Rondonópolis (MT)

Rondonópolis localiza-se na região sul do estado de Mato Grosso, a 215 km da capital Cuiabá. No último censo⁴, realizado em 2014, contava com uma população de 211.718, sendo a terceira cidade mais populosa do estado. Nesse mesmo ano, Rondonópolis (MT) contava com 59 unidades escolares municipais que atendiam 14.684 alunos, matriculados em diferentes níveis, de ensino, sendo que na educação infantil havia 8.403 crianças matriculadas, sendo 2314 distribuídas em creches (com atendimento de 0 a 3 anos) e as demais, 6048, frequentando a modalidade pré-escola (4 a 6 anos). O atendimento na educação infantil na Rede Municipal de Educação (RME) ocorre sob orientação pedagógica/administrativa de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), havendo também uma parceria com unidades conveniadas como Cáritas Diocesana de Rondonópolis e Creche Santa Lúcia 2003.

No ano de 2015 as unidades de educação infantil atenderam a 7.538 crianças, sendo que na modalidade creche houve 3.321 de matrículas; na modalidade pré-escola, foram 4.212 crianças matriculadas. Estes atendimentos foram e são ofertados nas unidades específicas para a modalidade ou em salas de escolas que ofertam o ensino fundamental, sendo que há 1010 crianças matriculadas em unidades conveniadas. Nas unidades conveniadas das Cáritas há o atendimento de crianças de três anos até cinco anos de idade e na Creche Santa Lúcia o atendimento é realizado a partir dos 06 meses de idade indo até os cinco anos de vida dos pequenos.

A educação infantil em Rondonópolis possui como marco inicial o atendimento proporcionado pelas Cáritas Diocesanas de Rondonópolis⁵ (MT), pelos idos de 1979, com ação promovida pelo Padre Lothar, pároco da Igreja São José Operário, juntamente com a Senhora Vilma Borah, professora, amiga de Pe. Lothar, pessoa atuante em obras sociais mantidas pela igreja católica em Rondonópolis (MT). Conforme estudo realizado por Tosta (2011),

[...] o pároco da Igreja Católica de Vila Operária [Pe. Lothar] teve a iniciativa de fazer um trabalho que beneficiasse 1000 (mil) crianças da região, fornecendo-lhes alimentação. Para desenvolver esse trabalho, inicialmente, buscou o apoio do Bispo da cidade, de alguns padres e de uma professora. Esta professora assumiu o trabalho com as creches

⁴ Fonte: Perfil Rondonópolis: Geografia/demografia/economia. 2014.

⁵ A Cáritas Diocesanas de Rondonópolis foi criada em 12 de novembro de 1956. Esta instituição foi criada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), integrando a Comissão para a Caridade, a Justiça e Paz, que faz parte da comissão permanente da CNBB. A Cáritas desenvolve trabalhos de assistência social através de parcerias com organismos nacionais e internacionais.

e, atualmente, é a vice-presidente da diretoria da Cáritas e coordenadora das Unidades Infantis. Em 27 de agosto de 1979, no Colégio das Irmãs Catequistas Franciscanas de Vila Operária, atual Escola São José Operário, foi realizado o primeiro curso de orientação pedagógica para as mulheres que assumiram o trabalho de cuidar, alimentar e executar as atividades educacionais com as crianças. (p.4-5).

Por muitos anos, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, o principal atendimento para as crianças de zero aos seis anos de idade se deu nas Cáritas. O atendimento era realizado por mulheres “leigas”, inicialmente em prédios cedidos pelas paróquias da igreja católica e, posteriormente, com a construção de unidades próprias; havia também contratos de comodato com a prefeitura, que custeava o aluguel de imóvel para funcionamento de creche. Desde o ano de 1976 ao ano de 2016 as Cáritas atenderam 51.024⁶, gradativamente, nos últimos anos, estas crianças vêm passando para o atendimento municipal.

Outro marco sobre o atendimento de crianças pequenas em Rondonópolis (MT) é o surgimento, dois anos depois do aparecimento das creches mantidas pela Cáritas, em uma ação da população ribeirinha da região chamada Canaã, da Creche da Vila Canaã⁷, hoje Unidade de Educação Infantil Jonas Nunes Cavalcante. As mulheres trabalhadoras desta creche eram todas voluntárias e não possuíam formação alguma para estar com as crianças. O serviço voluntariado cessa com o passar dos anos, sendo que, por volta de 1984⁸, começam as primeiras contratações municipais para a realização dos serviços junto às crianças. Tosta (2011), quanto à contratação de profissionais pelo poder público municipal neste período, pondera que o

Número considerado bom se comparado à época da implantação das creches na década de 1980, em que não havia concurso, todos eram contratados e como não era exigida escolaridade específica para atuação na área, a maioria não possuía nível médio. (p.6).

⁶ Fonte – Secretaria das Cáritas Diocesana de Rondonópolis.

⁷ A Creche da Vila Canaã foi organizada pelos próprios moradores; a creche iniciou o atendimento no mesmo local que até hoje funciona. Sua edificação primeira era um barracão de madeira onde as crianças passavam o dia todo, sob os cuidados de algumas mulheres que se revezavam nos cuidados dos pequenos. O Rio Vermelho contorna toda a região onde o bairro foi “construído”. A Vila Canaã nasce de uma invasão urbana ocorrida entre 1978 e 1979, em uma área central, hoje conhecida como uma das regiões mais violentas da cidade, fator provocado pelo tráfico de drogas. As questões solidárias que deram início à creche ainda estão muito presente entre os moradores.

⁸ Tosta traz registro de contratações desde o ano de 1983, mas, em relatos orais, as narrativas dão conta que essas contratações ocorreram de 1984 em diante.

A partir de indicação política⁹, são contratadas mulheres “que gostavam de crianças” para trabalhar nas creches. As funções destas eram as mesmas das mulheres que, anteriormente, realizavam trabalho voluntário na Vila Canaã: cuidar dos pequenos para não brigarem e não se afogarem no rio. A preocupação com a higiene e saúde começa a fazer parte das orientações nos espaços, no momento em que essas profissionais passam a ser conhecidas como “crecheiras”. Tosta (2011) também explica que

No início da Educação Infantil na cidade de Rondonópolis (1983) os professores, em sua maioria, eram leigos, sendo que um pequeno número possuía formação para o magistério em nível médio. Nessa época os profissionais eram denominados pajens, não havia critérios para a contratação e a maior parte era indicada por políticos. (p.10).

Em 1983, as creches já eram mantidas com recursos do município com uma contrapartida de custeio do Programa Nacional de voluntariado/ Legião Brasileira de Assistência-PRONAV/LBA. De acordo com a autora, a prefeitura assumia a folha de pagamento, o funcionamento dos prédios e os materiais de consumo, enquanto o “O PRONAV/LBA, por sua vez, contribuía com a parte assistencial, suprindo as necessidades existentes através de verbas oriundas dos convênios e promoções sociais.” (p.10). A primeira seleção de profissionais para trabalhar na educação infantil de Rondonópolis ocorreu em 1988, com um exame seletivo aberto aos interessados, sendo que a formação exigida era de ensino de segundo grau na modalidade Magistério. Como cita Tosta (2011), no primeiro teste seletivo “a secretaria garantiu profissionais capacitados e optou por manter nas creches os pajens, com formação para o magistério, em nível médio, como formação mínima e procurou formas para garantir-lhes a formação contínua”. (p.11).

Quanto ao atendimento das crianças em idade pré-escolar, a Rede Municipal de Ensino (RME) ofertava, desde 1983, essa modalidade nas escolas de ensino fundamental, como é o caso da Escola Municipal de Educação Básica 1º de Maio, situada no Parque Universitário, região noroeste na cidade. A pré-escola, inserida no contexto escolar, encontrava-se bastante voltada a atender as demandas da etapa posterior¹⁰. As primeiras orientações municipais acerca dos fazeres junto às crianças são publicadas em 1995, no documento impresso “Política de Educação Infantil – Manual

⁹ Há vários relatos orais sobre isso entre professores da rede municipal de ensino e pessoas que trabalharam na educação na época. Tosta (2011) também menciona isso, como apresento abaixo.

¹⁰ Relatos Oraís.

Informativo: Creche” (RONDONÓPOLIS, 1995), com objetivo de oferecer aos pais e aos profissionais subsídios que favorecessem a educação das crianças. Em 1998, foram elaboradas e publicadas pela SEMED a diretriz “Programa Pré-Escolar – Uma Alternativa para a Educação Infantil” (RONDONÓPOLIS, 1998), “tendo em vista a necessidade de definir com mais clareza uma política para a educação infantil (pré-escolar) no município de Rondonópolis”.

Somente em 1993, ocorre o primeiro concurso público para trabalhar em creches, abrindo-se vagas para “pajens”. Em 1999, com a elaboração do Plano de Cargos, Carreira e Salários (PCCS)¹¹ dos trabalhadores da educação municipal, a nomenclatura pajem é substituída por Regente de Educação Infantil, após movimento liderado pelos então profissionais recém concursados. Nessa época abre-se novo concurso e ingressam professores com diferentes licenciaturas para atuar na educação infantil, visto que a exigência mínima ainda era o magistério.

Somente com a promulgação da LDB de 1996, no momento em que a educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, é que a exigência mínima para atuar neste nível passa a ser a formação em magistério. No ano de 1999 em Rondonópolis, começam as discussões para implantação do Plano de Carreira, Cargos e Salários – PCCS dos funcionários do município, onde cada secretaria teria o seu próprio plano. Para adequar ao PCCS, a nomenclatura pajem foi substituída por Regente de Educação Infantil e foram criadas jornadas de trabalho que contemplavam a hora atividade desses servidores. O PCCS foi implantado no ano de 2001 e como forma de contemplar o que a LDB nº 9394/96 previa sobre a educação infantil compor a primeira etapa da educação básica, os regentes passaram a ser denominados: professores de educação infantil.

Os anos de 1990 são marcados não apenas pelas novas exigências na forma de ingresso no trabalho na educação infantil via concurso público, como também por construções e inaugurações de novas unidades de atendimento. É neste momento que a educação infantil (localmente) passa a se constituir como um espaço para a atuação profissional do professor, sendo este espaço marcado pelas primeiras concepções de que na creche se cuida e se educa. O atendimento nas Cáritas Diocesanas também aumenta, sendo que o público, em sua grande maioria, é para a pré-escola, atendendo em menor

¹¹ A Lei Nº 3.247 - de 05 DE maio de 2000, dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargos e Carreiras (PCCS) da Prefeitura Municipal de Rondonópolis - MT, estabelece normas de enquadramento, institui nova tabela de vencimentos e dá outras providências.

número as crianças menores e em tempo integral, visto que esse trabalho é mais exigente quanto à estrutura e número de profissionais por criança.

Os anos de 2001 e 2002 são marcados pelas formações continuadas ofertadas no interior das unidades, fruto do estímulo nacional à formação de professores em atendimento aos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998), documento da política nacional para este nível, do então Ministério da Educação e Cultura (MEC). Ainda no ano de 2000, a administração municipal estabelece, via normativa da SEMED, a função de Apoio Pedagógico para as unidades de educação infantil, permitindo destacar uma regente de educação infantil efetiva para exercer um tipo de coordenação pedagógica e outras atribuições nas unidades. A partir dessa norma, o trabalho ia desde a substituição do colega de sala que precisava se ausentar, passando por questões administrativas e até mesmo em colaborar na ajuda da limpeza e na alimentação das crianças. Essa figura era ainda responsável por conduzir a formação continuada, que era ofertada aos sábados, quinzenalmente, sendo que esta formação durou dois anos.

O município faz a opção pela escola Organizada por Ciclos de Formação Humana em 2000 e, gradativamente, esta passa a ser a orientação para toda a RME, modificando as nomenclaturas nas instituições de ensino em relação à sua organização, sendo que a educação infantil, dentro de suas modalidades (creche e pré-escola), passa a ser identificada também por ciclos correspondentes às fases de desenvolvimento das crianças, numa perspectiva da psicologia da educação. A educação infantil na modalidade creche passa a ser denominada I ciclo, abrangendo 1ª, 2ª, 3ª fases, compreendendo o atendimento de crianças de zero a 03 anos; a modalidade pré-escola passa a ser denominada II ciclo, com abrangência de 1ª e de 2ª fases, atendendo crianças de 04 e 05 anos de idade. Estes dois ciclos substituem, respectivamente, assim, o berçário e o maternal, o jardim I e o jardim II, tal como eram denominados.

Ao adotar o Ciclo de Formação Humana, a RME de Rondonópolis passou a investir na formação dos professores enquanto âncora para subsidiar as práticas teórico/metodologicamente. Passou-se a enunciar que outros fatores sociais atuam no espaço escolar como os tempos de vida das crianças, que deveria ser considerada a forma como cada criança se desenvolve e aprende. Tendo a parceria do Campus Universitário de Rondonópolis/UFMT, que no ano de 2000 ofertou vagas para o curso de Pedagogia no sistema parcelado (funcionava nas férias escolares) aos professores que ainda não possuíam graduação, e em relação à formação continuada, esta deveria ser

uma busca do professor, como preenchimento de possíveis lacunas da formação inicial. Para Tosta (2011, p.12), a proposta de formação “deixa transparecer e propõe que o professor deve buscar e gerenciar sua formação continuada, envolvendo-se em situações coletivas e contínuas de aprendizagem”. O professor é chamado a ser responsável por conduzir e “gerenciar” sua própria formação.

A Lei 11.274, de fevereiro de 2006, estabelece o ensino fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória aos 6 anos no primeiro ano/fase do ensino fundamental. Já em 2006 as crianças desta idade saem do contexto da educação infantil. No ano de 2006, após luta da categoria, a RME abre concurso para Auxiliar de Higienização e Apoio ao Docente e este profissional passa também a compor o ambiente de atendimento das crianças pequenas na modalidade creche, e há uma significativa expansão do atendimento da educação infantil na modalidade pré-escola. De acordo com Tosta (2011),

O Plano Municipal de Educação elaborado em 2006 traçou os objetivos e metas no sentido de garantir em 100% a capacidade de atendimento das crianças na idade de zero a cinco anos. Dentre as metas elencadas figuram a previsão de novos níveis de formação para os docentes e, também, a necessidade de aproveitá-los ou adequá-los às suas respectivas áreas de formação, o que não significa a desvalorização da formação inicial, tampouco a sua substituição pela formação continuada. (p.12).

Outro marco significativo desse atendimento foram os debates para a implantação do Conselho Municipal de Educação (CME). Nos anos seguintes, os concursos para suprir as vagas para educação infantil passam a contemplar a formação mínima em pedagogia.

A formação continuada na RME de Rondonópolis se intensificou com a opção da rede pelo Ciclo de Formação Humana. O Plano de Cargos, Carreira e Salários (PCCS), aprovado pela Lei nº 3.247 - de 05 de maio de 2000, reorganizou a carreira docente, mas, anterior a este, os profissionais de educação infantil exerciam toda a jornada de trabalho em atividades pedagógicas com as crianças nas unidades e faziam o seu planejamento em casa, ou na unidade fora do horário remunerado, que era entendido/defendido como de “dedicação” às crianças. As horas de trabalho coletivo e as horas de planejamento não estavam contempladas na jornada de trabalho. Somente com o PCCS é que se passou a contemplar as horas de estudo dentro da jornada de trabalho das unidades, que ficaram conhecidas como HTPC. Cada instituição, desde

então, se organiza de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico para cumprir a HTPC.

Enquanto Política de Formação dos Profissionais adotada pela SEMED nos últimos quatro anos (2013 a 2016), foi criado o Departamento de Formação Profissional que disponibiliza formações nas diferentes áreas do conhecimento. Os eixos de formação do departamento concentram-se em três eixos. Eixo I A formação centrada na Escola: Projeto da Escola – Desenvolvido na Hora Trabalho Pedagógico Coletivo; Eixo II A Formação a partir das Diretrizes Nacionais: MEC – Programa de Alfabetização na Idade Certa (PACTO); PROFUNCIÓNÁRIO; Escola de Gestores; Eixo III A formação dos Profissionais da SEMED: Formação de todos os profissionais da Rede; Seminário; Jornada; Encontros; Formação nas áreas do conhecimento e outros. Para a educação infantil em 2016, estão em curso as formações: As diferentes Linguagens Plásticas na Educação Infantil para os professores que trabalham na modalidade creche - com crianças de zero a três anos, com 390 cursistas e para os 151 professores matriculados que trabalham com a modalidade pré-escola – crianças de 4 a 5 anos o tema: Elementos Fundamentais do Currículo e da Prática Pedagógica na Educação Infantil.

A oferta de formação para educação infantil em Rondonópolis faz parte do crescente fluxo das políticas para esta etapa da educação, não como natural, dado, mas fruto de intensos debates e consolidação da política de ciclos de formação da qual esta faz parte.

1.3 A educação infantil como direito e o atendimento no contexto nacional

Segundo Kramer (2006), as questões que envolvem as “políticas” para as crianças à infância começam a despontar em âmbito nacional na esfera educativa, com a LDB N. 4024 de 1961, que traz no título VI – Da Educação de Primeiro Grau, capítulo I da Educação Pré-primária, artigo 23, que “a educação pré-primária se destina aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância”. No artigo 24, determina-se, no contexto do governo militar ou de orientação política de direita, que “as empresas que tenham mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter este tipo de atendimento com recursos próprios ou parcerias públicas”.

Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5692 de 1971 dispõe que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. No entanto, conforme adverte Kramer (2006), não há uma especificação em relação à questão do financiamento, pois se sugere que as empresas, juntamente com o poder público, organizem e mantenham o ensino precedente ao primeiro grau (atual ensino fundamental), no que diz respeito à formação dos professores para a realização deste atendimento. Essa formação dar-se-ia nas escolas normais no curso de Magistério, sendo que seus alunos e alunas, na grande maioria mulheres, estariam aptos/as a lecionar nas séries iniciais do então ensino de primeiro grau e na pré-escola. Para Flôr (2012 apud ARCE, 2001),

A concepção de formação do profissional que atuava na educação das crianças de 0 a 6 anos, nas diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação referentes à década de 1970, incluindo a década de 1980, veiculava: “[...] a imagem do profissional para a Educação Infantil por intermédio da mulher ‘naturalmente’ educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional”. (p. 182).

Por mais que as LDB de 1961 e de 1971 abordassem as questões das crianças pequenas nos espaços institucionais, somente por volta dos anos 1980, com o início do processo de redemocratização do país, é que se tem o fortalecimento da luta das mulheres¹², que vai desde a defesa pela liberdade de expressarem-se, passando pela reivindicação de igualdade nos postos de trabalho, até a luta por creches. Dentre as lutas encampadas neste período, a busca por uma escola que atendesse a todos e com qualidade ecoa com intensidade no espaço público. Nos anos de 1980, os discursos pedagógicos giravam quase que exclusivamente em torno do *déficit* de aprendizagem das crianças, nas diferentes etapas de escolarização, encontrando na pré-escola a possibilidade de intervenção. Para Alves (2011),

O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar de 1981 trouxe nova função para a educação de crianças de 0 a 6 anos: a pré-escola com objetivos em si mesma. A função preparatória é afastada, a ênfase é dada na possibilidade de superação dos problemas infantis acarretados

¹² Na compreensão de Sarti (2004), “embora o feminismo comporte uma pluralidade de manifestações, ressaltar a particularidade da articulação da experiência feminista brasileira com o momento histórico e político no qual se desenvolveu é uma das formas de pensar o legado desse movimento social, que marcou uma época, diferenciou gerações de mulheres e modificou formas de pensar e viver. Causou impacto tanto no plano das instituições sociais e políticas, como nos costumes e hábitos cotidianos, ao ampliar definitivamente o espaço de atuação pública da mulher, com repercussões em toda a sociedade brasileira.” (p.35).

pelo baixo nível de renda de seus pais, de forma a gerar efeitos positivos sobre o processo educacional como um todo; a preocupação com o profissional estava voltada para sua prontidão técnica e capacidade de domínio de turma. Fica de lado a discussão sobre a qualidade dos equipamentos, o número de crianças em sala, a proposta pedagógica e, sobretudo, qual o profissional e que tipo de formação seriam adequados para atuar em creches e pré-escolas. (p.5).

Conforme discute Assis (2009), o modelo de professor, ou agente para atuar nesta perspectiva compensatória e preparatória, é a do professor tradicional, aquele que transmite o conteúdo e possui a prática voltada para a mecanização e memorização das crianças. As questões em relação às perspectivas educativas (se compensatória ou se preparatória) são problematizadas em diferentes enfoques, sugerindo que a pré-escola, sobretudo, assume um caráter preventivo, visto que, nessa situação, enquanto a criança ainda não tinha sido tão exposta à privação cultural à qual estaria sujeita, devido a sua inserção social, as práticas pedagógicas produziram efeito. Para Aquino (2012), contestando essa visão, “O trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola deveria, pois, partir daquilo que as crianças conhecem e dominam, não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam: partir do que ela é, e não do que ela não é. (p.45) ”.

Há uma intensa disputa entre os autores sobre qual forma de educação compensatória foi mais empregada no país, visto que existem diversas teorias que tratam da temática, sendo a mais comum a de que as crianças das classes populares fracassariam na sua trajetória educacional por apresentarem “carências de ordem social”, que poderiam ser superadas com a oferta da pré-escola. O discurso da qualidade da educação faz, nos anos de 1990, avançar o debate sobre os profissionais que atuam com essas crianças.

Segundo Kramer (2006, p.112), “além das crianças, *também os profissionais que atuam com elas precisariam ser caracterizados quanto às suas atitudes e o seu discurso*” (Grifos da autora), visto que os profissionais reproduzem a crença de que as crianças verdadeiramente fracassavam por não possuírem um nível cultural satisfatório. Para a autora, há uma contradição porque estes profissionais, na sua maioria, possuem a mesma origem social das crianças e não fazem a leitura das diferentes imersões sociais existentes, pela falta de estrutura das escolas e a conjuntura na qual estavam inseridos. A ênfase do trabalho é dada mais à pré-escola do que ao atendimento em creches que se configurava mais nos aspectos dos cuidados com as crianças e na ocupação dos mesmos sem se machucarem.

Com a expansão das creches e pré-escolas nos anos de 1980, diferentes profissionais passam a estar nos espaços junto com as crianças. Em Kramer (2006) e também em Flôr (2012), encontramos o registro da presença de professores, orientadores, recreacionistas, pajens, monitores, entre outros, explicitando quem passava o dia junto com as crianças nas instituições, tornando possível identificar que os discursos em relação à educação de qualidade nesta etapa ainda não se configuravam, nesta época, pela presença do profissional qualificado que atuava com as crianças.

Pode-se dizer que os projetos em relação à qualidade da escola pública estavam ligados mais ao acesso e à permanência do que propriamente às questões de aprendizagem (tal como aparecem na discussão política hoje), visto que o Brasil apresentava alto índice de pessoas analfabetas¹³, de repetência em todos os níveis, o que, possivelmente, concorria para o grande número de evasão em todas as etapas de escolarização. Neste mesmo período, no contexto educacional de Rondonópolis não era diferente, a cidade contava com diversas escolas estaduais, que atendiam às crianças de pré-escola e do primeiro grau, com reduzida oferta do ensino de 2º grau. Algumas unidades municipais ofereciam a pré-escola e os quatro primeiros anos do 1º grau e se encontravam (como as escolas da rede estadual de ensino) na mesma situação das demais instituições brasileiras, com altos índices de reprovação e de evasão escolar.

As pressões populares anteriores à promulgação da Constituição Federal/CF (BRASIL, 1988) resultaram no reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito social da criança e dever do Estado, a ser cumprido pelos sistemas de ensino, conforme esclarecem Oliveira (2014), Silva e Franciscchi (2012). Para alguns autores, como Kulhmann Jr e Fernandes (2012), a educação infantil passa a fazer parte do sistema escolar neste momento. Com a Lei nº 8.069, de 1990, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA (BRASIL, 1990). Com o ECA, a criança passa a ser sujeito de direitos, enfatizando-se as conquistas dos seus direitos já proclamados pela

¹³ Taxa de analfabetismo na década de 1980, quando 1/4 da população com 10 anos ou mais, bem como os jovens de 15 anos ou mais eram analfabetos. (FERRARI,1985 p.35-39) Taxa de analfabetismo. Entre 1986 e 1997 da população de 15 anos e mais de idade passou de 20,0% para 14,7%. Os valores para os anos de 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993 e 1995 foram, respectivamente, 20,0%; 17,0%; 19,7%; 19,0%; 19,0%; 18,3%; 16,3% e 15,5%. FONTE: IBGE - A taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais em 2014 foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas), segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No ano de 2013, esse indicador havia sido de 8,5% (13,3 milhões). O número de analfabetos é maior do que a população inteira da cidade de São Paulo, cerca de 12 milhões de pessoas, segundo estimativa do IBGE. (Idem); Em Rondonópolis no ano de 2014 cerca de 4,20% da população declararam-se sem instrução a uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa ACIR-IPA. FONTE: Instituto de Pesquisa ACIR/IPA. 2014 - 6ª Edição. (Idem).

Constituição Federal (1988). A questão da/na qualidade do atendimento educacional é ressaltada, dando visibilidade aos profissionais que desenvolvem as ações com as crianças, explica Oliveira (2014). O fazer dos profissionais passa a ser considerado fator de investimento na busca da qualidade de ensino nesta etapa da educação. Para Corsino (2012),

o fato de as instituições de educação infantil serem entendidas como espaços-ambientes educativos não significa adotar o modelo escolar vigente, que costuma ter uma prática pedagógica voltada para conteúdos segmentados e fragmentados e atividades dirigidas por professores com alunos cumprindo tarefas e passando grande parte do tempo dentro de uma sala de aula. Trata-se de pensar um trabalho que vincule o lúdico ao educativo, que entenda o pedagógico como cultural, que desconstrua a ideia de aluno, de aula e conceba o sujeito criança, num espaço de convívio coletivo, onde as mais diversas interações possam estabelecer-se. (p.9)

Pensar os espaços de educação infantil enquanto espaços sociais, espaços de possibilidades de encontros, das descobertas do inédito pela criança, e até mesmo para os adultos é pensar relações produtivas, que podem ser nomeadas enquanto relações de produção de conhecimento, que não têm um eixo em si, ou algo determinado, mas que emergem das relações entre os diferentes sujeitos em diferentes espaços e tempos. Desde o entorno das unidades de educação infantil há possibilidades ricas de produção de conhecimentos, conhecimentos outros que não estão prescritos nas intermináveis listas oficiais a serem cumpridas, nos projetos de datas comemorativas, bem como em projetos que seguem a lógica do introduzir, trabalhar e consolidar conteúdos ditos importantes para esta ou para aquela modalidade de ensino. Desvincular a ideia de que para pensar o desenvolvimento é preciso articular este ao aprender algo ensinado em disciplinas ou conteúdos é permitir pensar que desenvolvimento e aprendizagem não são apenas, ou não se restringem apenas, ao que está proposto nos planejamentos em relação ao que possa ser mensurado, testado, aprovado ou reprovado.

CAPITULO II – POLÍTICA DE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 Currículo: situando a discussão

As discussões sobre currículo aparecem, aproximadamente, nos anos de 1920, nos Estados Unidos da América do Norte, com o eficientismo. No Brasil houve grande influência do pensamento curricular norte-americano, inicialmente com o progressivismo da Escola Nova nos anos de 1930 e, nos anos de 1960, com o tecnicismo de Ralph Tyler

Lopes e Macedo (2011), ao discutirem a construção do campo de estudos do currículo, afirmam que ele surge com ideias fundacionalistas, sendo marcado pelo gerencialismo, pelo tecnicismo e a prescrição de conteúdos, e pelas teorias reprodutivistas. Apresentam as teorias pós-críticas de currículo como uma discussão mais recente, com a problematização dos entendimentos provocados nas teorias de currículo em diferentes momentos históricos, nuances que nos impossibilitam dizer, a partir de uma categorização e de modo definitivo, o que o currículo é. Para Lopes e Macedo (2011),

[...] não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. (p.19-20) (Grifos das autoras).

Com as leituras advindas do movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), nos anos de 1970, que chega ao país no início dos anos de 1980, juntamente com as discussões de autores marxistas, como Michael Apple, as discussões são marcadas pela crítica à escola enquanto instituição que realiza a reprodução social. Nessas leituras, a escola não apenas legitima os conhecimentos produzidos por uma determinada classe social, como também os reproduz em diferentes momentos. Diferentes questionamentos em relação às definições de quais conteúdos e do porquê esses conteúdos devem ser ensinados em detrimento de outros têm espaço nas pesquisas, passando a fazer parte das discussões também em escolas.

Para Lopes e Macedo (2010), o pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais, a partir dos anos de 1990, que convivem com as discussões modernas sobre o conhecimento, produzindo híbridos no campo curricular. Como citam Lopes e Macedo (2010),

[...] Tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo hibridismo do campo parece ser a grande marca do campo no Brasil na segunda metade da década de 1990. (p.16).

Os hibridismos no campo curricular constituem leituras produzidas a partir de embates e disputas entre diferentes sujeitos, autores, representantes de instituições, entre outros, que desejam legitimar/ou legitimam, mesmo que parcialmente, os seus anseios em relação ao currículo. Diferentes sentidos são produzidos, misturados e negados nesta relação entre os sujeitos e os objetos de disputa no campo educativo. Dessas disputas, algumas vozes ecoam/ecoaram como verdades em conexão ao que é/ou deveria ser/fazer parte do contexto escolar, constituindo-se em relações de poder, em sentidos que permitem acomodar, aproximar diferentes práticas, práticas que atuam nesses espaços enquanto tradições pedagógicas, culturas pedagógicas, que comumente passam a (de)nominar de currículo.

As culturas enquanto práticas sociais são aqui entendidas como tentativas de direcionar sentidos ao maior número de sujeitos possíveis. Enquanto práticas pedagógicas direcionam os sentidos em relação ao que se deve ou não constituir o currículo. O currículo enquanto uma prática cultural constitui-se, assim, na ação, na tentativa de direcionar os sentidos no encontro com o outro.

Para Moreira e Candau (2008), a cultura que pode ser nomeada enquanto o conjunto de significados e sentidos validados socialmente pelos homens¹⁴, aproximando-os ou distanciando-os. Dentre as diferentes concepções de cultura, há uma recorrência, no campo educativo, para a expressão cultura escolar, que, para autores como Forquin (1993), representa a “cultura” que a instituição educacional estabelece aos seus frequentadores, de forma que estes possam adaptar-se a ela, numa relação de culturas a serem aprendidas pelos novos membros e repassadas a todos. Diferentes

¹⁴ O termo “homens” está sendo entendido aqui enquanto espécie humana. Em minha compreensão, o termo abarca as produções dos diferentes gêneros.

conceitos de cultura e de cultura escolar são apresentados na teoria educativa, podendo-se dizer que há ideais culturais a serem alcançados.

Por outro lado, Lopes e Macedo (2011), Macedo (2006a; 2006b) teorizam que o currículo é uma prática cultural, havendo múltiplas possibilidades de realizar a prática pedagógica em disputa, enquanto prática cultural. Cultura, por sua vez, é pensada como um campo discursivo plural, em que as lutas por significação são permanentes, constituindo-se em saberes, conhecimentos, visões de mundo. Dessa forma, a definição de currículo é sempre aberta, pois depende das disputas de sentidos realizadas no campo da cultura (Idem). As tentativas de definir o currículo e legitimar práticas pedagógicas nos documentos curriculares são contingenciais, discursos ou afirmações feitas em contextos distintos, que supõem que a qualidade da educação é algo linear e que pode orientar de modo igual diferentes contextos, como citam Lopes e Macedo (2011).

Nestes termos, a definição do que venha a ser currículo resulta sempre num híbrido, pois tais definições se fazem com/a partir das disputas de sentidos realizadas no campo da cultura. Ao se explicitar o que é currículo, Macedo (2006a) afirma

[...] que os discursos globalizados que o constituem fazem parte tanto dos discursos que aparecem nos documentos escritos quanto de nossas – de professores e alunos – múltiplas formas de agir no currículo. Ou seja, penso o currículo como espaço-tempo de fronteira em que discursos globais e locais negociam sua existência (e inexistência posto que hibridizar significa renunciar à ideia de identidade baseada em raízes de qualquer natureza). (p.107).

As políticas curriculares, por meio dessa visão, constituem-se por processos de disputas entre diferentes sujeitos, incluindo os sujeitos que pertencem ao cotidiano escolar, que negociam entre si sentidos em relação a diferentes situações apresentadas no contexto em que atuam. As disputas não são pela seleção de conteúdos, mas disputas na produção de significados na escola, que não nos permitem dizer que as práticas são puras, que as orientações dos textos políticos determinam os processos de ensino/aprendizagem, mas que são atravessados por ele, compondo situações que se diferem, que se distinguem do pensado, do concebido. Para Macedo (2006b), as diferenças não são espaços fixos de disputas, locais de confrontos com lados bem definidos, mas permeadas por conflitos de diferentes naturezas, difíceis de serem visualizados, compreendidos, enunciados; algumas vezes encontram-se encobertos, envoltos em discursos de qualidade, que não os representa. Quanto a isso, Macedo (2006a) pontua:

Defendo que a diferença cultural não representa apenas “a controvérsia entre conteúdos oposicionais ou tradições antagônicas de valor cultural” (Bhabha,1998, p.228) e que, portanto, só pode ser captada em espaços-tempos liminares, num lugar-tempo em que há confronto, mas em que a opção possível estará sempre nebulosa fronteira em que é preciso negociar, em que é preciso criar impossíveis formas de tradução. [...] conceitualizar o currículo como um espaço-tempo de fronteira no qual interagem diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas. (p.288).

Pensar as diferenças nos espaços escolares é considerar o encontro com o outro, sem querer dominá-lo, persuadi-lo, é tentar produzir-se em relações menos deterministas, menos dominadoras, compreender que o encontro com as diferenças é o que nos possibilita produzimos nós mesmos como sujeitos únicos, sem nos repetirmos, sem nos reduzirmos ao sempre igual. Ao mesmo tempo, conceber as diferenças que nos fazem únicos requer outros olhares sobre o que estamos projetando acerca dos sujeitos, da cultura e do conhecimento, e de como nos relacionamos e permitimos que os outros se relacionem e circulem nos espaços educacionais. Macedo (2006b), ao tratar da diferença, afirma pensar nos currículos escolares

[...] como espaço-tempo de fronteiras e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos das ciências, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tanto outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. É um espaço-tempo em que os bens simbólicos são “descoleccionados”, “desterritorializados”, “impurificados”, num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e tornam menos óbvias e estáticas as relações de poder (p.289 e 290).

A autora nos permite pensar que a diferença é uma condição humana de produzir espaços, de significar a própria existência num campo de negociações de sentidos onde o outro é condição para nossa existência. Compreender que o espaço escolar é o lugar de encontro das diferenças é tentar projetar novas formas de relações entre os sujeitos, que não estejam pautadas nas relações de força e hierarquia, que se encontram, muitas vezes, nos discursos dos saberes a serem validados. É chamar a atenção para a possibilidade de estar com o outro (sempre diferente), fora das relações de dominação, que tradicionalmente moldam os espaços educativos.

Pensar na pluralidade existente nos espaços-fronteiras tensionados nas relações escolares nos possibilita compreender que é importante reconhecer o outro na sua

diferença e negociar significados do que construímos somente em nossas relações. É reconhecer que toda tentativa de estabelecer a igualdade produz violência, pois a lógica da igualdade traz consigo a afirmação de alguma homogeneidade, muitas vezes a ideia de que os sujeitos podem ser homogêneos, negando as diferenças que cada um traz consigo.

A pluralidade dos espaços escolares é o reflexo das diferenças produzidas nas relações entre os distintos sujeitos que se encontram nesses lugares e dos que se ocupam de pensar esses cotidianos. Essas diferenças, sempre produzidas nas interações, nos fazem pensar na impossibilidade de construção de uma identidade, na unicidade de comportamentos ideais, projetados sob a escuderia da igualdade entre os sujeitos. A busca por essa igualdade, desconsidera os processos subjetivos e os significados que os sujeitos produzem para si e para o mundo a partir de suas experiências, possibilitando outras vivências em diferentes contextos nos quais se inserem ou nos quais poderão ser inseridos. Para Hall (2007),

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. [...] Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (p.108).

Pensar a questão da identidade como uma construção possível de ser alcançada com metas e objetivos é considerar que existe um sujeito ideal, uma essência a ser atingida e que a ação do homem deve ser conduzida por um saber que assegure a realização de sua essência, que garanta que objetivos possam ser atingidos, desconsiderando-se que o que o torna homem é justamente sua capacidade de produzir-se, de (re)criar e fazer-se inédito. A impossibilidade de conquistar a plenitude, a totalidade da razão humana, é justamente o que o coloca na eterna busca de si, que não se dá no vazio, mas na relação com o Outro¹⁵. Segundo Hall (2007),

¹⁵ O Outro que não se pode conhecer, nem se pode nomear e ainda que se queira capturá-lo, ele sempre se afasta. SKLIAR, Carlos. Derrida & a Educação. 1 ed.- Belo Horizonte: Autêntica,2008. p.105. De acordo com Cunha (2015), “O “Outro”, cunhado com “o” maiúsculo, refere-se à compreensão lacaniana de *Outro* como a linguagem (a ordem simbólica). O sujeito lacaniano, como sujeito da linguagem ou na linguagem, vive tão somente a condição de ser “assujeitado” à linguagem, ao *Outro*.”

[...] de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu *exterior constitutivo*, que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim sua “identidade” – pode ser construído (Derrida, 1981; Laclau,1990; Butler,1993). As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas *por causa* de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em “exterior”, em abjeto. Toda identidade tem, à sua “margem”, um excesso, algo a mais. [...] Toda identidade tem necessidade daquilo que lhe “falta” – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado. Laclau (1990) argumenta, de forma persuasiva, que “a constituição de uma identidade social é um ato de poder”, (p.110) (Grifos do autor).

A construção do sujeito formado a partir do Iluminismo, sujeito da razão, que atua de forma consciente, é contestada na pós-modernidade. Hall (2015) pontua que as identidades não são fixas, nem permanentes, estão em constante transformação, se fazem em fluxos que não permitem situar ou categorizar-se, enquanto uma evolução ou aprimoramento de si, em construção de uma identidade. Em relação à identidade, Hall (2007) nos diz que o sujeito pós-moderno é

[...] conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interperados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (Hall, 1987) (p.11-12, grifo do autor).

Os sujeitos atribuem significados ao que lhes apresentam, diferenciando-se em relação aos demais sujeitos, através de processos de identificação provisórios que se estabelecem nos encontros, nos momentos em que se tem que decidir, tomar partido na luta política. Para Hall (2015), é possível falar em identidade deslocada, descolada a partir do sujeito que ocupa o entre-lugar, que está sempre na busca de ser pleno, mas os processos nos quais os sujeitos encontram-se não são fechados, determinados, são construções discursivas que permitem identificações parciais. De acordo com Hall (2007),

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou ‘muito pouco’ – uma sobredeterminação ou uma fala, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” da *différance*. Ela obedece à lógica do mais-que-um. E uma vez que, como num

processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. (p.106). (Grifos do autor).

Nos processos de identificação, os sujeitos se colocam, dizem sim ou não aos pleitos em disputa, não aderindo completamente ao outro, ao contexto, ao diferente. Uma vez que não há completude na sua busca, e nem tampouco há superação de suas faltas, restando apenas a possibilidade de construção simbólica, essa identificação será sempre diferimento do outro, será sempre borrada, rasurada, nunca será plena. Para Nascimento (2004), seguindo Jacques Derrida, o sentido produzido pelo sujeito é algo sempre por ser elaborado, reelaborado, remanejado, deslocado, visto que no campo do simbólico nenhuma significação se fecha plenamente. Neste sentido, como cita Hall (2007),

A identidade é um desses conceitos que operam “sob rasura”, no intervalo entre a inversão e a emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas. (p.104, grifo do autor).

Para Lopes e Macedo (2011) é impossível falar em processos de identificação sem falar em cultura, uma vez que a construção identitária se faz no seu interior. É no campo do simbólico, da cultura, que as múltiplas diferenças são significadas e que, apenas provisoriamente, podem ser fixadas como uma representação do Outro. Essa representação para Lopes, Cunha e Costa (2013, p.401), é “sempre uma promessa de se fazer algo que jamais será alcançado”, é uma possibilidade de produzir o seu sentido a partir da existência. Assim a *performance* pode ser pensada enquanto possibilidade de tradução que não se repete, pela impossibilidade que o tradutor encontra de se colocar/posicionar ou visitar exatamente o ponto de tradução, mas na intenção que jamais pode ser a totalidade do desejado, pois algo sempre escapa, vaza nos sentidos a serem produzidos pela ação do tradutor. A *performance* não é uma *self* do desejado, mas o rastro de possibilidades de algo que se desejou.

Com esta exposição, defendo que é impossível fixar a identidade a partir das políticas curriculares, ou mesmo pensar que exista algo como posições dos sujeitos nos contextos sociais, pois se não existe uma essência a se encontrar, o sujeito não se completa, e não finda jamais a sua busca. Pode-se dizer que há identificação com o

Outro, que lhe complementa, compreende, nega-o, reinterpreta, o que torna os sujeitos como constantes vir a ser.

Para compreender melhor alguns aspectos discutidos até aqui, é relevante recorrer às provocações pós-estruturais de Lopes e Macedo (2011a) sobre currículo. A discussão sobre conhecimento e sujeito que as autoras fazem torna-se importante, visto que estes termos têm sido privilegiados nas políticas de currículo. O conhecimento, para as autoras, não possui um significado em si, sua significação depende de práticas sociais híbridas que negociam o espaço e a possibilidade de significação da realidade.

As disputas pela significação do mundo se dão entre diferentes grupos sociais. Na teoria crítica de currículo, há uma discussão bastante marcante entre autores – como Moreira e Tadeu (2013)¹⁶, por exemplo – que entendem que no processo de produção curricular há aqueles que desejam legitimar seus saberes, deslegitimando outros. Essas disputas no campo curricular são representadas pelas lutas em torno de quais conhecimentos devem ou não fazer parte do currículo. Como citam Lopes e Macedo (2011), nesta visão

[...] são postos em lados opostos os sujeitos que dominam os saberes considerados legítimos e os sujeitos que dominam os saberes deslegitimados. Também estão em lados opostos, de forma absoluta, os sujeitos que selecionam os saberes do currículo e os sujeitos que são submetidos a uma seleção previamente feita, podendo apenas resistir ou sucumbir a essa seleção. Por sua vez, o currículo é entendido como produto dessa seleção de saberes. (p.91).

Os tensionamentos em torno do conhecimento se dão no campo das disputas discursivas, como processos de (in)validação do que se considera como conhecimentos necessários, importantes, essenciais, carregam discursos empoderados por diferentes representantes sociais, legitimando assim um tipo de saber em detrimento de outros. Disputas estas que ocorrem no espaço escolar, que não nasceram neste contexto e que não se limitam a ele, mas que são aí legitimados na medida em que representam os projetos de sociedade que estão em disputa nas diferentes tramas do tecido social. Essa disputa mais ampla envolve quais conhecimentos são considerados pertinentes em um dado momento e em outro não. Conforme Dias e López (2006) afirmam,

O processo de negociação entre os contextos nos quais são produzidas as políticas curriculares caracteriza-se pela complexidade na qual são estabelecidos os acordos, resultado de tensões derivadas das posições

¹⁶ Na obra: Currículo, Cultura e Sociedade, de 2013, organizadas por Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu, este autor está identificado nos Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) desta forma e não como Silva.

diversas dos sujeitos e grupos que lutam por suas posições nas definições políticas. (p.56).

Os processos de validação dos conhecimentos elegem não apenas os saberes como também os representantes desses saberes, qualificando-os como aptos a falarem em nome de dado saber. Os que destoam desse saber são lançados para fora dos “centros” de negociação. A busca por legitimação desses conhecimentos não ocorre de forma “total”, “coesa”, “transparente”, visto que, mesmo nos discursos que aparentam a “unificação”, “consensos”, diferentes discussões se encontram hibridizadas, à medida que outros elementos que eram desconsiderados passam a fazer parte do contexto, alterando as relações. Essas mudanças são constantes, não representam necessariamente um avanço, mas, algumas vezes, retrocessos. As disputas em relação ao conhecimento fazem pensar que neste campo de discussão curricular não se estabelece uma fixidez, mas se processa um ir e vir constante de sentidos produzidos pelos grupos sociais.

Nesses processos de seleção, não apenas os conhecimentos são postos em avaliação, como também os grupos a que esses conhecimentos representam e a capacidade de responder às demandas conferidas ou esperadas desses saberes socialmente, questionando-se, por vezes, a cientificidade dos mesmos. Este processo de “unilateralidade” fortalece, por sua vez, o que socialmente deve ser valorizado, esperado na formação do que se convencionou a chamar de cidadão. Ao considerar esses processos, Macedo (2006b) propõe pensar o currículo como uma enunciação, como uma prática cultural de constante negociação das diferenças.

[...] O cultural não pode, na perspectiva que defendo, ser visto como fonte de conflito entre diversas culturas, mas como práticas discriminatórias em que a diferença é produzida. Isso significa tentar descrever o currículo como cultura, não uma cultura como repertório partilhado de significados, mas como lugar de enunciação. Ou seja, não é possível contemplar as culturas, seja numa perspectiva epistemológica seja do ponto de vista moral, assim como não é possível selecioná-las para que façam parte do currículo. O currículo é ele mesmo um híbrido, em que as culturas negociam com-a-diferença. (p.105).

Os espaços de negociação da cultura são pensados por Macedo (2006b) como espaços-tempos de fronteira, onde o encontro dos sujeitos que interagem e ampliam as formas de compreender a si e ao mundo, de maneira menos hierarquizada, sem verdades absolutas, mas um conjunto de significados em que os sujeitos se comunicam.

Entendo ser mais promissor, do ponto de vista teórico, buscar pensar o currículo como espaço-tempo de fronteira, permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente. A noção de fronteira tem sido utilizada pelo pós-colonialismo para designar um espaço-tempo em que sujeitos, eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas de pertencimentos. (p.106).

Os sentidos produzidos nessas relações nos possibilitam a compreensão de que não há conhecimentos melhores, mas que diferentes conhecimentos podem ser lidos significados sob outros aspectos, sem hierarquias. Os conhecimentos preteridos nas escolas, ou por ela valorizados, tradicionalmente valorizam apenas um tipo de saber, hierarquizando as relações. No mundo ocidental, o currículo é pensado a partir do conhecimento clássico humanístico, no qual a busca pela verdade deve ser perseguida por todos que constituem o espaço escolar, a partir do qual metas e estratégias são produzidas para que os sujeitos (alunos e professores) pensem o seu cotidiano contemplando-os de maneira absoluta para que possam ser considerados educados.

Nesta relação, a “cultura escolar” é construída, elaborada para que todos vivenciem a cultura da aprendizagem de determinados conhecimentos, apagando gradativamente outros saberes “menos” adequados, “menos” polidos. Compreender que essas lutas por significações de diferentes tipos de conhecimentos estão no cotidiano escolar não é tarefa apenas do professor, mas de todos que participam desse contexto. O currículo é um território de disputa por significação e validação de projetos sociais, econômicos, políticos, que não ocorre apenas fora da escola, mas também na dinâmica escolar, nas relações produzidas diariamente nos contextos educativos.

Identificar exatamente onde as lutas por legitimação de diferentes sentidos produzidos em torno do currículo se inicia é lançar-se a uma infinidade de questionamentos que não chegam a um fim, que não se fecham, porque toda relação com o conhecimento é uma relação com a própria cultura. Concebê-lo como fluxos culturais contínuos/ descontínuos ajuda a entender como nas políticas se apresentam as lutas por legitimação de diferentes interesses, o que é importante a todos que se propõem a fazer e a pensar a educação. Williams (2013) esclarece que [...] sempre que procurarmos uma coisa claramente identificada, que possa servir como o fundamento evidencial básico, nós descobrimos que ela própria se apoia em outros processos intermináveis que lhe dissolvem a identidade como fundamento (p.74). A

impossibilidade de identificarmos algo de forma isolada é apresentada por Williams (2013) na perspectiva pós-estruturalista, na qual a existência de um ‘eu’ é pensada como algo que não se dá na solidão, mas conectada a contextos linguísticos, históricos mais amplos, em um contínuo fluxo que, para ele, são fluxos revolucionários.

Para os autores pós-estruturalistas (WILLIAMS, 2013; LOPES e MACEDO 2011; BALL e MAINARDES, 2011), a questão da não fixação e não fechamento dos sentidos não significa atribuir um caráter transitório, relativo a estas discussões, mas oferecer formas de análise mais fluidas, menos deterministas, considerando que as relações são permeadas por múltiplos fatores, que operam simultaneamente e que, na dinâmica social, é quase impossível separá-los ou distingui-los isoladamente. As relações produzidas pelos sujeitos são permeadas por inúmeros interesses advindos de diferentes situações, o que não nos permite acessá-los de forma objetiva e direta.

2.2 A política de currículo na Abordagem do Ciclo de Políticas

Para Williams (2013), a impossibilidade de acesso de forma direta entre os sujeitos é dada pela linguagem. A linguagem nos coloca limites que nos impedem de conhecer a totalidade. O autor chama esses limites de conhecimentos perturbadores, que desafiam a identificação. Para ele, haverá sempre algo a ser dito, a ser conhecido, que não se faz conhecido pelos limites da linguagem, “*o limite é uma coisa inapreensível que só pode ser abordada por sua função de irrupção e mudança no âmago (p.15)*” (Grifos do autor). Nessa impossibilidade de uma essência, de uma estrutura, o pós-estruturalismo é apresentado como o nome de um movimento que recebe influência da filosofia, mas não apenas dela, mas também da sociologia, da história, da política e de outros campos sociais, para dizer que tudo pode ser rastreado, pode passar por processos de identificação, mas sem chegar a um fim, a uma estabilidade ou identidade. As discussões pós-estruturalistas operam com a impossibilidade de fixidez, de verdade absoluta, mas na percepção de que existem determinantes imagináveis que operam nos diferentes espaços, que julgamos conhecer.

Williams (2013, p.29) diz que o pós-estruturalismo “*não é uma forma de anti-humanismo ou de irracionalismo. É uma prática que visa mostrar os limites e problemas do humanismo e do racionalismo, embora mantendo seu viés progressista*” (Grifos do autor). Como consequência desse pensamento, afirma que “[...] esses processos são

pensados em termos das condições para suas mudanças e evoluções, ao invés de como entidades fixas e fechadas”.

Na análise das políticas educacionais, para Ball e Mainardes (2011, p. 156), “A perspectiva pós-estruturalista tenta resolver a limitações das abordagens descritivas e pluralistas de políticas educacionais”. Os autores afirmam que o poder circula entre diferentes parceiros nas políticas, mas que as abordagens marxistas “que enfatizam o papel do Estado e a geração de políticas como resultado das disputas de poder entre a economia e os agentes políticos” não consideram esta circulação ou a ação dos sujeitos não participantes da elaboração dos textos políticos. Eles pontuam que o pós-estruturalismo considera a ação dos sujeitos como um aspecto importante na análise das políticas

Ball e colaboradores (MAINARDES, 2007) entendem as políticas como produções discursivas. Para Lopes, Cunha e Costa (2013), as produções discursivas nas políticas curriculares podem ser identificadas, porém, não podem ser contidas, e nem classificadas definitivamente. Ball e Bowe (1992) dizem que em uma política as produções discursivas se constituem operando em diferentes contextos. E apresentam a possibilidade de análise dos contextos com a Abordagem do Ciclo de políticas. Ball e Mainardes (2011) entendem que a abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) pode ser considerada como método de pesquisa de políticas. Para os autores, as políticas educacionais devem ser analisadas como *textos* e como *discurso*, por esses processos envolverem disputas e negociações em relação às políticas.

O termo discurso foi usado por Foucault para designar a conjunção de poder e conhecimento. Na perspectiva das teorias críticas do discurso, a formulação de políticas é vista como uma arena de disputa por significados ou as “políticas do discurso” (YEATMAN apud TAYLOR et al, 1997). (p.156).

Para os autores, “A ênfase é colocada no processo de formulação das políticas, e política é entendida como uma disputa entre competidores para definir objetivos em que a linguagem e, mais especificamente, o discurso, são usados tacitamente.” (BALL; MAINARDES, p. 156). Este estudo da política curricular para a Educação Infantil tem como eixo teórico-metodológico a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) de Stephen Ball e colaboradores (1992), sobretudo as orientações sobre a ACP tratadas por Lopes e Macedo (2011) e por Mainardes (2006), bem como as discussões sobre política ancoradas na visão de Ball (MAINARDES, 2006) e na visão de Mouffe (1996; 2003). A Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) coloca a possibilidade de estudar a política a

partir de cinco contextos específicos: o contexto de influência, o contexto da produção do texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Para Lopes e Macedo (2011), a ACP colabora na compreensão de uma teoria de currículo menos determinista, especialmente ao focar os três destes contextos inicialmente definidos por Ball: contexto de influência; contexto da produção do texto político e contexto da prática.

Mainardes (2006) explica que o contexto de influência é onde os textos são iniciados. Este contexto está permeado de interesses e situações distintas dos grupos que pensam a necessidade de uma política, posicionando-se em relação às ideias distintas e delimitando ações que consideram importantes para a educação. O autor pontua que não há uma unanimidade nos pensamentos sobre a educação, mas disputas de significação e acordos em relação ao texto a ser produzido (um texto que visa expressar a política), que se tornam oficiais e públicos. Estes acordos são feitos no contexto de produção do texto político, que é o segundo contexto abordado por Ball e colaboradores (MAINARDES, 2006). Os textos de uma política não são a totalidade da política, mas são escritos na tentativa de representar a política, como afirmam Lopes e Macedo (2011). “Tais textos não são, necessariamente, internamente, coerentes e claros, e podem também ser contraditórios” (Idem, p. 52). Como explica Mainardes (2006, p. 52), “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”. Assim, para Ball, “as políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades”. (Idem)

Já no contexto da prática se refere a escolas, por exemplo, os textos políticos são lidos, significados, interpretados e reinterpretados, negados ou questionados pelos professores, gestores e demais profissionais da educação. Isso acontece de forma singular, ou produzindo singularidades de acordo com a forma de inserção de cada grupo e da sua relação profissional com o seu trabalho, fugindo ao controle dos idealizadores dos textos políticos. Mainardes (2006, p. 53) esclarece que “(...) os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos”. Para Ball, de acordo com o apresentado por Mainardes (2006), as políticas não são lidas de forma igual, pois há interpretação e essa interpretação é influenciada pelas histórias, valores e interesses dos sujeitos. Mainardes explica que, na política,

Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (p.53)

Para Skliar (2008), escrever é dar a palavra. À medida que ela é dada não se pode mais determinar o que será feito com ela. O autor defende que os sentidos que cada sujeito produz não são apenas fruto das interpretações, mas de traduções e traições, que o sujeito opera ao acessá-las, produzindo outros (con)textos que podem ser compreendidos pela ideia de rastro¹⁷. Skliar (2008) explica que

Por mais que a escuta seja plural, por mais que as narrativas sejam rastros, por mais que a palavra seja acontecimento, há sempre dívida, traição e exílio indissolivelmente ligados à tarefa da tradução que nos é requerida todas as vezes em que nos comunicamos. Esta é a condição babélica das línguas, não apenas entre as línguas, mas de qualquer língua em si. (p.113)

A escrita (de um texto oficial ou qualquer escrita) intenciona uma leitura, um direcionamento, delineamento, uma marca, o assinalar, o registrar de algo que se queira que seja lido e compreendido sem o distanciamento de sua concepção, de como este foi pensado, gerido, ou seja, a escrita é uma tentativa de controle dos significados que possa ser produzidos entre um “emissor” e “receptor”, não sendo possível desconsiderar as produções de sentidos dos sujeitos ao fazer as leituras, as recontextualizações que sempre fazem. Ao acessar a escrita o leitor produz os seus próprios significados, conferindo ao texto lido outros sentidos que fogem ao controle de quem intencionou algo na escrita, significados que deslizam sobre a intencionalidade. Esse se relaciona com a escrita, é também o processo de tradução e interpretação das políticas públicas, o processo de tradução de todo texto, que nos remete a pensar como Mouffe (1996): que nenhuma política é neutra, ela é permeada por paixões, convicções dos sujeitos, que não podem ser desconsideradas nos processos de vida das pessoas, ou seja, nas políticas. Ao traduzir (interpretar) os textos políticos, os professores evocam sobre si e sobre a sua profissão diversos sentidos e valores que foram/são produzidos acerca da docência, da educação e do que seja qualidade. Nesta perspectiva, Macedo e Lopes (2011) chamam a

¹⁷ Sobre a noção de rastro, Skliar (2008) explica que só há significação de algo, só há algo na relação com o que não é o mesmo, não há nada fora de relações de diferenças, de diferendos; nada se basta; neste sentido não há nada *em si*, só efeitos de diferenças; algo só é a partir do rastro de outro, que também é rastro de outros rastros; só há rastros. (p. 79).

atenção para as discussões curriculares nos contextos, para os sentidos discursivos privilegiados pelos textos políticos. A disputa de sentidos nos textos políticos busca produzir uma hegemonia curricular, uma unidade de identificação de práticas docentes, uma identidade para o professor (LOPES, 2012). A política desconsidera, se colocada como um “cumpra-se”, os sujeitos envolvidos nos processos educativos e seus projetos e projeções em relação a si mesmo e aos seus fazeres. Uma análise de como isso acontece na política torna-se possível através da análise dos contextos apresentados por Ball e Bowe no ciclo de políticas.

As tradições pedagógicas em curso na educação infantil apresentam-se como traços nas produções discursivas em diferentes contextos, tanto nos textos oficiais quanto nos não oficiais, porém, os oficiais circulam com uma chancela de obrigatoriedade, de observância, advinda das representações dos órgãos reguladores dos quais as instituições de ensino pertencem. Esses textos não são suprimidos quando outros mais novos, na cronologia das publicações, aparecem. Por vezes, eles são lidos enquanto textos complementares enquanto os textos mais novos são lidos como uma versão mais moderna em relação ao anterior. Essas produções discursivas apresentam-se como teorias curriculares coesas e consistentes, capazes de assegurar a educação de qualidade (LOPES, 2012) se o professor, a instituição, segui-la fielmente. Tais textos negam a possibilidade de leitura e significações pelos professores, como se estes, ao ler, não fizessem suas próprias interpretações, traições (Idem). Como se não houvesse reconstituição dos textos nos contextos nos quais esses textos circulam, interpretação de quem lê e também por quem os elabora. Considera-se também os que passam a ser privilegiados em detrimento de outros, como se pudessem determinar o que pode ser lido. Lopes (2008), a esse respeito, explica que

Na recontextualização, inicialmente há uma descontextualização: textos são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas. Simultaneamente, há um reposicionamento e uma refocalização. O texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização. (p.28).

Para Lopes (2008), as relações de poder simbólico dependem dos princípios de controle de quem exerce o poder. Poder este, na atualidade, influenciado pelos organismos multilaterais e por outras agências que dividem com o Estado a legitimidade dos/nos espaços políticos e educativos. Para Lopes (2008),

Esse controle pode ser exercido de maneira direta, via sistemas de avaliação, ou de maneira indireta, pela ação do campo recontextualizador pedagógico não-oficial. Através de cursos de formação inicial e continuada, livros e revistas especializadas – por vezes financiados pelo Estado –, e seguindo princípios definidos sob condicionamento de relações de poder mediadas pelo Estado, o campo recontextualizador pedagógico não-oficial também exerce controle sobre as escolas, nesse caso intermediando o controle do Estado. Assim, muitas vezes, discursos críticos e contestadores da ordem vigente podem ser recontextualizados sob outras relações de poder, de forma a terem seu potencial crítico minimizado. (p.29).

Os discursos produzidos a partir dos textos oficiais ou não contornam, sombreiam os cotidianos das instituições ao parametrizar as ações e práticas pedagógicas, constringendo outras possibilidades de ser/fazer/estar nestes locais. Ao forjar ideais a serem perseguidos por professores e alunos, através de boas notas, destaques em *rankings*, não se está criando uma escola de qualidade, mas sujeitos performáticos que respondem apenas àquela necessidade imediata do contexto, contexto este concebido de forma idealizada, ou seja, inexistente (LOPES, CUNHA, COSTA, 2013). Por vezes, acreditamos ser possível evitar a fuga dos sentidos ou os deslizamentos nas interpretações dos sujeitos em relação a composição desses textos. Ao eleger para algo si, para o Outro, uma série de prioridades e necessidades, os textos políticos excluem todas aquelas discussões que não podem contemplar, sendo interessante uma leitura atenta acerca das intencionalidades dos textos oficiais e não oficiais, visando tentar compreender como estes passam a compor outros campos discursivos ao se recontextualizarem, ao se tornarem híbridos e não territórios de existência, em que tudo o que pode entrar no texto oficial fica e o que não pode se descarta, em que ideia de unicidade, integralidade curricular diz o que é conhecimento e como este deve ser processado neste contexto, por quem e para quem.

Os textos oficiais e não oficiais apresentam maneiras de ser professor de/na educação infantil que são maneiras hegemônicas por representações idealizadas para dizer de onde parte sua identidade, comportamentos e fazeres a serem observados para se assegurar uma criança educada, através de conteúdos pensados como potentes em relação à aprendizagem. Os discursos tentam legitimar a idealidades como necessidades.

Ao discutir os referências de análise das políticas, Nudzor (2010, 209) explica que as concepções de política como *texto* e como *discurso* se baseiam (n) “uma teoria que vê as políticas como sendo feitas de linguagem e, portanto, sendo uma prática

social”. Para o autor, as políticas são interpretadas, interpenetradas nos contextos pelos diferentes sujeitos sociais. Nestes espaços travam lutas por legitimação, se multimoldam pelas inúmeras possibilidades de recontextualização. A concepção que Nudzor (2010) apresenta é de que as políticas habitam um terreno em constante negociação,

Assim, a concepção de política como “texto” indica de forma bem clara que as políticas são como locais de lutas, negociação e diálogo, pois mostram traços de discursos que diferem e ideologias em contraposição e em disputa pela prevalência. (p.216). [...] Políticas como “discurso”, por outro lado, são utilizadas para significar como ideias e proposições presentes nos textos das políticas são interpretados e a forma como o processo constrange os significados “pretendidos” desses textos. Reconhecer “políticas como discurso” disponível para nós como pessoas limita e molda nossas visões e perspectivas sobre o mundo (p.217) (Grifos do autor).

Enquanto a política como *texto* tenta controlar as leituras produzidas pelos leitores, para que estes façam “corretamente” o que pretendem seus autores, a política como *discurso* constrói os contextos sociais. Nudzor (2010) diz que o discurso, neste sentido, “normalmente restringe o modo como pensamos e agimos em relação às políticas”.

[...] conceptualizar a política educacional tanto como “texto” quanto como “discurso” expõe e legitima a questão do “poder” e seus usos e as relações entre vários atores dentro do processo de políticas. Como “texto”, a política educacional é concebida como um processo multidimensional envolvendo luta, contestações e negociações, enquanto que, como “discurso”, é entendida como o que pode ser dito e pensado e por quem, quando, onde e com que autoridade. (p.220) (Grifos do autor).

As relações de poder não são fixas, ou pré-estabelecidas, mas são construídas nos processos de circulação dos textos nos diferentes contextos, processos que não permitem que os textos apenas transmitam sentidos, mas que interferem sobre os mesmos, em virtude do que se compreende, se espera dos sujeitos e de sua atuação em determinadas instituições. A atuação do sujeito é produzida na tensão de discursos hegemônicos orientados por uma representação da totalidade do social, por discursos universalistas, que buscam se colocar como a verdade do social. Sobre isso, Macedo (2006) explica que também na discussão teórica – e não somente na política – é importante pensar como toda relação hegemônica assume uma perspectiva universalista, mas que, para a visão pós-estrutural,

[...] toda cultura ocupa um lugar social particular, o que implicaria a inexistência de totalidade, assim como a impossibilidade de interação entre elas. Nessa perspectiva, não havia particular, porque todo particular estaria fechado em si e se configuraria como uma totalidade. Ocorre que nas relações sociais são gerados antagonismos que criam cadeias de equivalências entre particulares e obrigam as cadeias a assumir uma representação que transcende as particularidades. (p.110).

Os discursos produzidos nas políticas curriculares são construções hegemônicas que intenciam significar um tipo de conhecimento escolar como o ideal, um tipo de sujeito ideal, uma sociedade ideal, formas ideais de educar, o que assegura a aprendizagem necessária às crianças e jovens, as melhores metodologias etc. Concebem uma particularidade (como o que é melhor), em detrimento de outras alternativas, como universalismos, que a representam enquanto “boa” qualidade ou necessidades coletivas, de todos. Lopes e Macedo (2011) consideram as hegemônias enquanto significações contingenciais, pois representam apenas parcialmente sentidos nos/dos contextos.

Em relação às hegemônias, Mouffe (2015) diz que “a noção de hegemonia é chamada para a compreensão do político”. A autora nos convida a pensar o conflito, as disputas como possibilidade democrática, através da transformação dos antagonismos em agonismos¹⁸.

A política democrática deve colocar o poder e o antagonismo no centro de sua concepção. Em vez de eliminar o conflito a tarefa é torná-lo compatível com a democracia. Ou seja, transformar o antagonismo em agonismo. Nessa ótica, o conflito é algo que se estabelece entre adversários e não entre inimigos. (p.11).

Para Mouffe (2015), as hegemônias são construídas pelas práticas políticas, que criam mecanismos de aproximação de diferentes interesses canalizando-os, mobilizando-os a um ponto de convergência, que não é uniforme, que não os leva aos mesmos fins, mas que os aproximam mantendo por um determinado tempo uma representatividade “coletiva”, um “fechamento provisório”. A autora faz uma interessante distinção entre *o político* e *a política*, para sinalizar que *o político* está na dimensão das relações (em que as diferenças entre os sujeitos são entendidas como condições essenciais da própria existência – não de uma essência para a completude do sujeito, mas do existir humano que não está só, que não se dá no vazio, não é um *nós*

¹⁸ Agonismo - é uma luta entre adversários. Por conseguinte, podemos voltar a formular nosso problema dizendo que, visto da perspectiva do 'pluralismo agonístico', o objetivo da política democrática é transformar o *antagonismo* em *agonismo*.

em relação a um *eles*). O político não é o sujeito em si. Já a política representa uma vontade do político no social, seria a ação das práticas políticas na esfera social. Mouffe (2015) cita o antagonismo¹⁹ como condição do político produzir-se na esfera social, e a política enquanto uma ordenadora desta produção social.

Consequentemente, o político não pode ser limitado a um certo tipo de instituição ou encarado como constituindo uma esfera ou nível específico da sociedade. Tem de ser concebido como uma dimensão inerente a todas as sociedades humanas e que determina a nossa própria condição ontológica. (MOUFFE, 2015, p.13).

A partir dessa condição ontológica, na luta política nenhum sujeito se apresenta ou se assume a partir de uma identidade, mas participa dessa luta por meio de processos de identificação que se estabelecem na relação infindável entre o eu e o outro, na tentativa de constituição de uma identidade plena. Rompendo com formas de pensar marxistas, Mouffe explica que a luta política se dá no terreno do antagonismo, do conflito. Para Mendonça (2010), “o antagonismo é entendido como a impossibilidade da constituição de um sentido objetivo [no social], ou finalístico, de toda lógica discursiva” (p. 4).

Para Chantal Mouffe (2003) não há uma objetividade social, uma essência social a ser alcançada nas/pelas políticas, visto que as relações sociais não são objetivas, mas travadas como lutas discursivas na interpretação de um antagonismo social. As disputas políticas produzem no terreno social um embate entre um *nós* e um *eles*, uma luta que não é uma contraposição simples entre *nós/eles*, mas uma contraposição possibilitada por identificações nas relações entre o *nos* e o outro, que é percebido ou significado como o inimigo. Assim pode-se dizer que não há identidades antes da luta política (LACLAU, 2011) e que só as identificações são possíveis, porque são produzidas pelos antagonismos que, na luta por significar o social, cria o *nós* e o *eles*. A partir de uma relação antagônica – de uma disputa discursiva – é que as identidades podem ser pensadas, podem ser projetadas, ainda que nunca haja algo como uma ou a identidade. A ilusão de que há uma identidade em *nós* e nos objetivos só é possível a partir dos antagonismos, não existindo uma unidade, em nada, ou nem uma relação harmônica entre uma essência de professor de educação infantil e um sujeito concreto. Mouffe afirma que transformar o antagonismo em agonismo é um desafio da luta democrática, a ser enfrentado nas políticas.

¹⁹ Mouffe desenvolve seu pensamento assumindo o antagonismo e o conflito como categorias centrais do político e afirmando a importância do dissenso como elemento fundamental da democracia.

Ainda para a autora (2003), as políticas são pensadas enquanto uma tentativa de ordenamento do social. Em especial, as políticas curriculares, como dizem Lopes e Macedo (2011), tentam direcionar as ações dos professores de forma a definir o que estes devem ser/fazer nos seus espaços de atuação, conferindo-lhes uma identidade de professor que julgam incompleta, sempre aquém do que a realidade educativa exige. A busca por uma identidade de/dos professores de educação infantil nas políticas curriculares para esta modalidade educacional está presente mesmo antes desta tornar-se a primeira etapa da educação básica. Não é possível dizer que essa busca nasce com a luta pela democratização da escola pública, ou com a saída da mulher para o mercado de trabalho, mas que, nos últimos trinta anos da história do país, os movimentos de democratização e de luta por qualidade da educação, direitos das crianças e das mulheres, entre outros, dão maior visibilidade a esta etapa da educação e, por consequência, aos sujeitos que a compõem (crianças e profissionais – professores, sobretudo).

Nesta pesquisa, os textos oficiais assinados pelo MEC e pelo CNE, além de textos assinados por outras instituições ou organismos (elaborados a pedido do MEC) são tomados como materiais empíricos, a partir da perspectiva da abordagem do ciclo de políticas. Estes textos serão analisados como representação da política, mas não como a totalidade da política. A representação se faz como interpretação, leitura, tentativa de significação, a tentativa de traduzir algo ou alguma coisa, não sendo exatamente o que se traduz, mas significado como se fosse; se aproxima do representado de maneira contingencial, ou seja, há interpretação, mas essa interpretação é feita em um contexto específico, único. Para Lopes (2012) “a representação assume dois níveis: o do texto político como representação de demandas sociais e o dos autores dos textos políticos como representantes das demandas educacionais” (p.702), mas essa representação nunca é totalmente clara e transparente, os textos políticos permanecem ambíguos. Ainda segundo Lopes (2012),

A representação é, de forma geral, o processo de se colocar algo em lugar de outro. Toda linguagem envolve processos de representação, na medida em que falamos com a intenção de que nossas palavras possam representar dados objetos e concepções ausentes no processo de fala. Os significantes enunciados por nós são tentativas de remeter a determinados sentidos e significados, de forma a produzir uma significação discursiva com a qual operamos no mundo. (p.5).

Inúmeros textos políticos foram produzidos e assinados pelo MEC, sendo que nos últimos anos essas publicações passaram a contar com parcerias de organismos não governamentais. Há também textos políticos produzidos localmente, de interesse desta pesquisa e que listo abaixo junto aos demais, de acordo com a ordem temporal de publicação:

- Política Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1994a);
- Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994b);
- Manual Informativo (RONDONÓPOLIS, 1995);
- Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: Um Diagnóstico e a Construção de Uma Metodologia de Análise/Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1996);
- Parecer CNE/CEB Nº 22 (1998a), dispõe sobre a análise da instituição das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil;
- Referenciais Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 1998b);
- Programa Pré-escolar: Uma Alternativa para a Educação Infantil (RONDONÓPOLIS, 1998);
- Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999 (BRASIL, 1999), dispõe sobre a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil;
- Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino: Estudo de Caso de Cinco Municípios que Aceitaram Desafios e Realizaram Conquistas (BRASIL, 2002);
- Proposta Diretriz Curricular Municipal para o Ensino Infantil (RONDONÓPOLIS, 2004);
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (BRASIL, 2006a) (V.1 e V. 2);
- Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b) (encartes 1 e 2);
- Monitoramento do Uso dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Relatório) (BRASIL, 2008);
- Parecer Nº 20/CNE/2009 (BRASIL, 2009a), que dispõe sobre a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil;

- Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b);
- Orientações Sobre Convênios Entre Secretarias Municipais de Educação e Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas Sem Fins Lucrativos para a Oferta de Educação Infantil (BRASIL, 2009c);
- Critérios Para Um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (BRASIL, 2009d);
- Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação (BRASIL, 2009e);
- Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para A Educação Infantil, organizado por Sonia Kramer (BRASIL, 2009f);
- Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS, para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil: práticas cotidianas na educação infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares, teve como consultora Maria Carmen Silveira Barbosa (BRASIL, 2009g);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010a);
- Brinquedos e Brincadeiras na Creche (BRASIL, 2012d);
- Educação Infantil: Subsídios para Construção Sistemática de Avaliação (BRASIL, 2012a);
- Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial (BRASIL, 2012b);
- Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: Aspectos Políticos, Jurídicos e Conceituais (BRASIL, 2012c);
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013a);
- Análise das discrepâncias entre as Conceituações de Educação Infantil do INEP e IBGE: Sugestões e Subsídios Para Maior e Mais Eficiente Divulgação dos Dados (BRASIL, 2013b);
- Avaliação Nacional para Educação Básica (ANEI) (BRASIL, 2013b);
- Educação Infantil do Campo (BRASIL, 2014a);

- Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da educação infantil, urbana e rural (BRASIL, 2014b);
- Por uma Política Curricular para a Educação Básica - Contribuição ao debate da Base Nacional Comum A Partir do Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento (BRASIL, 2014c);
- Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014d);
- Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral (BRASIL, 2015a);
- Avaliação da Educação Infantil A Partir da Avaliação de Contexto (BRASIL, 2015b);
- Diretrizes em Ação: Qualidade no Dia-A-Dia da Educação Infantil (BRASIL, 2015c);
- Base Nacional Comum Curricular – Documento Preliminar (BRASIL, 2016);

Destes textos políticos nacionais e locais, selecionei cinco para análise nesta pesquisa, pois foram os mais lidos e discutidos nas formações dos professores de educação infantil em Rondonópolis (MT), nos encontros de estudos e reuniões na rede e nas unidades e, principalmente, foram os mais mencionados pelas coordenadoras da Rede Municipal de Ensino (RME) durante as entrevistas. Este recorte também foi feito em vista do pouco tempo para a realização da pesquisa e o volume muito grande de documentos.

- Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL 1998);
- Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1999);
- Parecer Nº 20/CNE/2009 (BRASIL, 2009a);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010a);
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016);
- Projeto Político Pedagógico dos Centros Municipais de Educação Infantil (RONDONÓPOLIS, 2016a; RONDONÓPOLIS, 2016b; RONDONÓPOLIS, 2016c);

O texto da BNCC passa a fazer parte das análises da pesquisa devido ao fato de que, quando ingressei no Mestrado, as discussões acerca dessa política de currículo já estavam sendo feitas. A rede municipal, por exemplo, realizou uma agenda para discutir a versão preliminar da BNCC ainda em 2016. O Ministério da Educação conduziu reuniões em diversos municípios no país. A reunião em Rondonópolis contou com a participação da professora Maria Rita Coelho (MEC) e, nos demais encontros, estiverem presentes consultores do MEC, que apresentaram a estrutura e propositura da BNCC.

Mesmo não sendo um texto oficial no momento em que esta pesquisa foi desenvolvida, a BNCC (BRASIL, 2016) vem sendo lida e orientada como texto a ser considerado nos planejamentos, como expliquei antes.

Também como já expliquei, fiz este recorte, mas entendo que muitos sentidos sobre a educação infantil e sobre ser professor se repetem também nos textos que não analiso. Essa repetição é feita a partir dos significantes: criança, infância, professor, práticas e trabalho. Com isto estou dizendo que muitas ideias defendidas nestes textos políticos que recortei para a análise nesta pesquisa fazem/estão fazendo menção aos textos que excluí da empiria.

2.2.1 A identidade docente na Educação Infantil na literatura de grande circulação

As discussões sobre este ser professor de/na educação infantil, da identidade dos profissionais que atuam nesta etapa da educação, são apresentadas em sua grande maioria a partir da criança com a qual este se encontra. O livro de Kramer (1982) “Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil”, que foi reeditado diversas vezes, e ainda hoje é citado como fonte de consulta em editais para concursos públicos, traz a proposta pedagógica a partir da visão de criança. Para Kramer (1982),

[...] o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãs e cidadãos. Isso exige que levemos em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo. Reconhecer as crianças como seres sociais que implica em não ignorar

as diferenças. Os conflitos – que podem emergir – não devem ser encobertos, mas, por outro lado, não podem ser reforçados: precisam ser explicitados e trabalhos com as crianças a fim de que sua inserção social no grupo seja construtiva, e para que cada um seja valorizada e possa desenvolver sua autonomia, identidade e espírito de cooperação e solidariedade com as demais. (p.19)

Ressalto que essa discussão contemplava apenas a pré-escola que estava em processo de expansão no território brasileiro juntamente com a teoria da educação compensatória²⁰ que Kramer (1993) já questionava. Em relação às creches imperava o discurso assistencialista que só vai ser modificado com a Lei 9.394/96, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN 9394/96), de acordo com as palavras de Silva (2001) “as educadoras de creches foram construindo suas referências sobre o trabalho ao mesmo tempo em que a creche também se constituía enquanto instituição educativa”. Neste sentido, Silva (2001) aponta que

Devido a seu caráter dinâmico, os processos de construção de identidades devem ser pensados no interior das relações em que ocorrem. Para compreendê-los, é preciso ter como referência as especificidades das práticas desses sujeitos, seus valores, os intercâmbios simbólicos e afetivos envolvidos (Gómez, 1992). Cada vez mais, a integração da educação infantil aos sistemas de ensino exige que tratemos esse profissional como um profissional da educação, aproximando-o de seus *pares* que já possuem referências profissionais constituídas, um estatuto e uma carreira próprios. (p.23). (Grifo da autora)

O registro de que a atuação docente na pré-escola difere da creche perdura até os dias atuais, sendo possível encontrar o registro de trabalho a ser desenvolvido na creche e de práticas pedagógicas para as crianças da pré-escola, como pode ser lido no Parecer CNE/CEB nº: 20/2009: “têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos” (p.2). As tensões oriundas das possibilidades de construção de uma identidade de professor de/na educação infantil intensificam à medida que esta etapa ganha visibilidade e torna-se a primeira etapa da educação básica. A preocupação com a formação dos profissionais é ressaltada por diversos autores como: Kramer (2001, 2006a, 2006b); Cerizara (1999); Palhares e Faria (2005); Rossetti-Ferreira (2003); Angotti (2006) entre outros, todos abordam a necessidade de

²⁰ A pré-escola – Quanto à concepção compensatória, salienta-se que a educação pré-escolar era colocada como redentora do fracasso escolar das crianças “marginalizadas culturalmente”. Compreendia-se que apenas as crianças eram responsáveis pelo fracasso e não se discutiam problemas advindos da estrutura educacional e da própria sociedade que, muitas vezes, se organiza para impedir o acesso das camadas populares aos bens culturais historicamente produzidos. (p.43)

qualificação dos profissionais, na busca de um “atendimento de qualidade”. Para Rossetti- Ferreira (2003),

A formação continuada deve considerar o educador como um ser total. Sua identidade profissional está associada à identidade pessoal. São partes da mesma coisa. É importante, então, prestar atenção as concepções, crenças, valores e projetos da vida desse profissional. Muitas delas não aparecem claramente durante o processo de formação. Porém, refletem-se na atuação desse profissional, influenciando a qualidade geral do seu trabalho. (p.31).

Diferentes concepções de formação e qualificação são pensadas e proporcionadas aos professores da educação infantil partindo do pressuposto da “identidade”, com o intuito de aferir a “qualidade” a esta etapa da educação e uma identidade a eles, na perspectiva de que é possível identificar as relações que os sujeitos estabelecem com o meio e de como estes exercem influências sobre os mesmos, estes podem/riam transformar, construir-se a partir das relações identificadas, apresentadas. Para Silva (2001),

As identidades sociais constituem-se no jogo dialético entre o indivíduo e a sociedade, e são construídas nas relações sociais, incluindo processos de identificação, no interior dos quais ocorre também a oposição, a diferenciação que permite ao sujeito construir a própria identidade (Oliveira, 1976). As identidades são formadas por processos sociais, no interior de relações sociais, elas mesmas determinadas pelo sistema social. (p.21).

Gomes (2009) aponta que, ao tratar do tema identidade, deve-se levar em consideração que a identidade se constrói em relação ao outro, pois o sujeito elabora representações de si, a partir de como o outro o percebe, o compreende. Para Kramer (2005), os processos formativos e as identidades dos professores de educação infantil cruzam com as histórias pessoais desses sujeitos e os percursos elaborados durante sua trajetória profissional, posto que “resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história (p.28)”. Assim temos a importância do passado, para atribuir outro significado ao presente. Para Kramer (2005),

E a história humana é baseada nessa descontinuidade; somente os seres humanos têm história, e por isso a linguagem é fundamental. Como o homem é gerado na cultura da mesma forma que produz, ele pode fazer e contar história. Podemos, então, repensar o passado para dar um novo significado à história. (p.28).

Para Kramer (2005), Gomes (2009), Assis (2009), as discussões em relação à identidade dos professores de educação infantil passam pela construção histórica dos

sujeitos que a compõem. Desde as tensões provocadas pelas discussões da feminilização do magistério, enquanto um espaço quase que naturalmente ocupado por mulheres devido a sua condição primeira de mulher, de mãe, da relação muito próxima com a assistência à criança que esteve bem presente enquanto concepção de cuidados desenvolvidos nas creches enquanto práticas de maternagem (CERIZARA, 1999), até a da mulher guardiã, protetora das crianças, principalmente das bem pequenas.

Segundo Nunes (2012), “No âmbito do atendimento, nas interações de adultos e crianças nas instituições de educação infantil, a falta de uma identidade dos profissionais com as concepções adotadas tem sido a tônica e a marca de muitas práticas educacionais”. (p. 37). Alguns discursos trazem essa “falta de identidade” como uma problemática para a qualidade no atendimento, como se uma definição do ser professor de como estar com as crianças, pudesse garantir a existência de um único modo de ser professor e também o atendimento sempre adequado das demandas educativas nas instituições de educação infantil. Desse modo, não apenas se julga ser danosa a falta de uma identidade em boa parte das discussões acadêmicas, como também se exige que a formação e a atuação dos professores sejam apresentadas de maneira uniforme (a identidade, a prática pedagógica) através das políticas curriculares ou normativas existentes nos contextos de muitos municípios para esta etapa de atendimento. O professor não simplesmente executa o que lhe é apresentado nos textos oficiais, como também as crianças não fazem exatamente o que o professor tão e somente lhes solicita. Para Angotti (1999) “assumir o papel de executoras de tarefas preestabelecidas por outrem quebra nas professoras um elo de coerência e responsabilidade frente ao seu próprio fazer” (p.56). Ambos, crianças e professores, significam esses momentos, envolvendo-se de maneira singular em cada momento ou cada etapa do proposto. Nunes (2012) explica que

O professor não pode ser executor de práticas pensadas por outros e de métodos que são impostos. É preciso constituir espaços de formação e reflexão, a fim de que crianças e adultos não se assujeitem ao novo, mas às possibilidades deste, tornando-se autores no seu trabalho. (p.39).

Os sujeitos, nos seus diferentes processos de vida, significam os contextos nos quais estão inseridos de modos particulares, distintos, recriando-se e recriando os espaços que os envolvem. Não existem *performances* meramente seguidas por professores e crianças, mas possibilidades de viver junto a serem construídas por ambos, no momento em que se relacionam no contexto educativo. Neste sentido,

Vasconcellos (2015) pondera que “a qualidade das políticas públicas de educação para a infância passa pela formação do profissional que nela atua, não só como sujeito da ação, mas e, principalmente, como “autor e ator” reflexivo do seu próprio fazer” (p.69) (Grifos do autor). Nos processos de leitura dos textos políticos, os professores constroem seus contextos a partir do lido, significando sua prática, sua docência, (re)elaborando o seu cotidiano. Para Campos (2008), “a construção de um novo perfil de professor, adequado às instituições que recebem crianças pequenas, encontra-se, portanto, em processo” (p.128). Digamos que a “adequação” seja algo parcial, pois há identificações, subjetivações que o professor sofrerá na/daquilo que vive em cada contexto, mantendo apenas uma estabilidade provisória destas “adequações”.

Os autores acima concebem que professores são produtores de conhecimento e partilham (d)estes, (re) construindo-se, (re)significando sua ação, assentando suas práticas em concepções que representa(m) o ser criança, a infância e a educação infantil. Freire (1999) aponta que “para que possamos compreender o professor como sujeito produtor de cultura, precisamos também pensar e compreender a cultura - *essa realidade compartilhada* (Grifos da Autora) -, como ela se processa” (p.102), e os espaços educativos enquanto espaços de disputas por legitimação de algumas culturas.

O trabalho do professor compreende uma série de interferências, mas também a significação que este dá ao seu cotidiano, a ressignificação dos textos políticos no contexto no qual exerce sua prática. Angotti (2007, p. 67) pontua que “através do incentivo ao professor, para que este possa se apropriar do seu fazer, recuperando responsabilidades que deveriam ser inerentes ao seu trabalho”, alguns discursos podem fortalecer o profissionalismo docente, que, para a autora, consiste em pensar o pensado, transformar e reconstruir-se enquanto profissional, enquanto intelectual que se reconhece nos seus atos. Para a autora, “o professor se constrói enquanto profissional e cidadão responsável por seus atos, sua mente e sua voz”. (p.67).

Ainda em relação aos contextos escolares, essas disputas aparecem nas diferentes propostas pedagógicas apresentadas e escolhidas pelos próprios professores, considerando as “necessidades” lidas/interpretadas com os pares. Para Adriani Freire (1999), ao se tratar da docência é preciso pensar “numa formação que ressignifique o mundo e que promova mudanças nas relações, nas condições de trabalho e na forma de pensar a realidade” (p.86), envolvendo os demais atores sociais, que participam da/na educação infantil, a docência significativa implica um posicionamento do professor

sobre o seu próprio fazer. Na visão de Angotti (2007) o ser/estar professor educação infantil implica o olhar sobre a sua própria formação. Neste sentido, o autor pontua que

O professor precisa avivar em si mesmo o compromisso de uma constante busca do conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal e profissional. Isto poderá gerar-lhe segurança e confiabilidade na realização do seu trabalho docente. Esta busca poderá instrumentalizá-lo para assumir seus créditos, seus ideais, suas verdades, contribuindo para referendar um corpo teórico que dê sustentação para a realização de seu fazer. (p.64).

Assim como as concepções de criança e infância são discursos sociais, o ser professor de educação infantil também pode ser lido como uma produção social, portanto, discursiva, sendo possível sustentá-la através de representações, como citam Barbosa e Bueno (2015). Estes autores afirmam que a identidade “é construída em uma relação de poder”, a identidade “só existe por intermédio da representação. Não sendo única, ou seja, existem várias identidades.” (p.123). Essas várias identidades, explicam os autores, se colocam para as demandas sociais apresentadas em diferentes momentos históricos e sempre na busca de um ideal educacional, um ideal que educará o homem para que este ocupe um lugar na esfera social. No caso do educador e educando, para os autores estes ocupam uma provisoriedade em relação a sua própria identidade, na medida em que ambos estão vivendo processos de identificação em relação ao social.

A reivindicação de uma identidade para os professores não se encontra apenas no lugar de onde os professores atuam, também se projeta dos olhares lançados de fora da atuação, das expectativas vindas de lugares estranhos à atuação ou à educação.

CAPÍTULO III – O CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO: A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UMA POLÍTICA INSTITUCIONALIZADA

Os acontecimentos de 1930 (quebra da bolsa de valores em 1929 nos Estados Unidos, queda da produção cafeeira no Brasil em 1930 e o período entre guerras) permitiram a construção discursiva (ou a significação) de uma nova reorganização política, econômica/administrativa em diferentes proporções em vários países no Ocidente. Este período marca a saída do Brasil agrário para sua modernização. O processo de modernização é marcado por avanços na industrialização de algumas áreas, financiados pelas empresas e bancos internacionais, do Fundo Monetário Internacional (FMI), no discurso do fortalecimento do estado-nação, cabendo à educação importante papel na construção desse novo país, como ressalta Libâneo (2012),

De 1930 a 1937, motivada pela industrialização emergente e pelo fortalecimento do Estado-nação, a educação ganhou importância e foram efetuadas ações governamentais com a perspectiva de organizar, em plano nacional, a educação escolar. (p.151-152).

Esse novo momento fortalece as discussões acerca das diferentes concepções pedagógicas e a possibilidade de fixar diretrizes para a educação em âmbito nacional, que ocorrerá com a LDB n.º 4024 de 1961. Este período de abertura política e econômica não dura muito tempo e a retomada da ditadura no Brasil neste momento representa a centralização das políticas educacionais para o Executivo, que, de acordo com Libâneo (2012), é representada pelas determinações da LDB n.º 5692 de 1971. Segundo o autor, fato que marca esses períodos é a preocupação com a quantidade em detrimento da qualidade, pois se defendia que era preciso ofertar o maior número de atendimento escolar, aumentar o grau de instrução da população de forma rápida e com baixo custo. Para Silva e Cunha (2014),

[...] a partir de 1968, mas, principalmente, dos anos de 1970, de sucessivos relatórios do Banco Mundial associando o combate à pobreza com ações do sistema educacional coincide com as transformações do capitalismo e a formulação dos princípios do neoliberalismo. Esses relatórios expressam claramente a tese de que os financiamentos do Banco devem estar centrados em programas de alívio à pobreza e de redução da exclusão social, como condição para o aumento da produtividade em função do desenvolvimento na ótica do liberalismo econômico. Assim, a reforma no sistema educacional aparece como política prioritária, a educação fundamental como motor do desenvolvimento, tal como se lê em documentos do Banco. (p.20).

Os autores Silva e Cunha (2014) ressaltam, em suas análises, que as diretrizes do Banco Mundial tratavam a escolarização enquanto meio da população participar produtivamente do processo de desenvolvimento do país, devendo possibilitar a eficiência na realização do trabalho. A educação é assim significada como uma forma de ajustar as novas condições do trabalho ou do mundo capitalista em mudança, num contexto em que a escola pública vive “um processo de valorização”, passando a ser obrigatório o ensino de primeiro grau através de uma concepção técnica de formação. Esta valorização do ensino público é alterada com o passar do tempo, nos idos dos anos de 1980, com o fim da ditadura, pois uma das bandeiras de luta da população civil é justamente a de ensino de qualidade. Neste sentido, Libâneo (2012) nos diz que,

[...] a reorganização e o fortalecimento da sociedade civil, aliados à propostas dos partidos políticos progressistas de pedagogias e políticas educacionais cada vez mais sistematizadas e claras, fizeram com que o Estado brasileiro reconhecesse a falência da política educacional em especial a profissionalizante. (p.157).

Ainda em relação aos anos de 1980, a crise financeira na qual o país atravessava fez com que diferentes governos associados a ideias neoliberais, a partir de então, aderissem a acordos com o Fundo Monetário Internacional/FMI e Banco Mundial, além de outros organismos multilaterais para financiar projetos no Brasil de “desenvolvimento” e aceleração da economia, o que foi intensificado nos anos de 1990, com os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998; 1999 a 2002). A produção de textos oficiais cresceu nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2006; 2007 a 2010) e Dilma Rousseff (2011 a 2014; 2014 a 2016), sendo que no governo da presidenta a assinatura dos textos políticos se deu em parceria com institutos que contam com a ajuda financeira da iniciativa privada, ou que são institutos privados.

Estes financiamentos estavam condicionados a “recomendações a serem observadas”, hegemônicas na forma de políticas públicas. Dentre as agendas, o cumprimento de políticas educacionais quanto à garantia de qualidade, à profissionalização docente, gestão pública balizada na lógica da prestação de contas, resultados de desempenho dos alunos ou na lógica da empresa, tornaram-se marcas das políticas difundidas pelo MEC, como avaliam Silva e Cunha (2014):

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento gerado pela globalização em que agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses

países. As agências internacionais principais são: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BIRD), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). (p.16-17).

Através dos financiamentos obtidos junto ao Banco Mundial e organismos multilaterais para o desenvolvimento dos países emergentes, dentre eles, o Brasil, o Banco Mundial e outras agências direcionam diferentes políticas públicas para o setor econômico e social a serem cumpridas por cada país, como dizem Akkari (2011), Silva e Cunha (2014). A exemplo disto, a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, que, segundo Libâneo (2012), inspirou o Plano Decenal de Educação para Todos²¹, de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9394/96, aprovada no primeiro governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995). Para Libâneo (2012), concretizou-se assim o direcionamento das políticas educacionais orientadas pelos agentes multilaterais e pelo Banco Mundial.

No primeiro mandato, o presidente eleito apresentou um programa denominado *Acorda Brasil: Está na Hora da Escola*, no qual destacaram cinco pontos: a) distribuição de verbas diretamente para as escolas; b) melhoria da qualidade dos livros didáticos; c) formação de professores por meio da educação a distância; d) reforma curricular (estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais – PCN – e diretrizes curriculares nacionais – DCN); e) avaliação das escolas. Observam-se nesses pontos os mesmos itens das reformas ocorridas no plano Internacional, uma vez que eles cumprem orientações de organismos multilaterais: financiamento, formação de professores, currículo, avaliação e gestão. (p.186-187).

Matheus e Lopes (2014), ao analisarem a política de currículo no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, apontam a problemática da centralidade curricular. Como Libâneo (2012), as autoras citam elementos que marcam a política educacional neoliberal, e não abordam a discussão dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil. De acordo com as autoras,

Durante o período do governo Fernando Henrique Cardoso, foi instituído um projeto de centralidade curricular, frequentemente denominado neoliberal: parâmetros curriculares nacionais, avaliação de livros didáticos, sistemas nacionais de avaliação. Muitas foram as

²¹ “Em 1990, no início do governo Fernando Collor de Mello, teve início a discussão internacional sobre um plano decenal para os nove países mais populosos do Terceiro Mundo. Proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, o Plano Decenal de Educação para Todos foi editado em 1993 e não saiu do papel, sendo abandonado com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995.” (LIBÂNEO, 2014, p.179).

críticas de curriculistas brasileiros a essas propostas e houve grande expectativa por parte de movimentos sociais e de pesquisadores do campo do currículo de que esse quadro se modificasse com as mudanças de governo. (MATHEUS; LOPES, 2014, p.338)

Neste mesmo contexto, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) são lançados em 03 volumes impressos, enviados às escolas e às secretarias municipais de educação. Com *status* de primeiro documento de âmbito nacional para este nível, os RCNEI já indicavam a necessidade de investimento na formação de professores que atuavam ou iriam atuar na Educação Infantil. Nas apresentações dos três volumes encontra-se registrado que o “Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (BRASIL, 1998, Carta do Ministro). Dentre as inúmeras intencionalidades apresentadas, destacou-se a possibilidade de favorecer a construção de propostas educacionais locais, a oportunidade de cada secretaria adequar-se da melhor maneira às proposituras das diretrizes nacionais.

Essa centralidade do currículo não se esgota com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), mas é seguida pelos dois governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2006; 2007 a 2010) e dos dois governos de Dilma Rousseff (2011 a 2015; 2015 a 2016)²², com o discurso da qualidade da educação sendo significado de diferentes formas (MATHEUS; LOPES, 2014), a partir de outros textos oficiais e não oficiais²³, que foram/vem sendo produzidos para significar o currículo da escola de “boa” qualidade que, cada vez mais, tem sua definição atrelada às demandas do mercado de trabalho.

A tentativa de hegemonizar um discurso de qualidade para esta modalidade envolve diferentes sentidos acerca da formação e da atuação dos profissionais que compõem esta etapa de ensino, bem como a construção de um perfil ideal de criança e de professor, a partir de concepções educativas e pedagógicas que se quer defender.

²² A presidenta Dilma Rousseff perde o seu mandato no dia 31/08/2016, em meio a uma enxurrada de manobras políticas que feriram o Estado democrático de direito em prol de interesses de grupos conservadores e partidários ou não, caracterizado por intelectuais de Golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar, tamanha foi a articulação que se deu nessas esferas.

²³ Textos oficiais são os textos assinados e marcados pelas relações sociais a partir do Estado, instituições regulamentadoras; não oficiais são os textos do campo das teorias educacionais que orientam a prática pedagógica, representado por pesquisadores em educação de forma geral, pela universidade e por congressos e revistas especializadas. Ver: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

Desde então, os discursos de “boa” qualidade se fazem presentes em diferentes textos oficiais e não oficiais, são produzidos na tentativa de se fixar uma identidade ideal de ser professor de educação infantil, orientadora das práticas ou a ser perseguida pela formação inicial e continuada. Essas tentativas são contornadas ora por premissas do que se espera de uma atuação junto às crianças, construídas por um ideal de criança, de infância, ora pelo pressuposto de que a instituição está inserida no contexto educativo e possui determinações que a diferenciam da propriedade privada – doméstica (casa) –, cabendo ao professor sequências de ações ou comportamentos que, acredita-se, qualificarão o espaço como um ambiente de aprendizagem produtiva, através das políticas curriculares.

Para Lopes (2008), as reformas educacionais mudam as maneiras de conceber os conteúdos, as formas de organização escolar, as práticas pedagógicas passam a compor os discursos pedagógicos, que, por sua vez, não implicam em uma mesma finalidade e, da mesma maneira, as interpretações realizadas não são multimoldáveis, mas produzem discursos que as reconstituem. Nas políticas sempre ocorre recontextualização desses discursos. Segundo a autora, há uma reinterpretação de sentidos sobre textos oficiais permanente em contextos, em campos, arenas que são sempre contestadas, podendo ser analisadas pela influência do Estado, pela instituição escolar, dos sujeitos. Lopes (2008) argumenta que,

Nestes contextos, as políticas curriculares constituem maneiras de tentar direcionar a leitura, mas não são capazes de determinar o fazer educativo de maneira fechada ou como prescrevem, pois há contestação, a todo momento, que foge do controle simbólico dos textos oficiais. Lopes (2008) fala da recontextualização como um modo de pensar as políticas ou reformas a partir de complexas influências e de decisões feitas em diferentes contextos.

3.1 A política nacional de educação infantil: primeiros textos e textos atuais

No final de 1993, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) dá início à elaboração da “Política Nacional da Educação Infantil” (BRASIL, 1994a) e, no mesmo ano, lança o documento “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994b), fruto de várias discussões travadas em encontros realizados em Belo Horizonte, no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP),

denominados de Encontros Técnicos para a Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Estes documentos assinados pelo MEC foram produzidos por destacados pesquisadores do campo da Educação Infantil e da formação de professores, como Sônia Kramer, Ângela Rabelo, Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg²⁴, Zilma Ramos de Oliveira e Selma Garrido Pimenta, dentre outros, que participaram do que ficou conhecido como a elaboração da política nacional de educação Infantil. Selma Garrido Pimenta, que pesquisa, em especial, a formação de professores, participou deste trabalho com um texto complementar do documento amplamente conhecido como “Carinhas” (BRASIL, 1994b).

Em 1996, o documento “Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996a) fez recomendações para os estados e municípios brasileiros, como a “implementação” dos dois primeiros volumes da Educação Infantil, uma vez que foi solicitado aos órgãos estaduais e municipais que apresentassem ao MEC as propostas curriculares existentes. Por amostragem, alguns municípios em diferentes estados receberam visitas técnicas de orientação e acompanhamento por parte dos pesquisadores do MEC, que objetivavam conhecer como cada localidade estaria dinamizando as proposituras da política nacional. Ações como esta possibilitaram ao MEC, na época, mapear as diferentes situações em que se encontrava a Educação Infantil no país, identificando as principais características da formação dos profissionais, a “clientela” (como era chamada a população) atendida, as características das práticas pedagógicas em curso, a infraestrutura das unidades, entre outros aspectos do atendimento à criança pequena.

Na parte introdutória do encarte “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994a), alguns apontamentos tentavam justificar as orientações para o atendimento a ser feito, como uma atenção à demanda crescente pela oferta de vagas em creches e pré-escola na esfera pública. Buscava-se explicitar a desvalorização profissional neste atendimento dada à falta de formação específica para os profissionais que atuavam neste nível e, principalmente, a necessidade de transferência de responsabilidades na modalidade creche para a educação oferecida pelos municípios, uma vez que muitos municípios ainda mantinham creches vinculadas às Secretarias de

²⁴ A professora Fúlvia Rosemberg faleceu em 15 /09/2014. A educação brasileira perdeu uma grande pesquisadora na área da infância, também na discussão sobre gênero e raça. Engajada em questões sociais, foi militante da infância e de outros assuntos no campo educativo.

Assistência Social. A necessidade de enquadrar a Educação Infantil aos parâmetros dos debates educacionais promovidos por conta da LDB – já destacada amplamente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – jogam luz sobre a qualificação dos profissionais que atuavam em diferentes espaços de atendimento, conforme discute Cerizara (1999). Ao elencar que as relações devem ser construídas de forma sistemática e educativas nas creches, a “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994a) aponta para a necessidade de os profissionais possuírem maior escolaridade para acompanhar a nova dinâmica do atendimento às crianças. Como cita o documento “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994a),

A implementação de uma proposta pedagógica pautada nessas diretrizes exige que o educador tenha uma intenção educativa, organizando o ambiente, planejando, por iniciativa própria e com as crianças, as experiências de aprendizagem, sugerindo e coordenando as atividades e dando encaminhamento às propostas das crianças. Sua função é de mediador, iniciando ou propondo atividades, lançando desafios a partir da avaliação do que está acontecendo com as crianças a cada momento, suas expectativas, desejos e necessidades, e seu nível de desenvolvimento e aprendizagem. O educador deve assegurar a realização de aprendizagens em que os novos conteúdos se relacionem com o que a criança já sabe e que propiciem o interesse pela utilização efetiva das mesmas. (p.17)

Neste contexto de produção do texto da política nacional, a questão da qualidade no atendimento da Educação Infantil volta-se diretamente ao profissional e de como este se relaciona com as demandas do seu trabalho, enfatizando a necessidade e a urgência de que este receba qualificação, para que contribua com o desenvolvimento integral da criança. Assim, tendo em vista a implementação dos objetivos propostos, o MEC adotaria uma série de medidas que passariam por investimentos na infraestrutura, bem como na busca de parcerias com universidades e instituições responsáveis pela formação de professores em diferentes níveis de ensino, para sanar a falta de formação específica, visto que havia professores com formação em pedagogia, mas também, em maior número, outros com formação em nível de 2º grau em magistério, alguns com apenas a formação de oitava série e um número significativo apenas com formação primária, conforme diagnóstico apresentado pelo próprio documento (BRASIL, 1994a).

Este diagnóstico indicava, então, diversas situações emergenciais para as quais os municípios deveriam atuar, no sentido de atenderem às demandas formativas dos profissionais, oferecendo desde “treinamentos”, curso de “reciclagem” (BRASIL, 1994a). Outra forma de atender a essa necessidade foi o “rodízio de profissionais” entre

as unidades de atendimento, como foi o caso de Belo Horizonte (MG), onde, diante da falta de profissionais “qualificados”, o município adotou como estratégia ceder professoras para trabalhar num período na unidade com as crianças e no outro as pajens, tal como explica Campos (1994b), em capítulo da coletânea²⁵ “Por uma Política de Formação profissional da Educação Infantil”.

Para suprir as necessidades emergenciais, o MEC incentivava a criação de cursos de formação em nível de graduação em Pedagogia, tal como se pode ler no documento Política para Educação Infantil (BRASIL, 1994a),

Faz-se necessário intensificar ações voltadas para a estruturação de processos de formação inicial e continuada dos profissionais de educação infantil. Isto exige a articulação, coordenada pelo MEC - através das Secretarias de Educação Fundamental (SEF) e de Ensino Superior (SESU) - entre as instâncias que prestam esse serviço, as agências formadoras e as representações desses profissionais. É fundamental o envolvimento das universidades nesse processo, especialmente por sua atuação na formação de formadores e na pesquisa e desenvolvimento na área. (p.22).

Grande parte desta formação, no entanto, passou a ser feita em cursos de curta duração, oferecidos por instituições algumas vezes sem tradição na formação de professores. Aumentando o nível de escolaridade dos profissionais, não interessando a qualidade desta formação, defendia-se que se possibilitaria assim a qualidade do atendimento à criança pequena ofertado no cotidiano das instituições. Uma definição de formação de professores bastante expressiva neste período encontra-se nas reflexões apresentadas na coletânea “Política para Educação Infantil” (BRASIL, 1994a): “treinamento” era usado no sentido de olhar o exemplo de alguém mais experiente para aprender a fazer, na lógica do condicionamento, que foi evidenciada nos exemplos vindos de discussões da formação de professores importadas dos Estados Unidos da América do Norte. Campos (1994b *Apud* Spodek; Saracho, 1988, p.61-62) (tradução feita por mim) explica que, nesta lógica de formação de professores, “Especialistas em

²⁵ Os documentos Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994); Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil (BRASIL,1994); Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (BRASIL,1996) ora são apresentados como coletâneas de textos ora como encartes pelos autores que participaram dos processos que resultaram na edição dos mesmos, sendo que aqui apresento-os como coletâneas nesta ordem: Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a); Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil (BRASIL,1994b); Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (BRASIL,1996);

Educação Infantil supervisionam e treinam pessoal, planejam o currículo e/ou administram programas” (p.35).

Esta lógica da formação de professores apresentada pelos textos oficiais produzidos nos anos de 1990 baseava-se, principalmente, na concepção de formação técnica de Donald Schön (1992), que significava os professores como práticos reflexivos. No Brasil, Selma Garrido Pimenta (2002) produziu, também a partir dos anos de 1990, diferentes trabalhos na mesma perspectiva. Interessante ressaltar que o entendimento quanto à necessidade formativa dos profissionais foi problematizado em diferentes níveis, como no magistério em nível de 1º grau (depois renomeado como ensino médio pela LDB de 1996a), graduação e formação continuada, no entanto, deu-se destaque à formação em magistério de nível superior²⁶, mas na perspectiva de uma formação voltada a um saber de aplicabilidade na prática.

Dias (2015) evidencia que as abordagens sobre as formações de professores adquirem “destaque estratégico para o sucesso das reformas educacionais da educação básica”. Diferentes concepções sobre a identidade docente a ser construída na formação de professores passam a ser explicitadas em diferentes gêneros textuais, sejam textos acadêmicos, textos de políticas curriculares (diretrizes, resoluções, normativas, pareceres, decretos, etc.), bem como em normas gerais que regulamentam atendimento e funcionamento das instituições em estados e municípios brasileiros.

Nos últimos trinta anos, com novas regulamentações, como a Constituição Federal (C.F) (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96 (LDBEN) (BRASIL, 1996a), as formas de atendimento para a criança nas instituições adquirem *status* de educação e a Educação Infantil passa a figurar enquanto etapa da educação básica. O que delinea a educação infantil a partir de então não é somente a preocupação com a oferta e o atendimento, mas as características dos profissionais que

²⁶ Desde os anos de 1980, diversos debates foram travados para a reformulação do curso de Pedagogia, reformas essas que foram regulamentadas em 1996. Com a LDBEN9394/96, a formação para atuar na educação infantil, ensino fundamental – anos iniciais, passa a ser de responsabilidade do Curso Normal Superior. Este foi duramente combatido por estudantes dos Centros Acadêmicos de Pedagogia, por profissionais da educação ligados a ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR e ANPED. Por entender que a formação da docência ocorre em articulação teórico/prática, não se restringindo à orientação técnica – organização do trabalho da escola, conteúdos e metodologias, mas à formação política do professor. Mediante os clamores, o Curso Normal Superior foi extinto. Com a Resolução CNE/CP nº 01/06, a formação do professor para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental é de responsabilidade do curso de Pedagogia. “A base da formação do pedagogo segundo as diretrizes curriculares é a docência, mas, além disso, prevê a formação para diversas áreas de organização da escola”. (PINHEIRO, ROMANOWSKI, PAULIN, 2010, p.136-151).

dinamizam o estar com as crianças nestes espaços. Neste sentido, há toda uma vasta produção acerca do profissional da educação infantil, cujos sentidos circulam também nas políticas públicas, que demarcam e tentam legitimar o que é necessário e/ou importante nos contextos nos quais se encontram tanto as crianças pequenas quanto os adultos (profissionais) para que a educação da criança pequena aconteça. São sentidos que, passando a idealizar e projetar perfis, papéis, comportamentos, atitudes, valores etc, projetam uma identidade para ambos, crianças e professores.

No início dos anos de 1990, as formações para os profissionais da educação infantil não contemplavam somente os professores, mas envolviam os diversos sujeitos que atuavam/desempenhavam alguma função junto às crianças, visto que grande parte destes profissionais não possuía nem o ensino médio, representando uma desvalorização do trabalho, sobretudo da creche, como encontrado e discutido no texto da coletânea “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994a), um texto que tinha como intencionalidade oportunizar a reflexão dos profissionais em relação aos seus fazeres evidenciava que a desvalorização e a falta de formação dos profissionais da creche era grave: “Um número significativo dos que trabalham na Educação Infantil sequer completou a escolaridade fundamental”. (p,14).

Na coletânea “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994c), o professor é mencionado, bem como o tipo de formação em nível médio na modalidade magistério é entendida como necessária para que este exerça sua função nesta etapa educativa.

A necessidade de instrumentalizar este professor aparece enquanto necessidade de produzir o conhecimento técnico junto aos alunos (a) do magistério, oportunizando o desenvolvimento de diferentes habilidades para a realização de atividades que variam entre os atendimentos da creche e pré-escola, que transitava na dicotomia educar e cuidar. Por mais que os documentos apontem que na educação infantil o educar e o cuidar são ações indissociáveis, o cuidar era e ainda é entendido como uma ação pejorativa em relação ao educar, remetendo sempre à origem da creche e dos profissionais que lá primeiramente desenvolviam suas ações. Como Kramer (2005) aponta, “o cuidar aparece como uma atividade menor, sem prestígio ou reconhecimento.” (p.57).

A necessidade de afirmar que não há cisão entre educar e cuidar já foi amplamente problematizada por Kuhlmann Jr (2005, p.60). O educar é algo integrado ao cuidar. Para Oliveira (2010, p.9), o ato de educar não ocorre sem o cuidar, através de

ações de cuidados aspectos como alegria e prazer passam a fortalecer a relação entre os sujeitos nos espaços de atendimento. Kramer (2005), ao apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com coordenadoras, supervisores e diretores da rede municipal do Rio de Janeiro, registra que os tensionamentos produzidos pela dicotomização entre educar e cuidar são amenizados com o reconhecimento desta enquanto primeira etapa da educação básica. Entretanto, essa cisão entre educar e cuidar encontra-se presente nas orientações aos profissionais da educação infantil²⁷. A dicotomização das ações produzidas na creche e as realizadas na pré-escola fortalecem o discurso acerca do currículo para a educação infantil e dos contornos que se deseja ao profissional que aí atua, sendo cada vez mais defendida a necessidade de este ser um professor.

Os documentos produzidos logo após LDBEN (1996a), no que diz respeito às concepções educativas, são pautados sobretudo nas concepções sócio-interacionistas em que o sujeito se desenvolve. Assim, a “Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996b) traz,

Partindo de uma concepção sócio-interacionista do desenvolvimento infantil e considerando a criança como cidadã, com plenos direitos de participar de ambientes estimuladores para seu desenvolvimento e de construir significações e formas cada vez mais complexas de sentir e pensar, a autora afirma que é no espaço construído na interação com outras pessoas que ocorre a ação educativa. Assim, considera o currículo como um roteiro de viagem coordenada por um parceiro mais eficiente: o educador ou professor. Atividades são programadas, estruturando um cotidiano dinâmico, agradavelmente disciplinado pela adequada participação de todos, em clima de autonomia e cooperação. Embora também incluam as necessárias tarefas de cuidado, como merenda e higiene, as atividades têm seu foco central no trabalho propriamente pedagógico realizado com as crianças. (p.15).

Em relação à orientação educativa ou pedagógica, a abordagem sócio-interacionista é apresentada com ressalvas nos textos políticos; a possibilidade de “leituras e interpretações” errôneas era algo a se temer, a busca ora pelo conhecer ora pelo desenvolver-se, como centro do processo pedagógico. Neste sentido, “aconselhava-se” a busca por um programa educativo (um “currículo”) que sempre estivesse aberto

²⁷ Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental.

para revisão e reorganização. Em relação aos profissionais, os documentos referem-se ao professor/educador para assinalar que se diferem no fazer diário, distinguindo os “cuidados” com o corpo da criança, higienização e alimentação, ações pormenorizadas nos processos pedagógicos e realizadas de maneira mecanizada.

O Parecer CNE/CEB nº 22/1998 (BRASIL, 1998a), aprovado em 17 de dezembro de 1998, apresenta as “Diretrizes para Educação Infantil” e como esta etapa de ensino passa a se constituir após a LDBEN. Apesar de não ter o caráter mandatório, o Parecer CNE/CEB nº 22/1998 reafirma em diversos momentos a necessidade de se observar as orientações pedagógicas nos documentos mencionados acima e ainda estabelece que os norteadores da educação de qualidade para a educação infantil envolvem: Os Princípios - Éticos, Estéticos e Políticos. Contemplam de forma genérica os conteúdos e os conhecimentos, que devem ser trabalhados ludicamente. Conforme pode ser lido neste parecer,

Os programas a serem desenvolvidos em centros de Educação Infantil, ao respeitarem o caráter lúdico, prazeroso das atividades e o amplo atendimento às necessidades de ações planejadas, ora espontâneas, ora dirigidas, ainda assim devem expressar uma intencionalidade e, portanto, uma responsabilidade correspondente, que deve ser avaliada, supervisionada e apoiada pelas Secretarias e Conselhos de Educação, especialmente os Municipais, para verificar sua legitimidade e qualidade. (BRASIL, 1998a, p.488).

Os “Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (BRASIL, 1998b), lançados em 1998 e de ‘caráter instrumental e didático’, “o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino” (BRASIL, 1998b, Carta do Ministro), foram amplamente divulgados, distribuídos nacionalmente com o intuito de orientar os fazeres nesta etapa, trazendo os conteúdos e as orientações didáticas aos professores. Contendo três volumes, há uma tentativa de posicionar a criança em relação ao social e às necessidades decorrentes das práticas, educativas, elementos de promoção da cidadania das crianças, oportunizados pelos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais a serem trabalhados. Essa concepção se faz presente ainda hoje em orientações pedagógicas.

A Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999, institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, outro documento orientador que reafirma os princípios norteadores já tratados no Parecer CNE/CEB nº 22/1998a. A resolução

apresenta a necessidade do registro do desenvolvimento das crianças a serem realizadas pelos professores e a formação necessária para atuar nesta modalidade.

Art. 3º -VI – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de Professores, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, um educador com, no mínimo, o Curso de Formação de Professores. (BRASIL, 1999, p.2).

A produção de textos oficiais assinados pelo MEC para a educação infantil cresce largamente desde 2002. Diferentes “orientações” chegam às instituições que atendem essa etapa escolar, com o intuito de “ofertar”, “contribuir”, “diagnosticar”, entre outros objetivos, aos gestores municipais ou de unidades de atendimento a realidade educativa. Outro fator interessante a ser observado é que as publicações passaram a contar com parcerias de instituições não governamentais para as suas publicações. São instituições que alicerçam seus discursos na educação de qualidade, com especial ênfase na educação infantil.

De forma breve, apresento uma síntese dos textos produzidos para a educação infantil pelo MEC e por outras instituições ditas “parceiras” que passam a contribuir massivamente com o ministério. Algumas instituições ditas não governamentais, tais como Instituto AVISALÁ, Fundação Orsa, Instituto ALANA; e outras governamentais - Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal da Bahia, sendo que estas duas últimas universidades foram responsáveis pelos subsídios/documentos técnicos encomendados pelo MEC. Os demais institutos e fundações aparecem como colaboradores nas publicações. São eles: UNESCO; OCDE; UNICEF; Ação educativa, que tem como diretora a professora Maria Machado Malta Campos e atua também como consultora do MEC; OMEP; MIEIB; CNTE; CONSED; FIEP, Fundação Carlos Chagas, que teve como uma de suas colaboradoras a professora Fúlvia Rosemberg. Essas, entre outras instituições, aparecem com mais ou menos intensidade nos textos do MEC para a educação infantil.

Em 2002, o MEC lança o texto “Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: estudo de caso de cinco municípios que aceitaram desafios e realizaram conquistas” (BRASIL, 2002). Apresenta-se com o objetivo de subsidiar os municípios e conselhos municipais de educação a integrar com qualidade as creches aos sistemas de ensino. Em 2003, com a mudança de governo em nível federal, assume o

presidente Luís Inácio Lula da Silva (de 2003 a 2006 primeiro mandato e de 2007 a 2010, o segundo mandato), com o *slogan* “Escola do tamanho do Brasil”, tendo como condição para o exercício da cidadania a universalização da educação básica e a busca pela qualidade da educação em todos os níveis. A produção dos textos oficiais se intensifica a partir de 2006. Em 2006, são lançados os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil” (BRASIL, 2006a) (V.1 e V. 2), cujo objetivo é

Busca[r] responder com uma ação efetiva aos anseios da área, da mesma forma que cumpre com a determinação legal do Plano Nacional de Educação, que exige a colaboração da União para atingir o objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (Brasil, 2001, p.7).

Ainda em 2006, os “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006b) (encartes 1 e 2) versam sobre as estruturas das instituições, mas justificam-se a partir das ações pedagógicas que, muitas das vezes, têm suas (de)limitações por conta das estruturas físicas. Assim,

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos. Além disso, as grandes diversidades existentes no país, tais como as relativas à densidade demográfica, recursos socioeconômicos, contexto cultural, condições geográficas (p.7).

Já em 2009 são lançados os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009b). Para a elaboração do mesmo foram realizados trabalhos em nove estados²⁸ do país e consultoria com diversos representantes de entidades e fóruns²⁹. A partir desses indicadores, foi desenvolvido um projeto piloto em 22 instituições³⁰. Na parte introdutória do documento, a qualidade é significada em relação aos contextos de análise,

²⁸ PR; SP; BA; CE; MG; RJ; PA e o Distrito Federal;

²⁹ Representantes das entidades que participaram da elaboração deste documento: CEALE/UFMG; CEERT; CENPEC; UFAL; CINDEDI/FFCLR/USP; COEDI/ SEB/ MEC; UFC; UFPA; UNIRIO; USP; UNESP/Bauru; UNICEF; IPEA; MIEIB; OMEP; UNESCO; SEESP/MEC; SECAD/MEC; UFPR; UNCME; UNDIME; AVISALA;

³⁰ O documento foi testado em 22 instituições de educação infantil públicas, filantrópicas, comunitárias e particulares das nove regiões do país: PA; SP; RJ; BA; DF; CE; MG; MS e PR.

Sendo assim, a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais. Por esse motivo, o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições. Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. (p.14).

Ao receber esse material, as unidades de educação infantil preencheram formulários que estavam anexados em encartes e encaminharam para as secretarias de educação de cada local.

O texto “Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil” (BRASIL, 2009c) foi lançado em 2009 e apresenta um detalhamento de ações sobre o assunto. O texto versa sobre as crianças atendidas nestes espaços, as finalidades educativas, a valorização do magistério e a carreira docente, discutindo a quem cabem as orientações pedagógicas, que, na concepção defendida pelo documento, devem ficar a cargo das secretarias municipais.

“Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009d) foi uma publicação que é fruto de uma assessoria ao MEC realizada em Belo Horizonte e contou com o financiamento da iniciativa privada. No documento, registra-se essa vinculação e busca -se justificar que as concepções são das autoras.

O texto “Monitoramento do uso dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (Relatório) (BRASIL, 2008), elaborado em 2008, em parceria com os institutos AVISALÁ³¹, UNICEF, UNDIME, Ação Educativa³², contou com representantes do

³¹ O instituto AVISALÁ é uma organização não-governamental (ONG), sem fins lucrativos, com finalidade pública, que tem atuado, desde 1986, nas redes públicas de Educação Infantil. A partir de 2002 passou atuar também no Ensino Fundamental (séries iniciais) nas áreas de leitura, escrita e matemática e na formação continuada de professores, com cobertura de 200 municípios de diferentes estados brasileiros.

³² A Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1994, realiza atividades de formação a educadores, jovens e agentes culturais. A Ação

MIEIB. O texto apresenta aos dirigentes municipais objetivos para melhoria da qualidade na educação infantil, e se intitula versátil pelas inúmeras possibilidades de aplicação, quanto ao seu uso, que vai desde os desafios postos pelas especificidades de atuar com os bebês, passando pela formação e qualificação de professores. Neste texto, reclama-se a ausência de processos de auto avaliação.

A utilização da proposta dos Indicadores apresentou-se bastante variada para todos os públicos que responderam à consulta, denotando seu potencial de desdobramentos como instrumento que pode pautar o debate da qualidade do trabalho cotidiano na Educação Infantil. Constatou-se o uso dos Indicadores na avaliação, no planejamento e na formação de diferentes públicos. Pode-se dizer que essa mesma flexibilidade no uso sugere a ausência de instrumentos e mecanismos de avaliação e de formação na Educação Infantil.

Algo inédito é a elaboração dos textos denominados Subsídios, que passam a constituir parte das publicações do MEC, que se iniciam com Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para A Educação Básica Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil, organizado por Sonia Kramer, em 2009 (BRASIL, 2009f), e o Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL, 2009g), que teve como consultora Maria Carmen Silveira Barbosa, uma das consultoras do MEC neste momento e professora da instituição citada. Ambos os textos tinham como objetivo subsidiar a elaboração das diretrizes curriculares de 2010 e são encomendados pelo MEC à referida universidade, da qual Maria Carmem Barbosa é professora.

O texto “Política de educação infantil no Brasil: relatório de avaliação” (BRASIL, 2009d) é parte de um projeto lançado em 2004/2005 pela UNESCO, como forma de reafirmar os compromissos dos países integrantes desse organismo no atendimento à educação infantil. Contempla seis metas que os países têm que atender em relação ao que ficou estabelecido em Dacar (no Senegal), no ano de 2000.

Neste contexto, dentro do planejamento da UNESCO para os anos de 2004 e 2005, a organização lançou o Projeto UNESCO/OCDE para Avaliação das Políticas Públicas para a Primeira Infância (doravante denominado Projeto), visando fornecer a determinados países a oportunidade de repensarem suas políticas para a educação infantil, identificando opções e estratégias concretas para melhorá-las. Quatro

Educativa conta com um conjunto diversificado de fontes de financiamento: agências de cooperação internacionais, organismos multilaterais, institutos e fundações empresariais, órgãos públicos e apoiadores individuais, está como diretora Maria Machado Malta Campos.

países foram selecionados, com base no interesse que manifestaram – Brasil, Indonésia, Cazaquistão e Quênia. (p.27).

O projeto estabelece metas quanto ao acesso, qualidade, financiamento, coordenação e governabilidade dos dados. Em 2010, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (BRASIL, 2010a) são apresentadas com o objetivo de orientar as práticas pedagógicas nos espaços de atendimento a esta etapa da educação. É comum encontrar/ouvir a justificativa que apenas esse texto, dos já citados, orienta as práticas. Porém, os demais textos oficiais circulam nos espaços de atendimento às crianças, observando que estes têm caráter mandatório e são consultados constantemente, seja para o planejamento, seja para inserção de dados no Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que está vinculado ao MEC. Todas as instituições de ensino estão cadastradas no INEP.

Em 2009, a emenda à Constituição Federal N. 59/2009, que a altera em relação ao atendimento e à obrigatoriedade da educação, determina que a educação básica seja oferecida dos quatro (4) aos dezessete (17) anos e torna a oferta da modalidade pré-escola obrigatória em todo o território nacional. Com o objetivo de garantir essa proposição, cinco anos depois, o “Plano Nacional de Educação” (PNE/2014) (BRASIL, 2014d) estabelece o prazo de dois anos após a sua promulgação para o atendimento a 100% das crianças na idade pré-escolar matriculadas.

A publicação “Brinquedos e Brincadeiras de Creche” (BRASIL, 2012a) apresenta por objetivo orientar e organizar as brincadeiras na creche, com base nas “recomendações” nas diretrizes de 2010, recomendando que não se deixe de observar as crianças de até os cinco anos, como pode ser lido na apresentação do documento produzido pelo MEC em parceria com o UNICEF.

Em 2011, nos governos da Presidenta Dilma Rousseff (2011 a 2014; 2015 a 2016), em parte como continuidade às políticas do governo anterior, é anunciado como diretriz de governo “*Garantir educação para igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento*”, anunciando que será garantida na educação a todos da pré-escola à pós-graduação, a qualidade da escola pública (LIBÂNEO, 2012).

Em 2012, a publicação “Educação Infantil: Subsídios para construção sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012b) apresenta uma série de possibilidades de aferir a qualidade na educação infantil, a partir de diferentes contextos. Enfatiza-se que

[...] Este documento sintetiza a produção do Grupo de Trabalho (GT) de Avaliação da Educação Infantil instituído pela Portaria Ministerial nº 1.147/2011 (Anexos 1 e 2), que teve como atribuições propor

diretrizes e metodologias de avaliação na e da Educação Infantil, analisar diversas experiências, estratégias e instrumentos de avaliação da Educação Infantil e definir cursos de formação sobre avaliação na educação infantil para compor a oferta da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. O Grupo foi coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC).

“Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial” (BRASIL, 2012c) e “Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais” (BRASIL, 2012d) são documentos produzidos paralelamente, ambos com a intenção de provocar reflexões quanto a práticas de promoção da igualdade racial. Outros textos assinados pelo MEC e disponibilizados em seu portal são: “Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral” (BRASIL, 2015a); “Educação Infantil do Campo” (BRASIL, 2014a); “Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do INEP e IBGE: sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados” (BRASIL, 2013a); “Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da educação infantil, urbana e rural” (BRASIL, 2014b) intitulado documento técnico, resultados de trabalhos e pesquisas, que se encontram disponíveis para consulta no portal, sendo registros de orientações ou sugestões aos gestores.

“Avaliação da Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto” (BRASIL, 2015b) e “Diretrizes em Ação: qualidade no dia-a-dia da educação infantil” (BRASIL, 2015c), ambos mais recentes, são apresentados a partir das sugestões contidas nos “Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil” (BRASIL, 2006b), nos quais as dimensões avaliativas, explicadas em vídeos e guias de atuação, envolvem a infraestrutura das instituições de atendimento às crianças, a gestão das unidades de atendimento, a atuação do profissional que trabalha diretamente com as crianças. Na apresentação das “Diretrizes em Ação: qualidade no dia-a-dia da educação infantil” (BRASIL, 2015c), consta que:

A ideia é que os vídeos e os guias sejam usados pelas equipes técnicas dos municípios nos encontros de formação continuada com diretores, coordenadoras, professores e equipes de apoio, visando aproximar práticas locais de princípios e resoluções das DCNEI. 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. (p.11).

Os dois textos oficiais apontam a necessidade dos municípios e gestores construírem práticas avaliativas, com o intuito de melhoramento desta etapa da

educação. Em relação ao texto “Contribuições para a Política Nacional da avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto” (BRASIL, 2015d), é interessante registrar por qual perspectiva se pensa esta avaliação, fazendo-se indicação à avaliação de larga escala:

[...] o documento supracitado recorre ao posicionamento de autores que ancoram a proposição de que “a avaliação deve ser concebida e construída com a participação de diversas instâncias e segmentos envolvidos com a educação infantil, possibilitando uma avaliação democrática.” (BRASIL, 2012, p. 14). O documento avança e culmina na proposição de diretrizes para uma avaliação em Educação Infantil a ser adotada como política pública nacional que: seja coerente com as finalidades e características da educação infantil; (BRASIL, 2012, p. 18-19).

Assim, esses três últimos textos acima apresentados fazem parte da pavimentação da “Avaliação Nacional para Educação Básica” (ANEI) (BRASIL, 2013b) em fase de construção para a referida etapa, estimando-se para o ano de 2017 sua implantação em território nacional.

No ano de 2013, as “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica” (BRASIL, 2013) são lançadas, mas mantêm o currículo da educação infantil, tal como se encontra nas “Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil” (2010a), nos quais o currículo é definido como o “conjunto de práticas” que se alicerçam nos conhecimentos da humanidade nos aspectos culturais, artístico, ambiental, científico e tecnológico capazes de promover desenvolvimento integral da criança. Os objetivos das DCNGEB (BRASIL, 2013a)

[...] visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. (p.8).

Ainda em 2014, o texto “Por uma Política Curricular para a Educação Básica Contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” (BRASIL, 2014c) antecede a elaboração do que está sendo chamado de “Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2016), reafirmam as “Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil” (BRASIL, 2010a),

expandindo os tensionamentos em relação aos “campos de experiências” e aos “direitos de aprendizagem”. Campos de experiência e direitos de aprendizagem são termos discutidos na literatura educacional mais recente, que têm sido apresentados em documentos oficiais (alguns já mencionados) e que surgem como significantes privilegiados no texto preliminar da “Base Nacional Comum Curricular” em 2015. Nestes textos,

A reflexão toma os direitos a aprendizagem e ao desenvolvimento como os balizadores das condições necessárias para a produção de um currículo capaz de garantir que eles se realizem no cotidiano da escola e se traduzam em um conjunto de possibilidades para o acesso, a permanência e a aprendizagem, conforme a artigo da Constituição Federal, concorrendo para evitar que, mais uma vez, os estudantes das classes sociais, historicamente excluídas, sejam penalizados por não realizarem aquilo que deles se espera. (BRASIL, 2015d, p.9).

Os textos oficiais apresentados acima na cronologia das publicações constituem elementos de problematização nesta pesquisa. Ao considerar que a educação infantil é uma produção discursiva, algo já dito por Kramer (2008), Assis (2009), ou também uma prática discursiva, como dizem Barbosa (2006), Oliveira (2015), Cerizara (1999), Kramer (2006) e Alves (2011), ou ainda uma produção histórica, diferentes autores consideram que as discussões na educação infantil passam por disputas que envolvem diferentes visões e concepções de educação. Os sentidos produzidos por diferentes autores ou por documentos (textos) oficiais quanto à educação que se deseja, em diferentes momentos, podem nos permitir compreender como a educação infantil se constitui na atualidade e como idealizações de professores e crianças foram/são desenhadas, nos diferentes percursos dessas discussões, com o intuito de aferir a qualidade nesta etapa da educação a partir dos textos oficiais.

A publicação dos textos não tem em si prazos de validade, visto que mesmo quando há a orientação de revogação dos mesmos, estes permanecem em circulação nos espaços de atendimento à criança, bem como os textos não oficiais, compondo alguns discursos pedagógicos, que se encontram nas diferentes instituições educacionais. Esta circulação evidencia a visibilidade, na esfera nacional, do contexto que permeia a educação infantil, de como a mesma passa a configurar-se como objeto de interesse nas políticas públicas. Isso não apenas como fruto de demandas sociais locais, mas através de compromissos firmados com organismos internacionais que ajustam as políticas de financiamento econômico do país. Sobre isso, é possível identificar quando e como os

textos oficiais passam gradativamente a receber a assinatura de outras instituições e organismos, não só mais apenas do MEC, bem como a presença de alguns consultores do ministério compor a equipe diretiva destas instituições, ou fazer parte das mesmas. Outro fator que chama bastante atenção é como alguns profissionais passam a compor os quadros do MEC e permanecem por décadas à frente das coordenações de trabalho do Ministério, como por exemplo: Maria Machado Malta Campos; Maria Rita Coelho; Sônia Kramer; Zilma Ramos de Oliveira e nos últimos anos Maria Carmem Barbosa, com menos intensidade Fúlvia Rosemberg e Tizuko Morshida Kishimoto.

Para abordar a impossibilidade de se afirmar a existência de uma identidade de professor na educação infantil, como faço nesta pesquisa, é necessário compreender que diferentes discursos disputam a significação de sentidos do que é ser professor diante dos acordos e concepções apresentados, passando pela tentativa de dizer (de fixar) o que é ser professor nesta etapa da educação, no constrangimento de práticas educativas e pedagógicas, através das determinações/orientações, ou significando ideais de criança ou de instituição para esse atendimento. Recontextualizar como este sujeito³³ (professor) vai se constituindo no tempo e no espaço por via dos sentidos projetados nestes documentos amplia o campo de compreensão da discussão em curso, visto que os sentidos produzidos por estes não representam a transposição da intencionalidade dos discursos, mas deslizamentos, rastros e pistas deixados por estes (STRATHERN, 2002).

A possibilidade de leitura, de análise teórico-metodológico posta pela Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), discutida no Brasil por Mainardes (2006), Lopes e Macedo (2011a), Dias (2015), Dias e López (2006) através dos três contextos já apresentados em outra parte deste trabalho, sobretudo dos contextos de produção do texto e do contexto da prática, nos leva a compreender os fluxos que os discursos (textos oficiais e não oficiais) adquirem no cotidiano com os sujeitos (professores, crianças), significando-os quanto a uma performance³⁴.

Os tensionamentos advindos desses fluxos impulsionam políticas, textos, discursos nacionais e locais. Uma breve contextualização das produções dos textos oficiais de Rondonópolis-MT se faz importante para compreender como significantes

³³ Sujeito – para Lopes (2012, p.6), [...] os sujeitos emancipados seriam capazes de expressar plenamente suas reivindicações e poderiam satisfazê-las por intermédio da transparência dessas demandas no espaço de representação. Mas se entendemos que não há identidades plenas, apenas diferenças em jogos de linguagem contingentes e sujeitos cindidos nunca plenamente constituídos, não há possibilidade de representação plena.

³⁴ - Performance – intencionalidade do falante; ver Nascimento, Evando. Derrida, 2004.

privilegiados são costurados em idealizações de uma educação de qualidade, elementos de análise que comporão o capítulo IV.

3.2 A produção de textos da política de Educação Infantil em Rondonópolis (MT)

Em relação às produções de textos oficiais para educação infantil na esfera municipal, a RME publica o documento Política de Educação Infantil: Manual Informativo – Creche (RONDONÓPOLIS, 1995) no ano de 1995, definindo a importância da creche de boa qualidade ao desenvolvimento das crianças para atender às necessidades das mães que trabalham fora. O documento (RONDONÓPOLIS, 1995) explicita a esse respeito:

Preocupados em oferecer um trabalho de qualidade nas creches do município de Rondonópolis, propomos, neste manual informativo, alguma orientações e normas que deverão ser respeitadas pelos pais e profissionais envolvidos com o trabalho nas creches municipais da referida cidade. Estas normas e orientações resultaram de estudos municipais e foram selecionadas e discutidas por diferentes profissionais que trabalham com crianças, a fim de orientar e reorganizar o atendimento das creches da rede municipal de ensino de Rondonópolis. (p.1)

O Manual Informativo definia a função da creche como “um equipamento social e educacional da família trabalhadora”, tendo entre seus objetivos “auxiliar no desenvolvimento infantil intencionalidades educativas voltadas para o desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social da criança” (RONDONÓPOLIS, 1995, p.7). Neste período, os profissionais que trabalhavam nas creches eram as pajens, conforme já mencionado, e as orientações quanto ao cuidar e educar da criança estavam contempladas em um cronograma de rotinas semanais, no qual as ações como banho e refeição, bem como as orientações para cuidados e prevenções para com as doenças consideradas infantis e higiene foram contempladas.

A proposta pedagógica da seção infantil-creche – da Secretaria Municipal de Educação e Cultura está pautada numa diretriz, a qual exige que o educador tenha uma intenção educativa, organize o ambiente, planeje por iniciativa própria com as crianças as experiências de aprendizagem, sugerindo, coordenando as atividades encaminhamento às propostas das crianças. (RONDONÓPOLIS, 1995, p.12).

O debate acerca da profissionalidade apresenta-se como um avanço em relação aos textos oficiais nacionais, como, por exemplo, na ideia do professor mediador. Nessa direção, apresentava-se uma discussão mais politizada da figura do profissional que deveria atuar na creche, pois defendia-se que

A função deste profissional é de mediador, iniciando ou propondo atividades, lançando desafios a partir a avaliação do que está acontecendo com as crianças a cada momento, suas expectativas, desejos e necessidades e seu nível de desenvolvimento e aprendizagem. (RONDONÓPOLIS, 1995, p.12)

Esta concepção mais ampliada do trabalho do profissional da Educação Infantil, a ser desenvolvido por um professor/pajem, advinha de uma relação estreita entre os professores que atuavam na Secretaria Municipal de Educação (atualmente SEMED) e os professores do Campus Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que muito contribuíra para a expansão do atendimento e para a democratização da Rede Municipal de Ensino (RME). Essa parceria, instituída desde a fundação do Campus em meados dos anos de 1980, com a Secretaria Municipal de Educação, oscila em diferentes momentos políticos, quando diferentes partidos assumem o governo municipal, não havendo rupturas totais, mas distanciamentos ao longo da trajetória da história da educação local. O Projeto Qualidade Total na Educação³⁵, que contou com a colaboração de consultores e técnicos do MEC, merece destaque por imprimir na educação local um aspecto gerencial ao ensino.

O movimento educacional na esfera estadual, ao longo das últimas décadas, também contribui com os tensionamentos municipais, tais como a reorganização da carreira docente para contemplar a hora de planejamento, ou hora atividade HTP, a hora de trabalho pedagógico coletivo, a HTPC, que é conquistada pela RME apenas em 2003, nas discussões sobre gestão democrática, na implantação dos conselhos nas unidades, dentre outras conquistas. Figueiredo (2012), sobre esse momento, explica:

Acompanhando os movimentos do contexto político educacional mais amplo, focalizo em particular a década de 1990, quando entrou em cena uma preocupação centrada na qualidade do ensino, trazendo à tona a urgência de políticas de formação adequadas ao exercício profissional, donde viriam a confluir as necessárias reformas, pautadas em novas concepções de aprendizagem. (p.55).

³⁵ Qualidade Total – está voltada à administração empresarial, visa a formação do sujeito para o mercado de trabalho, tendo a competição um diferencial a ser buscado enquanto critério de qualidade. Discurso presente nas políticas educacionais no final da década de 1990 e início dos anos 2000.

No ano de 1997, a SEMED, junto aos professores da pré-escola, realizou diversos encontros com o intuito de debater sobre as práticas desenvolvidas por estes nos espaços em que se ofertava a modalidade. No início de 1998, a SEMED lançou o Programa Pré-Escolar: uma alternativa para a Educação Infantil (RONDONÓPOLIS, 1997), que tinha como objetivos:

Subsidiar prática e teoricamente os professores os professores pré-escolares que atuam nas escolas públicas municipais de Rondonópolis, em sua grande maioria, crianças oriundas das camadas populares na faixa etária de 4 a 6 anos; proporcionar aos professores uma compreensão mais aprofundada e apurada do seu trabalho e de suas funções docentes na pré-escola; propor alternativas para a efetiva concretização de princípios fundamentais que norteiam o dia a dia do educador, pré-escolar. (p.2).

Em 2004, a RME lança a Proposta Diretriz Curricular Municipal para o Ensino Infantil: Referencial Orientador das Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (RONDONÓPOLIS, 2004), que tem como parágrafo inicial da apresentação o anúncio de um compromisso que a SEMED toma para si:

Vislumbramos assim os primeiros passos rumo a definições de políticas e responsabilidades no estabelecimento de diretrizes, bases e metas para nortear o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade junto a essas crianças, tarefa profetizada, mas da qual não cumpre mais que determinar a idade de atendimento das modalidades que a constituem. (Apresentação).

Essa proposta apresenta outra concepção de criança e atendimento educacional para a organização etária das modalidades creche e pré-escola e as habilidades a serem desenvolvidas com as crianças nas suas respectivas fases, enquanto princípios norteadores da organização curricular. Há, neste mesmo período, uma proposta sendo construída em parceria com uma equipe de professores da UFMT, Campus de Rondonópolis, Departamento de Educação e Curso de Psicologia, que, a princípio, é denominada Políticas para a Educação Infantil. O período de construção desta proposta foi de 2013 a 2016. A proposta foi oficialmente lançada (apresentada à comunidade local) em uma cerimônia pública no dia 07/12/2016, mas não foi distribuída aos professores e unidades³⁶.

³⁶ A Política Municipal de Educação Infantil: Construindo Caminhos. Foi encomendada pela administração do Prefeito Percival Muniz (2013-2016), que não foi reeleito, mas que lança o documento para a próxima equipe gestora municipal.

A intenção desta breve apresentação de textos oficiais aqui é problematizar como a discussão curricular destaca ou tenta destacar as práticas pedagógicas a partir de idealidades (o que será discutido na análise dos dados), que passam a compor as “necessidades” cotidianas das escolas, que, por sua vez, estão subordinadas aos mecanismos políticos e econômicos de outros contextos.

CAPÍTULO IV – A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

Neste capítulo, apresento a análise da empiria da pesquisa, que tem como tema as políticas de currículo para a Educação Infantil no Brasil. É de longa data que discursos educacionais concebem os espaços institucionais educativos enquanto disciplinadores, provedores de valores, condutas e conhecimentos que julgam formar o sujeito como homem produtivo socialmente para ser inserido no mercado de trabalho. Por sua vez, acredita-se que, assumida essa provisão, a escola teria cumprido a sua função, que é educar o cidadão ao inseri-lo com sucesso no mundo do trabalho. Campos (2012) observa que a educação concebida desta forma apresenta agravantes que quase impossibilitam a leitura de que há diferentes engrenagens em marcha na construção não apenas do sujeito, mas de toda uma sociedade.

Neste pensamento, a pavimentação do social, do ideal de sociedade estaria/está nas mãos das instituições e estas teriam (têm) a responsabilidade de comprometer-se com a objetividade em curso, através de um processo que implica a performatividade do professor, uma vez que este transporia os conhecimentos necessários às crianças, alunos, averiguando a porcentagem do apreendido e redirecionando as ações sempre que o ensinado não correspondesse ao apreendido. Campos (2012) ressalta que este pensamento em relação ao ensino fundamental e à educação infantil não são novos. Entretanto, na educação infantil a possibilidade de sua legitimação se encontraria centrada nas práticas dos professores, que, através de instrumentos de “acompanhamento”, verificação da qualidade do trabalho ofertado, teriam sua ação direcionada no sentido do que se deve pensar, ser e fazer por toda uma vida profissional.

Esta pesquisa partilha das ideias de Campos (2012) em relação a como as políticas educacionais para a educação infantil vêm, cada vez mais nos últimos anos, se colocando como via de performatividade para os professores. Como mencionei antes, pensar a questão da identidade como uma construção possível de ser alcançada a partir da definição de metas e objetivos educativos é considerar que existe um sujeito ideal, uma essência de professor a ser atingida e que a ação do homem deve ser conduzida por um saber que assegure a realização dessa essência.

As políticas de currículo para educação infantil têm projetado a discussão da identidade na linha da performatividade, buscando determinar o que falta ao professor

para que realize o trabalho educativo com “boa” qualidade. Segundo Hall (2007, p.110), “[...] de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela.” Isso, para o autor, leva a reconhecer a ideia perturbadora de que a identidade não é algo que possa ser celebrado, fixado, mas é algo que se apresenta “apenas por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu *exterior constitutivo*” (Idem). Hall diz que “o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim, sua “identidade” – pode ser construído (Derrida, 1981; Laclau, 1990; Butler,1993) ” apenas na relação com o Outro.

Com base no entendimento dos autores citados acima, o objetivo desta pesquisa foi de compreender como diferentes sentidos disputam a fixação da identidade do professor da Educação Infantil nos documentos curriculares nacionais e no contexto da prática na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis (MT). Como objetivos específicos, a pesquisa propôs: 1. Reconstituir o contexto de influência da política curricular (documentos específicos,) para a Educação Infantil no Brasil nos últimos anos; 2. Explicitar os sentidos de identidade docente na produção acadêmica sobre o tema; 3. Identificar termos ou significantes privilegiados nos documentos curriculares oficiais; 4. Identificar e analisar os sentidos que disputam a significação desses termos privilegiados nos textos da política; 5. Analisar a reinterpretação (traduções e traições) de sentidos de ser professor de Educação Infantil no contexto da prática; 6. Discutir os sentidos hegemonizados de ser professor de Educação Infantil e suas implicações.

A Abordagem do Ciclo de Políticas foi adotada como referencial teórico-metodológico, sendo que o foco da pesquisa são dois dos contextos apresentados por Ball, Bowe e colaboradores (1992): contexto da produção do texto e contexto da prática. Também contribuíram para as análises destes contextos as discussões de Mainardes (2006) e de Lopes e Macedo (2011).

A empiria foi composta por entrevistas com coordenadoras, pelos Projetos Políticos Pedagógicos das três instituições de educação infantil investigadas e pelos seguintes textos políticos:

- Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998b);
- Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil;
- O Parecer N.º 20/CNE/2009 (BRASIL, 2009a);

- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010a);
- Base Nacional Comum Curricular - BNCC, (BRASIL, 2016);
- Projeto Político Pedagógico dos Centros Municipais de Educação Infantil (2016);

Os textos políticos foram lidos com fins de análise desde o momento de ingresso no mestrado, mas já eram conhecidos. Para a realização das entrevistas, foram feitas visitas nos CMEIs para apresentação do projeto de pesquisa às equipes gestoras, que foram acolhedoras em me receber enquanto pesquisadora. Seguindo um cronograma formulado com a autorização das equipes gestoras, realizei a apresentação do projeto na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) nas três unidades. Os grupos mostraram interesse em saber quanto tempo e porque só as coordenadoras participariam da pesquisa. Tendo sanado as dúvidas, deixei em cada unidade uma cópia do projeto. A convite das coordenadoras, participei de outros momentos de trabalho nas unidades, tais como a HTPC e festividades e em também dias que não havia nenhuma programação diferenciada.

Também antes de realizar as entrevistas houve a leitura das concepções apresentadas nos Projetos Político-Pedagógico (PPP) de cada instituição, com foco nas Propostas Curriculares e nos trechos que tratam do trabalho do professor de educação infantil. Essa atividade foi feita separadamente, por CMEI.

As três coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, assim como as unidades de educação infantil onde atuam foram denominadas por mim de:

1. Safira – CMEI Joias Preciosas;
2. Sininho – CMEI Professores do Encantamento;
3. Margarida – CMEI As Florzinhas;

As entrevistas foram realizadas no mês de maio de 2016, em cada uma das unidades. Foram gravadas com a autorização das coordenadoras e depois foram transcritas por mim e organizadas em arquivos separados para leitura.

Organizei a análise da empiria da seguinte forma: na seção 4.1, denominada “Sentidos em disputa nos textos políticos da educação infantil”, trago análise dos textos oficiais nacionais, abordo os textos políticos: Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil/RCNEI (BRASIL 1998), (BRASIL, 1998b), Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999; Parecer N.º 20/CNE/2009 (BRASIL, 2009a), Diretrizes Curriculares

Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010a) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016). Faço a discussão a partir dos significantes: criança, aprendizagem, conhecimento, desenvolvimento e experiências. Esses significantes são associados a outros nos textos políticos: papel institucional (ou uma certa ideia de papel institucional) e proposta pedagógica de educação infantil; conteúdos, cultura, professor mediador, professor polivalente, brincar e brincadeiras, avaliação.

O que se pode observar nos textos políticos é a ideia geral de que, através dos textos escritos aos professores, estes cumpririam/cumprem objetivos de educar, a partir da garantia da eficiência pedagógica, sendo essa assegurada pela leitura que os professores fazem de tais textos. A elaboração dos documentos, cada vez mais intensa na última década, possibilita analisar a ideia de que, a partir deles, não apenas o sujeito “aprendente”, como se diz sobre a criança nos documentos mais recentes, atingiria objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, como também o professor passaria/passa a ser identificado pelo que eles regulamentam como bom professor, professor competente. A confiabilidade nas ações educativas passa a ser sustentada pela crença no cumprimento das orientações curriculares, que assegura(ria) a educação de “boa” qualidade tão almejada.

As discussões apresentadas nos capítulos teóricos sustentam o entendimento da impossibilidade da identidade fixa ou da identidade como uma construção das políticas, a impossibilidade de que ações ou formas de ser e fazer definidas nos documentos possam aferir ao professor uma identidade, uma vez que estes não apresentam passividade nos contextos em que estão inseridos, não reproduzem o pensado, o imaginado, o proposto, mas se produzem o tempo todo a partir das leituras que fazem dos textos políticos. Da visão de sujeito, identificação, cultura e conhecimento de Lopes e Macedo (2011), das discussões sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas, tanto nos textos das autoras quanto das ideias de Ball, Bowe e colaboradores (1992), na discussão de Mainardes (2011), é que trago, a seguir, a análise da empiria focando, inicialmente, nos documentos oficiais.

4.1 Sentidos em disputa nos textos políticos da educação infantil

Como elementos de análise, nesta seção, trago sentidos de ser professor nos textos oficiais que mais circulam na rede municipal de ensino e nas unidades participantes da pesquisa nesta etapa da educação. Algumas tentativas de definir termos

como criança e infância, professor de educação infantil, práticas/ações/atuações pedagógicas, são destacadas nos textos políticos na direção de significá-los enquanto elementos conceituais ou objetivos a serem seguidos na obtenção da “boa” qualidade da educação a ser ofertada para as crianças pequenas. Como se fosse possível (de)limitar através de (de)terminações exatamente cada um deles, sem que os sentidos pudessem atravessar outras significações que não fossem as que os elaboradores de textos defendem, os textos oficiais apostam na “transparência”, na “clareza” da escrita. A escrita impossibilitaria a fuga de outras possibilidades de significação. Para Skliar (2008), esta impossibilidade de fixação ocorre porque os termos são atravessados por (e atravessam) outros sentidos, fazendo vazar as tentativas de explicá-los definitivamente.

Entendo que nas diferentes escritas dos documentos que aqui abordo, criança não é a mesma coisa que infância, que não é o mesmo que educação infantil, pois, cada um desses termos apresenta elementos próprios. Os elaboradores desses documentos, igualmente, não escrevem os textos para igualar sentidos de criança e de ser professor, mas muito do que escrevem sobre a criança tende a projetar um ser professor que se quer defender como o mais adequado para a educação infantil. É com esse entendimento que passo a apresentar alguns significantes e a tentativa de conter os sentidos sobre eles nos textos políticos.

Aproximo tais termos na análise, não com o intuito de dizer que são sinônimos ou a mesma coisa, mas para pensar que suas (des)caracterizações tentam dizer ao professor o que ele tem que ser/fazer, como se constituir para estar nesta etapa de educação. Penso que essas tentativas buscam suturar os sentidos (HALL, 2007) de (criança/infância/professor/práticas/atuação/ação pedagógica), como se as definições pudessem colar nos termos ou pudessem colocar os sentidos em uma identidade para o professor, como se os sentidos possíveis de serem lidos pudessem antecipar os sentidos da docência a serem vivenciados nas unidades. Para Silva (2007), a sutura é o espaço de aproximação que não se molda, não se cola. Por mais que sentidos de criança, de infância, de ser professor (dentre sentidos para outros textos termos) estejam próximos, haverá sempre um certo distanciamento que impossibilita dizer que são os mesmos, que impossibilita que o (d)escrever conceitos para estes seja o mesmo que apresentar sua essência.

Concebo que estes termos não têm, portanto, definição assegurada, e também entendo que o ser criança na modalidade da educação infantil creche diferencia-se do ser criança na pré-escola, visto que as formas de ser e estar com as crianças são

constituídas como práticas culturais. As crianças da creche encontram-se mais próximas de um grupo maior de adultos do que as crianças da pré-escola. São outros profissionais, além dos professores, que atuam com as crianças (Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ‘ADIs’, Auxiliares de Higienização e Apoio ao Docente; ‘estagiários’ contratados, estes dois últimos em Rondonópolis (MT), graduandos de curso de Pedagogia, como expliquei anteriormente), bem como outras figuras que são previstas para o atendimento à criança pelo país afora.

Um dos documentos mais lidos e também mais mencionados nas reuniões da educação infantil na rede é o Parecer nº 20/2009 (BRASIL, 2009a). Este texto político apresenta orientações de “trabalho” para os professores da creche e “práticas pedagógicas” para os professores da pré-escola, numa distinção do fazer docente existente entre as modalidades, sem esquecer que as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil têm como

[...] objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens. (Brasil, 2009a p.9).

Para Campos (2012), é preciso considerar a face social do sujeito criança nos espaços de atendimento da educação infantil, sujeito este que vive a infância enquanto tempo social. Assim, como esse trabalho se daria? Ou, o que se espera do professor? Início com este texto político de 2009, que é o Parecer n. 20/2009 (BRASIL, 2009a), pela ênfase que ele faz sobre o desenvolvimento integral da criança. Entendo que esse desenvolvimento integral é defendido em diferentes textos políticos de diferentes modos, na tentativa de fixar sentidos sobre quem é a criança a ser educada e, conseqüentemente, sobre quem deve ser o professor nessa tarefa.

Já no encarte “Política Nacional para Educação Infantil” (BRASIL, 1994a) e nos “Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil”- RCNEI (BRASIL, 1998b) – textos mais antigos –, é entendido que “a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico, pertence a uma família, que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”. (p.16). A criança é concebida como pertencente a uma família, uma comunidade. Constitui-se na interação com os diferentes sujeitos, e, para seu atendimento em ambiente institucionalizado, exige-se que o “educador” tenha uma intenção educativa.

Para isso, é defendido que ele se organize, planeje ou sistematize ações de maneira que a ‘aprendizagem’ se efetive, assegurando o caráter mediador do professor no processo. Como cita o texto (BRASIL, 1994a), “O educador deve assegurar a realização de ‘aprendizagens’ em que os novos conteúdos se relacionem com o que a criança já sabe e que propiciem o interesse pela utilização efetiva das mesmas”. (p.18).

Na mesma linha, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010a) definem como um dos princípios a serem observados pelos municípios na construção de suas propostas para esta etapa o seguinte: “na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica”. (p.17). Um dos objetivos apresentados por este texto é construir “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação”. (p.17).

Os textos oficiais falam, assim, de espaços institucionalizados que possam garantir a formação dessa criança. Para Kramer (2005), além de manterem a sistematização das ações junto às crianças, os espaços institucionalizados “exigem profissionais de educação infantil com sensibilidade, formação inicial consistente e em constante atualização e reflexão sobre a sua prática.” (215). Formação esta que permita ao professor a adoção de práticas educativas embasadas na escuta das crianças, como cita Campos (2012), “que requer uma escuta e condições de aprendizagem” (p.15). Nesta perspectiva, quando mais cedo experiências significativas vivenciar, mais possibilidades de interação com meio terá. Para Kramer (2005), “Pensa-se a criança tanto como alguém dotado de competências e capacidades quanto como alguém em falta” (p.205). Neste sentido, para a autora, a política delineia uma educação das crianças e não para as crianças.

A implementação de uma proposta pedagógica pautada nessas diretrizes, nessa concepção de criança, exige que o educador tenha uma intenção educativa, organizando o ambiente, planejando, por iniciativa própria e com as crianças, as experiências de ‘aprendizagem’, sugerindo e coordenando as atividades e dando encaminhamento às tarefas das crianças. Sua função é de mediador das aprendizagens, iniciando ou propondo atividades, lançando desafios a partir da avaliação do que está acontecendo com as crianças a cada momento, suas expectativas, desejos e necessidades.

Assim, como é esperado que estas propostas pedagógicas ou que esse papel institucional se realize? Ou, retomando as perguntas que fiz: o que se espera do

professor? A ênfase em assegurar a aprendizagem (BRASIL, 1994a) no espaço da educação infantil está presente em todos esses textos por meio de uma concepção de aprendizagem escolarizada. A aprendizagem é a aprendizagem de conteúdos. A aprendizagem é apresentada como a aquisição de conceitos, de procedimentos e de atitudes, ora é apresentada como aquisição de novas linguagens e brincadeiras (2009a), também é entendida como a aquisição da cultura produzida e acumulada pela humanidade. Assim, se a aquisição de conceitos, de procedimentos e de atitudes é uma defesa feita com base na psicologia comportamental, numa perspectiva que entende a criança numa via comportamental, a ideia de cultura está presente nos textos a partir da perspectiva de algo a ser transmitido. Cultura seria algo estático a ser transmitido (LOPES; MACEDO, 2011).

Em relação à visão comportamental de aprendizagem, podemos encontrar no RCNEI (BRASIL, 1998b) a ideia de que

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. (p.30).

O RCNEI, documento muito utilizado nas formações dos anos de 1990 e 2000, é outro texto ainda muito mencionado/trabalhado nas unidades. Ele organiza os conhecimentos enquanto blocos visando instrumentalizar o trabalho do professor. Desta forma, os conteúdos a serem aprendidos são apresentados como conteúdos conceituais, procedimentais, atitudinais, sendo assim entendidos não apenas como conhecimento socialmente aprovado, mas como modos de formar o comportamento socialmente aprovado. Esses tipos de conhecimentos também são apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006b) para o ensino fundamental.

A ideia de conhecimentos e comportamentos a serem ensinados também está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010a), sendo que a sociabilidade e a subjetividade seriam assim pré-definidas. Como se fosse possível desencadear ações que conseguissem abarcar todas as dimensões apresentadas nos documentos, a partir da articulação de um único objetivo educacional, ou como se a simples definição de conteúdos, conhecimentos e comportamentos pudesse garantir a subjetividade ideal. Assim, podemos pensar que a falta de êxito na

busca do desenvolvimento integral da criança, que vem justificando a escrita de novos documentos com preocupações parecidas (ou repetidas), não se daria pela falta de clareza dos objetivos postos, mas pela relação impossível entre esses objetivos e os sujeitos concretos, entre esses objetivos e a subjetividade de cada um, pois o desenvolvimento (integral) da criança é pensado como algo ideal, a ser alcançado a partir do trabalho do professor que tem acesso a tais documentos.

Assim, entendo que documentos curriculares ressaltam cada vez mais a importância das intervenções pedagógicas como propositoras do conhecimento, mas não apenas o conhecimento que visa a formação do comportamento ou não apenas essa concepção de conhecimento. Entendo que os textos políticos apresentam uma educação infantil como espaço privilegiado do ensino/aprendizagem, que distingue-se do ambiente doméstico pela ação do professor. Desde o RCNEI (BRASIL, 1998b), concebe-se a ação do professor como polivalente:

[...] ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. (p.14).

No RCNEI (BRASIL, 1998b), os conhecimentos devem ser trabalhados como conteúdos, que no cotidiano das instituições devem ser dinamizados pela ludicidade e pelas brincadeiras. Essa ideia inaugura o discurso da aprendizagem prazerosa nas políticas de educação infantil, da aprendizagem prazerosa a ser proporcionada pelo professor polivalente. “A estes princípios cabe acrescentar que as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições”. (p.14). As brincadeiras ganharam lugar de destaque nas propostas curriculares pós RCNEI (BRASIL, 1998b), e nos últimos documentos, como o DCNEI (BRASIL, 2010a) e a BNCC (2016), assim como em outros textos políticos. São apresentadas como eixo norteador do trabalho para esta etapa de educação. Juntamente com o Eixo Interações (na DCNEI, BRASIL, 2010a; na BNCC, BRASIL, 2016 e no PARECER Nº 20, BRASIL, 2009a), constituem a ideia de interações e brincadeiras dinamizadoras das propostas curriculares para educação infantil. A DCNEI (BRASIL, 2010a) afirma que “a educação infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças”. (p.7). A mediação pedagógica realizada pelo professor é cada vez mais ressaltada, imputando a ele uma

responsabilização por práticas que efetivem a aprendizagem. Seria uma responsabilização, porque há uma aproximação à ideia de aprendizagem da escola fundamental. Desta forma, os textos trazem a brincadeira e as interações para o centro da política, mas adicionam a ideia de ensino-aprendizagem na educação infantil, o que vem aproximando os sentidos da educação infantil dos sentidos da escola de ensino fundamental.

Deste modo, a propositura de que as práticas pedagógicas possibilitem os protagonismos infantis (BRASIL, 1994b), visando garantir as condições para que as “práticas desenvolvidas sejam entendidas como práticas sociais, e seus atores (adultos e crianças) sejam percebidos como sujeitos autores dessa prática” (p.25), cede lugar para as orientações de que, na educação básica, os conhecimentos é que produzirão a instrumentalização dos sujeitos imersos no processo educativo, os conhecimentos necessários para a intervenção na realidade que os circunda. Desta forma, o texto preliminar à base comum nacional, intitulado “Por uma política curricular para educação básica” (BRASIL, 2014c), traz que, para a educação básica,

À escola e ao professor cabe elaborar estratégias para acolher as indagações dos estudantes e problematizar os conhecimentos da área, em diálogo com os conhecimentos de outras áreas e das comunidades, que instrumentalizem os sujeitos para operarem com os dados, produzindo significados, relações e procedimentos cognitivos que ampliem a compreensão de mundo e a possibilidade de intervir na realidade. (p.158).

A criança é entendida assim como sujeito cognitivo, que precisa se instrumentalizar para intervir no mundo. É interessante registrar como as orientações curriculares apresentaram/apresentam também definições em relação ao professor. Das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1994a), passando pelo RCNEI (BRASIL, 1998b), às Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 1999), Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2010a), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016), o fazer docente encontra-se marcado por um esperar performativo, que, através da “melhoria” de ações pré-definidas, prescritas, em torno de um conhecimento tal a ser aprendido pela criança, asseguraria o bom atendimento nas instituições. As diretrizes para a educação básica apontam para os conhecimentos acumulados enquanto norteadores do trabalho junto às crianças, sendo as diretrizes o centro das ações pedagógicas, enquanto os conhecimentos são entendidos como elementos essenciais para o seu desenvolvimento (das ações pedagógicas). Neste sentido é feita uma aproximação entre conhecimento e cultura, que reduz tanto

conhecimento como cultura a repertórios supostamente partilhados por todos e que precisam ser ensinados (LOPES; MACEDO, 2011) às crianças pequenas. Como trata o Parecer da Câmara de Educação Básica Nº. 20/2009, “isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas”. (p.8). Com essa centralidade do conhecimento, a concepção de currículo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013a),

[...] é definida como “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (p.23).

De modo geral, o conhecimento tratado nos textos oficiais é aquele que é processado no espaço de atendimento e direcionado pelo professor e deverá garantir a formação plena da criança, de seu modo de ser, pensar e agir. As relações entre os sujeitos (crianças – professor; criança – criança) proporcionam diferentes experiências que, neste texto, nos levam a acreditar que constituem em si aprendizagem. Estas ocorreriam através das interações vivenciadas pelas crianças nos espaços pedagógicos, já organizados para o alcance do conhecimento destinado para cada etapa da educação.

E a instituição, portanto, deverá/deve garantir o conhecimento, as aprendizagens isso que deverá atender a metas (quantificáveis), que poderá ser medido, servir de padrão. As ações propostas no projeto educativo da instituição para a educação infantil devem, pois, organizar as relações entre conhecimento e perfil ou ideal de criança (sujeito) a ser formado, de modo a contemplar como as interações afetam a construção da identidade das crianças, as interações ideais entre crianças e adultos na educação infantil etc., acreditando-se que essas descrições/definições possibilitariam mais qualidade (ou “boa” qualidade) nas experiências. Assim, elas iriam garantir a “boa” qualidade que falta às instituições de educação infantil, oportunizando às crianças o conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade ao longo dos tempos.

As experiências são apontadas como importantes, mas devem ter como moldura os conhecimentos estabelecidos para a formação plena da criança. No Parecer nº 20/2009, que faz a revisão das “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil” de 1999 (BRASIL, 2009a), as práticas pedagógicas implicam cumprir a função sociopolítica que, dentre outras funções, devem garantir a de “promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais, no que se

refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância”. (p.5). A equidade de oportunidades deve então ser garantida pelo acesso ao conhecimento, sua distribuição igual e sua aquisição igual, e pelas experiências vividas na creche e na pré-escola. Ainda em relação ao conhecimento enquanto bem cultural a ser distribuído e adquirido, o Parecer nº 20/2009 orienta:

As práticas que desafiam os bebês e as crianças maiores a construir e se apropriarem dos conhecimentos produzidos por seu grupo cultural e pela humanidade, na Educação Infantil, pelas características desse momento de vida, são articuladas ao entorno e ao cotidiano das crianças, ampliam suas possibilidades de ação no mundo e delineiam possibilidades delas viverem a infância. (p.10).

O professor é chamado a ser o mediador desse processo em relação ao alcance de objetivos propostos, tanto para a aprendizagem das crianças como também propostos para eles mesmos quanto ao seu trabalho educativo, significando que os necessitam possuir conhecimentos previstos nos textos oficiais. Conforme citam as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (BRASIL, 2010a), o texto preliminar à BNCC “Por uma política curricular para a educação básica” (BRASIL, 2014c) resultou de parte do projeto técnico encomendado pelo MEC para a UFRGS que subsidiou as DCNEI (BRASIL, 2010a). Para as DCNEI (BRASIL, 2010a),

[...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. (p.7).

No documento “Por uma política curricular para a educação básica” (BRASIL, 2014c), afirma-se que

No espaço escolar, essas possibilidades devem estar expressas e organizadas na proposta curricular e acontecem de forma sistemática pela intervenção do professor, que é um mediador privilegiado, pois está em contato com todos os elementos do currículo. (p.40).

Para o projeto técnico de consultoria da UFRGS (BRASIL, 2009f), encontra-se o registro de que “A postura do professor deve ser a de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento”. (p.37). Para isso, a diretriz recomenda formação tanto inicial como continuada aos professores, a presença do professor, e sua contribuição é citada com recorrência. Sua experiência, enquanto parceiro da criança, constitui o elemento que fortalecerá a aquisição do conhecimento pela criança,

aproximando as práticas às necessidades apresentadas pelos pequenos. Conforme cita o Parecer nº 020/2009 (BRASIL, 2009a),

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades. (p.13).

Nos critérios para a formação inicial e continuada para os professores e demais profissionais da educação básica, contidos na Resolução Nº 04/2010 (BRASIL, 2010b), que define as diretrizes gerais para educação básica, encontramos no capítulo I, artigo 13, inciso 3º, a orientação para que as instituições de educação infantil e as instituições formadoras busquem a “adoção de redes de aprendizagem, também, como ferramenta didático-pedagógica relevante nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação”. (p.5). Mais à frente, no Capítulo IV, que aborda a formação do professor, o documento define:

Art. 56. A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas. [...] § 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas: a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional. (p.17).

Este artigo mantém-se nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica” (Brasil, 2013a). A orientação é a de que os processos formativos dos professores aproximem-se do cotidiano das instituições educativas para que as experiências proporcionadas para as crianças sejam mais significativas. Desde a publicação dos “Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil”, há orientação para que as redes de ensino invistam na formação dos professores de forma sistemática, garantindo a “atualização permanente e em serviço de seus professores

(sejam das creches ou pré-escolas), aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade”. (p.39).

Em relação ao desenvolvimento, as conotações que este ganhou agrega (agregou) valores cada vez mais relacionados ao desenvolvimento de aprendizagens, daquilo que é/pode ser ensinado, e reconhecido como aprendizagem. O Parecer nº20/2009a traz que

As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. (BRASIL, p.15).

Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b), é defendido que através das intencionalidades educativas o professor vai estabelecer objetivos que ampliem as necessidades apresentadas pelas crianças, para que estas desenvolvam “diferentes habilidades, interesses e maneiras de aprender no desenvolvimento de cada capacidade” (p.47), ou seja, defende-se o desenvolvimento em relação a conhecimentos, a disciplinas, a comportamentos, enfim, a apropriação da criança em relação ao que lhe é ensinado mediante as possibilidades ofertadas para que concretize a aprendizagem. O RCNEI (BRASIL, 1998b) ressalta que “Os adultos devem respeitar o desenvolvimento das crianças e encorajá-las em sua curiosidade, valorizando seus esforços” (p.67).

Nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (2010a), são ampliadas considerações sobre as questões sócio históricas na definição de criança e passam a ser observados os aspectos culturais como fatores que contribuem na construção de sua identidade. Não há uma ruptura com as definições apresentadas nos textos anteriores, mas complementos ao já posto. Como já citado anteriormente, a criança é o sujeito histórico e de direitos que, nas interações e brincadeiras, produz cultura, a princípio, o sujeito histórico para além de um comportamento moldável.

Ao posicionar a criança privilegiando os aspectos históricos, sociais e culturais nos quais as mesmas encontram-se inseridas e tê-los como elementos que nortearão as práticas pedagógicas como uma concepção de criança que deve servir como norte da ação, de maneira que esta contemple os objetivos propostos na LDBEN/96 para a sua formação e desenvolvimento integral, sugere-se que as ações dos professores devem contemplar na totalidade aquilo que se nomina de criança, como se fosse possível

defini-la a partir dos escritos encontrados nas políticas de currículo. Isso é o que Silva (2007) aponta como “irredutibilidade do conceito de identidade”. (p.104).

Para Kuhlmann Junior e Fernandes (2012), Kramer (2005), “a infância é uma categoria histórica e social” (p.204), visto que, como já foi dito, a história das crianças é narrada de diferentes formas, sendo que a maneira como esta é inserida no contexto social implica em uma compreensão de infância a ser vivida por esta criança. Os modos em que as crianças tinham que ser educadas variam de acordo com o local e o tempo histórico em que as mesmas estavam inseridas. Essas inserções possibilitaram o contorno para o surgimento de diferentes concepções pedagógicas, desde a infância a ser moralizada, apresentada por Ariès (1975), em relação à criança enquanto fruto do pecado, até os jardins de infância de Froebel (1782-1852), passando nos dias de hoje pela criança enquanto cidadã. Na atualidade, constitui-se a visão de infância globalizada, com os discursos de que é preciso construir um futuro melhor para as crianças. Essa discussão é alicerçada na defesa dos processos de escolarização das crianças cada vez mais cedo, tendo como pano de fundo o discurso de que as famílias não se importam ou não conseguem educar suas crianças adequadamente.

Nessa perspectiva, os textos políticos mais recentes como Por uma Política Curricular para a Educação Básica Contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento (BRASIL, 2014c) e a BNCC (BRASIL, 2016) estão dando ênfase à experiência. As significações que a palavra “experiência” vai adquirindo nas orientações curriculares passam por diferentes entendimentos, que, no meu entendimento, não retiram a centralidade do conhecimento ou de termos como ensino-aprendizagem nas políticas de educação infantil.

A relação entre experiências e aprendizagem de conteúdo é destacada nos “Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (BRASIL, 1998b), quando se afirma que

As diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, e este processo é protagonizado pelas crianças quando podem vivenciar experiências que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais. É importante marcar que não há aprendizagem sem conteúdos. (p.48).

Os conteúdos a serem aprendidos, como já dito anteriormente, devem ser trabalhados através dos jogos e brincadeiras, que constituem, conforme apontam os documentos, metodologias interessantes e facilitadoras no processo

ensino/aprendizagem. O brincar na educação infantil é tido como propulsor das demais atividades no cotidiano junto às crianças, sendo espaço-tempo para muitas experiências que fortalecerão aprendizagens na formação da criança. Mas, interessa entender mais como esse brincar, em documentos mais recentes, é enunciado também com a ideia de ensino-aprendizagem. Mais recentemente, no Parecer N° 20/2009 (BRASIL, 2009a) os sentidos de experiências aparecem cada vez mais ligados às questões dos conteúdos a serem trabalhados na educação infantil e à promoção de sua aprendizagem pelas crianças. Como pode ser lido no documento,

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (p.6).

Não apenas a ideia de conteúdo a ser aprendido está presente como também de que as ações promovidas no espaço da educação infantil sejam avaliadas; Para isto faz-se necessária a regularização das mesmas, ainda seguindo o Parecer N° 20 (BRASIL, 2009a): “As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas” (p.15). Essa ideia também é ressaltada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013a), quando afirma que “As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular”. (p.93).

Mediante o exposto, posso dizer que os sentidos postos à experiência parecem também imputar, cada vez mais, responsabilização aos professores nesta etapa da educação básica, também no sentido de antecipação da escolarização nesta etapa, ao enfatizar o conhecimento enquanto conteúdos a serem ministrados com regularidade e com a finalidade de serem avaliados. Mesmo que esta avaliação seja afirmada apenas como avaliação institucional, enquanto meio de garantir a ‘boa’ qualidade da educação e promover a formação do cidadão, desde a educação infantil, no contexto da política de educação infantil atual também estão em curso as políticas de avaliação de desempenho para crianças (cada vez mais cedo), como a da ANEI, Avaliação Nacional da Educação

Infantil, cujas informações podem ser encontradas no documento “Contribuições para a Política Nacional: Avaliação em Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto”. (BRASIL, 2013c).

O texto “Por uma política curricular para a educação básica” (BRASIL, 2014c), observa que a trajetória educacional dos alunos deverá ser contemplada no currículo, sendo que as formas de apropriação e construção dos saberes e conhecimentos mantenham o diálogo com as experiências e vivências dos mesmos, “por meio de experiências que dialogam, de um lado, com os conhecimentos escolares e, de outro, com as vivências dos estudantes para que estes possam apropriar-se dos significados e ressignificar suas atitudes”. (p.18). No texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015e), as experiências são distinguidas como “campos de experienciais” e cada campo possui os seus objetivos. “Os objetivos de aprendizagem são apresentados a partir das quatro áreas do conhecimento, tendo como referência campos de experiências potencializadores das relações das crianças com múltiplas linguagens e conhecimento”. (p.15).

A orientação de que as experiências nos espaços de educação infantil se voltem aos conhecimentos/patrimônios (DCNEI/2010a), conteúdos (BNCC/2016), visam estabelecer uma identidade comum para o sujeito a ser formado desde a infância, através das ações e objetivos propostos, mesmo que anunciem a criança como protagonista. Os documentos afirmam que respeitam o direito das crianças de fazerem os seus próprios processos de aquisição e renovação do conhecimento, reduzindo as crianças ao que elas devem adquirir de conhecimentos; direcionam e monitoram o fazer das crianças para que “certos conhecimentos trabalhados de modo interativo e lúdico promovem [promovam] a apropriação por elas de conteúdos relevantes”. (p.20). Evidenciam que não se está na educação infantil de qualquer forma, que existe uma adequação a ser feita para estar nesta etapa da educação, adequação anunciada pelos “campos de experiência constituem-se como forma de organização curricular adequada a esse momento da educação da criança de até 6 anos” (p.20).

Pelos objetivos propostos em cada campo de experiência, o professor deve se orientar para diagnosticar, intervir, mobilizar os componentes curriculares de forma a integrá-los aos diferentes momentos da aprendizagem nos processos de escolarização das crianças. A BNCC (BRASIL, 2015e) enfatiza que “os campos de experiências e seus objetivos, deverão orientar o planejamento curricular dos sistemas de ensino e das unidades de educação infantil. Como as aprendizagens configuram uma proposta

integrada” (p.21), esses objetivos dos campos de experiências são colocados de maneira progressiva, para que “os direitos de aprendizagem” sejam alcançados. Ainda citando a BNCC (BRASIL, 2016), “os conhecimentos aí elaborados, reconhecidos pelo/a professor/a como fruto das experiências das crianças, são por ele mediados para qualificar e para aprofundar as aprendizagens feitas” (p.20).

Ao levantar os termos privilegiados pelos documentos políticos, entendo que estou trazendo enunciados importantes sobre o modo de se pensar a educação infantil no Brasil e de orientar o trabalho das instituições que atendem a este nível de educação e onde atuam professores e professoras todos os dias. Como diz Campos (2012), as “funções” das instituições educacionais são construções hegemônicas que não representam vontades e desejos de todos os grupos sociais, mas contingências provisórias, apagando, assim, as demais vozes que não se encaixam em todos os contextos. As instituições escolares operam ainda como únicas provedoras de conhecimento. Aquino (2015) explica que

A ideia de que a escola é a “única” instituição educativa e que os conhecimentos por ela transmitidos são os legítimos pode também ser analisada como uma estratégia de poder que visa legitimar um tipo de conhecimento, considerado legítimo ou oficial, em detrimento de outros, os populares, desqualificando assim outras formas de cultura e de estilos de vida. A escola tem sido a instituição social central para veicular, de forma homogênea, a cultura considerada “legítima” e para desconsiderar as culturas “não legítimas”, isto é, não hegemônicas. (101).

É desse modo que entendo que nas significações de criança, aprendizagem, conhecimento, professor e experiência, são esperadas formas de realização do trabalho do professor, ou de como este deve/deveria ser e estar nestes espaços, de maneira que efetivamente todos os objetivos propostos se tornem elementos concisos na formação da identidade da criança e, sobretudo, dele mesmo, o professor. Apesar das orientações falarem de subjetividade, desconsideram-se os processos de subjetivação do professor e da criança, acionados ao estabelecerem relações de convívio, nas leituras e possibilidades de leituras que ambos fazem das situações, brincadeiras e materiais nos contextos em que se encontram. A definição dos comportamentos, saberes e práticas atuam apagando seus protagonismos dentro e fora da instituição. Com Silva (2007), digo que “a identidade é um conceito que opera ‘sob rasura’” (p.104), nestas relações.

As práticas que supostamente contribuem para que as crianças se desenvolvam plenamente seriam práticas supostas numa relação com a aprendizagem, com o

conhecimento e com a experiência vinculadas os conteúdos de ensino. As orientações curriculares desconsideram, neste sentido, as diferentes possibilidades de ação com as crianças, mas, mais que isso, caminham no sentido de orientar a educação tendo como parâmetro a educação formal. No caso, a “boa” educação infantil ou uma educação de qualidade, como muito se diz, seria garantida a partir de uma aproximação das práticas deste nível educativo às práticas escolarizadas, na medida em que se entende que o conteúdo da educação das crianças é algo pré-determinado a ser aprendido.

A centralidade da aprendizagem, penso, é problemática para a educação infantil e pretendo aprofundar isso a seguir, tanto em relação ao sentido de educação infantil quanto em relação ao sentido de ser professor de educação infantil. Por mais que as orientações curriculares tentem ser claras e objetivas, busquem evitar outras interpretações em relação as suas proposituras, estas tendem a fracassar, pois as leituras das mesmas já colocam em risco seu projeto (de implantação), pelo fato de serem lidas (LOPES, 2012), de serem processadas em uma ação subjetiva. É a subjetividade dos sujeitos que impede uma única identidade aos mesmos, uma identidade única, universal para todos os professores, para todas as crianças, constituída a partir da sistematização de algo, de conhecimentos selecionados, elencados como importantes e necessários de ser aprendidos/ensinados.

A qualidade seria algo a ser desvelado nos documentos, com possibilidade de ser materializado nas práticas curriculares, através da atuação do professor, que, por vezes, é solicitado a ser polivalente, dinâmico, criativo como citam os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação infantil (BRASIL, 1998b), “O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente” (p.41), nas Diretrizes Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013a) “os programas e projetos educacionais, matéria prima do trabalho criativo dos professores e das escolas, devem ter por base a abordagem democrática e participativa na sua concepção e implementação”. (p.104). As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil ao registrar que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que: “promovam”, “favoreçam”, “possibilitem”, “recriem”, “ampliem”, “incentivem”, “propiciem”, totalizando doze objetivos para que as instituições cotidianamente organizem modos de “integração dessas experiências” (p. 26 e 27), como tantas outras (des)características (im)possíveis de se pensar.

A qualidade seria algo a ser alcançado numa quase escolarização da educação infantil, como se apenas a referência a conhecimentos a serem aprendidos pela criança

pequena/ensinados pelo professor de educação infantil pudesse garantir as provas de uma educação efetivada. A medida dessa (boa ou má) educação teria que ser, então, um conhecimento mensurável ou um conhecimento que todas as crianças e professores entenderiam igualmente, um repertório a prova de traições, traduções, a espera de ser colocado em prática (LOPES; MACEDO, 2011).

Partilho das ideias de Aquino (2015) sobre pensar a educação infantil a partir de outra lógica. Para Aquino (2015), pensar a educação infantil como espaço de diáspora, parte do entendimento de “criança como autóctone e estrangeiro (Idem), como “Norte-Sul”, como etapa e experiência, luz e sombra, traço e mancha. A autora entende que,

Empreender tal relação nos exige tensionar, suspeitar e suspender as verdades, as definições, as nomeações. Sem língua. Buscar a condição de infância como ruptura, (re)criação. A força da criação está na tensão entre possível e impossível. Projetar e perseguir as sombras, as penumbras. A experiência sensível contribui com o movimento contra-hegemônico para se desfamiliarizar dos padrões impostos nas práticas colonizadoras. (p. 103).

A autora também diz que “experiência no campo estético oportuniza confrontar o lógico e o ilógico, o saber e o não saber, o possível e o impossível” (p.103). As sociologias da infância, segundo Aquino (2015), apontam hoje que as crianças são produtoras dos seus espaços, de sua cultura, vontades e desejos que não podem ser desconsiderados e que, por vezes, sequer podem ser previstos nos documentos curriculares. Ressalto que as relações nos ambientes institucionalizados ocorrem entre crianças-crianças, crianças-professores, professores-professores, professores-famílias, famílias-famílias e que todos se encontram em relações produtivas, impedindo assim um único centro de interesse no atendimento às crianças. Para Campos (2012, p.18), as crianças e seus familiares demonstram expectativas diferenciadas em relação aos ambientes coletivos.

4.2 Sentidos de ser professor de Educação Infantil no contexto da prática

Neste momento da análise, trato de sentidos presentes nas entrevistas realizadas com as coordenadoras e de sentidos presentes no Projeto Político Pedagógico dos CMEIs. Muitas vezes, tais sentidos não fazem referências diretas aos professores e

professoras, mas considero que a tônica de muitos deles é ressaltar como deve ser o professor da educação infantil, como deve ser o seu trabalho e também sua identidade profissional.

A decisão de escolher três coordenadoras pedagógicas como participantes da pesquisa considera que eles são, muitas vezes, os leitores privilegiados dos textos oficiais nas unidades e por serem responsáveis por desencadear a formação continuada com base nas políticas mais amplas para a educação infantil. Nesta decisão também influenciou o fato de as coordenadoras serem lotadas em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), que ofertam as duas modalidades – creche e pré-escola –, com atendimento parcial e apenas uma ofertar duas salas em período integral. Todos os CMEIs têm menos de três anos de funcionamento. As Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) atendem apenas a modalidade creche e as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) ofertam atendimento às crianças da pré-escola. A gestão municipal organizou as instituições de atendimento conforme Resolução Normativa nº002/2009 – CEE/MT.

Quanto à organização dos CMEIs, todos possuem Projeto Político Pedagógico e contemplam a Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) dentro da jornada de trabalho de 30 horas semanais, sendo que destas 30 horas semanais, 20 são destinadas ao trabalho direto com as crianças e sete horas e trinta minutos são destinados para o planejamento; o restante do tempo de uma hora e trinta minutos é somado mensalmente e destinado para contemplar a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que é realizado no noturno. Os três CMEIs pesquisadas realizam HTPC nas segundas feiras. Registro que a carga horária de trabalho dos professores contratados é menor do que dos professores efetivos. A carga horária dos professores contratados é de apenas vinte e seis horas de trabalho, fato esse que diminui o horário destinado ao planejamento semanal (HTP), para atender essa especificidade. Já a HTP é de quatro horas e trinta minutos e as outras uma hora e trinta ficam destinadas para HTPC. As coordenadoras disseram que é difícil de contornar a quebra dos horários de planejamento, tanto no coletivo quinzenalmente quanto no semanal, pois, para realização de qualquer atividade extra promovida pela instituição, os professores contratados sentem dificuldade de participar ou contribuir devido ao tempo reduzido que têm para o trabalho, sendo que são necessários ajustes constantes com a equipe gestora para participarem do planejamento ou coletivo, das reuniões, festividades e outros.

Outro fator que considero importante nesta decisão é o tempo de exercício da docência na educação infantil, que é um tempo definido pelo coordenador, pois para assumir a função de coordenação pedagógica, o professor aceita ao convite feito pelo gestor da unidade. A primeira coordenadora, que nesta pesquisa denominei de Safira, tem dezenove anos de concurso, sendo que na coordenação pedagógica atua há quase dez anos; esteve na direção de outra Unidade de Educação Infantil (UMEI), exerceu a função de assessora pedagógica e ministrante de formação continuada na SEMED. Encontra-se na coordenação deste CMEI há quase dois anos, que aqui foi chamado de Jóias Preciosas, em referência ao diálogo informal que tivemos, quando a mesma me disse “aqui somos todas jóias preciosas” (se referindo às professoras).

A segunda coordenadora pedagógica, denominada aqui como Sininho, tem cinco anos de concurso e experiência de dois anos na assessoria pedagógica da SEMED. Nesta função na SEMED fez acompanhamentos pedagógicos nas unidades de educação infantil. Há dez meses encontra-se como coordenadora do CMEI Professores do Encantamento (nome fictício, apenas para esta pesquisa), uma referência ao escritor Rubem Alves, já falecido, mas que inspira (e encanta) inúmeros professores e esta coordenadora em especial, pois cita com emoção esta expressão do escritor durante a entrevista.

E, por fim, a coordenadora pedagógica que aqui denominei de Margarida, atuante no CMEI As Florzinhas, expressão recorrente da coordenadora em conversas informais, para relatar que as dificuldades encontradas se dissipam com os sorrisos das professoras frente à alegria das crianças. Esta coordenadora tem quinze anos de concurso público e exerce a função de coordenadora há oito anos. Considero o tempo de atuação na docência e na função de coordenação pedagógica importantes para as reflexões que faço sobre as entrevistas, lembrando que ser concursado como professor é uma das especificidades exigidas para ser coordenador pedagógico na RME de Rondonópolis (MT).

Quanto à formação, a coordenadora do CMEI Jóias Preciosas, Safira, é formada em pedagogia pela UFMT, com especialização em Educação Infantil também pela UFMT e tem uma segunda especialização em Coordenação Pedagógica, pela UFMT/MEC. A coordenadora do CMEI Professores do Encantamento possui graduação em Normal Superior, não é especialista; a Coordenadora do CMEI As Florzinhas é formada em Letras pela UFMT e especialista em Educação Infantil pelo Instituto Cuiabano.

Em relação às especificidades de cada unidade, o CMEI Jóias Preciosas possui quatorze professoras, que são responsáveis por quatorze turmas, sendo seis salas por período, com seis turmas com crianças em idade de seis meses a três anos, destas duas salas uma para crianças de seis meses a um ano, e outra para crianças de um ano a dois anos que atendem em período integral. As outras duas salas para atendimento em pré-escola, crianças de quatro a cinco anos, sendo que funciona uma por período. A Coordenadora explica que são duas salas, porque as escolas próximas ofertam essa modalidade. Para o atendimento junto às crianças na modalidade creche, a unidade conta com dez estagiárias contratadas pelo município, sendo quatro estagiárias nas salas com criança até um ano (duas por período), totalizando quatro para este agrupamento e uma estagiária para os demais agrupamentos. A coordenadora faz orientação pedagógica para essas estagiárias e as mesmas participam das formações ofertadas na unidade.

O CMEI Professores do Encantamento possui treze professoras, que estão encarregadas do atendimento de treze salas de atividades, sendo que quatro dessas treze são salas anexas, funcionam em outro prédio. As quatro salas são da modalidade pré-escola, sendo duas turmas por período e cada uma conta com uma professora. No prédio da unidade funcionam duas turmas com crianças de seis meses a um ano, distribuídos em turmas A e B, contando com uma professora e duas estagiárias por período; duas turmas A e B do segundo agrupamento para crianças de um a dois anos, com uma professora e uma estagiária duas turmas de crianças com crianças de três anos, terceiro agrupamento com mais uma estagiária.

O CMEI As Florzinhas tem quatorze professoras, distribuídas em quatorze turmas, sendo sete salas de atividades por período. Três destas salas são anexas, ou seja, seis turmas funcionam no prédio da Igreja Católica, ao lado da instituição, com as crianças da pré-escola. Neste espaço há três turmas de crianças de quatro anos e três turmas de crianças de cinco anos. Outras sete salas funcionam na unidade, sendo uma sala de crianças de até um ano e seis meses - primeiro agrupamento - por período, com duas estagiárias e uma professora; há uma sala de segundo agrupamento com crianças de dois anos que conta com uma estagiária e uma professora, uma sala de crianças de três anos, terceiro agrupamento, com uma estagiária e uma professora, e uma sala de crianças de quatro e cinco anos, primeiro e segundo agrupamento da pré-escola.

Quanto aos PPP das unidades, conforme apresentei no início deste capítulo, li estes documentos em cada uma das três unidades. Ressalto que os títulos apresentados

na estrutura de cada projeto diferem entre as unidades, sendo que em algumas a concepção de infância aparece e em outras não. Isto aplica-se também à relação professor-criança, presente em alguns PPP. As três coordenadoras argumentaram que os Projetos Políticos Pedagógicos das instituições estavam em construção, porém, que os pensamentos lá contidos representam o desejo de todos da unidade e que as proposituras são observadas/avaliadas ao longo do ano. Sobre os PPP, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010b) orientam que a

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

O Projeto Político Pedagógico enquanto potencializador de intenções educativas, é entendido nos textos políticos como documentos cuja elaboração necessita mobilizar diferentes atores sociais, visando assegurar a autonomia política, administrativa e pedagógica de cada instituição, devendo possibilitar a participação ativa de todos os envolvidos. Essa elaboração deve problematizar aspectos que envolvem as intencionalidades pedagógicas e como estas constituem a educação de “boa” qualidade, de modo que explicitem as concepções apresentadas acerca das propostas curriculares de cada instituição.

O Projeto Político Pedagógico de cada unidade investigada, enquanto texto político das instituições educacionais, segue as orientações da Resolução Normativa Nº 2/2009 do Conselho Estadual de Mato Grosso (CEE-MT) (MATO GROSSO, 2009) e, deste modo, são norteados pelos seguintes princípios: éticos, estéticos e políticos. Os PPP, de acordo com o CEE – MT, deve estabelecer critérios quanto à oferta, ao atendimento e organização das instituições, que podem, de acordo com o Artigo 18 da Resolução Normativa Nº 2/2009 seguido pelos doze incisos que o compõem. Enquanto metodologia a ser usada nas instituições, o CEE determina que,

Art.19 - a metodologia da educação infantil deverá se utilizar de atividades lúdicas, em que o professor tem a função de propor desafios para o desenvolvimento sócio – afetivo, cognitivo, físico e psicomotor da criança e de estabelecer estratégias, possibilitando a construção de seus conhecimentos. (MATO GROSSO, 2009).

Na perspectiva de criança apresentada no Artigo 17, o texto ressalta a ideia “de cidadã, pessoa em processo de desenvolvimento, sujeito ativo da construção do

conhecimento e como sujeito social e histórico marcado pelo meio em que se desenvolve e que também o marca”. As instituições são chamadas a elaborem suas propostas pedagógicas de forma a contemplar essa criança.

Para o CMEI Joias Preciosas, as relações são acolhedoras, o *processo de ensino-aprendizagem decorre então de uma relação entre parceiros, onde todos ensinam e todos aprendem. Numa relação como essa, onde professores e crianças se sentem acolhidos em seus saberes e experiências, constroem o conhecimento juntos, alegram-se juntos pelas descobertas que fazem, percebem juntos o movimento da vida e da convivência no ato de ensinar e aprender coletivamente, produzindo proximidades, empatia e significado.* (PPP 1, 2016).

As relações nos espaços educacionais, não apenas entre professor, crianças e seus pares, mas entre os diferentes profissionais que atuam no mesmo contexto, produzem intencionalidades pedagógicas tão significativas quanto aquelas previstas somente pela ação docente. Intencionalidades essas representadas também no desejo que os pais/responsáveis nutrem quanto à instituição e aos professores que se encontram com as crianças. Dessas relações, nascem objetivos, metas e proposituras, que visam o bem-estar de todos na unidade, o acolhimento, a socialização dos saberes da criança e dos adultos, gerando propostas de trabalho, práticas que são aprendidas e ensinadas.

No Projeto Político Pedagógico do CMEI Professores do Encantamento, o currículo é anunciado da seguinte maneira: *Partimos do pressuposto de que “Um currículo de boa qualidade para a Educação Infantil é aquele que privilegia os conhecimentos reais das crianças e reconhece a importância do educador como mediador do processo de ampliação desses conhecimentos, possibilitando o acesso do saber historicamente construído (KUHLMANN)”* (PPP, 2, 2016 p.11).

As concepções de conhecimentos valorizados se articulam com os saberes cotidianos das crianças que não são negados, mas que necessitam ser ampliados para que as crianças venham a adquirir as aprendizagens de conhecimentos socialmente valorizados. Neste sentido, Oliveira (2014) defende que

Assume-se a ideia de currículo articulado ao projeto pedagógico que, por sua vez, consiste no plano orientador das ações da instituição e tem caráter político por excelência ao ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico. (p.32).

O Parecer nº20/2009 recomenda que as propostas pedagógicas tenham por objetivo garantir experiências bem sucedidas às crianças, sinalizando que não é qualquer situação que pode promover a aprendizagem, bem como não é qualquer conhecimento que pode ser considerado, o Parecer cita: “isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas” (p.8), as crianças. O caráter mediador é apresentado pelo Projeto Político Pedagógico do CMEI As Florzinhas, ao afirmar que *A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circula na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças.* (PPP 3, 2016, p.16).

Esse despertar é proporcionado pela ação dos professores, que são concebidos como parceiros mais experientes das crianças nas interações e brincadeiras que são os eixos norteadores dos trabalhos para a educação infantil. O professor é tido ainda enquanto o mediador nas relações entre crianças e práticas pedagógicas. Mas também é pensado enquanto um facilitador, através de uma estreita relação entre docência e ensino que é significada nos textos políticos pela ideia de que, como facilitador, o professor estabelece condições favoráveis à aprendizagem das crianças. Para o CMEI Jóias Preciosas o relacionamento entre professor e criança *deve ser de amizade, de troca de solidariedade, de respeito mútuo, enfim, não se concebe desenvolver qualquer tipo de aprendizagem, em um ambiente hostil. Por isso, se houver afetividade há possibilidade de pôr em prática o respeito mútuo, tão necessário para o desenvolvimento das relações pessoais em qualquer que seja o meio humano e, através dele, a aprendizagem flui com mais facilidade.* (PPP 1, 2016).

Ser professor, na concepção do CMEI Professores do Encantamento, é *Ser o mediador das construções coletivas e individuais tendo um olhar observador nos fazeres das crianças, sendo criativo e inovador nas práticas diárias, propondo atividades significativas e desafiadoras para que as crianças possam construir de maneira autônoma.* (PPP 2, 2016 p12). Cada vez mais o professor aparece (de)nominado enquanto o mediador, o propositor das ações desafiadoras e significativas a serem realizadas com as crianças. O olhar investigativo sobre as significações produzidas pelas crianças ao que é proposto pelo professor é o que asseguraria o desenvolvimento almejado. Para Oliveira (2014), o professor “deve se responsabilizar

por criar bons contextos de mediação entre as crianças, seu entorno social e os vários elementos da cultura.” (p.48 e 49).

Na perspectiva apresentada pelo CMEI As Florzinhas, *O trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil se efetiva ao apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas, no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, e na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas.* (PPP 3, 2016 p.17)

Entendo que as experiências cotidianas citadas pela coordenadora pedagógica Margarida, diferem das experiências citadas nos textos políticos, pois nos textos políticos estas voltam-se para as experiências de aprendizagem proporcionadas pelo direcionamento de uma intencionalidade didática, que se dá entre conteúdo-objetivo-prática-criança. As experiências nos cotidianos das instituições, na visão das coordenadoras, ocorrem como relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo (crianças, professores, comunidade), ao estabelecerem pertencimentos nestes contextos, e, a partir delas, vivenciam uma organização específica, diálogos, abrindo-se às possibilidades do encontro com o novo. Assim, está presente uma ideia de que o trabalho não é apenas o programado, esperado, mas é desenvolvido na perspectiva de que há vida na instituição, vida que não se molda apenas ao desenho posto pelas políticas. Assim, as instituições se constroem e se reconstroem pela/com ação dos envolvidos que interagem a todo o tempo. Campos (2012) aponta que a prática pedagógica “só pode ser construída com coerência se for capaz de levar em conta nosso contexto social, cultural e educacional, de maneira a não se alienar da dimensão política” (p.19). A autora cita ainda que

Essa dimensão política (e ética) que toda proposta pedagógica carrega consigo está presente não só na valorização da escuta e da participação da criança, mas também se expressa no compromisso com valores sociais como a igualdade, a justiça, a liberdade, a solidariedade. A aproximação da pedagogia com a criança não pode significar, nessa perspectiva, o abandono da educação como projeto emancipador. (p.20).

As relações produzidas nas diferentes interações, nas relações ocorridas no espaço institucional constituem-se elementos que não podem ser desconsiderados em relação ao processo de desenvolvimento dos sujeitos, desenvolvimento este que não se relaciona apenas à aprendizagem de conteúdos, mas ao modo como conhecimentos

disciplinares ou não são significados na instituição em meio a tais relações. Daí o destaque para as relações, como algo que não é menos importante que conhecimentos de qualquer natureza, e que é mais importante que qualquer didática na educação infantil.

Para o CMEI Jóias Preciosas “a escola, portanto, deve voltar-se para a qualidade das suas relações valorizando o desenvolvimento afetivo, social e não apenas cognitivo como elementos fundamentais no desenvolvimento da criança como um todo” (PPP1, 2016).

Uma discussão sobre a inter-relações entre os sujeitos também são apresentadas no PPP da CMEI As Florzinhas, pois

O outro, o mundo material, o saber acumulado, o processo educativo abre horizontes a partir do saber acumulado, não dando certezas, a não ser a de que o educando precisa se construir enquanto ser humano. Assim, entendemos que, o homem não é uma tabula rasa, onde se escreve o que quer, mas um ponto no infinito, um ponto em expansão. Negar-lhe esta expansão é negar-lhe o ser. (PPP3, p14, 2016).

Partir da afirmação de que os seres não são tabulas rasas, que esses têm suas histórias pessoais, desejos e sonhos, é pensar projetos de educabilidade que os envolvam enquanto propositores e construtores de relações do/no processo escolar, não apenas receptores passivos de conteúdos a serem aprendidos a partir do que as políticas públicas, sobretudo as políticas educacionais, definem. É considerar que todos são sujeitos de relações e que estas constituem elementos importantes para desencadear as demais situações propostas pelas instituições, agregando outros sentidos ao que se convencionou a (de)nominar de educação, sobretudo de educação para crianças em espaços institucionalizados.

O cuidado em sentido diferente do que costumeiramente é apregoado quando se fala em cuidar na educação infantil (educar e cuidar) é, neste caso, para todas as modalidades da educação escolar, pois remete-nos ao pensar no outro, em sua condição e nas possibilidades a partir do tempo de vida e tempo social em que se encontra: criança/infância, adolescente/jovem, adulto, idoso/velho... A preocupação com as relações nos remete ao cuidar do humano, dos seres humanos como “um ponto no infinito”, em dimensões que muitas das vezes não são consideradas como relevantes ao educar institucionalizado como ensino, que reduz esse cuidado ao finito, ao já conhecido, às listas de conteúdos e aprendizagens a serem feitas e não se volta a uma dimensão da vida.

O Projeto Político Pedagógico dos Centros Municipais de Educação Infantil, enquanto textos políticos, concebem de maneira muito particular as concepções de criança, professor de educação infantil, práticas/trabalho pedagógicos, conhecimentos e outros elementos. Atribuem sentidos à educação a partir dos contextos nos quais se encontram, sentidos (re)elaborados pelos/com os sujeitos que participam do seu cotidiano, estreitando áreas comuns de pertencimentos em relação ao projeto educativo, às expectativas das famílias, às crianças reais, ao espaço ocupado, à especificidade do lugar em que se participa.

Essa atribuição de sentidos no contexto dos CMEIs perfazem espaços-tempos de subjetivações dos professores e das crianças. São sentidos atribuídos aos projetos de educabilidade dos Centros Municipais de Educação Infantil que avançam nas proposições em relação às políticas curriculares que circulam como orientação nacional, estadual ou municipal, não com o intuito de negá-las, mas como possibilidade de agregar outros elementos considerados importantes – pelos sujeitos da prática – ao processo de desenvolvimento ou à educação das crianças pequenas.

Esses processos de identificação, que são construídos nas instituições de educação infantil a partir do contexto no qual se encontram professores e criança, no qual as práticas/o trabalho acontece em meio à tradução. Para Skliar (2008), na tradução de algo há imediatamente traição, uma vez a tradução sempre fica em débito com o pretendido. Neste sentido, os textos políticos dos Projetos Políticos Pedagógicos traem os demais textos ao interpretá-los para. As reinterpretações, para Lopes (2005), são “como inerentes aos processos de circulação de textos” (p.55), na medida em que todo texto precisa ser lido para continuar sendo texto.

A consulta ao PPP das unidades de educação infantil e as entrevistas foram realizadas para buscar saber como as coordenadoras pedagógicas orientam o fazer docente, o que intencionam junto ao seu grupo de professores a partir dos textos políticos. A Coordenadora Safira entende que os maiores desafios que os professores encontram hoje para a realização de seu trabalho na educação infantil *É o da formação mesmo, porque ele, o professor, chega na educação infantil sem saber o que é a educação infantil, ou seja tá tendo problema na formação desse professor, que não dá conta de chegar na educação infantil, falo do pedagogo.*

Ao considerar a questão da formação necessária ao professor de educação infantil, é possível encontrar diferentes discursos para (des)caracterizar ou (re)apresentar o perfil do profissional a ser formado nos cursos de pedagogia, Gomes (2009) “ressalta que tal

profissional deve apropriar-se de profundo conhecimento de si próprio e da criança, dominar conhecimentos culturais e científicos, produzir uma visão crítica e política da realidade” (p.51), fatores como gostar das crianças, compreender que estas se expressam de forma lúdica e que as ações propostas partam desse princípio, bem como do brincar são elementos que aparecem como importantes aos professores de educação infantil. Questões como trabalhar em equipe para planejar as ações são apresentadas como relevantes, assim como a articulação entre teoria e prática a ser desempenhada pelos professores. Questões como os professores significam o seu fazer docente, em como vai se constituindo diariamente junto às crianças, são pouco apresentadas, mesmo que de maneira informal, esse não é citado por esta coordenadora.

Os questionamentos em relação à formação do professor de educação infantil, bem como do professor para outras etapas da educação básica frequentemente são colocados, pois a formação é tida como insuficiente. Afirma-se, por exemplo, que não se forma o professor para a “realidade” e que estes levam um “choque” ao ingressarem na profissão, como disse a Coordenadora do CMEI Jóias Preciosas, Safira. Sobre isso Angotti (2007) pontua que,

A Educação Superior não tem revelado sabedoria sobre a aprendizagem e o desenvolvimento quando envolve adultos; não demonstra reconhecer que o profissional habita uma determinada pessoa, e possui especificidade nesse processo. As práticas didáticas efetivadas nos processos formativos constituem-se metodologicamente em práticas discursivas e não dialógicas, não indutivas ou dedutivas, mas apenas reprodutivas. Os programas de formação precisam ser reformulados neste sentido. (p.14).

Há uma relação desse tipo de pensamento nas políticas em curso, na medida em que os textos políticos (a política) são produzidos (é produzida) para dizer o que os professores têm que fazer e como têm que fazer para educar a criança pequena. Os textos políticos significam, dessa forma, que os professores precisam ser formados por eles, que não estão ainda formados para a educação integral (plena) das crianças.

As diferentes expectativas não apenas em relação à docência, mas também em relação ao contexto no qual se insere a docência, contornam o cotidiano das crianças. As possibilidades de formação docente são representações, leituras que os cursos de formação tanto inicial quanto continuada fazem a partir de uma demanda que “consideram” existir, sendo que dificilmente conseguiriam satisfazer tais demandas, ou “preencher” as “lacunas” em decorrência de tantas diferenças, necessidades

apresentadas nos diferentes contextos. A falsa ideia de que boas práticas advêm de professores bem formados nos faz questionar o que é ser professor, mediante expectativas diferenciadas apresentadas nos contextos no qual este atua.

Ser professor de educação infantil está associado, algumas vezes, somente à sensibilidade e delicadeza, outras vezes ao domínio de sala na imposição do adulto sobre a criança, para que o desenvolvimento e aprendizagem ocorram, ao discurso didático/metodológico do brincar, do brincar e da ludicidade. Essa discursividade assenta-se na ideia das culturas infantis, mas também na ideia de que os conhecimentos/(conhecimento entendido como cultura a ser transmitida ou patrimônios) devam ser o centro do processo educativo. Também as experiências são consideradas importantes, sobretudo como experiências a serem ensinadas (construídas, mas sobretudo aprendidas pelas crianças). Assim como a educação infantil é algo produzido socialmente, pois já foi considerado o espaço de guarda e proteção, de desenvolvimento, de socialização e no momento atual de espaço de vivências e experiências significativas das crianças, o “ser professor de educação infantil” também pode ser lido desta maneira. As problematizações em decorrência do entendimento que a esfera social produz em relação à educação das crianças pequenas produz expectativas para a docência. No caso dos discursos sobre professor nas políticas atuais, os desafios apresentados se constituem sempre a partir de uma ideia de falta, como se uma outra prática (ainda não concreta nas escolas, ou seja, em falta) pudesse resolver o que é considerado como causa de uma educação de má qualidade.

Em relação aos maiores desafios que os professores encontram hoje para a realização de seu trabalho na educação infantil, a coordenadora do CMEI Professores do Encantamento, Sininho, entende que *É o comprometimento, a disposição de estar estudando, de tá buscando uma forma de melhorar o seu trabalho.* (Sininho, Coordenadora do CMEI Professores do Encantamento).

Kramer (2005) diz que “os lugares que as pessoas ocupam interferem no significado produzido” (p.172) sobre as coisas. Neste sentido, para a coordenadora Sininho a questão dos desafios passa pela forma como cada profissional se envolve e se compromete com o seu trabalho. De certa forma, a coordenadora pensa o professor de modo isolado, o sujeito professor apartado dos demais aspectos que impactam ou produzem as condições reais em que este realiza seu trabalho. Falar do comprometimento (pensando que falta comprometimento), de disposição (pensando que falta disposição) é simplificar as diversas interferências na sua atuação educativa hoje e

as condições nem sempre adequadas de trabalho. Sendo a ação individual percebida como a mais forte ou a mais contundente que a atuação coletiva, diferindo com o que a coordenadora Margarida, da CMEI As Florzinhas, traz uma ideia de que há problemas de diferentes naturezas intervindo na atuação do professor todos os dias:

Hum... Eu creio que seja a situação da educação das crianças né?! Está muito.... ah; O professor está desvalorizado socialmente, né....muitas vezes olham para o professor como apenas como um cuidador, né?! A comunidade vê, esse lado. As crianças estão muito carente de carinho e demonstra essa agressividade quando estão já na educação infantil com seus pares, né, com as outras crianças, né. Então, ali que elas vão demonstrar essa agressividade, né, eu creio que é um desafio para o professor né, para conseguir ampliar as habilidades das crianças e também trabalhar este lado, né, que muitas vezes o professor tem até que desviar um pouquinho o seu foco de habilidades para trabalhar este lado né? A questão social, a questão da socialização, mesmo sabendo que a questão da idade muitas vezes né, pede a socialização, por conta do egocentrismo, até três anos, né quatro anos, né, mas eu creio que a maior dificuldade é a constituição das famílias nesse convívio que a sociedade está tendo, na nossa comunidade né, eu creio. (Margarida, Coordenadora da CMEI “As florzinhas”).

Tentar problematizar a educação infantil para além do ensino é conceber que educar envolve a condição humana e as suas relações com o mundo. Para Kuhlmann e Fernandes (2012), educar é “muito além de promover a aquisição de conhecimentos sistematizados, é promover a socialização, é estimular os vínculos sociais, é garantir que as novas gerações desenvolvam comportamentos que são próprios de sua cultura” (p. 33).

Esses processos de socialização são tensos, por vezes conflituosos, com provisoriades que nos permitem conviver com violências de diferentes formas. Não são uma exclusividade das crianças, mas compõem as relações entre diferentes sujeitos em qualquer contexto. No espaço da educação infantil há uma expectativa dos adultos (pais, professores e demais funcionários) para que essas relações sejam menos tensas e “mais” produtivas. Produtividade esta que, às vezes, pode estar ligada ao cumprimento de “tarefas”, ações voltadas aos conteúdos das disciplinas, pormenorizando o educar

que envolve as dimensões humanas do afeto, carinho, respeito, conviver junto e das possibilidades ofertadas nas relações produzidas a partir daí. O fortalecimento dessas relações inclui a família e o diálogo que a instituição estabelece com ela, um trabalho rico, a ser feito, sobretudo, pelas professoras.

Os desafios apresentados pela coordenadora envolvem diferentes “frentes”, desde o não reconhecimento dos professores enquanto profissionais pela comunidade, como as questões comportamentais das crianças, que envolvem a relação com as famílias e “comprometem” a prática docente idealizada ou proposta, tal como os textos políticos assinados pelo MEC definem. Por outro lado, essa realidade, lida por aqueles que atuam nestes contextos, dá conta de uma complexidade que os textos assinados pelo MEC não podem imaginar, antecipar ou equalizar. Essa complexidade permite pensar que a prática educativa é muito mais do que as listas de habilidades e comportamentos podem prever. Para Oliveira (2010), “Creches e pré-escolas, ao possibilitar às crianças uma vivência social diversa da experiência no grupo familiar, desempenham importante papel na formação da personalidade da criança” (p.6-7), as oportunidades proporcionadas às crianças nos cotidianos das creches e pré-escolas possibilitam a socialização das mesmas, reordenando os tempos e espaços, reelaborando atitudes e comportamentos através do encontro com os pares, entre outros.

As dificuldades apresentadas pelas coordenadoras como desafios a serem enfrentados pelos professores passam, de modo geral, pelas questões da formação, do profissionalismo e das expectativas em relação o cotidiano da instituição e de como essas instituições lidam com as expectativas das crianças, dos familiares, dos pares em relação à socialização, à vivência em comum, às experiências, à questão da aprendizagem nos seus contextos; são relações que geram ansiedade em todos os envolvidos na tarefa de educar.

Os desafios apresentados nos permitem problematizar acerca de como as políticas públicas tentam significar a educação infantil, os fazeres nestes espaços e as possíveis formas de relacionamento entre os diferentes sujeitos, em como o professor vive a sua docência em contextos distintos do pensado, do projetado nos textos políticos. Para Kramer (2005),

A definição de políticas públicas para a formação dos profissionais que atuam na educação infantil tem como ponto de partida concepções – explícitas ou não – do perfil desejável a esses profissionais. Tais concepções, por sua vez, se constroem a partir de visões de infância e de educação infantil que subsidiam as escolhas em termos de

conhecimentos, habilidades e competências necessárias ao profissional que atua junto à criança. (p.132).

Se por um lado a criança é representada nos textos políticos como um ser “em branco”, sem história própria e pessoal, sem vida particular, sem marcas de vida, sem problemas e a espera de aprender o que as políticas determinam, as representações acerca da docência na educação infantil por vezes têm o professor como “vazio”. Assim, o professor assemelha-se, também, a um ser ausente de qualidades profissionais. Neste sentido, o Parecer nº20/2009 assevera que “as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional” (p.7). Não ousou discordar da ideia de que aprendemos ao educar, mas é importante destacar essa visão repetitiva nos textos políticos (e, às vezes, nos contextos de educação infantil) de que há um desenvolvimento profissional depois que as políticas anunciam o que deve ser uma educação de ‘boa’ qualidade. Anunciam, ao pensar a criança como um ser pleno, pré-conhecido, moldável, repleto de positivities, de características decifráveis, que, por isso mesmo, passa a ser o parâmetro para a ação docente, como se fosse possível dizer que ser professor “é” / “seria” o que sujeito faz no contexto pela objetividade das relações com o outro, desde que esse outro (a criança) esteja totalmente decifrado.

Esse fazer do professor por vezes aparenta estar desconexo com a formação. Para Angotti (2007), há uma discrepância entre o sujeito professor e o sujeito na formação de professores.

A formação de professores reserva um hiato, uma discrepância uma vez que o profissional aprende o que fazer, como fazer, como valorizar as crianças e seus protagonismos, mas não são valorizados enquanto pessoas, não são vistos em seu próprio processo de aprendizagem, o que conseqüentemente comprometerá seu desenvolvimento. (p.14)

Os discursos acerca dos processos formativos dos professores apresentam nuances entre o não saber oriundo da formação inicial e o descontentamento com a formação continuada que, por vezes, se apresenta ‘teórica demais’, constituindo-se como um grande gargalo entre o idealizado e as necessidades dos profissionais. Tais situações podem ser lidas como um fator que impede ou dificulta a qualidade desejada para esta etapa da educação. Neste sentido foi interrogado o que é educação de qualidade às coordenadoras?

Depende, eu acho, que depende do contexto histórico, do contexto cultural, depende do contexto econômico. Qualidade para mim na educação infantil é uma educação infantil que dê conta de sanar as dificuldades da comunidade, a que consegue transformar valores humanos, éticos, morais e conhecimento científicos. (Safira, Coordenadora do CMEI Jóias Preciosas).

Para Oliveira (2014), “as diretrizes apresentam uma definição de currículo e princípios básicos orientadores de um trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças” (p.28), sendo que cada instituição necessita fazer as leituras e análises sobre o que considerar para cada contexto em que se encontra. Em resposta a esta questão a coordenadora Sininho,

É aquela que trata a criança como ser criança, que tenta proporcionar pra ela uma forma pra ela evoluir, a partir do que ela já sabe, e evoluir. (Sininho, Coordenadora do CMEI Professoras do Encantamento).

A ideia de que a criança tenha que “evoluir” está fortemente ligada à formação cognitivista que recebemos na universidade, ligada à noção de criança como um organismo natural que parte do mais simples para o complexo através da intervenção educativa. Essa visão os faz acreditar que a prática docente deve ser orientada por percursos previamente estipulados do desenvolvimento infantil, seguindo a modos de ser (da criança) pré-estabelecidos para cada fase. Construir suas próprias propostas pedagógicas é um desafio para as creches e pré-escolas, ainda hoje, pois a dicotomia entre as modalidades está cada vez mais presente nos próprios textos oficiais, na medida em que fazem distinções entre as práticas educativas, considerando pedagógicas as práticas voltadas às crianças na pré-escola e trabalho (e não prática pedagógica) a ação com crianças de 0 a 3 anos, conforme já problematizado anteriormente. Essa dicotomia e hierarquização do trabalho docente constitui-se como um potente empecilho quando se quer romper com práticas de guarda e antecipação do ensino para a criança pequena. Para Nunes (2012, p. 42), “tanto as creches, quanto as pré-escolas – devem assumir o desafio de superar a função de guarda e preparo para o ensino fundamental, entendendo aquele local como um espaço de formação cultural”.

As dicotomias acerca do educar/cuidar tensionaram e balizam as discussões sobre os fazeres em cada modalidade. Para além da indissociabilidade dos dois, sendo

as duas formas de se trabalhar, questionamentos sobre o que é ou como trabalhar pedagogicamente com crianças pequenas fizeram/fazem parte das discussões das/nas formações de professores, como se não fossem questões curriculares.

Os textos oficiais apresentam diferentes orientações quanto ao exercício da docência nas duas modalidades, fazem orientação para o trabalho com 0 a 3 anos e para práticas pedagógicas com a pré-escola, conforme já apresentado anteriormente. Neste sentido, Rosseti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009) apontam que as discussões sobre como trabalhar com o zero a três tem aumentado. Para Rosseti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009),

A área de educação infantil vive hoje intenso processo de revisão de concepções e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras da aprendizagem e desenvolvimento das crianças em creches e pré-escolas. Em particular, a discussão sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches tem se mostrado prioritária. (p.438).

A singularidade do sujeito em relação ao trabalho desempenhado por ele mesmo inscreve-se nas concepções que este tem/desempenha e objetiva para sua vida, que parte da sua vida pessoal e transita pelo profissional, constituindo modos de relacionar com a “realidade”. Gomes (2009) explica que “à disposição do sujeito estão as possibilidades de modificar-se e transformar o mundo num processo contínuo de estar sendo” (p.35), sem uma padronização de qualidade. Para a coordenadora Margarida,

Uma educação de qualidade eu creio que seja aquela que atende todos os quesitos do desenvolvimento humano, eu tenho que adequar essa educação para atendimento dessa qualidade no desenvolvimento humano dessa pessoa, eu não posso simplesmente focar um norte e esquecer dos outros, eu tenho que tentar integrar todos nesta qualidade. (Margarida, Coordenadora do CMEI As Florzinhas)

A qualidade é algo que não se atribui a partir de um único elemento, mas de um conjunto de fatores que estão relacionados ou correlacionados produzindo o efeito esperado ou próximo do esperado que (de)nominamos qualidade, não sendo algo a ser igual para todos, da mesma forma ou intensidade. Para a coordenadora Safira, a qualidade é relacional e circunstancial, é interessante que se observe de onde nomeamos esta qualidade e o que é considerado no exato momento da nomeação. Para os textos políticos, a qualidade é atribuída tão e somente ao fazer do professor desvinculado das

demais esferas ou situações, é como se estes dissessem que a qualidade está no saber/fazer do professor e que só depende dele para isto acontecer. Para Oliveira (2011), a questão da qualidade na educação infantil está ligada ao direito da criança à educação. Oliveira (2011), nesse sentido, ressalta que

A consideração de que o direito da criança à educação não se desvincula da qualidade dessa experiência, intensificou a discussão de questões relativas às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores e às práticas cotidianas desenvolvidas junto às crianças. (p.19).

Quando os documentos políticos abordam a questão da qualidade nas propostas pedagógicas trazem discussões de quais saberes são considerados importantes ao “desenvolvimento do sujeito” e de como estes são validados no cotidiano institucional. Tais discussões são orientadas pelo discurso do desenvolvimento integral da criança (a formação plena pretendida) e pelo discurso dos conhecimentos (científicos, numa visão que aproxima a educação infantil ao pensamento hegemônico sobre conhecimento na escola fundamental) que devem ser proporcionados pela educação infantil. Desconsidera-se ou deixa-se de lado (exclui-se) o discurso da cultura da infância e passa-se a operar com o sujeito tarefeiro, o sujeito que precisa ser educado, que precisa alcançar metas e objetivos propostos em tempos e situações pré-programadas. A da criança enquanto sujeito de direito é pensada, mas educação ganha sentido de ensino, ou seja, a educação é reduzida ao ensino (MACEDO, 2012). O direito de ser criança passa a ser o direito de aprender conteúdos formais, excluindo outras formas de pensar a educação em sua complexidade e a criança como vir a ser.

Sobre o trabalho do(a) professor(a) na unidade, a partir em sua relação com os textos políticos. A Coordenadora Safira entende que,

Na verdade [,] todos esses documentos os professores não conheciam. Estou dizendo nesta realidade. Alguns já tinham ouvido falar... mas conhecer, aprofundar... não, por exemplo nós pautamos nas DCNEI, tirei Xerox do artigo 5³⁷⁰ para que todos colassem nos cadernos, para que todos pudessem ter, ler e compreender, para fazerem seus projetos, partindo dos objetivos das DCNEI. Eles estão tentando fazer, eu vejo que eles observam.

³⁷ O artigo 5º citado pela coordenadora encontra-se na Resolução Nº 5/2009b: “Art. 5º - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social”.

Ao considerar que as instituições de educação infantil se distinguem das demais instituições pela sua intencionalidade, é reconhecido que o planejamento se constitui como delineador das práticas pedagógicas. Partindo dos contextos nas quais essas práticas estão imersas, o planejamento deve sistematizar as práticas, de forma a atender as crianças em suas particularidades, partindo do que as crianças já sabem, como se apropriaram deste saber, deve prever possibilidades de construir novos saberes, conhecimentos, desafiando-as a superarem os seus próprios limites. Para o professor de educação infantil, o planejamento é uma hipótese do que será o trabalho, algo que poderá ser “efetivado” ou não, pois o cotidiano no qual este se encontra inserido é o do inédito, do inesperado apresentado pela criança, que interage, “organiza”, “direciona”, “sistematiza” os tempos e espaços no qual ela também se encontra. Encontros de professores e crianças que prosperam em diferentes práticas pedagógicas e diferentes conhecimentos, não apenas diante do ou a partir do programado, o esperado, como também outros. Encontros estes que não são controlados pelo adulto e nem pela criança, pois nos espaços coletivos os protagonismos não são exclusividades de uns em detrimento de outros, mas acontecem no território de disputas em que as crianças e os adultos buscam legitimidade para suas atuações e visões, identificando e significando o mundo de maneira muito particular. O planejamento enquanto um roteiro que o professor propõe para vivenciar com suas crianças diferentes práticas é uma oportunidade criadora para o profissional, que não executa o planejado, o pensado mas significa o seu trabalho cotidiano na ação com o outro, indo além do previsível, do programado. Para Oliveira (2014), “planejar é uma das prioridades do trabalho do professor e deve ser visto como uma oportunidade de autoria criativa do próprio trabalho” (315).

Neste sentido, Oliveira (2014) entende que

Olhar para as práticas nas quais as crianças se envolvem e constroem sentidos sobre o mundo constitui uma boa direção para nortear o trabalho pedagógico visando a mediação de situações de aprendizagens significativas em um movimento de reflexão/avaliação constante. (p34).

Pensar o planejamento enquanto momento de reflexão da prática, em analisar como a dinâmica das/nas relações permite(iu) a efetivação ou não do proposto, sobre quais circunstâncias o trabalho ocorre(u) ou não ocorre(u), é pensar na ação produtiva do professor, sujeito que se constitui nos lugares/espaços com o outro. Não no professor

como executor, o dinamizador do cotidiano, do já pensado, do já concebido, mas o professor mediador das relações e proposições concebidas a partir desse encontro. Essa mediação, neste sentido, não é uma mediação de um programa que nunca pode falhar, mas uma mediação do imprevisto, do não sabido, pois professor e criança se constituem como tal nos encontros cotidianos.

Para a coordenadora Sininho, do CMEI Professores do Encantamento, sobre o este aspecto no planejamento dos professores:

Hum... eu vejo, um pouco distante ainda, né. Porque ele preconiza em como ver a criança, como foco do planejamento, como foco do fazer, do nosso fazer. Eu acredito que ainda está distante do que se vem fazendo. (Sininho, Coordenadora Professoras do Encantamento).

Pensar esta criança do lugar no qual ela se encontra talvez seja um dos maiores desafios de nossa sociedade, não apenas do professor. Compreender que a relações são produtivas para além do que se acredita estar fazendo, do que se planejou, é colocar-se aberto, predisposto ao encontro, a escuta atenta do que o outro tem a me dizer. Educar não significa, no meu entendimento, garantir a aprendizagem de conteúdos disciplinares, educar vai além da relação que se costuma nominar como ensino/aprendizagem. Conceber o planejamento não como instrumento apenas de direcionamento do trabalho do professor, mas como elemento de reflexão para sua docência é abrir-se à escuta das vozes que ecoam nos espaços de atuação, não apenas as vozes das crianças, mas dos responsáveis por elas, os colegas de trabalho, a equipe gestora. É dar voz e vez ao que é silenciado nos textos políticos para esta etapa da educação, dar voz e vez aos sujeitos dos contextos.

Desta forma, nos textos políticos e, em certa forma de pensar na instituição de educação infantil, a ênfase no planejamento pode significar a ideia de que falta instrumentalizar a prática para o trabalho docente ser de qualidade. Identificar nas instituições de educação infantil possibilidades de enriquecer os planejamentos, as práticas pedagógicas com as situações apresentadas pelas crianças não é um trabalho meramente instrumental, se esse planejamento for significado do ponto de vista dos contextos nos quais a educação infantil acontece. Para Oliveira (2014), num discurso muito próximo ao que é feito como crítica ao trabalho do professor na escola de ensino fundamental, planejar na educação infantil

é superar uma prática pedagógica centrada no professor e trabalhar, sobretudo, a sensibilidade deste para fazer uma aproximação real com a criança, compreendendo-a do seu ponto de vista, e não do ponto de vista do adulto. (p.32).

Como já ressaltai, nas relações os sujeitos se encontram e a partir desse encontro têm a oportunidade de vivenciar diferentes situações em seus cotidianos, situações que funcionam como laboratórios, nas quais não apenas o programado produz aprendizagem, mas o improvável se constitui enquanto elemento inusitado das ações e de algo mais amplo que não se pode prever a educação. Neste sentido Angotti (2007) diz que

A educação deve servir enquanto laboratório de construção de conhecimento, relacionamentos, transformações, constituições pessoais e profissionais enquanto convívio entre os adultos, pares de uma classe profissional e em seu trabalho frente e junto à criança. (p.12).

Angotti (2007) refere-se à educação e não ao ensino, uma vez que a educação é algo que envolve outras dinâmicas que vão além do ensino, a relação entre os diferentes sujeitos, destes com o contexto no qual estão imersos, toda uma complexidade mais ampla. A sensibilidade anunciada por Oliveira (2014) não deve ser lida apenas em relação à criança, mas sensibilidade também do gestor em receber, acolher e nutrir os projetos dos professores, considerando que estes encontram-se em tempos de vida e profissão distintos, o que segundo a coordenadora Margarida, do CMEI As Florzinhas, conota uma diferença que precisa ser considerada.

Eu vejo assim as pessoas que passaram no concurso têm mais conhecimento das leis, desse aparato teórico, né, as pessoas que vêm substituí-las, não subestimando, nem menosprezando, elas têm mais dificuldades desse entendimento da lei. Muitas não conhecem as leis, como eu escutei no começo, não conhecem a DCNEI, nunca ouviu falar e isso dói muito para nós, que estamos na gestão, isso dói muito. Saber que o professor vai lutar sem saber o básico ... a lei, então nós partimos na HTP e HTPC, a formação do professor em focar isso, de enfocar o planejamento, a importância dos objetivos, a importância do planejamento, em como ele chegar a esses objetivos, como desenvolver esses objetivos com a criança, que o que traz a DCNEI em cima das interações e brincadeiras, o que são as brincadeiras, o que são as interações, né, da criança. O meu olhar não é

vago, para trazer mais desafios para ajudar a criança a desenvolver e a criança tem que ser livre, espontânea, vai participar, hoje não deu naquela atividade, mais terá oportunidade de outras atividades diferenciadas de habilidades, que ela possa desenvolver hoje. Depois, mais, terá o seu tempo de desenvolvimento, então a gente está lá focando nessa base, conversando com elas e focando a DCNEI, mesmo sobre os conceitos que ela traz, então a gente tá... focando mesmo como deve ser feito este trabalho mesmo. (Margarida, Coordenadora As Florzinhas).

Os tempos de vida e o tempo na profissão mencionados pela coordenadora podem constituir como elementos que produzem outros significantes, tais como maior ou menor receptividade em relação aos fazeres no contexto da prática, onde são lidos, traduzidos e interpretados os textos políticos. Para Corsino (2012),

Embora a resolução de muitas dessas questões necessite de uma verdadeira revolução política, social e cultural, não se pode desconsiderar que essa revolução deverá também atingir o nível micro da sensibilidade, da inteligência e do desejo. Porque o que está em questão é a maneira de viver e de pensar as relações do homem consigo mesmo, com o outro e com o meio ambiente. (p. 7 e 8).

Para Oliveira (2015) as diretrizes apresentam princípios que são básicos e orientadores para o trabalho pedagógico a ser realizado com as crianças assegurando a qualidade da oferta para esta etapa da educação, bem como oportunizam pensar e se comprometer com desenvolvimento integral da criança. Desta forma, “elas devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias” (p.29). No entanto, os aspectos enfatizados por Corsino (2012), como sensibilidade, inteligência e desejo, não são qualidades ou atributos que diretrizes curriculares podem garantir às pessoas. Estes são elementos a serem construídos de forma singular em cada contexto, por sujeitos singulares em relações singulares. Não são qualidades a serem determinadas por uma política, mas elementos que dependem de relações a serem significadas como educativas em cada contexto.

Ao acessar (ler) as diretrizes e demais documentos, os professores não fazem as transferências do lido para a sua vida exatamente igual ao que está escrito, pois nesse processo de leitura há interpretação. Tradução e traição produzem significações em relação aos (nos) contextos apresentados, a partir das leituras, e tais leituras

recontextualizam as diretrizes e demais documentos em um contexto singular. Penso como Lopes, Cunha e Costa (2013), ao afirmarem que “a *transferência* de textos e discursos de um contexto a outro potencializa a apropriação, interpretação e reinterpretção de sentidos constituindo híbridos culturais” (p.393). A transferência do texto de um contexto ao outro não é a transferência de sentidos, pois a leitura (interpretação) dos textos num contexto produz a tradução dos sentidos neste contexto. O esperar gerado por diferentes textos lançados aos professores, neste caso professores de educação infantil, não traz uniformidade às suas práticas, mas provoca constrangimentos, limitações aos leitores; não determinam o seu fazer, pois, ainda segundo os autores, “Os discursos das políticas atuam de forma coercitiva, e tentam não apenas estabelecer os limites do que será lido nos diferentes textos políticos, mas tornar clara – supostamente inconfundível – toda proposta educativa” (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p.393). O poder dos órgãos regulamentadores também concorre para a obediência às determinações, assim o contexto de influência, assim como o contexto no qual os documentos são produzidos operaram coletivamente para regular as leituras e as práticas decorrentes dessas leituras, essa tentativa de controle das leituras é comprometida pela pluralidade de leitores (MAINARDES, 2006) e pela pluralidade de significações que estes produzem em relação aos textos em si, ao lugar de origem do texto.

Em relação à contribuição ou não dos documentos produzidos pelo MEC e pelo CNE aos/as professores/as no trabalho que realizam na unidade, algumas ponderações são apresentadas pelas Coordenadoras:

Então aqui no nosso caso, estão orientando sim. Elas são leis mandatórias, como não seguir? Então assim, para nós está sendo útil, agora se atende as demandas dos professores, daí é outra questão, né? (Safira, Coordenadora do CMEI Joias Preciosas).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, observando os requisitos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das instituições, que devem constar no Projeto Político Pedagógico, informando as intenções das propostas pedagógicas de cada instituição, como demonstrei anteriormente.

Para a coordenadora Sininho, do CMEI “Professores do Encantamento” a DCNEI

Deveria auxiliar o professor [breve silêncio]. Como coordenadora, eu tenho tentado discutir com eles o que os documentos têm trazido, mas vejo que ainda há dificuldades deles efetivarem na prática, né?! (Sininho, Coordenadora da CMEI Professores do Encantamento).

Desta forma, para coordenadora Margarida, do CMEI As Florzinhas,

Sim, eu acho que não foram só os professores né, todos né? Eu me considero uma professora em formação. Eu não estou com as crianças, mas eu estou convivendo com elas, né? Eu não tenho um planejamento para as crianças, mas no fundo você faz um planejamento para auxiliar a trabalhar com o professor, que vai trabalhar com as crianças. E ele veio para... Esclarecendo muita coisa, até então no RCNEI tinha 3 volumes, aí eu não tenho tempo de ler, não tenho tempo de estudar, aí a DCNEI, veio compilado, trouxe mais clareza, o vocabulário é muito bom, nós que temos que procurar avançar o nosso vocabulário. Às vezes eu vejo algo, leio, não entendo, deixo pra lá. Não posso! Tenho que pesquisar, buscar. Então ela veio [as DCNEI] trazer um professor pesquisador, ela não veio colocar que a criança isso, que a criança aquilo, ela veio trazer que lá no RCNEI – o perfil do professor já fala isto, ela veio fortalecer que eu tenho que pesquisar, que eu devo explorar, que eu tenho que saber, e que aquilo que eu ainda não tenho domínio, tem que ter. (Margarida, Coordenadora da CMEI As Florzinhas).

A busca por práticas mais próximas ao que os textos oficiais preconizam, por vezes gera situações de angústia e incertezas aos professores que atuam na educação infantil. A dúvida de que se atende ou não às necessidades dos professores é algo que a coordenadora Safira, do CMEI Joias Preciosas, apresenta. Os textos oficiais tendem a orientar quanto atitudes e práticas a serem assumidas pelas professoras, para que ampliem o conhecimento e os saberes através de um compromisso com conteúdos a serem trabalhados com as crianças, como apresenta o RCNEI (BRASIL, 1998b) e como vem reforçando a BNCC (BRASIL, 2016). A ênfase dada aos conteúdos por estes textos políticos não se sustenta apenas pela ideia de que eles formariam um sujeito

cognoscente, mas essa ênfase psicologista tenta significar o trabalho com os conteúdos como um trabalho de base científica, portanto, inquestionável. Assim, a política de educação infantil defende que “Os conteúdos abrangem, para além de fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de aprendizagem” (p.49).

A intencionalidade pedagógica é representada no RCNEI (BRASIL, 1998b) então como uma ação a ser seguida por uma suposta cientificidade. Essa intencionalidade pedagógica tem que garantir os conteúdos a ser trabalhados na educação infantil ou a prática pedagógica não tem validade, não vai formar o sujeito com procedimentos, atitudes e valores previstos/esperados/definidos. Como essa identidade pré-estabelecida não se fixa nos sujeitos em formação na educação infantil, o problema da educação é interpretado (continua sendo) como problema de prática do professor. Muitas vezes, para as unidades de educação infantil, o professor também é alguém que não sabe, mas esse não saber é um não saber mediante a um fazer ideal, a um sujeito ideal. Assim, o sentimento de que não se está cumprindo o trabalho educativo é ampliado enquanto aumenta a distância entre a ação cotidiana dos professores e as expectativas sobre elas.

As políticas curriculares para educação infantil que mais circulam nos espaços de atendimento a esta etapa anunciam distanciar-se das programações curriculares para o ensino fundamental, através do entendimento que se constrói em relação às especificidades no cuidado para com os bebês e as crianças pequenas, uma vez que o RCNEI, a DCNEI e a BNCC preconizam que a educação infantil não antecipará os conteúdos do ensino fundamental. A orientação de práticas mais significativas pelo professor entendido como mediador entre as “crianças e o conhecimento” possibilita pensar nas traduções e traições, que estão postas a todo momento, pois o professor não faz a transposição do lido para a ação. Mesmo que o professor não seja leitor dos textos políticos, como aponta uma das Coordenadoras, nas relações que este estabelece entre o dito, o ouvido, ou o orientado há atravessamentos de sentidos, de significados particulares que fazem com que o desejo de uma prática mais significativa conviva com medos, desafios e desejos que circundam a docência e a experiência de vida particular. Assim, há uma crença muito grande no poder do planejamento como salvação da prática ou garantia da ‘boa’ qualidade da educação, mas não há o encontro com o planejado no espaço-tempo em que as relações educativas acontecem.

Em relação à orientação para o trabalho pedagógico dos professores, na unidade, a Coordenadora Safira, do CMEI Jóias Preciosas, avalia:

Tenho tentado, pelo menos eu acho que sim. (as orientações segundo a coordenadora ocorrem: Na HTP e na HTPC). Com o tempo a gente vai mudando a técnica de trabalho. Na HTPC também, a gente tá bem nessa fase de estudar, estudar coisas, elementos dos documentos nacionais e coisas que parecem insignificantes. Por exemplo, como organizar o espaço, parece ser coisa de oficina, mas não é, tem uma orientação pedagógica em cima, por traz. (Safira, Coordenadora do CMEI Jóias Preciosas).

A Coordenadora se refere às orientações quanto à organização dos espaços nas instituições de educação infantil, para que estes se constituam como ambientes de aprendizagem, como determina o Parecer nº 20/2009 (BRASIL, 2009a). Conforme o documento, “a professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar” (BRASIL, 2009a, p.14) e experimentar cotidianamente situações educativas intencionais. O trabalho docente deve respeitar os protagonismos infantis, os espaços e tempos de aprendizagem das crianças, e deve organizar o currículo de forma a possibilitar às crianças aprenderem diferentes conhecimentos. Como cita o Parecer nº 20/2009,

O planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos. (p.12).

Enquanto as orientações de planejamento nos textos políticos parecem se dirigir para uma ação mais metódica com as crianças, a preocupação apresentada inicialmente pelas Coordenadoras Pedagógicas é quanto às relações, tendo em vista a criança (real) que desafia as unidades. Pensar o planejamento enquanto momentos de reflexão entre concepções e encontros de desejos parece mais próximo da realidade apresentada pelas Coordenadoras e mais distante do proposto pelos documentos. O encontro entre o mundo pensado pelos sujeitos da prática e as possibilidades de vivenciar o concebido, encontro entre diferentes sujeitos – professores – crianças – crianças – professores, e outros profissionais que participam do contexto diário se faz na busca da coletividade,

do acolhimento de todos, para que participem do proposto. Esse encontro gera tensões nos momentos de planejamento, que são conflituosos, porém bastante significativos na e para a construção de práticas pedagógicas que contemplem as relações com a criança (muito mais que conteúdos a serem aprendidos) nas instituições de educação infantil. Como cita Angotti (2007), é

Necessário o reconhecimento da importância da elaboração do eu para se compor o nós, caminho viável para o oferecimento e apropriação ao educador infantil do seu protagonismo profissional. Para que isso possa ser intentado é condição fundamental enxergar a pessoa que está fundamentando as ações, os procedimentos, os créditos, valores e fundamentações teóricas do profissional. Que este tenha possibilidade de florescer, de vir a se constituir em expressão viva, confiável, convicta no profissional. (p.17).

A coordenadora Sininho, do CMEI Professores do Encantamento, dispensa uma atenção especial ao planejamento, que considera como um momento de estudos e pesquisas.

Siiim. [ênfase no sim] durante o planejamento eu trago sugestões de atividades, eu trago pesquisas, a gente estuda bastante. O artigo nono das diretrizes... é para pensar dentro daquilo, e propor atividades exitosas e significativas". (Sininho, Coordenadora da CMEI Professores do artigo Encantamento).

O Artigo 9 das Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2010a) determina que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que: Promovam o conhecimento de si e do mundo; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das

crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.

As propostas pedagógicas das instituições devem contemplar todos esses aspectos, que são citados pela Coordenadora para efetivação de práticas pedagógicas para garantir diversas experiências no cotidiano das instituições, através dos eixos interações e brincadeiras, assegurando a construção de conhecimentos a partir das práticas proporcionadas. Como cita o Parecer nº20/2009,

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. (p.9).

O planejamento nas unidades requer o olhar sensível dos professores e coordenadoras, visando contemplar as necessidades apresentadas pelas crianças, pois envolve situações a serem pensadas que perpassam os aspectos físicos, emocionais e cognitivos da criança.

Sim, do trabalho pedagógico deles, a gente faz na HTP, que reúne os efetivos, né e os contratos. E fizemos a HTPC, quinzenalmente, o planejar a importância dele, sempre retornando né, o cuidado que eu tenho que ter com a criança, o tom de voz, sempre conversar com essa criança, sempre as outras trazendo como uma cartilha, as coisas básicas, pesquisas que foram realizadas né, inovações. Se deixa em cima da mesa para eles darem uma lida, ou se orienta, olha o site do endereço tal, tem, ou se não, se comenta também, né. Olha, o professor às vezes conversa sobre uma criança, se eu tenho às vezes uma experiência, alguma coisa palpável, um conteúdo para ela ler e depois dialogar, eu entrego, se eu não tenho eu vou procurar e às vezes a gente busca muito e experiências que já teve, tenta orientar, aí a gente fala “tenta essa atividade, tenta com aquela atividade”, dá mais atenção, porque às vezes não é só atividade, a criança é rebelde, não porque é rebelde. Então, essas orientações são diárias, não só nos momentos [de HTPC]. (Margarida, Coordenadora do CMEI As Florzinhas).

Conceber que todos os momentos vividos pelas crianças nos espaços de atendimento da educação infantil constituem elementos potentes para a construção de valores, regras, sentimentos que são ensinados e aprendidos coletivamente requer outros olhares sobre o que se entende por desenvolvimento, aprendizagem e conhecimento. Valores, regras, sentimentos não estão atrelados a *ensinagem* de conteúdos, habilidades e competências, se estabelecem nas relações tecidas nas práticas cotidianas. Angotti (2007),

Defende-se que qualquer possibilidade de transformação no sistema educacional, nas instituições de educação infantil dependerá em grande medida da pessoa do profissional, de seu potencial para, de maneira ousada e criativa, se reconhecer enquanto protagonista nas histórias escritas no contexto educacional no qual está inserido. (p.4).

Nas políticas curriculares para a educação infantil, muito tem se falado nas questões sociopolíticas que fazem parte das dimensões a serem contempladas por esta etapa educativa, que o planejamento não pode ignorar as influências dos contextos nos quais as instituições encontram-se imersas, mas partir delas. Oliveira (2011) diz que “planejar o currículo implica ouvir os profissionais em suas concepções e decisões, problematizar a visão deles sobre a creche e a pré-escola” (p.183). O planejamento é um momento singular para o professor, é quando este se encontra com o desejado e o possível, momento de decidir o que, como e por que de cada escolha, um espaço de negociação, enfrentamentos e sonhos, que impedem que os planejamentos se tornem o currículo homogêneos. Macedo (2006), neste sentido, pondera:

O currículo escolar é habitado por uma diferença que não se define como a oposição ao homogêneo, que penso ser possível tratá-lo como uma espécie de espaço-tempo cultural liminar. Um espaço-tempo em que as culturas presentes negociam com “a diferença do outro”. (p.292).

Os processos de negociação em que os sujeitos se encontram sempre não se dão a partir de objetividade independente destes sujeitos, uma objetividade capaz de se apresentar de forma igual a todos com a tomada das decisões apresentadas. Não é possível identificar que elementos operam com maior ou menor intensidade nos processos de escolhas e no que esses processos vão resultar, no exato momento em que se toma uma decisão ou outra acerca do processo educativo. Isso não significa que se pode fazer qualquer coisa no ambiente de educação infantil ou com as crianças. Entendo

apenas que um planejamento instrumental, capaz de expressar as intenções educativas dos professores de forma clara não é a salvação ou um fator central na garantia de uma educação de ‘boa’ qualidade. Também o currículo entendido como um conjunto de saberes, um repertório recortado da cultura mais ampla, é apenas uma ilusão sobre um projeto ‘melhor’ de educação, um projeto de poder (LOPES; MACEDO, 2011). Temos que problematizar ainda o que é qualidade para essas políticas.

Assim, Safira, Coordenadora do CMEI Jóias Preciosas, entende que em relação às orientações curriculares do MEC e do CNE,

Elas [as professoras] se esforçam para seguir, né. Mas, claramente, para mensurar, eu não consigo. No artigo 9º [citando as DCNEI] tem todos os objetivos, os objetivos para o desenvolvimento integral da criança, literatura, expressões, todas. É difícil para elas transcrever, de pensar lá na sala, o objetivo da expressão corporal, porque eu trabalho isso. Então eu tentei mostrar, trabalhar como fazer essa transposição da lei para sua prática. (Safira, Coordenadora da CMEI Joias Preciosas).

Para Oliveira (2014), as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil apresentam uma oportunidade de trabalho que não se fixa em datas comemorativas ou em listas de conteúdos relacionados às disciplinas, mas desperta saberes e conhecimentos. Neste sentido, Oliveira (2014) traz que

A definição de currículo defendida nas diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. (p.33).

As relações sociais produzidas das interações entre crianças – crianças, crianças – professores, professores e familiares, professores e demais profissionais são encontros importantes neste contexto cultural. Dos diferentes centros de interesse gerados pelos/nos encontros são produzidas necessidades que podem significar ou não as escolhas das práticas, a dinâmica a ser produzida em sala, junto com as crianças ou pelas crianças. O acolhimento ou a recusa da escuta atenta ao outro e suas vozes em relação ao desejado produz e é produtor de contextos que nunca são concebidos *a priori* pelos documentos, mas possibilitados pelos/nos encontros.

A falta de articulação entre teoria e prática comumente citada por profissionais da educação, é recorrente nos discursos e nos processos formativos de docentes. No entanto, Kramer (2005) e Oliveira (2007) apontam que toda prática pedagógica pressupõe uma teoria, mesmo que essa seja um híbrido de tantas outras teorias, mas todo fazer se alicerça em uma crença. As significações oriundas das teorias oportunizam práticas que são consideradas experiências exitosas ou não. O princípio da experiência é significado pelo sujeito. A este respeito Oliveira (2014) diz que

A noção de “experiências de aprendizagem” ilumina a perspectiva da criança no contexto da instituição de educação coletiva. Isso porque experiência é algo da ordem do vivido, do que se construiu e das contínuas significações e ressignificações que o processo de aprendizagem configura para cada criança. (p.33) (Grifos da autora).

Essa significação se faz também em relação a como se lê/significa a docência, a sua própria atuação, quais fatores se considera pertinentes, determinantes na constituição docente. Nas palavras da coordenadora Margarida,

Eu creio que os professores têm que avançar, tem que ler e eu vejo que os professores não têm o tal do tempo, quando eu escolho ser professor, eu escolho uma profissão que precisa estudar, pesquisar, eu escolho todo momento, então, eu tenho que achar um tempo para estudar né, eu não vejo essa prática... aqui não [silêncio]... eu, eu... eu já parei de dar texto para estudar para a formação, eu chego aqui, a única que estudou fui eu. Então.... [Silêncio]. (Margarida, Coordenadora As Florzinhas).

As expectativas elaboradas acerca do fazer do outro (que está na situação da docência) nem sempre coincidem com os desejos dos demais membros da mesma categoria profissional, fato este complexo de se analisar, pois as situações apresentadas como problemas podem advir de fatores salariais, condições de trabalho na profissão, na rede e na unidade, de carreira, problemas na formação, entre outros.

Como cita Oliveira (2014), “os espaços de formação, quando realizados de forma efetivamente coletiva, criam ainda possibilidades de reflexão acerca da prática pedagógica e promovem o crescimento profissional dos professores” (p.34), a reflexão coletiva oportuniza o olhar sobre o coletivo, a coletividade das ações e intenções propostas. A formação centrada na escola tenta fortalecer os coletivos das instituições ao problematizar o seu próprio cotidiano.

Oliveira (2011), em relação às propostas pedagógicas, afirma que elas devem ser construídas coletivamente, para não cair nas fragmentações do cotidiano. Buscar o fortalecimento do espaço institucional, das ações propostas pelo coletivo, envolve sensibilidade não apenas para compreender as crianças enquanto sujeito de direitos, mas para o professor se constituir nesses espaços, com/apesar das orientações dos diferentes discursos, e sempre em meio a uma luta diária por melhores condições de trabalho. Para a autora, “o currículo não pode ser entendido como plano individual predeterminado. É um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o “aqui-e-agora” de cada situação educativa.” (OLIVEIRA, 2011, p.183). Envolve ouvir os professores, escutar e compreender como estes concebem o proposto, a partir de quais ou com quais fatores operam nos momentos de decisões, nos momentos de “transposição do proposto”. Mas as preocupações com a formação na unidade podem estar ligadas a uma visão de uma proposta curricular nova a ser implantada na unidade, como também pode estar ligada à ideia de fortalecer o projeto educativo da unidade para além dos discursos de aprendizagens e conhecimentos comuns.

Na visão de Safira, o papel do professor

Depende de qual impressão que você vai deixar para sua criança, o que vai trabalhar, o papel de desenvolver o todo. Todos os aspectos psicológicos, cognitivos, artes. Bem esse é o papel do professor. Agora, se dá conta, aí eu não sei. (Safira, Coordenadora do CMEI Joias Preciosas).

A intencionalidade pedagógica para a docência, a constituição profissional, não depende apenas das idealizações e projeções que o professor faz para si, mas das relações estabelecidas entre ele e o meio em que se encontra inserido, e entre esse meio e o campo educativo mais amplo. Envolve, portanto, não apenas o estar com as crianças, estar nas instituições com os seus pares, mas uma relação com as políticas que norteiam ou regem (ou pretendem fazer isso) o cotidiano nesses espaços, o estar com os responsáveis pelas crianças, pela gestão pública. O que não se pode deixar de analisar e abordar quando se trata do tema ser professor de educação infantil.

Questões mais “emergenciais” são citadas nos cursos, ou levantamento de demandas formativas como urgentes. Geralmente, gravitam entre as necessidades imediatas apresentadas no desenvolver de uma atividade/projeto e outro nas unidades. Na década de 1990, as oficinas pedagógicas fizeram sucesso, o ‘como fazer’ adquiriu espaço tamanho entre os professores, sobretudo dos professores da creche, ansiosos,

sobretudo, por práticas que ilustrassem propostas de atividades com os bebês. Para Sininho,

Ser o mediador de novas possibilidades, ser o professor do encantamento de fazer o diferencial, de querer que as crianças avancem. É ser o professor que vai buscar! [Ênfase na fala]. Que aquilo que vai ser ensinado, proposto para as crianças seja significativo, que tenha a criança como foco, que pense a criança como ela é e não no que ela tem que ser. (Sininho, Coordenadora do CMEI Professores do Encantamento).

Dentre as muitas concepções de ser professor de educação infantil, tem-se a do professor que encanta suas crianças pelo entusiasmo demonstrado no seu fazer diário, na sua (re) invenção cotidiana, a partir das necessidades apresentadas e construídas nas inserções com os diferentes sujeitos (colegas de profissão, crianças, responsáveis pelas crianças). Como afirma Kramer (2005),

É na tensão entre essa imagem e os sentidos que ela dá à profissão, e aquilo que as professoras efetivamente fazem em seus espaços de atuação, que vai se construindo a identidade do profissional de educação infantil, com suas formas próprias de viver sua profissão, que, muitas vezes, se confrontam com discurso do profissionalismo docente. (p.165).

Os discursos sobre profissionalismo docente por vezes desconsideram ou minimizam os processos, problemas e desafios que envolvem a dinâmica que circunda a profissão. Dentre eles, as condições para que se possa estar naquele espaço, o que envolve mais do que relações entre os sujeitos, como são postas estas relações a partir das políticas públicas para os profissionais que atuam com as crianças, a questão da demanda por vagas, por exemplo, que envolve número de crianças por profissionais, entre outros. O ser não se dá a partir de uma idealização de si mesmo ou de uma idealização projetada pelas políticas, mas se constitui (de modo falho, nunca completo) de elementos que não podem ser previstos em plenitude quando se trata de dizer como tem que ser o trabalho docente e, portanto, a identidade docente. Toda tentativa de definir a priori o trabalho ideal para o professor (um perfil ou uma identidade) vai levar a uma (des)caracterização do que é ser professor. Os desencontros entre aquilo que se faz na unidade e aquilo que se (de)nominou ser professor de educação infantil nas

políticas passa, segundo Margarida, pelo encontro entre o professor real e a criança real e tudo que eles trazem para esse encontro.

Eu acho que é uma alegria, é um prazer, porque a criança é verdadeira, eles não têm falsidade, eles são verdadeiros, eles podem até falar o que estão sentindo naquela hora, eles não têm mascaras. Então ser o professor de educação infantil, você tem que internalizar e é gratificante ser o professor. (Margarida, Coordenadora da CMEI As Florzinhas).

Ser professor de educação infantil, nesta perspectiva, é pensar no estar com a criança, que não age apenas por estímulos, emitindo apenas uma resposta ao que lhe é interrogado, mas ser professor de educação infantil pensando a criança a partir do inédito, do inesperado, da curiosidade que as move para a descoberta do novo, que indaga o mundo, que questiona as “verdades”, que rompe com o esperado, impulsiona a desejar práticas menos engessadas, que fogem dos resultados uniformes/padronizados, que as tradições pedagógicas costuraram ao longo dos tempos como as que levam ao sucesso.

A estreita ligação entre pré-escola e ensino fundamental ainda encontra-se permeada por práticas que visam a preparação das crianças da pré-escola para a primeira fase/ano do ensino fundamental, como se esta tivesse por objetivo atender possíveis demandas da próxima etapa escolar. Constituir-se enquanto espaço que tem suas próprias intencionalidades é um desafio ainda presente na educação infantil, que, a meu ver, as políticas recentes têm colocado mais distante de ser superado, por mais que nos textos políticos também sejam anunciados um combate à antecipação de nível, à escolarização. Kramer (2005), Angotti (2007) e Campos (2012) problematizam como os diferentes discursos sobre a não antecipação dos conteúdos do ensino fundamental aparecem em práticas e nos textos políticos que orientam esta etapa da educação. Mas, de forma “disfarçadas”, ou “camufladas”, enaltecem termos tais como competências, habilidades, direitos de aprendizagem, campos de experiências, que nada mais são do que a efetivação de objetivos para práticas que “contribuam”, “ampliem” determinados conteúdos, conhecimentos, importantes para as crianças na faixa etária em discussão. Kramer (2005) pontua que “A mudança se dá pela coexistência de posições teórico-práticas diversas, que se encontram, chocam, dialogam, e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo, adotado”. (93). Não por imposições e determinações programadas. Os professores, em seus processos de

vida e de experiência profissional, aprendem na profissão e com a profissão, na atuação entre os pares, nas trocas com os demais sujeitos que estão no espaço educativo.

Para Campos (2012), a questão do ser professor de educação infantil está mais relacionada aos processos formativos do que a outros fatores, visto que comumente as professoras são formadas para atuar com o ensino fundamental e não com a educação infantil, tomam por base as configurações do ensino fundamental desde a organização das salas, passando pelas áreas disciplinares e concepções avaliativas nas quais instrumentalizam seus discursos. Entendo, no entanto, que não apenas os professores, como diz Campo (2012), mas as políticas (muito mais) não se reportam ao lugar específico da educação infantil, referendando espaços que sinalizam a presença do ensino/aprendizagem.

Há, nas políticas, uma busca de harmonia entre determinadas teorias educacionais e a educação, no sentido de se vencer uma suposta crise educativa. Para Lopes e Macedo (2011), esse tipo de pensamento advém do funcionalismo, que propõe a harmonia e o controle social a partir de sistemas de pensamento considerados ideais. Dessa forma, as políticas concebem as relações entre os sujeitos como passíveis de serem unificadas por significações coerentes, por uma apropriação de conceitos capaz de corrigir o sentido das coisas. Essa unificação não ocorre, pois a própria linguagem gera essa impossibilidade. A linguagem não opera de forma objetiva, clara e coesa, garantindo uma coerência de sentidos entre um emissor e um receptor, visto que há o entre lugar (MACEDO, 2006) que não é ocupado pelo emissor e nem pelo receptor, mas é espaço que é o limite do dizível e do indizível. Esse entre lugar permite que, entre a emissão de uma mensagem e a circulação desta, outros sentidos sejam produzidos, independente do que se intencionou. A impossibilidade de fixações de sentidos unificados, livre de ambiguidades, de sentidos planejados em relação ao que propõem as políticas curriculares são limites insuperáveis dos próprios textos (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013) que objetivam práticas, formas de atendimento dos professores às crianças que assegurem a “boa” qualidade, e, por consequência, estabelecem identidades de professores para atuar nesta etapa por acreditarem que os sentidos são transmitidos e não produzidos contextualmente.

Vistas desde concepções ideais nas políticas, tensionadas pelos limites da linguagem, as relações entre os sujeitos são sempre tensas, contraditórias. É importante dizer que relações educativas (toda forma de relação) se pautam em transitoriedades, nunca são fixas, nenhum discurso produz uma representação fiel do que tais relações

podem ou dizem produzir. Há sempre significações sobre as relações educativas, que pensamos enquanto processos de identificação, não como representações de uma identidade docente em si, mas identificações transitórias.

4.3 Sentidos em disputas: a impossibilidade de uma identidade para o professor de Educação Infantil

Quanto a cada um dos contextos investigados nesta pesquisa, pode-se dizer que há “um esperar” para o exercício da docência na educação infantil. Este esperar é balizado pelas políticas curriculares, que tentam normatizar as diferentes etapas da educação e, em especial, a educação infantil, que nos últimos anos vem ganhando destaque nos textos políticos enquanto espaço de ensino/aprendizagem, de (re)produção do conhecimento sistematizado e culturalmente valorizado, não mais o lugar de guarda, socialização e aconchego para crianças. Esta moldura de ensino para crianças cada vez menores sinaliza a busca pela uniformização de padrões educacionais e projetos educativos que o país deseja ter para os próximos anos, objetivando a constituição de sujeitos cada vez mais “produtivos”. Produtividade esta que, por vezes, desconsidera o próprio sujeito (como pessoa, como singularidade), pois este é o cumpridor de metas e objetivos propostos, sujeito sujeitado.

Ao constituir-se como primeira etapa da educação básica, que tem como função o desenvolvimento integral da criança, passando pelos aspectos sócio/político e econômicos, através dos princípios éticos, estéticos e políticos, o contexto da educação infantil passa a conceber a criança não apenas como um sujeito de direitos, mas potencialmente como o cidadão que faz a manutenção social através dos conhecimentos científicos, tecnológicos, ambientais e culturais, tidos como patrimônios da humanidade. É neste sentido que determinados conhecimentos não podem ser negados pela instituição escolar às crianças, devem ser garantidos a elas desde o ingresso na educação infantil, devem ser gradativamente ampliados pelas experiências proporcionadas pelo professor, que devem ser ricas, estimulantes, desafiadoras, motivadoras o suficiente para que se efetive a aprendizagem.

O papel do professor nesta perspectiva é promover a vivência e experiência de diferentes conhecimentos acumulados pela humanidade, única e exclusivamente através

de suas práticas, como trazem o Parecer do CNE/CEB nº 020/2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2010, que são reafirmadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica de 2013, e também na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016). A ação performática do professor alcançaria os objetivos e metas propostos pelos documentos, numa relação com o que está determinado por estes textos políticos, que é vista como acessível (todos leriam os documentos do mesmo modo) e, portanto, possível aos docentes.

Nessa perspectiva, as orientações curriculares das políticas educacionais vislumbram a construção de identidades aos professores nas diferentes etapas da educação, não fugindo a educação infantil à regra, na medida em que a intenção é que esta construção seja uma relação objetiva e disciplinar. No momento que se tem um documento dizendo o que se deve fazer e que este seja cumprido e não apenas observado, pode-se ler/dizer que os fatores que ameaçam a aprendizagem ou a qualidade da educação passam a não existir pelo êxito da ação do sujeito – professor, pois o professor esta(ria) alicerçado pelas orientações que lhe diz(ria) como proceder para que a aprendizagem se efetive com qualidade. No entanto, para Lopes e Macedo (2011, p. 231) “é também necessário destacar que nenhum projeto educacional acontece sem o reconhecimento do Outro (identificação)”. Este Outro é a criança que se apresenta a minha frente e a não percepção desse sujeito como sujeito de desejos próprios, mesmo que estes não expressem suas vontades oralmente, como no caso dos bebês e das crianças que ainda não falam, torna problemática a ação de educar.

Para Lopes e Macedo (2011), não há uma identidade (de professor) a ser construída, mas processos de identificação. A ideia de identidade remete a posições fixas de sujeito, que nunca são mais que representações falhas do sujeito ou representações idealizadas para o sujeito que não é o seu eu nem nunca será. As identificações se dão quando sentidos são produzidos pela partilha de algo em comum em um contexto. Para Silva (2007),

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobreterminação, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou “muito pouco” – uma sobre-determinação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. (p.106).

Desse modo, como explicam Lopes e Macedo (2011), a falta é constitutiva do sujeito, na medida em que o sujeito é sujeito de desejo no campo da linguagem, no campo da sobre-determinação, da ambiguidade. A partir das discussões pós-estruturais,

entendo que não é possível dizer que há uma identidade do professor a ser construída, mas que há sombras, rastros, projeções, que tornam possível processos de identificação com certas representações que estão presentes nos espaços. Essas identificações se dão então, na política que pesquiso, a partir das orientações dos textos políticos, que tentam emoldurar um ser professor para a educação infantil. A busca por uma “essência”, uma “identidade” uma constituição permanente, um ponto único, que permita dizer o professor “é”, é uma expectativa em vão, se considerarmos as influências que contornam, atravessam a vida dos sujeitos. Leio este “é” como não sendo algo fixo, mas algo que se dilui logo a seguir, para se (re)constituir novamente, permanentemente.

As intenções contidas nas políticas curriculares não moldam identidades para o professor, mas constroem sentidos de ser professor de educação infantil que limitam o modo de significar a educação para além da ideia de ensino-aprendizagem. O constrangimento provocado pelas políticas não impede o professor de se constituir nos espaços de atuação, de legitimar seus desejos diante do que se apresenta diante de si. Não há um vazio a ser preenchido pelos discursos curriculares, como se tenta dizer nos textos políticos (na justificativa de se produzir novas orientações a cada momento), mas discursos políticos que tentam esvaziar o lugar do sujeito nas políticas como se os sujeitos não constituíssem as políticas, não significação, contextualmente, a educação.

Considerações Finais

Esta pesquisa de mestrado teve como tema de investigação as políticas de currículo para a Educação Infantil no Brasil. A ideia de que uma identidade a ser construída pelos professores é possível, tal como as políticas tratam, foi assumida como o problema a ser pesquisado. O objetivo do estudo é compreender como diferentes sentidos disputam a fixação da identidade do professor da Educação Infantil nos documentos curriculares nacionais e as implicações deste processo no contexto da prática na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis (MT). Os diversos textos políticos apresentados e analisados ao longo desta pesquisa buscam definir uma identidade para o professor de educação infantil através dos significantes criança/infância, práticas/ações/atuações pedagógicas, desenvolvimento e aprendizagem, vivências e experiências. Tais significantes são privilegiados nos textos políticos, sua repetição em diferentes documentos curriculares leva a produzir uma “imagem” de professor ideal para atuar nesta modalidade e também à ideia de que esse professor ideal é condição da “boa” qualidade da educação infantil, a partir de diferentes concepções. A atuação docente constrói-se, para os textos políticos, na perspectiva de atender o que está sendo significado/esperado, quando se conceitua qualquer um desses termos.

Desta maneira, a construção da identidade do professor se daria quando no contexto da prática, este dominasse/compreendesse a “essência” dos conceitos apresentados nos textos curriculares, pois ele passaria a exercer sua docência de forma a atender as significações produzidas pelos termos evidenciados. É possível perceber que da ideia de professor polivalente apresentada nas Diretrizes para a Educação Infantil (BRASIL, 1994) e nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), aos textos políticos mais atuais, a palavra professor vai sendo apagada nos documentos mais recentes, enquanto tais textos vão centralizando conceitos de criança/infância e proposituras para que esses conceitos sejam preenchidos por situações que promovam a aprendizagem, o desenvolvimento, as vivências que garantam aprendizagens também do patrimônio cultural. Por trás do discurso dos protagonismos infantis que permeiam os textos políticos mais atuais, ideais de criança e infância são fortalecidos, (re) elaborados de maneira a atender a construção discursiva da criança que não apenas reproduz culturas, mas que se torna produtora de cultura, que exerce sua

cidadania desde que nasce. Discursos esses que se aproximam do “adulto em miniatura”, que, na atualidade, é significado de modo bem diferente do que Ariès apresentou nos finais dos anos de 1970, em relação a criança da idade média, pois essa é a criança que precisa atuar em um mundo competitivo, no qual os que estão/são melhores preparados terão mais chances de trilhar o caminho de sucesso.

Estes direcionamentos para a formação da criança requerem do professor uma performance para que se atenda o que está sendo conceituado e solicitado nas políticas, a meu ver não em função da própria criança, mas em função de um mundo para o qual essa criança precisa ser preparada. Desta forma, como tratei na análise dos textos políticos, ao trazer a centralidade de termos como aprendizagem, conteúdos, cultura como patrimônio e experiência associada à aprendizagem, o professor é o repetidor de ações já pensadas pelos especialistas em currículo, programadas, que as dinamiza em diferentes espaços de atendimento à criança. Nesta perspectiva, o professor é apenas o repetidor de práticas já estabelecidas, consideradas como “práticas exitosas” nos contextos de educação infantil, não necessitando recorrer a sua profissão enquanto um produtor de relações, um intelectual que se constitui, se renova cotidianamente num fazer que é sempre inventado.

Esse pressuposto de que os professores devem seguir o já estabelecido, “as práticas exitosas”, no contexto da prática, é evidenciado quando as coordenadoras pedagógicas reforçam a necessidade de contemplar nos planejamentos os objetivos propostos nas políticas, no esforço de assegurar que o planejamento siga exatamente o que está definido nos textos curriculares. Por isso, há uma ênfase grande em suas falas na importância do planejamento, ou no planejamento como o que vai garantir uma educação de “boa” qualidade.

De maneira muito contundente, durante as entrevistas, as coordenadoras enfatizaram a necessidade de os professores conhecerem e seguirem o que as orientações apontam como objetivos que asseguram a aprendizagem dos conteúdos, dos conhecimentos, da cultura, aprendizagens necessárias para esta etapa da educação. Para que esses objetivos possam ser atingidos, contemplados e/ou vivenciados, as formações ofertadas nos Centros Municipais de Educação Infantil investigados e na própria Secretaria de Educação voltam-se para as leituras coletivas dos documentos, e às possibilidades de desenvolver na prática situações de “aprendizagem” que possam contemplar o texto político.

As coordenadoras pedagógicas demonstram preocupação em relação a como estes textos políticos são acessados pelo grupo de professores, que se encontram na unidade, assim empenham forças para assegurar que as leituras e análises dos textos sejam feitas em situações coletivas, buscando entendimentos que se aproximam em relação ao objeto lido, interpretado.

As tentativas de controlar a leitura, interpretação dos textos realizados pelos grupos de professores para assegurar uma uniformidade de ações nos espaços de atuação, na construção dos Projetos Pedagógicos de cada instituição, fazem com que as coordenadoras repliquem outros significantes para tratar das práticas, além do que as políticas já trazem. Focalizando nas relações e nos planejamentos possibilidades de promoção de desenvolvimento, aprendizagem e experiência, secundarizando o que os textos políticos trazem enquanto direcionamento para as práticas pedagógicas, o termo “relações”, como analisei a partir das entrevistas, aparece no contexto da prática como um signifiante que acrescenta ao posto pela política e, ao mesmo tempo, que trai a política. Isso porque o termo relações não tem destaque nos textos curriculares, mas, no contexto da prática, surgem como o inesperado que a política não consegue prever. A preocupação com as relações nas unidades de educação infantil parece, por vezes, conter a responsabilidade por uma educação que enfrenta desafios jamais imaginados pelos textos políticos.

Por outro lado, com a ênfase no planejamento, novamente o professor enquanto produtor, propositor, é desconsiderado, os saberes da docência não fazem parte da constituição do seu dia a dia, uma vez que para sua prática, há uma performance a ser realizada (o cumprimento do já posto pelos documentos), que atende(ria) as necessidades da criança/infância, da educação infantil, sem que o professor precise(asse) recorrer aos seus saberes e mesmo à sua sensibilidade. Este saber docente é questionado pelas coordenadoras quando os professores chegam às instituições e dizem não conhecer os textos políticos; também se torna importante para as coordenadoras o não conhecimento pela inexperiência em relação à docência nesta modalidade, seja porque o professor que chega na educação infantil atuava em outra modalidade, seja porque é recém-formado e ainda não conhece os textos políticos enquanto leitura que “devem” direcionar o seu fazer na educação infantil. O coordenador pedagógico a partir daí passa a lançar um olhar bastante minucioso para as questões do planejamento deste professor que não conhece ou não domina o que lhe é solicitado pelas políticas.

O planejamento é pensado de forma que este contemple os textos políticos, os objetivos e metas lá contidos e para que se efetive no cotidiano as intenções estabelecidas por tais documentos. Vê-se nos textos políticos a oportunidade de preencher as possíveis lacunas de formação dos professores, bem como as demais necessidades geradas no transcorrer do exercício da docência.

Durante as entrevistas foi mencionado que os professores chegam nas unidades sem conhecer os documentos que orientam, normatizam a educação infantil, sendo necessário, muitas vezes, parar toda a formação já realizada para atender a demanda gerada quando chega um professor novato que não conhece tais documentos. Ter o domínio dos textos políticos e fazer a transposição dos mesmos com eficiência está tornando-se quase que obrigatoriedade nos espaços que ofertam atendimento à educação infantil. As coordenadoras, nesse sentido, elaboram, propõem, sugerem situações de aprendizagem que contemplem os objetivos propostos nas políticas e, em especial, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), para que os professores observem, sigam, desenvolvam com as crianças o trabalho de maneira a contemplar o que se é solicitado pelas coordenadoras em relação as políticas de maneira uniforme.

Ao abordar a questão do planejamento coletivo, é possível perceber que há uma intencionalidade de uniformização das atividades a serem desenvolvidas com as crianças, visto que em diferentes momentos foi mencionado pelas coordenadoras a necessidade de ter “ações harmônicas” pelo menos a cada período, isso porque, entre períodos, de acordo com uma das coordenadoras, as ações se dissociam parecendo haver “duas unidades”. Essa busca por uniformização tem passado por uma ideia de homogeneização de comportamentos e é confundida com a necessidade do trabalho coletivo. Está sendo entendido coletividade com uniformidade, pois se espera que as atividades programadas tenham a mesma abrangência para todos, o mesmo efeito para todos.

Essa expectativa de uma eficiência no fazer, num fazer igual de todos os professores, buscando comportamentos comuns nas crianças, é uma radicalização nos processos interpretativos dos textos políticos, como se não fosse possível haver outros entendimentos das leituras dos textos políticos, para além daquelas produzidas e realizadas nas formações ofertadas pelas secretarias, pelos coordenadoras e outros membros que são chamados a dinamizar os processos formativos. Tais radicalizações desconsideram que mesmo esses processos já são outras leituras, outras significações,

traições/traduições feitas aos textos políticos e formativos, leituras outras carregadas de rastros, pistas seguidas ou desvios em relação a algo que ao ser dado, lido, já é transformado, modificado por diferentes sujeitos. É preciso compreender que toda forma de leitura é uma interferência, uma nova produção de sentidos ao proposto, não sendo uma repetição do posto, do já determinado, mas uma nova possibilidade de acessar sentidos que sempre escapam, de ler, interpretar, reinterpretar, traír.

Os fatores políticos presentes nas políticas nos fazem questionar a condição ou em quais condições se pensam os sujeitos e o projeto de educabilidade dos mesmos, responsabilizando o professor pelo sucesso deste projeto, através das práticas pedagógicas sustentadas por eles. Práticas essas cada vez mais arquitetadas para que sejam realizadas com eficiência pelos professores, de maneira uniforme, com possibilidades de mensuração, como se isso assegurasse a qualidade de um ensino a ser efetivado na educação infantil. Os fatores políticos dizem respeito à possibilidade de o pensar, o agir, o interpretar estar sempre aberto, de nunca poder ser totalmente determinado por um texto político ou por uma vontade ou por uma ordem. Desta forma, a decisão sobre o que vem a ser educação infantil nunca está dada, fechada, mas depende do contexto mesmo no qual atuam professores, crianças, adultos, comunidade. Assim, o professor nunca é um executor de uma política pensada por outros, não é um técnico eficiente que coloca planejamentos em prática, como a política intenciona.

Com os teóricos apresentados ao longo deste texto, tentei problematizar como a performatividade desejada aos professores nega ou exclui as possibilidades de expressão dos sujeitos envolvidos com a educação, não apenas o professor como também as crianças, que passam a ser idealizadas em relação ao seu estar em cada modalidade da educação infantil. Os discursos que enfatizam o perfil de entrada e saída da criança de cada modalidade estão cada vez mais presentes no cotidiano das unidades. Preocupações com a (in)disciplina das crianças são temas cada vez mais recorrentes nas rodas de conversa, na sala dos professores e até mesmo nas formações, estendendo-se às reuniões com os pais, onde são cobrados dos mesmos uma “ajuda” para “educar” (disciplinar) as crianças. Pais são cobrados por comportamentos idealizados pelos professores e pelos textos políticos em relação às atitudes das crianças em cada idade, como se o ciclo de vida fosse estanque, o que, por vezes, desconsidera a subjetividade de cada um.

Tomando como espaço de investigação o contexto da educação infantil, com foco nas políticas curriculares para esta etapa, buscando ouvir as coordenadoras

pedagógicas da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis, foi possível analisar que diferentes sentidos são produzidos não apenas ao ser professor nesta etapa da educação. Pude compreender as significações que em diferentes momentos são atribuídas às ações dos professores na modalidade em que se encontram lotados, a distinção entre trabalho, atuação, fazer pedagógico, prática pedagógica, pois para cada uma destas atribuições concebe-se um “fazer profissional”. Essas significações muitas vezes estão implícitas nos próprios textos políticos, que não produzem uma unidade de identificação para o ser professor, mas inúmeras significações ao trabalho a ser realizado, num movimento que tem aproximado a educação infantil do ensino fundamental ou da educação escolarizada.

Assim, tais significações negam, por vezes, a educação infantil, enquanto buscam uma definição que se fixa(ria) ao ser professor em relação à modalidade de atuação. Para os professores da creche, a concepção de trabalho é o que rege(ria) os fazeres e para o professor da pré-escola, a concepção de práticas pedagógicas caracterizaria o cotidiano nas unidades. Se os professores da creche, que trabalham com crianças bem pequenas, são vistos como não profissionais ou como alguém que a formação específica de professor não é enfatizada, já os professores de pré-escola são convocados ao trabalho pedagógico com conteúdos e/ou conhecimentos, ao trabalho de transmitir a cultura, o patrimônio histórico e cultural, aos moldes do que deve fazer a escola, como os próprios textos políticos destacam. Os diferentes textos produzidos para a educação infantil nos últimos vinte anos operam com os termos atuação, trabalho, práticas, entre outros, para definir o fazer dos professores nesta etapa da educação. Estas definições podem ser encontradas num mesmo texto em seções distintas, mas se referindo sempre à ação do professor junto às crianças nos espaços educacionais.

Determinados comportamentos devem, a partir desses modos de conceber o professor, ser trabalhados para que as relações (criança/professor/criança/criança) possam ser produtivas e concorram para a “educação de qualidade”, restringindo outras possibilidades de práticas que não se enquadram nos textos políticos que circulam, cabendo a reflexão do que é “bom” ou “ruim”, assim como (também) do que é “imprescindível” ao professor em sala para que a sua criança aprenda/desenvolva-se.

A Abordagem do Ciclo de Políticas, enquanto opção teórico/metodológica, me possibilitou afirmar que as políticas curriculares privilegiam alguns sentidos nos textos políticos, hegemonomizam alguns dos sentidos de ser professor em detrimento de outros, não sendo possível dizer quais interesses são atendidos ou deixados de lado na tomada

de decisões, sendo que as tramas existentes contornam caminhos que se confundem e nos confundem, negando-se e afirmando-se a todo o momento em que diferentes disputas entram em cena para dizer que tipo de conhecimento, desenvolvimento, ensino, aprendizagem, cultura, experiência, devem fazer parte do currículo, quais são considerados necessários para a formação do cidadão e como estes costumam a ideia de “boa” educação.

Lopes e Macedo (2011) nos convidam a pensar as políticas curriculares enquanto textos que não se resumem apenas aos documentos produzidos para a escola, mas textos produzidos também pela escola. Textos que disputam sentidos não apenas pelos órgãos governamentais, mas pelos sujeitos que compõem o espaço institucional. Assim, pude defender que os textos oficiais se constituem sempre como textos políticos abertos que chegam aos contextos da prática como tentativas de direcionar, constranger ideias e projetos para a instituição educacional. As autoras nos propõem pensar o currículo enquanto arenas de disputas por significação do conhecimento, cultura e sujeito, enquanto elementos constituintes dos projetos de educabilidade, um texto sempre aberto e sujeito ao fracasso.

Ainda nos convidam a pensar a diferença enquanto uma condição humana, de produzir espaços, de significar a própria existência, como um campo de negociações de sentidos, onde o outro é condição para a minha existência. Isso me permite problematizar a política, também em se tratando de tudo o que busquei discutir aqui, como possibilidade de se pensar relações menos deterministas e autoritárias de relacionar-se e de fazer educação. Compreender que o espaço educacional é o lugar de encontro das diferenças é tentar projetar novas formas de relações entre os sujeitos, abertas, que não estejam pautadas nas relações de força e hierarquia, em universalismos em relação a uma identidade ideal de professor ou de criança, tal como os universalismos que se encontram nos discursos dos saberes a serem validados, nas orientações, leis e decretos. É chamar a atenção para a possibilidade de estar com o outro (sempre diferente), fora das relações de dominação, que tradicionalmente moldam os espaços educativos, contribuindo com o desenvolvimento das crianças mais produtiva e menos interventiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação Infantil. **Pro-Posições**. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003.

ACIR. Perfil Rondonópolis: **Geografia/demografia/economia** 2014 – 6ª edição. Realização ACIR; Parceria: Prefeitura de Rondonópolis.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph Infâncias**. ISSN 1807-6211. Ano V, n16. Novembro 2011.

ANGOTTI, Maristela.Org. **Educação infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

_____. Espaços de Formação Docente: Os Desafios da Qualificação Cotidiana em Instituições de Educação Infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 69-91, jan./dez. 2007.

ANGOTTI, Maristela. Semeando o Trabalho Docente. In.: **Educação Infantil**: muitos olhares. OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. Org. 7 edição – São Paulo: Cortez, 2007.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa. GT 12 Currículos. www.anped.org.br. Acesso em maio de 2016.

AQUINO, Ligia. Educação da Infância e pedagogias descolonizadoras: reflexões a partir do debate sobre identidades. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana Elias. SANTIAGO, Flávio. SANTOS, Solange Estanislau. (Orgs.). **Infâncias e Pós-Colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogia descolonizadoras, 2015

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Segunda Edição. Rio de Janeiro. LTC. 1975.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva. Ama, Guardiã, Crecheira, Pajem, Auxiliar... Em busca da Profissionalização do Educador da Educação Infantil. In.: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.56-69, Jan/Jun 2006.

BARBOSA, Rosimari Bueno; RODRIGUES, Elaine. **Ser professor**: prescrições de identidade(s) em circulação na Revista Pátio Educação Infantil (2003 a 2009).

Notandum. São Paulo/Porto, ano XVIII, n. 37, jan./abr., 2015.p. 113 -125. <http://docplayer.com.br/11158083-Ser-professor-prescricoes-de-identidade-s-em-circulacao-na-revista-patio-educacao-infantil.html>. Acessado em 10/11/2015

BRASIL. **LEI N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961** - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acessado em 03/08/2016.

_____. **LEI N^o 5692**, de 11 de agosto de 1971, 1971.

_____. **Lei N 11.274.2/06**, de 06/02/2006, 2006.

_____. **Parecer CNE/CEB n^o 2/1999**, aprovado em 29 de janeiro de 1999, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil**. – Brasília: MEC, SEB, 2009c.

_____. Ministério da Educação. **Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB; UNESCO, 2009d.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional para Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenadoria Geral de Educação Infantil. 1994a.

_____. Ministério da Educação e do Deporto. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenadoria Geral de Educação Infantil. 1994b.

_____. Ministério da Educação. **Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. 1996.

_____. **Parecer CNE/CEB n^o 22**, 17/12 de 1998, 1998a.

_____. **Programa Pré-Escolar uma alternativa para a Educação Infantil**. Org. Org. Vera Lúcia de Souza Moraes. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. 1998.

_____. Ministério da Educação. **Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino**: estudo de caso de cinco municípios que aceitaram desafios e realizaram conquistas. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2002.

Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. V.1 e V2. Brasília: MEC/SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**, (encartes 1 e 2). Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. **Monitoramento do uso dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil** (Relatório). Brasília: MEC/SEB, 2008.

- _____. RESOLUÇÃO Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, 2009b.
- _____. Ministério da Educação. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009c.
- _____. Ministério da Educação. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009d.
- _____. Ministério da Educação. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para A Educação Básica Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para A Educação Infantil**, organizado por Sonia Kramer. Brasília, 2009e.
- _____. **Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil práticas cotidianas na educação infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Consultora Maria Carmen Silveira Barbosa. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília, 2009f.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de Creche: manual de orientação pedagógica**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012d.
- _____. Ministério da Educação. **Educação Infantil: Subsídios para construção sistemática de avaliação**. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011, do Ministério da Educação. 2012a.
- _____. Ministério da Educação. **Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. BENTO, Maria Aparecida Silva. Org. São Paulo. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade. (BRASIL, 2012b).
- _____. Ministério da Educação. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. BENTO, Maria Aparecida Silva. Org. São Paulo. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade. CEERT. 2012c.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. 2013a.
- _____. Ministério da Educação. **Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do INEP e IBGE: sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados**. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral Coordenação Geral de Educação Infantil. 2013b.
- _____. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional para Educação Básica (ANEI)**. Diretoria de Avaliação d Educação Básica. INEP. Governo Federal. Brasil Pátria Educadora. 2013c.
- _____. Ministério da Educação. **Educação Infantil do Campo: proposta para expansão da política**. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho Interinstitucional -

GTI, instituído pela Portaria Interministerial número 6/2013, assinada pelos Ministros de Estado da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 2014a.

_____. Ministério da Educação. **Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da educação infantil, urbana e rural**. Produto 2 – Documento Técnico B. Secretaria de Educação Básica. 2014b.

_____. Ministério da Educação. **Por uma Política Curricular para a Educação Básica Contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília. 2014c.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**, 2014d.

_____. **Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral: dilemas e perspectivas** / Vania Carvalho de Araújo (org.); Manuel Jacinto Sarmento ... [et al.]. - [Brasília, DF] : Vitória : EDUFES, 2015a.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação da Educação Infantil a partir da Avaliação de Contexto**. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI, 2015b.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes em Ação: qualidade no dia-a-dia da educação infantil**. Instituto Avisa Lá. Formação Continuada de educadores. Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. São Paulo: Ed. Instituto Avisa Lá. 2015c.

CAMPOS, Maria Malta. ROSEMBERG, Fúlvia. FERREIRA, Isabel Monsoletti. **Creche e pré-escola no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 2006.

_____. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In.: **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas** / Organizadores: Alexandre Fernandez Vaz e Caroline Machado Momm – Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

_____. Educar crianças pequenas: Em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

CÁRITAS. **Brasileira Cáritas na promoção da solidariedade: como organizar a ação Cáritas / Cáritas Brasileira**. – Brasília: Cáritas Brasileira, 2005.

CERIZARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999. <https://periodicos.ufsc.br/article.viewfile/10539/10082>. Acessado em 27/10/2016.

CORSINO, PATRÍCIA. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Organizadora: Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

DIAS, Rosanne Evangelista. LÓPEZ, Sílvia Braña. Conhecimento, Interesse e Poder na Produção de Políticas Curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, PP.53-66, Jul/Dez 2006.

DIAS, Rosanne Evangelista. Sentidos Produzidos nas Políticas Curriculares de Formação Docente. **Espaço do Currículo**, V.8, n.1, p.22-34, Janeiro/Abril de 2015.

FERNANDEZ, Alexandre. MOMM, Caroline Machado.org. **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas** – Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

FERRARI, Alceu R. **Analfabetismo no Brasil: Tendência secular e avanços recentes** - resultado preliminar. São Paulo,52. (p. 35-49) Fev. 1985.

FIGUEIREDO, Aurenny Gomes Coelho. **A Escola como espaço de formação pedagógica permanente do professor** – Rondonópolis, MT: UFMT, 2012.

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médias (Série Educação: Teoria & Crítica), 1993.

FLÔR, Dalânea Cristina. DURLI, Zenilde. **Educação infantil e formação de professores**– Florianópolis. Ed. Da UFSC, 2012. 256 p.In: ARCE, A. *Jardineira, tia ou professorinha: a realidade dos mitos*. 1997. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1997.

FREIRE, Adriani. Formação de Educadores em Serviço: Construindo Sujeitos, Produzindo Singularidades. In.: KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, Coleção Prática Pedagógica. 1999.

GUIMARÃES. Leandro Belinaso. É possível um Território Familiar Estar ao mesmo Tempo Estrangeiro. In.: SKLIAR, Carlos. **Derrida & a Educação/ org..** 1 ed. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez– (Coleção docência em formação. Série educação infantil), 2009.

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade? In.:SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Org. 7 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2007.

_____. A identidade em questão. In.: **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 12^a edição, 2015.

KRAMER, Sonia.org. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 5^a edição. Editora: ática. 1993.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8. Ed. – São Paulo: Cortez, Biblioteca da Educação – Série 1 – Escola: v.3), 2006.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições** – vol. 13 n.2 [38] mar/agosto, 2002. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/38-artigos-kramers.pdf>

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. TOLEDO, Leonor Pio Borges de. BARROS, Camila. Gestão da Educação Infantil nas políticas municipais. **Revista Brasileira de Educação**. V.19 n.56. Jan.-Mai. 2014.

KUHLAMNN Jr, Moysés. FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In.: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. / Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

_____. Educação Infantil e currículo. In: Faria, A.L.G. e Palhares, M.S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5 ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2005.

_____. **Infância e Educação Infantil** - uma Abordagem Histórica. Editora Mediação, 2010.

RONDONÓPOLIS. **Política de Educação Infantil**: Manual Informativo – Creche. Org. Vera Lúcia de Souza Moraes. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. 1995.

RONDONÓPOLIS. **Lei N 3247 de maio de 2000**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargos e Carreiras da Prefeitura Municipal de Rondonópolis – MT, 2000.

RONDONÓPOLIS. **Proposta Diretriz Curricular Municipal para o Ensino Infantil**. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. Org. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª edição. São Paulo: Cortes (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/Coordenação Selma Garrido Pimenta), 2012.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____. Democracia nas Políticas de Currículo. **Cadernos de Pesquisa**. v.42, n.147 p.700-715 set./dez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. Org. **Currículo: debates contemporâneos**. 3. Ed. São Paulo; Cortez, 2010.

_____. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Érika V. Rodrigues; COSTA, Hugo H. Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n3, p392-410, set/dez, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas Políticas de Currículo. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.700-715 set./dez, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/03.pdf>. Acessado em 03/01/2017

_____. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. V.11 n.32 maio/ago, 2006a.

MACEDO, Elizabeth. CURRÍCULO: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, PP.98-113, Jul/Dez 2006b.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 7, n.94. p.47, jan/abril/2006. Disponível em: <http://www.ceds.unicamp.br>.

MATHEUS, Danielle dos Santos. LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de Qualidade na Política de Currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.2,p.337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: HTTP://www.ufrgs.br/edu_realidade

MATO GROSSO. **Resolução normativa nº002/2009**. Conselho Estadual de Educação (CEE)/ MT. Diário Oficial 23/11/2009 - pág.21. Disponibilizado em: <https://docs.google.com/file/d/0B5JB9Yr6ymr5aUJpejlpaDh0VTQ/edit>. Acessado em 03/01/2017.

MENDONÇA, Daniel. Teorizando o agonismo; crítica a um modelo incompleto. **Sociedade e Estado**. Print version. Vol.25 no.3 Brasília Sept./Dec. 2010 <http://dx.doi.org/10.1590/S010269922010000300004>. Acessado em 28/07/2016.

MOREIRA, Antônio Flávio. TADEU, Tomaz. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ª edição. Editora: Vozes.2008

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Editora WMF - Martins Fontes, 2015.

NASCIMENTO, Evando. **Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

NUDZOR, Hope Pius. Reconceptualizando o paradoxo na implementação de Políticas: uma abordagem pós-moderna. **Revista Teias**, v.11 n. 22 p.209-224. Maio/agosto 2010.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação infantil**: instituições, funções e propostas. In:CORSINO, Patrícia (org.). Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea).

_____. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento** – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **O trabalho do professor na educação infantil**. 2 Edição. São Paulo: Biruta, 2014.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 5-18.

PEREIRA, Talita Vidal. COSTA, Hugo Heleno. CUNHA, Érika Vírgilio Rodrigues. Uma base à Base: quando o currículo precisa ser tudo. **Revista Educação Pública**. Cuiabá v. 24 n. 56 p. 455-469 maio/ago, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In:Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Geslani Cristina Gryb. ROMANOWSKI, Joana Paulin. Curso de Pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira Sobre Formação Docente**. Autêntica. *Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 136-151, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>*.

PRIORE, Mary Del. Org. **História das crianças no Brasil**. 7.ed., 2ª reimpressão. –São Paulo: Contexto, 2015.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. (Org.) **Os fazeres na Educação Infantil**. 12ª edição – São Paulo: Cortez. Ribeirão Preto, 2003.

RONDONÓPOLIS. **Política de Educação Infantil**: Manual Informativo – Creche. Org. Vera Lúcia de Souza Moraes. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1995.

_____. **Programa Pré-Escolar uma alternativa para a Educação Infantil**. Org. Org. Vera Lúcia de Souza Moraes. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1998.

_____. **Lei N 3247 de maio de 2000**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Cargos e Carreiras da Prefeitura Municipal de Rondonópolis – MT.

_____. **Proposta Diretriz Curricular Municipal para o Ensino Infantil**. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. 2004.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma anos 1970: revisitando uma trajetória. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 12(2): 264, maio-agosto/2004.

SKLIAR, Carlos. **Derrida & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades**. São Paulo – Cortez, 2001.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da. FRANCISCHINI. Rosângela. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**. v. 8, n. 12 p. 257-276 jan./jun. 2012.p.257-276.

SILVA, Maria Abádia da. CUNHA, Célio da. Org. **Educação básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas, SP: **Autores Associados**, 2014.

SIMILI, Ivana Guilherme . **O que virou moda na Guerra?** As voluntárias da Legião Brasileira de Assistência no Jornal Correio da Manhã. (UEM-docente).

[Http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVIII/pdf/ORDEM%20ALFAB%C9TICA/Ivana%20Guilherme%20Simili.pdf](http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XVIII/pdf/ORDEM%20ALFAB%C9TICA/Ivana%20Guilherme%20Simili.pdf) . Acessado em : 01/08/2016.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STRATHEN, Paul. **Derrida em 90 minutos**. Trad. Cassio Boechat. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 2002.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (org.) **Educação da Infância: história e política** – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 68-73, jan.-abr. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1359>

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Tradução: Caio Liudvik. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TOSTA, Estela Inês Leite. **Educação Infantil Em Rondonópolis: traços e tempos de uma trajetória**. <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/ComunicacoesRelatos/0178.pdf>. Acessado em 10 de agosto de 2016.

DOCUMENTOS ANALISADOS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referenciais Curriculares para Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998b.1v; 2v; 3v.

_____. **RESOLUÇÃO CEB Nº 1**, de 7 de abril de 1999.

_____. **Parecer N.º 20/CNE**, 11/11/2009, 2009a.

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

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI, 2016.

APÊNDICE I

NOME: SEXO: FORMAÇÃO:
FUNÇÃO ATUAL: TEMPO NA COORDENAÇÃO:
TEMPO NA UNIDADE EDUCATIVA:

CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE DE EI

UNIDADE EDUCATIVA:
A UNIDADE POSSUI PPP: (...) Sim (...) Não (...) Em elaboração
ANO DE CRIAÇÃO DA UNIDADE DE EI:
TOTAL DE PROFESSORES NA UNIDADE:
N.º DE TURMAS POR IDADE:

APÊNDICE II

INSTRUMENTO DE COLETAS DE DADOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Na sua opinião, quais são os maiores desafios que os professores encontram hoje para a realização de seu trabalho na educação infantil?
- 2) O que é, para você, uma educação de qualidade?
- 3) Como você analisa o trabalho do(a) professor(a) nesta unidade, a partir do que os documentos do MEC (citar documentos) orientam?
- 4) Você acha que estes documentos produzidos pelo MEC e pelo CNE têm auxiliado os/as professores/as no trabalho que realizam na unidade? Poderia explicar (porque sim e/ou porque não)?
- 5) Você faz algum tipo de orientação para o trabalho pedagógico dos professores?
- 6) Há momentos específicos para esta orientação na unidade? Como isso tem acontecido?
- 7) Para fazer a orientação do trabalho pedagógico, em que se baseia? (livros, autores, documentos oficiais)?
- 8) Você considera que há uma aceitação dos professores quanto a essa orientação que você faz? Poderia explicar por quê?
- 9) Como você vê o trabalho pedagógico das professoras na unidade em relação às orientações curriculares do MEC e do CNE (mencionar documentos)?
- 10) Pensando nesta unidade de EI, você avalia que ainda há desafios que precisam ser enfrentados pelos professores para um melhor trabalho pedagógico com as crianças?
- 11) Como coordenadora pedagógica, poderia falar um pouco dos desafios que você enfrenta para realizar o seu trabalho nos dias de hoje?
- 12) Vocês realizam formação continuada na unidade? (...) SIM (...) NÃO

Quando?

- 13) Como e com qual finalidade é realizada?
- 14) Há estudos? Poderia dizer o que vocês têm lido/estudado (no caso da resposta anterior ser sim)?
- 15) Para você, qual é o papel do professor de educação infantil?
- 16) O que para você é ser um professor de educação infantil? Poderia explicar?

- 17) Nos documentos curriculares oficiais do MEC e do CNE (citar os documentos), em documentos, formações e reuniões da SEMED, as orientações sempre falam de uma prática diferenciada a ser construída na educação infantil.
- a) Como você está vendo isso? (Dê tempo para responder)
 - b) E nesta unidade? Como os professores têm lidado com essas determinações de se construir uma prática diferenciada na EI?

Agradecimentos à participante.