



UFRJ

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós- Graduação em Educação - Mestrado
Linha: Currículo, Docência e Linguagem

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA A PRIMEIRA INFANCIA:
O USO DE CADERNOS DE ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DO
RIO DE JANEIRO**

Cátia Cirlene Gomes de Oliveira

Rio de Janeiro

Abril/2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA A PRIMEIRA INFANCIA:
O USO DE CADERNOS DE ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DO RIO
DE JANEIRO**

Por

Cátia Cirlene Gomes de Oliveira

Orientadora: Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias

Dissertação exigida como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro

Abril/2015

CIP - Catalogação na Publicação

G048p GOMES DE OLIVEIRA, CÁTIA CIRLENE
POLÍTICAS CURRICULARES PARA A PRIMEIRA
INFÂNCIA: O USO DE CADERNOS DE ATIVIDADES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA
CIDADE DO RIO DE JANEIRO / CÁTIA CIRLENE GOMES DE
OLIVEIRA. -- Rio de Janeiro, 2015.
155 f.

Orientadora: ROSANNE EVANGELISTA DIAS.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. POLÍTICAS DE CURRÍCULO. 2. EDUCAÇÃO
INFANTIL. 3. MATERIAIS ESTRUTURADOS PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL. I. EVANGELISTA DIAS, ROSANNE,
orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "Políticas curriculares para a primeira infância: o uso de cadernos de atividades na educação infantil da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro"

Mestrando(a): **Cátia Cirlene Gomes de Oliveira**

Orientado(a) pelo(a): **Profa.Dra. Rosanne Evangelista Dias**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 27 de abril de 2015.

Banca Examinadora:

Presidente:


Profa.Dra. Rosanne Evangelista Dias


Profa.Dra. Patrícia Corsino


Profa.Dra. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza

Dedico este trabalho a todos os profissionais da Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro, que se dedicam a ensinar nossas crianças (e a aprender) a se aventurar por caminhos até então desconhecidos.

AGRADECIMENTOS

À Professora/Orientadora Rosanne Dias, fonte de inspiração de coragem, disciplina e otimismo. Agradeço a orientação cuidadosa e a parceria ao longo desta jornada. Agradeço, mais ainda, pelo convívio, pelo apoio, pela compreensão e pela amizade.

À Professora Maria Inês Marcondes, com quem me encantei durante as aulas na disciplina que cursei como aluna externa e pude partilhar o que era o embrião deste trabalho. Desejei a sua participação na banca examinadora deste trabalho desde o princípio, e agradeço por ter aceitado o convite.

À professora Patrícia Corsino, minha professora de longa data e com quem tive o prazer de cursar uma disciplina encantadora e desafiadora sobre Walter Benjamin e Lev Vygotsky. É um prazer tê-la na banca examinadora.

Às professoras Rita Frangella e Isabel Ortigão, pelo acolhimento como aluna externa na disciplina “Pensamento Curricular”, cujas aulas nos proporcionaram momentos de profundos e esclarecedores debates.

Às professoras Patrícia Corsino e Ana Maria Monteiro, pelas importantes contribuições no exame de qualificação deste trabalho.

A todos os professores do curso que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento deste trabalho.

Aos companheiros de disciplinas e do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Formação de Professores, do Núcleo de Estudos do Currículo, com quem dividi dúvidas, anseios, conquistas e, também, momentos de grande alegria. Em especial à companheira Gabriela e à sua família, que gentilmente me acolheram em sua casa por ocasião de apresentação de trabalho em João Pessoa.

Ao Luciano, meu marido e companheiro de longa data, pela compreensão e apoio ao longo desta dura jornada de estudos.

À minha família, onde vou buscar as raízes de minha existência e com quem partilho as lutas e vitórias de minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

Aos meus sobrinhos/filhos Larissa, Henrique e Helena, com quem vivo a cada dia as dores e as delícias da maternidade.

Às companheiras e amigas da GEI, pelo imenso apoio e parceria ao longo desta jornada, com as quais pude contar em todos os momentos de aflição pessoais, profissionais e acadêmicas. A todas vocês, meu profundo respeito e admiração.

À SME-RJ, pela concessão da autorização para a realização das entrevistas nas escolas da rede.

Às professoras que gentilmente concederam as entrevistas que tornaram possível a realização deste trabalho e às gestoras das escolas que possibilitaram que estas acontecessem nos espaços escolares, proporcionando todas as condições favoráveis à realização das mesmas.

Aos meus mascotes inseparáveis, *Fred* e *Lindinha*, companheiros das horas solitárias de escrita, e que me lembram, constantemente, que passear pela rua, brincar, dar e receber carinho é tão necessário quanto estudar e trabalhar!

A Deus, força que sustenta a minha fé nas pessoas!

Eu sei que vou. Insisto na caminhada. O que não dá é pra ficar parado. Se amanhã o que eu sonhei não for bem aquilo, eu tiro um arco-íris da cartola. E refaço. Colo. Pinto e bordo. Porque a força de dentro é maior. Maior que todo mal que existe no mundo. Maior que todos os ventos contrários. É maior porque é do bem. E nisso, sim, acredito até o fim. O destino da felicidade me foi traçado no berço.

Caio Fernando Abreu

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo propor uma reflexão sobre a adoção dos Cadernos de Atividades na educação infantil na cidade do Rio de Janeiro, e a apropriação/inserção que professores deste segmento da rede municipal fazem destes em seu cotidiano/planejamento, dentro do contexto das políticas de currículo emergentes no país na atualidade. Para tal, faço um breve levantamento do cenário político educacional brasileiro na atualidade, destacando o conceito de qualidade que vem permeando as atuais políticas curriculares para a primeira infância a partir da leitura de autores que vêm se dedicando a esta análise no campo do currículo (FERNANDES & NAZARETH, 2012; ESTEBAN, 2008), descrevo os principais documentos curriculares para a educação infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, discuto a formação do professor da educação infantil, as perspectivas de alfabetização nesta etapa, o livro didático e os sistemas apostilados dentro do cenário das políticas públicas para a primeira infância. Para tanto, os marcos legais referentes às políticas de currículo para a educação infantil foram revisitados e analisados a partir do ciclo de políticas, modelo analítico proposto por Stephen Ball (1998) e Ball e Bowe (1998). A pesquisa, de caráter qualitativo, constituiu-se de ampla pesquisa bibliográfica e de entrevista semiestruturada com professoras atuantes na educação infantil. A análise das mesmas apoiou-se na perspectiva da entrevista como evento discursivo, dotada de significados construídos por sujeitos situados historicamente. O trabalho levanta problematizações acerca da necessidade (ou não) da adoção de materiais estruturados para este segmento e conclui que estes materiais encontram grande aceitação por professores, gestores e pais de alunos, pela demanda advinda desses diferentes sujeitos pela alfabetização nesta etapa. Os cadernos de atividades são reinterpretados e ressignificados pelos professores que se utilizam dele como material complementar às atividades planejadas, no contexto da prática.

Palavras-chave: Políticas de Currículo, Educação Infantil, Materiais Estruturados para a Educação Infantil.

ABSTRACT

This study aims to propose a reflection on the adoption of Activities Notebooks in early childhood education in the city of Rio de Janeiro. It also aims to analyze the appropriation / insert that teachers of this level of the municipal system make in their routine/ daily planning, in a context of the brazilian emerging curriculum policies. To do this, I intend to make a brief survey of the brazilian educational and political scene nowadays, highlighting the concept of quality that penetrate the current curriculum policies for early childhood from reading authors, who have dedicated themselves to these analysis in the curriculum field (FERNANDES & NAZARETH, 2012; ESTEBAN, 2008). I describe the main curriculum documents for early childhood education of the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro. I add to the discussion the professional formation of teachers of early childhood education, literacy prospects at this stage, the textbook and the booklets system in public policies for early childhood set. Therefore, the legal framework related to curriculum policy for early childhood education were revisited and analyzed from the perspective of the policy cycle approach (BALL, 1998; BALL & BOWE, 1998). This research has a qualitative perspective and consists of an extensive literature review and semi-structured interviews with female teachers that work in early childhood education. The analysis of them relies on the interview as a discursive event perspective, full of meanings, constructed by historically situated subjects. The work raises questions about the need (or not) of the adoption of structured materials for this period and concludes that these materials are widely accepted by teachers, schools directors and children's parents, due to the demand coming from these different subjects for literacy at this stage. The activities notebooks are reinterpreted and reevaluated by the teachers who use them as a supplementary material to the planned activities in the context of practice.

Key-words: Curriculum Policies, Early Childhood Education, Structured Materials for Early Childhood Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1 - Acesso à educação infantil.....	33
--	----

LISTA DE IMAGENS

Imagem nº 1 Carta de apresentação ao Manual de Orientações para o uso do Caderno de Atividades.....100

Imagem nº 2. Carta de apresentação ao manual do professor de pré-escola I e II.....101

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 1. Busca por “sistemas apostilados de ensino”.....	23
Quadro nº 2. Busca nos bancos de dados de universidades públicas.....	24
Quadro nº 3. Metas do IDEB.....	37
Quadro nº 4. Avaliações em larga escala.....	46
Quadro nº 5. Artigos cujo foco de análise é a educação infantil.	95
Quadro nº 6. Organização das escolas.....	109
Quadro nº 7. Tempo de atuação das professoras entrevistadas.....	111
Quadro nº 8. Ilustrações das propostas dos cadernos.....	113

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANPED – Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BBTD – Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EAD – Educação a Distância

EDI – Espaço de Desenvolvimento Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENPEC – Encontro Nacional de Ensino de Ciências

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEI – Gerência de Educação Infantil

GT – Grupo de Trabalho

HDE – História das Disciplinas Escolares

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

ISE – Instituto Superior de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

OCEI – Orientações Curriculares para a Educação Infantil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNBE – Programa Nacional de Biblioteca Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RCNEM – Referencial Curricular Nacional para o Ensino Médio

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SME-RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

SPE – Sistemas Privados de Ensino

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
I. POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	29
I.1 Marcos legais.....	30
I.2 No percurso, quais os desdobramentos?.....	38
I.3. O professor da/na educação infantil na rede pública municipal do Rio de Janeiro.....	48
I.4. Educação infantil na rede pública municipal do Rio de Janeiro pelos documentos norteadores.....	52
I.4.1. Orientações Curriculares para a Educação Infantil – OCEI.....	52
I.4.2. Planejamento na educação infantil.....	55
I.4.3. A avaliação na educação infantil.....	58
I.5. O “lugar” da alfabetização na educação infantil da rede pública municipal do Rio de Janeiro.....	62
II. CADERNOS DE ATIVIDADES COMO POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO	65
II.1. Situando preliminarmente o campo do currículo.....	65
II.2. O ciclo de políticas.....	70
II.3. Políticas de currículo para a educação infantil.....	76
II.4. Os livros didáticos como política de currículo.....	78
II.5. O livro didático na educação infantil.....	83

II.6. O apostilamento como política de currículo.....	87
II.7. O contexto de produção dos cadernos de atividades na rede pública municipal do Rio de Janeiro.....	96
III. A INSERÇÃO DO CADERNO DE ATIVIDADES DA CRIANÇA NO COTIDIANO DA PRÉ-ESCOLA.....	104
III.1. Concepções teórico-metodológicas para entrar em campo.....	104
III.2. O encontro com o campo.....	108
III.3. Cadernos de atividades da criança: o que é isso?.....	111
III.4. Consensos (e dissensos) em torno dos cadernos.....	115
III.5. A chegada do material.....	117
III.6. A incorporação do material ao cotidiano de crianças e professores.....	125
III.7. Cadernos de atividades: diferentes influências na legitimação de um mesmo material.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144
APÊNDICES.....	153

INTRODUÇÃO

Algumas discussões relacionadas à educação básica e, especialmente, à educação infantil têm ganhado relevância no cenário educacional atual. Em destaque, as políticas curriculares para a educação infantil, desde que esta se tornou a primeira etapa da educação básica com a promulgação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e dentre essas a produção de material didático para esta etapa e as políticas de formação de professores.

Na rede pública municipal do Rio de Janeiro, desde o ano de 2009, além da utilização dos livros didáticos no Ensino Fundamental, foi assumida a produção e a utilização dos “Cadernos Pedagógicos”, destinados a esse segmento¹ e, desde o ano de 2012, os “Cadernos de Atividades da Criança”, destinados ao uso pelas crianças do segmento pré-escola (4 e 5 anos) que, até então, não utilizavam nenhum tipo de material estruturado.

Tais cadernos são elaborados por professores da rede que atuam na Gerência de Educação Infantil (GEI) da Secretaria Municipal de Educação (SME - RJ), sendo eu uma das autoras, sob a supervisão de uma consultora externa, vinculada à Fundação Carlos Chagas² e são revisados por uma equipe de professores da Coordenadoria de Educação da SME - RJ. Entre a elaboração e a revisão ocorrem muitas disputas acerca da seleção/exclusão de atividades que comporão os cadernos, fruto de embates suscitados pelas diferentes concepções de alfabetização e a forma como esta deve acontecer na educação infantil. Também são objetos de disputa a seleção de textos, de imagens e, até mesmo, dos enunciados das propostas que compõem o material e a frequência com que estas são inseridas no mesmo. Cabe ressaltar que a revisão é realizada por professores que não possuem, necessariamente, qualquer ligação com a educação infantil, seja experiência anterior no segmento e/ou estudos mais aprofundados na área.

¹ Cadernos Pedagógicos da Alfabetização – destinados aos alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental; Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa e Matemática – destinados aos alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Cadernos pedagógicos de História, Ciências e Geografia – destinados aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo. Acessado em 01/06/2014.

² A Fundação Carlos Chagas é uma entidade fundacional de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/fcc/quem-somos>. Acessado em 30/06/2014.

Os Cadernos de Atividades da Criança são utilizados por cerca de 82.239 (oitenta e duas mil, duzentas e trinta e nove) crianças que atualmente estão matriculadas na pré-escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro³. Dada esta abrangência, julgamos importante direcionar um olhar mais atento para esta produção. Sendo assim, esta pesquisa visa analisar as apropriações e o uso, por parte de professores, dos “Cadernos de Atividades da Criança” como uma política curricular direcionada à educação infantil – segmento pré-escola, adotada pela SME – RJ.

Tomando como instrumento de análise o ciclo de políticas de Ball (1998), busco, nesta pesquisa, analisar os contextos em que essa política curricular foi adotada. Questiono se o fato de a SME – RJ produzir, com a autoria de professores da rede, o seu próprio material didático, pode produzir legitimidade e fortalecer o uso desse material em suas escolas, resultando em sua aceitação, ou não. Outro aspecto investigado é a incorporação desse material ao cotidiano de professores que o utilizam no cotidiano da sala de aula.

O ciclo de políticas contribui para a compreensão das relações macro e micro que influenciam na elaboração dos textos das políticas curriculares, assim como possibilitam analisar a interconexão que existem entre esse contexto (de influência) e os outros contextos onde as políticas se desdobram: da elaboração dos textos, da prática, dos resultados/efeitos e da estratégia política. Nesta investigação, o foco central está na produção das políticas de currículo para a educação infantil a partir dos contextos de influência e da prática. Considerei estes últimos contextos como essenciais na pesquisa, uma vez que a política analisada envolve propostas para um momento crucial do desenvolvimento da criança – a educação infantil.

Há diferentes discursos já constituídos de que as atuais políticas apresentam-se como caminhos para superar as desigualdades sociais e para alcançar a democracia e de que elas são o caminho para o desenvolvimento da nação por meio da produtividade. No entanto, corremos o risco de estarmos trilhando o caminho inverso, ou seja, reafirmando as desigualdades e, até mesmo, diminuindo a nossa possível produtividade, ao formar cidadãos pouco críticos e criativos. A produção de materiais didáticos na forma de livros e/ou apostilas para a educação infantil (e demais etapas) encontra-se no cerne desses discursos, uma vez que incorpora, neste segmento, um modelo de escolarização

³ Esses números referem-se ao número total de matrículas na pré-escola e não discriminam os grupos de quatro e de cinco anos. Disponível em: rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo. Acessado em 01/06/2014..

já consolidado nos segmentos posteriores do percurso escolar dos estudantes e vem se apresentando como “a saída possível” para a superação das dificuldades enfrentadas no que tange ao sucesso escolar das crianças.

Assim, este trabalho toma como objeto de análise os Cadernos de Atividades, materiais pedagógicos destinados à utilização pelas crianças do segmento pré-escola, que abrange as crianças de quatro e cinco anos de idade e os materiais impressos orientadores disponibilizados aos professores, a saber: 1- Orientações curriculares para a educação infantil - OCEI (2010); 2- Orientações aos profissionais da educação infantil. (2010); 3- Caderno de planejamento da educação infantil. (2011); 4- Orientações ao professor de pré-escola I e II (2013); 5- Orientações para a organização da sala na educação infantil: ambiente para a criança criar, mexer, interagir e aprender (2013) e 6 - A avaliação na educação infantil.

Na análise dos “Cadernos de Atividades da Criança”, fiz uma analogia com os Sistemas de Ensino Apostilados ou, simplesmente, “sistemas apostilados” que Britto (2011) define como materiais didáticos produzidos por grandes redes de ensino privadas que são comprados por redes públicas. Tais materiais não passam por nenhuma avaliação oficial, ao contrário do que ocorre com os livros didáticos oferecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático. Tal analogia mostra-se possível, uma vez que os “Cadernos de Atividades da Criança” não passam por nenhuma avaliação de instância superior ao âmbito da SME-RJ e a sua impressão é feita por meio de convênio da mesma com grandes editoras.

Nesta dissertação, problematizo as razões pelas quais a adoção dos “sistemas apostilados” vem se ampliando como uma política curricular para o ensino fundamental e que vem encontrando espaço na educação infantil, o que sustenta essa política. Algumas hipóteses são a necessidade de elevação dos índices de “qualidade” da educação pública (NASCIMENTO, 2012) e uma suposta “precariedade da formação inicial” dos professores que atuam nesse segmento (KRAMER, 2006; KISHIMOTO, 2009) ou, ainda, as concepções de ensino-aprendizagem-desenvolvimento que estruturam as práticas pedagógicas nesse segmento que corroboram com a aceitação/disseminação da mesma.

Na SME – RJ, a utilização dos referidos cadernos vem sendo justificada pela necessidade de se reconhecer a dimensão pedagógica da pré-escola e a importância de que a alfabetização das crianças não seja relegada somente ao ensino fundamental. Tal

necessidade foi recentemente reforçada quando, em 2013, a Lei nº 12.796, deu nova redação ao artigo 6º da LDB 9394/96: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. Esse era um ponto de debate entre educadores quando o ensino fundamental foi ampliado para nove anos, incorporando crianças a partir dos seis anos de idade. As implicações dessa perspectiva foram, também, analisadas neste trabalho. Cabe ressaltar que na rede pública do município do Rio de Janeiro, o atendimento no segmento pré-escola encontra-se consolidado e praticamente universalizado, de modo que a referida lei não representa um grande desafio seja no que tange à expansão do número de vagas ou no que tange à estruturação da proposta pedagógica para esse segmento.

A pesquisa “As políticas públicas de educação infantil e a utilização dos sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas”, realizada em 147 municípios do estado de São Paulo (NASCIMENTO, 2012) aponta que a maioria dos municípios que utilizam os sistemas apostilados, o faz com a justificativa de que os professores não possuem formação adequada/suficiente para pensar as questões relacionadas à alfabetização na educação infantil. Nesse caso, as apostilas funcionam como exemplificadoras de práticas e procedimentos pedagógicos que pretendem garantir a eficácia do resultado, caracterizando esse material como uma prescrição curricular. Nas conclusões da pesquisa, a autora aponta que os municípios buscam suprir, por meio dos sistemas apostilados, a necessidade da oferta de formação continuada aos professores das redes, mas que estas se restringem ao treinamento para o uso do material, focalizando o uso das apostilas e não os professores, o que leva a um “empobrecimento da função docente, restringindo sua ação às orientações prescritivas” (IDEM 2012, p.73), além de deslocar para o âmbito privado a responsabilidade pela formação docente. Aponta, ainda, que a padronização das atividades “remete à manutenção da visão de criança como aluno e, de novo, ao predomínio da importância do material, nesse caso sobre as crianças” (IDEM, 2012, p.74).

No Rio de Janeiro a adoção dos Cadernos de Atividades na pré-escola vem sendo acompanhada pela necessidade de se mostrar aos professores novas possibilidades de trabalho com a linguagem oral e escrita e a matemática. Cabe ressaltar que cada caderno é acompanhado por orientações que indicam aos professores que eles “aproveitem este caderno para se inspirarem ao longo da trajetória com as crianças e ampliem o âmbito e o potencial das ações pedagógicas” (pag. 6) e ainda:

O CADERNO DE ATIVIDADES - PRÉ-ESCOLA II pretende contribuir com suas reflexões sobre a prática pedagógica, em especial, sobre o trabalho com as linguagens literária, matemática, oral e escrita. Pretende ainda oferecer algumas experiências e vivências adequadas às crianças, com vistas ao desenvolvimento da consciência fonológica e à ampliação das possibilidades de registros escritos. (p. 06).

Diante disso, interessei-me em analisar também se a produção e a utilização dos Cadernos de Atividades são percebidas, pelos professores como um elemento que agrega valor às suas possibilidades de práticas pedagógicas ou se, ao contrário, constitui-se como um instrumento de controle do que e como deve ser ensinado (APPLE, 1995).

Tais questionamentos emergiram, também, em duas pesquisas realizadas por integrantes do Grupo de Estudo Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFOCC) do programa de Pós Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – Rio). Ambas voltaram suas análises para os cadernos pedagógicos da disciplina História utilizados no segundo segmento do ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro, utilizando o ciclo de políticas como referencial teórico-analítico. Moraes (2014) buscou analisar como professores da disciplina reinterpretem a política curricular da SME – RJ no contexto da prática. Focando na questão da autonomia docente, a pesquisa revelou, em relação aos cadernos pedagógicos, que alguns professores os consideram problemáticos, com erros históricos e conceituais e que as atividades são muito simplificadas e outros veem pontos positivos, como ser adequado às condições da rede em que os alunos têm dificuldades de leitura e de escrita. Em comum a diversidade de modos de utilização entre os professores, desde o não uso, uso esporádico e parcial até o uso na totalidade.

Spindola (2014) buscou analisar as ações dos professores formuladores dos cadernos de história e o que estes sujeitos entendem como necessário para o trabalho do professor em sala de aula e concluiu que a elaboração do material por professores da rede foi uma iniciativa positiva da SME – RJ e que os professores que participam deste processo julgam produzir um material útil para os demais professores da rede, por ser mais próximo da realidade vivida por estes nas escolas e mais adequado às condições de trabalho precárias que estes vivenciam sem ter a pretensão de substituir e/ou suplantar o

uso do livro didático. A pesquisadora aponta que os professores relatam problemas com a revisão do material que interferem no texto produzido.

Em comum, nas duas pesquisas, a percepção dos professores de que o material interfere em seus planejamentos e em sua atuação em sala de aula e que a política é reinterpretada pelos professores em seus espaços de atuação.

Este trabalho situa-se no contexto da pesquisa “Discurso nas políticas de currículo para a formação de professores no espaço ibero-americano” coordenado pela Professora Rosanne Dias, integrante do “Núcleo de Estudos do Currículo” da linha de pesquisa “Currículo, Docência e Linguagem” do “Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro”.

Considero a relevância desta dissertação para o campo do currículo por problematizar práticas e concepções que emergem frente às recentes reformas educacionais, em especial àquelas voltadas para a educação infantil e abre a possibilidade de necessários debates acerca da produção de materiais didáticos para este segmento, que vêm tomando vulto como políticas de currículo para a primeira infância.

Para mapear a inserção da temática deste trabalho na produção bibliográfica recente, foi realizado um levantamento no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BBTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴. A pesquisa considerou as produções dos últimos seis anos (2009-2014).

Para a realização da busca foram utilizados os seguintes grupos de palavras-chaves:

1. “Currículo para a Educação Infantil”;
2. “Políticas curriculares para a Educação Infantil”;
3. “Produção de Material Didático para a Educação Infantil”;
4. “Apostilamento na Educação Infantil”;
5. “Sistemas apostilados”;
6. Sistemas privados de ensino.

As buscas realizadas consideraram as expressões no singular e no plural, de modo a ampliar as possibilidades de resultados. Em linhas gerais, os trabalhos encontrados, em maior número no primeiro grupo de palavras-chave referem-se a temas como: transição da educação infantil para o ensino fundamental; análise de documentos

⁴ Levantamento realizado nos meses de março e abril de 2013 e refeito em março de 2015.

curriculares oficiais (Referenciais e Diretrizes Curriculares Nacionais); relação escola/família, rotina e cotidiano; formação de professores, gênero, sexualidade, literatura infantil, entre outros. Não foi selecionado nenhum trabalho deste grupo para estudo mais aprofundado. No segundo grupo de palavras-chave, os trabalhos remetem-se à formação de professores no Curso de Pedagogia, análise de documentos curriculares oficiais (Referenciais e Diretrizes Curriculares Nacionais); políticas curriculares de artes, educação física e ciências; formação de professores; alimentação; inclusão; autonomia; práticas curriculares de leitura; infância. Também não foi selecionado neste grupo nenhum trabalho de interesse ao tema deste projeto. Os trabalhos encontrados no terceiro grupo referem-se à educação e novas tecnologias; portfólios; normatização da escrita; seleção de conteúdos em língua portuguesa; inclusão. Nenhum trabalho foi considerado relevante para este projeto. Não foi obtido nenhum resultado no quarto grupo. No quinto grupo, dos vinte e um resultados obtidos, dois foram considerados relevantes para este projeto, por tratarem da adoção de sistemas apostilados em diferentes municípios, do estado de São Paulo e no município de Sorriso em Mato Grosso. No sexto grupo, os trabalhos tratam de temas relacionados à educação e novas tecnologias, seleção de conteúdos e franqueamento de sistemas privados de ensino.

Os trabalhos selecionados nesta busca foram:

Título	Tipo	Autor	Universidade	Ano
As apostilas dos sistemas de ensino sob uma lógica empresarial	Dissertação	João Carlos Amilíbia Gomes	UFRGS	2012
A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privado.	Tese	Luciani Paz Comerlatto	UFRGS	2013

Quadro 1. Busca por “sistemas privados de ensino”

Após essa busca inicial, considerou-se que os resultados encontrados foram insuficientes para a realização do mapeamento da inserção do tema na produção bibliográfica atual. Procedeu-se, então, buscas nos bancos de dados de universidades públicas no Brasil. Na impossibilidade de se operar, nestes bancos, a partir das palavras-

chave, a busca se deu pelos títulos dos trabalhos, nas áreas de educação, sendo selecionados aqueles que se aproximam da temática deste projeto nos últimos cinco anos. Esta resultou nos seguintes trabalhos:

Título	Tipo	Autor	Universidade	Ano
Entre atividades, cadernos e portfólios: análise dos saberes e materiais utilizados na educação infantil	Dissertação	Marelen Quelem Miguel	UDESC	2010
A reinterpretção curricular no contexto da política de currículo apostilado na rede municipal de ensino de Sorriso - MT	Dissertação	Maria Eloisa da Silva	UFMT	2012

Quadro 2. Busca nos bancos de dados de universidades

Estes trabalhos muito contribuíram com essa pesquisa: a primeira, ao analisar os materiais utilizados na educação infantil, concluiu que grande parte do tempo de permanência da criança na escola é utilizado com atividades em folhas de papel brancas, com muitas propostas dirigidas, nas quais se esperam respostas padronizadas, o que revela a cultura escolar e a seleção de saberes, as metodologias e os materiais predominantemente utilizados na pré-escola. A segunda abordou o questionamento acerca da adoção de sistemas apostilados na rede municipal de Sorriso – MT. Os resultados da pesquisa revelaram que os professores da educação infantil ao 5º ano decidiram pela retirada das apostilas e a construção de um currículo através da seleção de conteúdos mais pertinentes ao processo de alfabetização e que os professores do 6º ao 9º ano decidiram manter o uso das apostilas.

Ainda assim, considere a busca insuficiente e acrescentei a expressão “livro didático”. Obtive 129 resultados ligados à área de educação, todos, basicamente, focados em conteúdos disciplinares e processos de seleção dos livros pelo MEC e pelas secretarias de educação. O mesmo perfil de resultados foi obtido quando acrescentado o termo “infantil” nessa nova busca.

Percebe-se, numa análise preliminar, que a temática sobre livros didáticos é amplamente abordada nas pesquisas recentes e que a discussão sobre a adoção de

sistemas apostilados já está presente em trabalhos dentro da área de políticas de currículo. No entanto, nenhum dos trabalhos encontrados, em todas as buscas, traz a discussão sobre a produção, por parte das redes de ensino, de seus próprios materiais didáticos e/ou orientadores, embora essa seja uma prática encontrada em importantes redes municipais e/ou estaduais de educação. No Portal do Professor⁵, site do Ministério da Educação (MEC) destinado a professores, onde podem acessar sugestões de planos de aula, baixar mídias de apoio, ter notícias sobre educação e iniciativas do MEC, encontramos a indicação de produção de materiais didáticos e/ou orientações didáticas nas seguintes secretarias de educação: 1- Cadernos de Orientação Didática da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2- Cadernos Pedagógicos da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, 3- Guia de Orientações da Secretaria do Estado de Educação do Espírito Santo, 4- link que direciona para o site Educopédia⁶, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e 5- Módulos Didáticos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Tal constatação, ainda que inicial, aponta para o caráter inédito desta pesquisa, que se faz necessária e relevante no sentido de perceber, se o fato de o município do Rio de Janeiro produzir, por meio da autoria de alguns de seus professores o seu próprio material didático se constitui em uma política curricular que aponta, ou não, para a valorização das vivências e experiências de seus professores e alunos, assim como analisar os contextos envolvidos em seu processo de produção.

A relevância desta pesquisa está na possibilidade de apontar os limites e as possibilidades que esses materiais (em especial os Cadernos de Atividades que são utilizados diretamente pela criança) trazem à prática pedagógica dos professores que atuam no segmento pré-escola. Também é importante perceber, por meio da escuta a professores que os utilizam (ou não), as possíveis lacunas ou avanços desta política curricular.

⁵ <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/cadernosDidaticos.html>

⁶ <http://www.educopedia.com.br/>. A Educopédia é uma plataforma online colaborativa de aulas digitais, onde alunos e professores podem acessar atividades autoexplicativas de forma lúdica e prática, de qualquer lugar e a qualquer hora. As aulas incluem planos de aula e apresentações voltados para professores que queiram utilizar as atividades nas salas, com os alunos. Cada uma delas possui temas, competências e habilidades contempladas nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Essas orientações curriculares de cada ano e cada disciplina foram divididas em 32 aulas digitais, que correspondem às semanas do ano letivo, retiradas àquelas voltadas para avaliações e revisões. Os Cadernos Pedagógicos da Educação Infantil e Ensino Fundamental estão disponíveis no site www.rioeduca.net. Tal indicação está expressa no site da Educopédia.

Numa primeira etapa foi realizada uma análise documental de caráter qualitativo dos documentos oficiais produzidos pela SME-RJ e documentos nacionais que expressem os sentidos e os contextos da produção curricular para a educação infantil. Destaquei, para essa análise, a LDB 9394/96 que incluiu a educação infantil na educação básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais, de caráter mandatório, que “orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico” (Parecer CNE/CEB nº 20/2009); os Parâmetros Curriculares Nacionais que visam disseminar uma concepção de criança, de infância e de educação infantil que coloque a criança e seu desenvolvimento e potencialidades como centrais na ação educativa dos espaços escolares destinados à primeira infância e os documentos municipais do Rio de Janeiro (Orientações Curriculares, Planejamento e Avaliação), que visam explicitar a proposta curricular da SME - RJ. Tais documentos (entre outros) foram selecionados por se constituírem nos aparatos legais e norteadores que fundamentam a educação infantil nacional e municipal na atualidade.

A análise foi norteada por questionamentos a respeito dos interesses mais globais dos grupos que procuram exercer influência na política curricular deste município; as vozes que foram ouvidas e as que ficaram silenciadas na produção desses materiais; os sentidos que são produzidos pelos professores sobre o material pedagógico; como esses artefatos foram recebidos e utilizados pelas escolas e pelos professores e qual o impacto que geraram para os alunos.

Numa segunda etapa foi realizado um trabalho de campo para explorar as concepções e práticas acerca dos Cadernos de Atividades de professores em três escolas de educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro que foram escolhidas segundo o modelo de organização que seguem dentre os existentes no Município do Rio de Janeiro: 1- uma que atenda desde o berçário até a pré-escola; 2- uma que atenda somente à pré-escola; 3- uma que atenda da pré-escola ao ensino fundamental. Atendido ao primeiro critério, buscamos escolas consideradas “boas” e “adequadas” às propostas pedagógicas e curriculares da SME.

Como parte do trabalho de campo foram realizadas entrevistas com cinco professores que utilizam os Cadernos de Atividades com o objetivo perceber, nas falas dos professores e nas atividades exibidas as aproximações e distanciamentos entre a

proposta curricular oficial e a prática realizada cotidianamente pelos professores. As entrevistas foram orientadas por um roteiro de perguntas elaborado previamente, cujas questões orientaram a busca por esclarecer as seguintes questões: Como os cadernos pedagógicos se inserem no cotidiano das salas de aula? Como são utilizados? Como se inserem no planejamento? As entrevistas foram analisadas dentro do enfoque construcionista (ROLLEMBERG, 2013) em que a entrevista é concebida como um evento discursivo entre os sujeitos envolvidos, num evento de produção de linguagem e de significados em que não há neutralidade de ambos os lados (entrevistador e entrevistado). A interlocução dos dados das entrevistas com o nosso aporte teórico-metodológico – o ciclo de políticas também foi evidenciado. Passagens importantes das falas das professoras foram selecionadas para demonstrar/iluminar as congruências encontradas.

Por meio das entrevistas foi possível uma aproximação com professores (e escolas) que incorporam os Cadernos de Atividades em seu cotidiano, fazendo adaptações destes (e a partir destes) em seus planejamentos e em sua rotina, evidenciando o processo de reinterpretação e de recontextualização com que o contexto da prática recebe (e opera) as políticas e os textos curriculares.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, situei o campo do currículo no contexto mais amplo das políticas educacionais e tracei um breve panorama das mudanças ocorridas no cenário educacional, tendo como ponto de partida a promulgação da Constituição de 1988. Nesse panorama, elenquei as reformas curriculares e legislativas que compõem as políticas de currículo adotadas atualmente. Em seguida, descrevi brevemente os documentos norteadores da educação infantil da SME - RJ que explicitam o currículo desse segmento.

No segundo capítulo situei o currículo no contexto das diferentes teorizações sobre esse campo. Descrevi as principais vertentes teóricas sobre o tema e aprofundi o estudo sobre o ciclo de políticas e a sua contribuição como modelo de análise desse trabalho. Discuti as políticas de currículo pertinentes ao objeto da pesquisa, como a prescrição curricular, as políticas de currículo para a educação infantil, o livro didático e o apostilamento como políticas de currículo.

No terceiro capítulo trouxe a análise das entrevistas realizadas com as professoras no campo e explicitarei os pressupostos teóricos que subsidiaram essa análise.

Voltei às questões iniciais de pesquisa e busquei problematizar o currículo e as práticas da educação infantil e o modo como esses elementos se apresentam nas políticas atuais.

Por fim, apresento algumas conclusões possíveis a partir da investigação realizada, compreendendo que estas poderiam se configurar de outra forma, caso o número e o perfil dos professores e das escolas ouvidas fosse ampliado. Entre as conclusões, destaco como relevantes: a) os cadernos constituem-se como uma prescrição curricular para a educação infantil da SME - RJ; b) a autoria dos mesmos por professores da rede revela-se uma disseminação de práticas consideradas “boas” em detrimento das práticas autorais dos professores, mas é uma resistência à adoção de sistemas apostilados externos; c) a formação de professores tem sido secundarizada em relação à políticas curriculares que priorizem a produção de materiais didáticos e/ou orientadores à prática do professor e, finalmente, d) o uso de materiais estruturados na educação infantil não é extremamente necessário frente às suas propostas e concepções, expressas nos documentos legais, o que revela uma ambiguidade da política adotada.

I. POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreendo que o currículo e as suas diferentes nuances, abordagens e compreensões, pode direcionar as nossas práticas educacionais, assim como pode ser influenciado por estas. Desta forma, entendo que ele pode se constituir em um instrumento formador de realidade, que dá forma à educação. Sendo assim, não podemos concebê-lo à margem dos contextos nos quais se constitui, pois ele se desenvolve e se estabelece inserido na realidade que se quer forjar/explicar.

Tal realidade, muitas vezes se expressa por meio dos textos curriculares reguladores, que representam as aspirações, interesses e embates de diferentes grupos nas arenas que disputam o que vai ser legitimado no currículo. Se expressa, também, por meio da realização das práticas pedagógicas nas escolas.

Não compreendo, porém, que haja uma verticalidade ou linearidade nesta relação entre a concepção dos textos curriculares no âmbito das políticas de Estado e pelos alunos e professores. Compreendo, com base no ciclo de políticas de Stephen Ball⁷, que todo texto possibilita múltiplas interpretações e que estas estão conectadas aos diferentes atores e contextos educacionais. Reconheço que as políticas curriculares se constituem num certo condicionamento das práticas educacionais, pois se configuram num elemento ordenador ao definir e orientar o fazer de professores e alunos.

Desta forma, o currículo se insere no centro das reformas educacionais que, geralmente, ocorrem para atender a demandas sociais e econômicas da sociedade. Essas reformas, à luz da teorização de Ball, devem ser compreendidas a partir dos múltiplos fatores que estão em disputa, desde a seleção e a organização dos conteúdos que serão incorporados no currículo e os que serão deixados de fora, até a atuação dos organismos internacionais que influenciam as políticas econômicas, sociais e educacionais dos países “periféricos” e o que acontece nas escolas.

Segundo Ball, o contexto de produção dos textos curriculares envolve as instâncias executivas e legislativas, que representam o que é a política como um todo. Tais textos sofrem influências de partidos políticos, agências multilaterais e comunidades disciplinares, entre outras, que lutam por legitimar seus interesses. Nas

⁷ Professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres e pesquisador das áreas de política educacional e de sociologia da educação.

escolas, os textos são interpretados, recriados, e recontextualizados, o que se reflete nas práticas pedagógicas adotadas.

A educação formal da criança de zero a seis anos de idade, até pouco tempo não era uma prioridade das políticas educacionais brasileiras. Para se chegar a essa conquista foi percorrida uma trajetória de lutas e reivindicações, por parte dos movimentos sociais organizados que abraçavam esta causa, culminando nos textos legais atuais.

Nesta direção, passarei, a seguir, a descrever algumas reformas educacionais observadas no Estado brasileiro recentemente com destaque àquelas que afetam mais diretamente a educação infantil, compreendendo que tais reformas, para além da instituição de normas legislativas que expressam as concepções e anseios educacionais, expressam a luta política em torno dessas concepções e anseios e, também pelo que vem a ser sociedade, justiça social e qualidade na educação.

I.1. Marcos legais

Muitas reformas podem ser observadas no Estado brasileiro, em diferentes campos, no final dos anos 1980 e durante os anos 1990 do século XX e no século atual. Alguns discursos em defesa das reformas apontavam para a necessidade delas para o país ajustar-se ao processo de mundialização ou globalização. As mudanças ocorridas neste período apresentam reflexos no campo educacional. Para se adequarem aos padrões de qualidade e desenvolvimento exigidos pelo *novo modelo econômico*, algumas mudanças foram impetradas na legislação educacional brasileira.

Um dos marcos legais mais expressivos no país foi a Constituição de 1988, promulgada após amplo movimento pela redemocratização do país, que destaca o desejo pela universalização do ensino fundamental e pela erradicação do analfabetismo. Nesta, a educação infantil é duplamente protegida: tanto é direito subjetivo das crianças com idade entre zero e cinco anos (art.208, IV), como é direito dos(as) trabalhadores(as) urbanos(as) e rurais em relação a seus filhos e dependentes (art.7º, XXV). Ou seja, a educação infantil expressa a indivisibilidade e interdependência que caracterizam os

direitos humanos, pois reúne em um mesmo conceito vários direitos: ao desenvolvimento, à educação e ao trabalho.

A Constituição proclamou, ainda, que é dever do Estado e responsabilidade dos municípios garantir o atendimento à primeira infância em creches e pré-escolas. Nesta, a concepção de educação infantil deixou de ter um cunho meramente assistencial, para ter um cunho também educacional, ao englobar o aspecto do cuidado, inerente à faixa etária das crianças na primeira infância e o aspecto da educação, ao buscar promover o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 1988, 2006; CAMPOS, 2006).

Após a promulgação da Constituição Federal, foram produzidos outros documentos expressando políticas de longo prazo: o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003) e o Plano Estratégico do Ministério da Educação (1995-1998) apresentaram algumas metas globais, entre as quais se destacam:

- Universalização do ensino fundamental, elevando a cobertura para, no mínimo, 94% da população em idade escolar.
- Redução dos índices de evasão e repetência, esperando-se que pelo menos 80% dos estudantes concluam o ensino fundamental.
- Valorização do magistério e aprimoramento da formação inicial e continuada de docentes para o ensino fundamental.
- Reestruturação do ensino médio e reforma curricular.
- Promoção da autonomia e melhoria do desempenho institucional do ensino superior público.

Tais planos não chegaram a ser, efetivamente, colocados em prática. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação entrou em vigor - LDBEN 9394/1996. Esta se constituiu um marco para a educação infantil, ao considerá-la a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Tornou a sua oferta obrigatória e a matrícula facultativa para crianças de 0 a 6 anos, em duas modalidades: creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos.

Em meio a um amplo debate, em 2006, a lei nº 11.274/2006 ampliou o ensino fundamental para nove anos, passando a educação infantil a atender a faixa etária de 0 a

5 anos. Em seguida, a lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013⁸, estabeleceu a obrigatoriedade da educação básica a partir dos 4 anos de idade. Tal ampliação traz alguns aspectos positivos, como a inclusão de um maior número de crianças no ensino obrigatório, principalmente as das camadas menos favorecidas, favorecendo o diálogo entre as duas primeiras etapas da educação básica (NUNES, CORSINO & DIDONET, 2011). No entanto, embora legissem sobre a expansão de vagas da creche e a universalização da pré-escola, tais textos legais não explicitam aspectos relativos à qualidade desta expansão. Há grandes diferenças nos níveis de qualidade da educação entre os municípios e, mais ainda, entre as regiões brasileiras, que resultam das desigualdades sociais e econômicas (CAMPOS et al, 2011).

Podemos observar que o baixo investimento financeiro e os modelos institucionais diversos (pré-escolas e creches públicas e conveniadas) acabam por gerar (e reforçar) diferentes padrões de atendimento. Enquanto para as crianças das classes mais favorecidas há a oferta de um trabalho focado em seu desenvolvimento global, para as crianças das classes menos favorecidas, há a oferta de um trabalho mais voltado para os cuidados básicos de higiene e alimentação. Nesta comparação, podemos observar, também, os aspectos relacionados à formação dos profissionais que atendem as crianças: de um lado, crianças atendidas por profissionais com formação mínima para a função e, por outro lado, crianças atendidas por profissionais sem essa qualificação.

Ainda na LDB foi estabelecido que a União deveria incumbir-se de elaborar um novo Plano Nacional de Educação (PNE). O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) assumiu a tarefa, promovendo discussão por diversos setores da sociedade. O novo plano foi aprovado em janeiro de 2001 (PNE 2001-2010) tornando-se o primeiro PNE do país com força de lei (Lei nº 10.172/2001). No que tange às políticas para a educação infantil, tinha como meta atender 50% das crianças de até 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. No entanto, de acordo com o relatório “O direito de aprender”, da UNICEF⁹ (2009) para o Brasil, a oferta de vagas na educação infantil apresentava duas situações distintas. Enquanto na pré-escola faltavam apenas 2,4 pontos

⁸ BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. “Art. 4º 1- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade organizada da seguinte forma: (...)”.

⁹ UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância.

percentuais para atingir a meta proposta, na creche somente 17,1% das crianças eram atendidas, (conforme o gráfico abaixo), 33% abaixo do esperado.

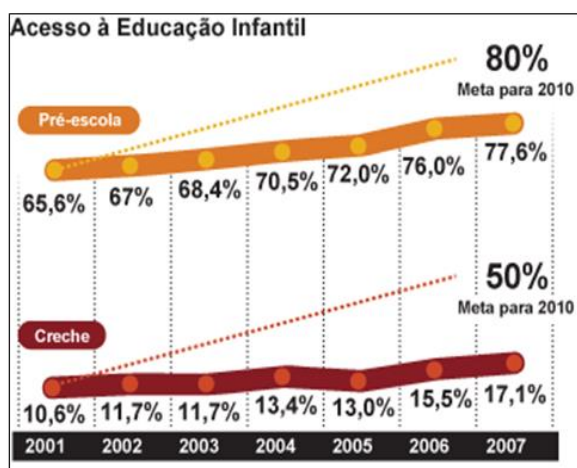


Gráfico 1: Acesso à educação infantil

Fonte: relatório “O direito de aprender”, UNICEF (2009).

Três anos depois, os dados não diferem muito desses. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) de 2012¹⁰, o número de atendimento no segmento creche, para crianças de zero a três anos era de 23,5%. Já na pré-escola, para crianças de quatro e cinco anos, o atendimento chegou a 82,2%.

No tocante à formação dos professores, o Plano Nacional de Educação dispôs que até o final do ano de 2007, todos os professores atuantes no ensino fundamental deviam ter a formação em nível superior. A Lei 9394/96, em seu artigo 62 dispõe:

A formação de docentes para atuar na educação básica, dar-se-á em nível superior, em cursos de Licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

¹⁰ Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos>

A Lei 9394/96 criou também os ISE (Institutos Superiores de Educação), com a finalidade de formar professores para atuarem nos quatro primeiros anos da educação básica e garantiu à modalidade EAD (educação a distância) incentivos públicos e espaço de atuação em todos os níveis e modalidades de ensino, como se pode observar no artigo 80 da referida lei: “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”, compreendendo a formação de professores para a educação básica.

Recentemente, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 aprovou o atual Plano Nacional de Educação - PNE para mais um novo período de dez anos. Tal plano foi enviado à Câmara dos Deputados, pelo Governo Federal, no final de 2010, após promoção de discussão pela sociedade civil, principalmente por meio da CONAE (Conferência Nacional de Educação), ocorrida em março de 2010, cujo documento final está organizado em seis eixos que expressam: (I) O papel do Estado na Garantia do Direito à Educação: Organização e Regulamentação da Educação Nacional; (II) Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; (III) Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; (IV) formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação; (V) Financiamento da Educação e Controle Social e (VI) Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. Estava prevista a realização de uma segunda CONAE em fevereiro de 2014. No entanto, esta só ocorreu no mês de novembro de 2014, após a aprovação do PNE. Ainda assim, espera-se que os resultados da conferência possam se constituir como base para a regulamentação do PNE.

Interessa-nos, especialmente, a primeira meta do PNE, que reforça desafios apresentados anteriormente: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos de idade e ampliar a oferta em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final de sua vigência”(p. 16). Tal meta apresenta-se como um grande desafio, pois a educação infantil, principalmente o segmento creche, foi incorporado muito recentemente aos sistemas de ensino (somente a partir da LDB 9394/96) e a rápida expansão da oferta de vagas implica, necessariamente, na organização de espaços adequados, na formação de professores e na elaboração de propostas pedagógicas.

Desta forma, ao grande desafio da expansão quantitativa, deve ser acrescida a necessidade de alcançar parâmetros nacionais de qualidade, que tornem o atendimento a todas as crianças brasileiras mais equitativo. Tal desafio está expresso na estratégia 1.6 da meta 1 do atual PNE:

implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (p. 16).

Em 2006, o MEC lançou o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade (volumes 1 e 2), no qual “busca responder com uma ação efetiva aos anseios da área” (p. 7) e “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” (p. 7) que subsidiem estados e municípios na ampliação/implantação de suas redes de ensino e que “garantam o direito das crianças de zero até seis anos à educação infantil de qualidade”(p. 10).

Os dados disponíveis sobre o que vem a ser atribuído como qualidade das escolas de educação infantil mostram que temos ainda um longo caminho a percorrer. Barros (2008) em artigo que tem por objetivo abordar a legislação brasileira para a educação em geral e, em especial, a educação infantil como direito público subjetivo assegurado pela Constituição Federal de 1988, analisa que

O Censo da Educação Infantil (2000) mostrou que, se a quase totalidade dos Municípios brasileiros possuem estabelecimentos que oferecem pré-escola (98%), 18% deles ainda não dispõem de nenhuma creche. Este Censo revela ainda que o espaço físico constitui-se, para muitas instituições, como importante desafio a ser superado. Assim, 44% das creches e 63% das pré-escolas não contam com parquinho. No total, mais de 80% não possui horta e quase nenhuma tem viveiro. Além disso, 32% das creches e 37% das pré-escolas não dispõem sequer de um quintal para as crianças tomarem sol ou se movimentarem. Só 15% delas possuem lactário (...) e 75% não dispõem de cadeiras próprias para alimentar as crianças (s/p.).

Com relação aos materiais disponíveis para as crianças, 84% das creches utilizam brinquedos como material didático. As sucatas são o

segundo material mais utilizado (em 83% delas), mas cerca de 40% das instituições que atendem crianças de 0 a 3 anos de idade não dispõem de material adequado nem de livros infantis (...). Já nas pré-escolas, o Censo revela um grande desafio a ser enfrentado do ponto de vista pedagógico: 43% utilizam cartilha, 44% delas não usam qualquer material para expressão artística e em quase 40% não existem brinquedos, demonstrando o quanto estão orientadas pelo modelo escolar e pouco mobilizadas para a importância do brincar como forma de aprender, interagir e se desenvolver. (s/p.).

Conceber a educação infantil como um direito subjetivo das crianças e de suas famílias não se resume à oferta de vagas e à construção de prédios escolares. “Em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a educação infantil (...) tem adquirido, atualmente, reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2006). Tal importância implica no reconhecimento dos diferentes aspectos do desenvolvimento humano, da formação da personalidade e nas possibilidades de aprendizagem e de inserção e produção cultural da criança pequena que podem ser aperfeiçoados por meio das práticas pedagógicas institucionalizadas.

Também importa-nos a quinta e a sétima meta do PNE:

5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.(p. 25)

7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (p. 31).

A quinta meta, em relação ao aprendizado dos alunos é, talvez, uma das mais difíceis de serem cumpridas, pois depende de um grande número de variáveis. O contexto dos alunos e professores e a sua formação, assim como o a participação dos pais, a gestão das escolas, o currículo e as políticas locais são alguns dos muitos fatores que afetam o desempenho do aluno.

A meta 7 deve ser alcançada gradativamente, conforme ilustramos no quadro abaixo:

METAS IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Quadro nº 3: metas do IDEB

O PNE (2014) prevê estratégias específicas para alcançar as metas estabelecidas. No caso da meta de alfabetização, o plano foca na formação dos professores. Mas, pela complexidade do assunto e pelo tamanho do desafio, certamente outras estratégias terão que se somar à qualificação dos docentes.

A sétima meta, faz alusão à melhoria do desempenho das crianças. Nas iniciativas em curso, ganham centralidade as avaliações em larga escala, que tomam como principal indicador de qualidade o desempenho cognitivo dos alunos, medido por meio de provas. Tais iniciativas colocam a avaliação em papel de destaque, evidenciando a presença de um Estado-Avaliador (CASTRO, 1997, p. 09), em que as políticas de avaliação externa tornam-se elementos estratégicos da gestão da educação pública, ao se colocarem como o único mecanismo passível de aferir a qualidade da educação e o impacto das políticas educacionais implementadas. Tal concepção evidencia as proposições neoliberais, quando o desempenho dos estudantes determina a classificação das instituições de ensino entre “melhores” e “piores” e determina a distribuição de recursos pelo governo.

Acredito que a busca pela qualidade da educação traz amplitude ao debate em torno das multifacetadas que integram as políticas educacionais, entre elas as práticas escolares e, principalmente, daquelas que as subsidiam, Esse percurso não pode ser avaliado unicamente a partir das projeções das metas do IDEB. Entendo a importância do indicador como propositor de reflexões na educação e indutor de políticas públicas, mas reconheço que ele não abarca questões fundamentalmente importantes, como o contexto das crianças atendidas, as condições dessas escolas, o preparo da equipe pedagógica e os investimentos públicos que sustentam seus projetos educacionais. Nesta direção, defendo que é preciso, em primeiro lugar, contextualizar os resultados para aferir sobre a qualidade da educação. Para que essas metas sejam cumpridas, são

necessários esforços múltiplos e coordenados para melhorar o sistema educacional como um todo.

I.2. No percurso, quais os desdobramentos?

Observando as propostas apresentadas na LDB 9394/96 e nos Planos Decenais de Educação para todos (2001-2010 e 2014-2024), podemos constatar, no atual cenário político educacional brasileiro, que algumas delas se encontram, ainda, em vias de consolidação, enquanto outras se efetivaram e foram largamente ampliadas. Nesse contexto, observamos a ampliação do acesso e da permanência da quase totalidade das crianças brasileiras nos primeiros anos do ensino fundamental (INEP, 2013)¹¹. No entanto, destaco que a democratização da educação não se limita somente ao acesso. A garantia deste é essencial, mas torna-se necessário, também, a garantia da permanência com sucesso, isto é, uma aprendizagem efetiva. Apesar da suposta universalização do ensino fundamental, segundo a PNAD 2012, 2,6% de brasileiros entre 6 e 14 anos estão fora da escola, o que representa 660 mil crianças e jovens. Essa estatística inclui tanto as crianças que largaram os estudos como as que nem chegaram a ser matriculadas.

Estudo conduzido pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas – FGV¹² revela que apenas 72% dos estudantes matriculados estão efetivamente nas salas de aula. Os 28% restantes, apesar de matriculados, faltam muito ou não assistem a jornada estabelecida pela legislação (mínimo de 200 dias letivos e 800 horas-aula), o que pode desencadear problemas como a repetência, a distorção idade-série e a evasão escolar.

Destaco, também, a reforma curricular para todo o ensino básico, que contou com uma série de produções desde 1997 como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais e em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, atualizadas e homologadas em 2010. Tais publicações também se estenderam à Educação Infantil e ao Ensino Médio. O primeiro apresenta-se como norteador para que as redes elaborem seus próprios currículos e o segundo tem caráter mandatório aponta, entre outros aspectos, que o currículo da educação infantil deve ter

¹¹ Disponível em: www.inep.gov.br/ Acessado em 15/11/2014.

¹² Disponível em: <http://cps.fgv.br/tpemotivos>

como eixos norteadores as interações e as brincadeiras e que, na transição para o ensino fundamental deve-se garantir a continuidade dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem sem a antecipação dos conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental.

Ambiguidades podem ser observadas no quadro das reformas na atualidade. Destaco como as mais evidentes a ampliação do acesso à escola, que não se fez acompanhar por políticas de valorização do magistério que garantam melhores condições para o exercício da profissão e a autonomia das escolas e das redes de ensino. As políticas que se dizem descentralizadoras vêm acompanhadas de medidas padronizadoras, principalmente as relacionadas à avaliação. A ampliação das políticas de avaliação, traduzidas em políticas de responsabilização¹³, adotadas em todos os níveis de ensino, ganha destaque no quadro das políticas educacionais atuais, excetuando, somente, a educação infantil.

A avaliação na educação infantil ocupa posição central nos debates da área. Por um lado, toda a legislação educacional vigente aponta como foco central da avaliação nesta etapa uma abordagem que tome como referência as condições da oferta da educação infantil, compreendendo desde indicadores de acesso até aspectos pedagógicos e de gestão, assim como as condições do espaço físico, oferta de insumos e formação de profissionais. Em outra direção, já entraram em discussão propostas de avaliação do desenvolvimento individual da criança, por meio de instrumentos de medição. Tal proposta é apresentada no documento Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação¹⁴ como

(...) recente iniciativa da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República que colocou em debate nacional a proposta de uso do ASQ (Ages & Stages Questionnaires), para avaliação do desenvolvimento das crianças na educação infantil. Trata-se de um instrumento desenvolvido nos Estados Unidos, em 1997, por Jane Squires e Diane Bricker, que tem como foco aquilatar o desenvolvimento da criança. Em 2010, foi aplicado nas instituições de educação infantil, públicas e conveniadas, da rede municipal do Rio de Janeiro, por meio de parceria firmada entre o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS) e a Secretaria Municipal de Educação. Por meio desse instrumento tem-se o propósito de avaliar

¹³ Termo traduzido do inglês *accountability* que tem sido apropriado por diferentes instâncias das esferas sociais e econômicas. Em educação, refere-se à apresentação de resultados positivos nas avaliações externas.

¹⁴ Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011, do Ministério da Educação.

individualmente as crianças, em cinco domínios: (1) comunicação, (2) coordenação motora ampla, (3) coordenação motora fina, (4) resolução de problemas e (5) pessoal/social. Esta avaliação resulta em classificação das crianças, em três níveis, associados às seguintes indicações: necessidade de uma avaliação em profundidade, recomendação de monitoramento e estímulos adicionais ou registro de que o desenvolvimento está dentro do esperado/programado (p. 8).¹⁵

O documento aponta que diversos posicionamentos, expedidos por instituições, especialistas e pesquisadores foram encaminhadas ao MEC, repudiando a aplicação do ASQ e a sua adoção como instrumento geral de avaliação do desenvolvimento na educação infantil. Segundo o documento

(...) as reações de não aceitação da adoção do uso do ASQ para avaliação do desenvolvimento das crianças na educação infantil, ao tempo em que evidenciaram a não anuência a propostas de avaliação da educação infantil que tenham como foco a criança, revelaram o reconhecimento de que já se tem iniciativas do Ministério da Educação que indicam caminhos e critérios de análise de qualidade dessa etapa de ensino, que focalizam, no entanto, as condições de oferta e dinâmicas institucionais. (p. 9).

O documento traz ainda, como argumento para a não utilização de instrumentos de aferição do desenvolvimento individual da criança, trecho do relatório final do Seminário Nacional sobre Monitoramento do Uso dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil, realizado em São Paulo em setembro de 2011 e que contou com a participação de entidades como MEC, UNICEF e UNDIME que aponta:

Este Seminário concluiu que, a avaliação da educação infantil, a ser implementada pelo MEC/INEP, deve pautar-se na construção de um instrumento nacional com objetivo de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola. Recomendou ainda que, não cabe instrumento, estratégia ou metodologia de avaliação da criança, tendo em vista que conhecimentos de diferentes áreas como da Pedagogia da Infância, da Psicologia do Desenvolvimento há muito tem questionado o uso de instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil porque esses partem de pressupostos de que todos se desenvolvem da mesma maneira, no mesmo ritmo, e porque seu uso não considera a diversidade cultural e social em que os

¹⁵ No Manual de uso do ASQ-3 - Guia rápido para aplicação do ASQ-3, divulgado pela Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, 2010, é apresentado detalhamento desse instrumento. Disponível em <http://200.141.78.79/dlstatic/10112/1132535/DLFE-205901.pdf/1.0>.

indivíduos se desenvolvem. Além disso, a utilização de tais instrumentos em ambientes educacionais traz grande risco de rotulação e estigmatização das crianças que “não se saem bem”, atribuindo-se à criança o fracasso e desviando-se o foco das práticas pedagógicas e das interações, essas sim importantíssimas para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças (novembro de 2011).

Podemos concluir que a não utilização de instrumentos de avaliação individual da criança na educação infantil não encontra apoio em nossa legislação vigente e nem entre os estudiosos da área, o que indica consensos em torno da busca por um sistema de avaliação nesta etapa que considere, *a priori*, aspectos estruturais da política nacional de educação infantil, que vem apresentando significativos avanços.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, ao afirmarem a educação infantil como um direito da criança e parte integrante de um sistema educacional – primeira etapa da educação básica, agregou grande valor a esse segmento e permitiu alguns avanços relevantes, como aponta CAMPOS (2006).

(...) primeiro: agregou as creches para crianças de 0 a 3 anos aos sistemas educacionais; segundo, definiu como formação mínima para os professores o curso de magistério no nível médio e como meta a formação de nível superior; terceiro, estabeleceu claramente a responsabilidade do setor público com respeito à oferta de vagas na Educação Infantil (...) e quarto, adotou um critério universal – o da idade – para diferenciar a creche da pré-escola (...).

Com o objetivo de orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil, o CNE publicou, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI¹⁶, de caráter mandatório, “pautadas na concepção de criança como sujeito de direitos e ator social, concepção mantida na recente versão de 2009” (NASCIMENTO, 2012, p.62).

As DCNEI reconhecem a creche e a pré-escola como direito da criança e apontam para a necessidade de orientar o trabalho com crianças de 0 a 3 anos e

¹⁶ Resolução CNE/CEB 1/1999. Atualizadas pela resolução CNE/CEB 05/2009.

assegurar práticas que garantam às crianças de 4 e 5 anos a continuidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa perspectiva não aponta para a antecipação dos conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental, por compreender a pré-escola como um espaço-tempo educativo, sem o caráter de preparação para a etapa seguinte.

Ancorada em princípios éticos, estéticos e políticos, e tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, as DCNEI orientam que cada instituição de educação infantil deve buscar elaborar a sua proposta curricular de modo a possibilitar a integração das experiências que devem ser oferecidas pelas instituições com as vivências e saberes das crianças e com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, de modo a promover o desenvolvimento integral das mesmas.

Em relação à avaliação, as DCNEI estabelecem que as instituições devem procedê-la por meio da observação, do registro (criando instrumentos para tal), de modo a acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças, permitir o acompanhamento das famílias, e a não retenção para o Ensino Fundamental.

No tocante à formação inicial de professores em nível superior, observou-se, segundo Kramer (2006), uma grande conquista política: a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Segundo a autora:

Diante da gravidade do contexto de formação de centenas de milhares de professores de educação infantil que atuam em creches, em escolas de educação infantil e de turmas de educação infantil que funcionam em escolas do ensino fundamental sem formação em nível médio nem em ensino superior, assumir, para dentro do de pedagogia esta etapa da educação básica significa não só habilitar professores e professoras para a educação infantil, mas, sobretudo, formar formadores, de longa data, um de nossos maiores problemas no tocante às políticas educacionais em todos os níveis (KRAMER, 2006, p. 807).

Cabe destacar que, segundo a LDB, artigo 62, (1996), a formação em nível superior não é a exigência mínima de formação para os professores que atuam na educação infantil. Para estes, e para os anos iniciais do ensino fundamental é aceita a formação em nível médio, na modalidade Normal. Outra ambiguidade, diante do que apontamos em relação à formação de professores, é maior responsabilização da escola e

do professor pela elevação dos índices de qualidade, que vem se traduzindo na padronização das avaliações externas utilizadas para este fim.

Podemos verificar, numa breve revisão literária acerca da temática de formação de professores para a educação básica, que a formação inicial e/ou continuada está no centro dos debates quando o assunto é a busca por uma educação de qualidade. (KRAMER, 2006; CAMPOS; 2006; ESTEBAN, 2008; OLIVEIRA, 2013).

É importante destacar que o termo *qualidade* vem ganhando extremo destaque no atual cenário educacional, associado, geralmente, ao resultado do desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala (FERNANDES & NAZARETH, 2012; ESTEBAN, 2008). No entanto, segundo os autores citados, tal conceito de qualidade não revela todas as dimensões de formação pessoal e social que se espera que sejam alcançadas por meio dos processos educacionais. Tal conceito acaba por reduzir as discussões inerentes à educação, muito mais amplas e multifacetadas, às observações de resultados mensuráveis em escalas e índices comparáveis, atribuindo a eles o “poder” de equacionar as desigualdades. Porém, tem-se a clareza de que as desigualdades observadas nos índices revelam, em primeira instância, percursos escolares diferentes e, em segunda instância, oportunidades sociais também diferentes.

Em relação à educação infantil, a *qualidade* tem sido relacionada à oferta de vagas e espaços físicos adequados, principalmente no segmento creche e à oferta de materiais pedagógicos e à formação dos professores e demais profissionais que atuam nesse segmento. Segundo Campos (2006):

Existe ainda uma quantidade indefinida de instituições funcionando à margem dos sistemas educacionais, for da supervisão oficial e nem mesmo contabilizadas nas estatísticas. Mesmo no caso daquelas cobertas pelos Censos Escolares do MEC, uma parte expressiva não conta com condições mínimas de infraestrutura definidas no PNE – Plano Nacional de Educação.

Outro importante indicador de qualidade, a qualificação dos professores, também revela problemas: em 2002, 64% das funções docentes na pré-escola tinham nível médio e apenas 23% nível superior de formação. Para a creche a situação é bem mais precária e ainda não está bem retratada nas estatísticas oficiais. Como exemplo, na cidade de São Paulo, que conta com a maior e mais consolidada rede pública de creches do país, em 2001, 50% das educadoras de creche tinham menos que o nível médio de escolaridade (MEC, 2006). (p. 94).

Verificamos que as políticas públicas de educação, atualmente, fazem referência à qualidade da educação, uma vez que o problema do acesso à escola encontra-se praticamente superado. Este termo, no entanto, tem adquirido sentidos diferentes, em função das mudanças ocorridas na sociedade, e nas políticas educacionais. A busca pela qualidade tem impulsionado as políticas e as práticas educacionais. Mas, que qualidade buscamos? Segundo Matheus e Lopes, (2014), esta qualidade assume vários sentidos, como por exemplo, no discurso de qualidade *total* e no discurso de qualidade *social*, que estão associados, *a priori*, ao discurso que se pretende homogeneizar em torno desse conceito.

A qualidade total está associada aos processos industriais, que visam à obtenção de maior qualidade dos produtos, associando o menor custo e o menor tempo. Já a qualidade social acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico.

Defendendo a ideia de qualidade social, Gadotti (2013), explica:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. (p. 2).

Uma leitura mais ampliada da centralidade da *qualidade* no cenário educacional atual, mais especificamente, nas recentes políticas de currículo emanadas do Governo Federal é proposta por Matheus e Lopes, (2014). Segundo as autoras, ao observar os sentidos da qualidade sob a ótica da Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau¹⁷, é possível perceber que seus sentidos são produzidos por diferentes demandas: distribuição igualitária do conhecimento e mensuração de resultados são as mais expressivas. Nessa perspectiva, o conhecimento, elemento central nesta disputa de

¹⁷ Um discurso, em sua perspectiva, ocorre pela articulação de demandas particulares hegemônicas por uma das identidades que configuram o sentido da realidade. Esse fechamento de sentido é sempre inacabável e, portanto é contingente e temporário. Suas concepções são antiessencialistas e, numa linha pós-estruturalista, presume um sujeito descentrado e plural. Para Laclau o discurso é um complexo de elementos dados a partir de um conjunto de relações.

significações, tende a ser objetivado em ambas as cadeias de equivalência antagônicas – qualidade social e qualidade que se pretende total, na medida em que

(...) ambos os discursos anteriormente construídos de forma antagônica têm sua articulação favorecida porque mantêm em comum um imaginário educacional capaz de restringir o currículo ao ensino e à instrução, produzindo uma equivalência entre conhecimento relevante e conhecimento mensurável (MATHEUS & LOPES, 2014, p. 351)

Ainda nessa disputa, o conhecimento torna-se um elemento externo ao sujeito, que será adquirido por meio da escolarização. Tal disputa permite a hibridização entre os dois conceitos de qualidade, incorporando traços das perspectivas críticas e das perspectivas instrumentais. Desta forma:

Em nome de uma sociedade mais justa, é considerado possível controlar o currículo por meio da avaliação em larga escala, bem como mensurar a qualidade dos processos educacionais por indicadores precisos, difundir o conhecimento capaz de alcançar as finalidades pretendidas, as finalidades de todos. (p. 352).

Outra questão que vem ganhando destaque, atualmente, são os debates em torno da implantação (ou não) de um currículo nacional, que tem sido impulsionados, principalmente, pelas políticas de monitoramento dos resultados do aproveitamento dos alunos nas avaliações em larga escala. Estas últimas vêm alcançando cada vez mais segmentos de ensino nos últimos anos, como pode ser observado no quadro abaixo.

EXAME/ CRIAÇÃO/ APLICAÇÃO	QUEM FAZ	OBJETIVO	TIPO DE PROVA
SAEB 1990 Bial	Alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio das redes pública e privada	Aferir o desempenho do Brasil, de regiões e de unidades da federação.	Amostral Língua Portuguesa e Matemática.

ENEM 1998 Anual	Estudantes que concluíram ou estão concluindo o Ensino Médio.	Avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica. Ingresso no ensino superior.	Interdisciplinar com foco na construção do conhecimento.
PROVA BRASIL 2005 Bienal	Estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas.	Aferir o desempenho do Brasil, de regiões e de unidades da federação, municípios e escolas.	Universal em Língua Portuguesa e Matemática.
PISA 2003 Trienal	Estudantes de 15 anos de escolas de zonas urbanas e rurais das redes pública e privada.	Produzir indicadores internacionais sobre os sistemas educacionais.	Cadernos de prova e questionários – Leitura, matemática e ciências.
Provinha Brasil 2008 Duas vezes/ano	Alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.	Diagnosticar o nível de alfabetização no começo da aprendizagem.	Habilidades relativas ao processo de alfabetização e letramento inicial dos alunos.
ENADE 2004 (Provão)	Alunos do ensino superior.	Aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação.	Habilidades e competências em relação aos conteúdos programáticos.

Quadro nº 4. Avaliações em larga escala nacionais. Professora Daniella Pati, disciplina “Educação Brasileira”, 1º semestre/2013.

Soares (2012) defende a definição do que deve ser aprendido em cada ano de escolaridade, sob o risco de que as avaliações passem a ditar esses currículos. Segundo a autora, os documentos curriculares oficiais de que dispomos¹⁸ são documentos apenas orientadores das ações dos professores, que não pretendem prescrever o que deve ser ensinado em cada período, fazendo desta forma a defesa de um currículo prescritivo. Contudo, devemos sinalizar para a existência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que cumprem a finalidade estabelecida pela LDEBN/96 de apresentar a base nacional comum do currículo das escolas (BRASIL, 2013, p. 4). Em direção oposta, Macedo (2014) argumenta que a existência de uma Base Curricular Comum Nacional, cria “uma forma de regulação baseada na avaliação, segundo modelos privados de gestão, e visam expulsar da educação o imponderável” (p.1.530).

A proposta de uma Base Curricular Comum Nacional não apenas condiciona aspectos que serão alvo de avaliações de larga escala como também despotencializa o

¹⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio; Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, referentes à Educação Básica.

professor no seu papel de curricularista. Compreendo ainda que o nosso país é uma federação, em que cada ente federado – união, estados, municípios e distrito federal tem autonomia para legislar sobre seus sistemas de ensino. Sendo assim, a adoção de um currículo único transgrediria o direito à autonomia de cada ente federado, além de não dar conta de atender à grande diversidade cultural e econômica que pode ser observada em nosso país.

Para ampliar a discussão, trazemos o questionamento de Young (2007) no texto “Para que servem as escolas?” no qual o autor concebe a ideia da escola como um espaço de transmissão de conhecimento e questiona a priorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros, trazendo à tona a discussão sobre a serviço de quem e com que fins a escola funciona dentro da sociedade. O autor aponta, ainda, que a seleção e organização dos conteúdos afetam, diretamente, as oportunidades de aprendizagem dos alunos e sua inserção social. Diante de tal discussão, a pergunta que cabe é: quais conhecimentos seriam eleitos como prioritários e seriam considerados como fundamentais para serem difundidos de forma igualitária em um currículo único nacional? A que interesses essa seleção de conteúdos e habilidades atenderiam?

Nesta direção, concordo com Apple (1982), que afirma que uma seleção única de conteúdos, expressa em um currículo nacional é sempre guiada por interesses políticos, econômicos e culturais. A unificação do currículo expressa as exclusões sociais e culturais. O autor argumenta ainda (1995) que, em última instância, esse currículo nacional é constituído por meio da adoção de livros didáticos que, em muitas ocasiões, constituem-se como o único recurso pedagógico à disposição do professor e pode funcionar como “padronização” do currículo.

Esse debate envolve consensos e disputas que envolvem, também, os sentidos de qualidade de que tratamos anteriormente. Defendo que o currículo, por si só, não garante a melhoria da qualidade da educação. A instituição de um currículo nacional não traria um impacto positivo imediato ao quadro educacional que vivenciamos atualmente. Seria necessário que a sua implementação viesse acompanhada de algumas reformulações nas políticas de formação de professores, de avaliações e de confecção e distribuição de materiais didáticos, entre outras.

I.3. O professor da/na educação infantil na rede pública municipal do Rio de Janeiro

A educação infantil na rede municipal do Rio de Janeiro está organizada para o atendimento dos segmentos creche (crianças de 6 meses a 3 anos e 11 meses) e pré-escolas (crianças de 4 e 5 anos), e Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI), instituição que acolhe a creche e pré-escola, compreendendo a educação infantil como etapa única. Alguns EDI, de acordo com a demanda local, atendem somente ao segmento creche. Há também escolas de ensino fundamental que comportam também os segmentos creche e pré-escola, sendo essas as de maior número na rede.

Nesta seção priorizo trazer o debate sobre a atuação do professor no segmento pré-escola da educação infantil. Historicamente voltada para os filhos das classes média e alta, a pré-escola consolidou-se como um espaço-tempo voltado para o desenvolvimento de habilidades e percepções que contribuísse para a aprendizagem/alfabetização futura, enquanto a creche atendia prioritariamente as crianças oriundas das classes trabalhadoras (CAMPOS, 2006). Concebida como um “vir a ser”, a criança, nesta etapa, era pouco considerada em seu momento atual e nas suas potencialidades de inserção e produção cultural.

Diante deste quadro, Oliveira (2013) defende que “a formação dos profissionais que atuam na educação infantil apresenta-se como o mais urgente e polêmico dos desafios a serem enfrentados” (p.13). Tal desafio, segundo a autora, se apresenta diante da multiplicidade de arranjos informais que, durante décadas, vigorou no atendimento à educação infantil, principalmente no segmento creche. Impera, ainda, a necessidade iminente de se conceber as especificidades de cuidado e educação necessárias à educação infantil, cujos modelos de formação do professor que vigoram atualmente, voltadas aos outros segmentos de ensino não dão conta.

Urgente também, segundo a autora, é “superar a separação que, historicamente, marcou o atendimento à criança pequena no Brasil entre, por um lado, a creche, concebida como espaço de cuidados, e, por outro, a pré-escola, vista como espaço de educação e de preparação para o ensino fundamental” (p.9). Tal separação pode ser observada nas práticas comuns ainda encontradas atualmente, de organização das rotinas do segmento creche a partir de ações de higiene, alimentação e sono e do

segmento pré-escola a partir da realização de atividades de percepção e treinamento viso-motor, entre outras consideradas necessárias ao bom aprendizado futuro.

Kramer (2006) aponta que formar professores para lidar com criança pequena é tarefa nova na história da escola brasileira. Estando a educação infantil até o final da década de 1980 à margem dos sistemas educacionais, a atuação dos profissionais deste segmento estava mais estreitamente atrelada às ações de cuidado, mais próximas às condições domésticas, sem a exigência de uma formação específica para a atuação docente. No município do Rio de Janeiro, por exemplo, quando municipalizadas, as creches eram vinculadas à secretaria de desenvolvimento social.

Citando o trabalho de Peter Moss (2006)¹⁹, Oliveira, (2013) diz que:

O autor argumenta que a formação dos trabalhadores e a estrutura da força de trabalho na área não estão separadas dos entendimentos, das concepções sobre o trabalho e sobre os trabalhadores que se ocupam diretamente do cuidado e educação nas instituições de Educação Infantil. Em última instância, isso também não está separado das concepções sobre a pequena infância e sobre as próprias instituições de Educação Infantil, onde o trabalho exercido se aproxima do trabalho no âmbito privado do domicílio familiar (p. 5)

Mais adiante, citando o parecer nº 17/2012 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), que tem como objetivo orientar os sistemas de ensino e as instituições de educação infantil quanto aos aspectos fundamentais para a organização e funcionamento dessa etapa educacional, entre os quais se destacam: a carga horária, a jornada de atendimento, a organização e enturmação, o material pedagógico, a avaliação e a formação dos profissionais da educação infantil, a autora vai apontar como ideário acerca dos profissionais que atendem à educação infantil a presença da seguinte situação:

Alguns sistemas de ensino defendem que na creche podem trabalhar profissionais não docentes coordenando os grupos infantis – auxiliares de desenvolvimento infantil, técnicos em desenvolvimento infantil, recreacionistas, monitores, pajens e outras denominações –, dado que a função desses profissionais não seria a de ensinar para crianças, mas a de socializá-las, garantir seu bem-estar. (p. 9)

¹⁹ Estudo comparado entre os 30 países vinculados à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos - OCDE

Sendo assim, mesmo nas redes públicas oficiais, Oliveira, (2013) denuncia que “neste segmento está concentrado o maior número de professores com a remuneração mais baixa e que cumprem as mais extensas jornadas de trabalho” (p. 5).

Na busca por atender ao postulado no artigo 62 da LDB 9394/96, que exige a formação em nível superior para os professores da educação básica, incluindo, neste nível, a educação infantil, observamos uma grande expansão na oferta de formação nas modalidades presencial e a distância. Kramer (2006) aponta que o ingresso nas redes municipais do professor de educação infantil se dá, comumente, como professor de ensino fundamental. Sendo assim, o que se observa, segundo Kramer (2006) é uma “lacuna” na formação inicial dos professores que ingressam no magistério, uma vez que nem a Universidade, nem o Curso Normal, dão conta dessa tarefa em todas as suas nuances e necessidades. Cabe, então, às redes de ensino, assumirem parte desse desafio em formação continuada para os professores e demais profissionais que atuam na educação infantil.

Diante da necessidade de as redes públicas se adequarem aos novos padrões de qualidade educacional, expressos, principalmente, na necessidade de elevação dos índices de aproveitamento nas avaliações externas, já abordadas anteriormente, observamos uma crescente preocupação dessas redes em propiciar diferentes oportunidades de aperfeiçoamento profissional aos professores que já estão atuando.

Destacamos que, quando nos referimos à educação infantil, atualmente, estamos nos referindo aos segmentos creche e pré-escola. No entanto, conforme já apontamos anteriormente, a educação infantil e nesta, a creche, foi incorporada muito recentemente à educação básica. A pré-escola tem um atendimento consolidado há mais tempo, pois a. “educação da criança de 4 a 6 anos insere-se nas ações do Ministério da Educação (MEC) desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar.” (BRASIL, 2006, p. 7). Antes disso, algumas redes municipais (do Rio de Janeiro, por exemplo) e privadas já incorporavam a pré-escola às suas redes de ensino. Sendo assim, a formação de professores para este segmento, ainda que não se configurassem como uma exigência para a atuação do professor, era contemplada por

algumas modalidades de formação, como os Estudos Adicionais²⁰ e habilitações oferecidas pelo curso de pedagogia em algumas universidades.

Na rede municipal do Rio de Janeiro essa situação não era diferente: os professores e gestores que atuavam na educação infantil, seja na modalidade creche ou na modalidade pré-escola, eram oriundos do ensino fundamental. Essa situação mudou com a criação do cargo de Professor de Educação Infantil (PEI) e a realização do primeiro concurso para provimento neste cargo em 2011, sendo um segundo concurso realizado no ano de 2012. No entanto, esses profissionais foram e continuam sendo lotados, prioritariamente, nas creches e nos EDI, pois a creche ainda não contava com professores atuando diretamente nas turmas. Dessa forma, as turmas de pré-escola continuam sendo atendidas, em sua grande maioria, por professores oriundos do ensino fundamental.

A necessidade de formação continuada para esses professores, tanto os que atuam na creche quanto os que atuam na pré-escola é iminente. Porém, o que se observa na rede municipal do Rio de Janeiro é que ela acontece, prioritariamente, por meio de publicações destinadas a orientar o trabalho do professor em sala de aula. Entre as publicações enumeramos as seguintes: Orientações curriculares para a educação infantil (2010); Orientações aos profissionais da educação infantil (2010); Caderno de planejamento da educação infantil (2011); Orientações ao professor de pré-escola I e II (2013); Orientações para a organização da sala na educação infantil: ambiente para a criança criar, mexer, interagir e aprender (2013); Caderno de avaliação na educação infantil (2013); Resolução CNE/CEB 1/1999, atualizadas pela resolução CNE/CEB 05/2009. Tais publicações têm como princípio a orientação de normas e procedimentos que “devem” ser adotados pelos professores e demais profissionais que atuam na educação infantil, assumindo, dessa forma, o papel de “formadores” desses profissionais.

²⁰ Ao final do curso normal, por opção, o professor podia complementar por mais um ano, o chamado quarto normal, também chamado de Estudos Adicionais, em uma área específica, que o habilitava a atuar até a 6ª série (atual 7º ano) ou educação infantil. Foi uma medida adotada na época dos anos 1970 até o início da década seguinte, para sanar a falta de professores. As áreas específicas eram: Estudos Sociais, que habilitava para o ensino de História e Geografia, Ciências Matemáticas e Educação Infantil.

I.4. Educação infantil na rede pública municipal do Rio de Janeiro pelos documentos norteadores.

Ao trazer para dentro da escola determinados conteúdos e procedimentos, em detrimento de outros, o currículo deixa explícito que tipo de sociedade quer formar. Desta forma, pode-se dizer que o currículo está situado no cruzamento entre a escola e a cultura de uma determinada sociedade numa determinada época (APPLE, 1995).

Percebendo que dentro de uma mesma sociedade existem grupos sociais diferentes, divididos por sexo, cor, religião e classe econômica, entre outros, podemos dizer também que o conhecimento não é igualmente distribuído entre os diferentes sistemas escolares que atendem a estes diferentes grupos sociais. Esta distribuição desigual de conhecimento, em última instância, ajuda a manter as desigualdades econômicas existentes (SILVA, 2011).

O grande desafio das escolas destinadas às classes populares no momento atual é o de transformar-se num lugar de produção e não apenas de reprodução social, econômica e cultural. As escolas também estão sendo instadas a difundir a necessidade de desenvolver condições de aprendizagem, de modo que possam, não apenas, “sobreviver” em uma sociedade que se apresenta pautada em valores como a produtividade e a competitividade, mas compreendê-la criticamente e atuar como agente de transformação social.

Justificando o enfrentamento desse desafio, a rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro produziu uma série de materiais dirigidos aos professores da educação infantil envolvendo o currículo, o planejamento e a avaliação para essa etapa escolar, que apresento nas próximas subseções.

I.4.1. Orientações Curriculares para a Educação Infantil - OCEI²¹

A proposta curricular contida nas OCEI abrange as áreas de conhecimento e linguagens oral e escrita, matemática, ciências sociais e naturais, corpo e movimento,

²¹ Disponível em: <http://www.rioeduca.net/blog.php?bid=19&pg=5>

música e artes visuais, que devem ser trabalhadas de maneira diferenciada por cada escola, incentivando-as a “elaborar, desenvolver e avaliar, com autonomia, seu projeto pedagógico” (OCEI, 2010, p. 9). O propósito para que cada escola construa o seu projeto pedagógico de maneira diferenciada tem por objetivo proporcionar a cada uma, a autonomia suficiente para atender plenamente a comunidade em que está inserida, valorizando os seus hábitos, valores e necessidades, atendendo ao estabelecido pelas DCNEI.

As OCEI compreendem que o *tempo* e o *espaço* da educação infantil devem ser organizados de acordo com as demandas das crianças, e que as oportunidades para o aprendizado e desenvolvimento das crianças devem ser proporcionadas de forma intencional por cada instituição. Apontam para a necessidade de se promover uma educação voltada para a perspectiva inclusiva, onde “as diferenças sociais, econômicas e familiares, físicas, cognitivas e psicológicas são consideradas componentes do coletivo que contribuem para as formas criativas de viver em sociedade” (OCEI, 2010, p. 10). Defendem ainda que as aprendizagens e o desenvolvimento estejam ancorados nas brincadeiras e nas interações e que as ações de cuidar e de educar aconteçam de forma indissociável.

Tomando como exemplo a área de conhecimento/linguagem oral e escrita, as OCEI abordam a importância de se propiciar às crianças diferentes e ricas oportunidades para que vivenciem, por meio de situações significativas e contextualizadas, as necessidades e as possibilidades de se comunicarem por diferentes gêneros discursivos orais e escritos, pois

(...) é vivendo a linguagem oral no dia-a-dia que a criança vai aprendendo a fazer uso da mesma e se apropriando do seu funcionamento e descobrindo a possibilidade de registro. O mesmo processo inserido em usos no cotidiano aplica-se também à linguagem escrita. A construção da escrita é longa e se inicia nos primeiros anos de vida. (p. 19).

As OCEI abordam ainda, em relação a todas as áreas do conhecimento/linguagens, a importância de que cada sala de aula da educação infantil transforme-se em um espaço organizado no qual ocorram situações planejadas de modo

a permitir que as crianças continuem atentas e curiosas por conhecer o mundo ao seu redor e possam interagir ativamente com ele.

Podemos observar, no documento, a preocupação com que a criança seja vista como sujeito de direitos, indivisível em seus aspectos sociais, emocionais e cognitivos, ou seja, a criança cidadã de direitos e não apenas recebedora de políticas compensatórias (KRAMER, 2006). Tal preocupação expressa a ideia central contida nas OCEI: a escola como instância primeira de formação cultural e pessoal e de construção da cidadania, considerando as diferenças para se poder enfrentar a injustiça e a desigualdade tão presentes na sociedade atual. Tal proposição pode ser percebida como um avanço em relação às concepções anteriores de educação infantil (Idem, 2006), que concebiam esta etapa da educação ou como distribuidora de políticas compensatórias ou como preventiva de possíveis problemas na escolarização futura.

No entanto, pode-se observar que as OCEI, na mesma direção dos documentos curriculares nacionais que as antecederam²², não buscaram minimizar ou excluir a tensão (KRAMER, 2006; APPLE, 2011) entre a rede municipal e as unidades escolares na definição de seu currículo oficial, e deixaram para cada escola a possibilidade e a responsabilidade de elaborar os seus currículos segundo os seus preceitos. Esta tensão está no centro dos debates em torno das vantagens e/ou desvantagens da implementação de um currículo nacional unificado, da qual tratamos anteriormente, pois, até o momento, não sabemos como equacionar a problemática de “como garantir um paradigma norteador do projeto de educação infantil do país, respeitando a diversidade?” (KRAMER, 2006, p. 802).

Pontuo, porém, que acredito no valor potencial da elaboração, por cada instituição de seu currículo e/ou projeto e/ou proposta pedagógica. Este pode exprimir a construção teórica/metodológica e o posicionamento político/ideológico dos profissionais que atuam na instituição. Tal documento, ao sintetizar o entendimento do grupo de profissionais sobre os documentos curriculares oficiais, permite-lhes a apropriação sobre os mesmos e possibilita uma atuação pedagógica e política mais crítica e responsável. Nesta direção, concordo com Kramer, (1997), na definição de proposta pedagógica:

²² Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança, 1995; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1999.

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de um proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir. (p. 19).

I.4.2. Planejamento na educação infantil²³

O caderno de Planejamento na educação infantil foi publicado em 2011, apresentando-se como um instrumento que visa “ajudar a equipe pedagógica das creches e pré-escolas e EDI a planejar e executar as atividades e experiências que são consideradas essenciais para as crianças” (p. 9), constituindo-se em um material complementar às OCEI. Neste trabalho de seleção e planejamento das experiências, as instituições devem considerar quatro aspectos fundamentais: a intencionalidade do educador; o interesse das crianças; a necessidade de promover a interação criança/criança e criança/adulto e a complexidade das propostas oferecidas, que devem ser desafiadoras porém, possíveis para as crianças. Segundo o caderno de Planejamento, o educador é o responsável pela oferta de materiais e pela organização do espaço para que as propostas possam acontecer.

Em sua organização, o material compreende o planejamento como “uma preparação do educador para lidar com situações previstas e não previstas” (p. 15), tendo como meta a integração das áreas de conhecimento e linguagens, apontadas nas OCEI, a saber: oral e escrita, matemática, ciências sociais e naturais, corpo e movimento, música e artes visuais.

Considerando as dimensões de tempo e de espaço apontadas pelas OCEI, o material aponta para a responsabilidade e a clareza em relação aos seus propósitos e

²³ Disponível em: <http://www.rioeduca.net/blog.php?bid=19&pg=5>

metas de cada instituição, ao elaborar sua proposta curricular, entre as quais: - metas de longo prazo, das intenções para cada faixa etária - planejamento de médio prazo e as intenções relativas ao cotidiano das crianças - planejamento de curto prazo sendo, este último, de responsabilidade direta do professor. Dessa forma, cabe ao professor o planejamento da rotina de seu grupo, que deve conter, prioritariamente, momentos calmos e ativos, propostas a serem realizadas em grandes grupos, em pequenos grupos e individualmente e, ainda a alternância entre a utilização dos diferentes espaços internos da instituição e dos espaços externos sempre que possível.

Para nortear este trabalho de seleção de experiências e planejamento da rotina, o caderno de Planejamento define as metas da educação infantil que envolvem a integração das áreas de conhecimento e linguagens, descritas em comportamentos que podem ser observáveis na criança ao final desta etapa. Espera-se que as crianças, ao final da educação infantil possam apresentar as seguintes habilidades/comportamentos:

- Falem de forma clara e adequada, usando a língua com desenvoltura e espontaneidade;
- Expressem suas opiniões e ideias em pequenos e grandes grupos;
- Saibam se expressar linguisticamente e artisticamente, demonstrando seu pensamento, intenções e interesses;
- Compreendam as instruções dadas por seus pares e adultos;
- Executem as instruções dadas em situações espontâneas e formais por seus pares e adultos se assim o desejarem ou sempre que julguem necessário;
- Consultem livros, revistas e outros materiais impressos, demonstrando interação com a linguagem escrita;
- Identifiquem e discriminem o uso da linguagem em determinados gêneros textuais, como: histórias de faz de conta, jornal, poesia, bilhete, etc.
- Consigam manipular lápis, canetas, pincéis, para escrever, desenhar, pintar e usar os dedos para modelar e criar;
- Saibam fazer registros simples por escrito, com ou sem ajuda;
- Reconheçam a função social da linguagem escrita;
- Saibam participar ativamente de atividades em pequenos e grandes grupos, praticando diferentes formas de registro como contribuição para os planos coletivos;
- Utilizem informação adquirida para explorar e compreender novas situações;
- Saibam contar casos e/ou histórias e recontá-las depois de ouvir alguém contar ou em outra situação;

- Sugiram alternativas para resolução de problemas;
- Criem sugestões para novas atividades, jogos e brincadeiras;
- Finalizem as atividades antes de se engajarem em outras;
- Situem-se dentro de seus contextos, reconhecendo-os como tais (lar, escola, bairro, cidade);
- Reconheçam fenômenos naturais, com postura investigativa, elaborando hipóteses e perguntas sobre aspectos relativos à sua observação da natureza e/ou acontecimentos sociais;
- Reconheçam números, quantidades, formas, categorias de objetos e suas características, relacionando-os com a vida cotidiana;
- Reconheçam a função social dos números e sua importância;
- Incluam e apliquem conhecimentos matemáticos simples às situações problema, perceptíveis tanto em atividades espontâneas quanto naquelas propostas com fins de aprendizagem de determinada habilidade;
- Reconheçam a si e aos seus pares e adultos (na família; escola etc);
- Encontrem inserção nos grupos aos quais pertencem, identificando a sua contribuição e a dos outros;
- Situem no tempo e espaço um determinado objeto ou acontecimento;
- Reconheçam os valores de convivência relacionando-os com as situações vividas;
- Reconheçam seus sentimentos e os dos outros, sendo capazes de falar sobre eles;
- Demonstrem interesse em ajudar os outros e peçam ajuda quando sentirem necessidade;
- Sintam-se confiantes para se movimentar dentro de seus espaços, em diferentes momentos e com as pessoas que integram o ambiente;
- Saibam cuidar de si e de seus pertences;
- Possuam conhecimento sobre seu corpo, no que diz respeito aos seus movimentos (lento e rápido), controle e possibilidades, identificando suas partes e possíveis funções;
- Cuidem de seu corpo físico, demonstrando confiança e segurança ao expandir o movimento. (p. 17-18).

O material aponta, ainda, que o alcance dessas metas deve ser acompanhado pelo professor ao longo de toda a educação infantil, garantindo-se o planejamento das experiências a serem ofertadas às crianças, assim como o seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

I.4.3. Avaliação na educação infantil

O caderno “A avaliação na educação infantil”²⁴ foi publicado no ano de 2013 e complementa as publicações oficiais da SME-RJ anteriores, trazendo como principais referências bibliográficas os documentos oficiais do MEC, que preconizam a avaliação a partir dos processos de acompanhamento, observação e registro constantes, sem o objetivo de promoção para o ano seguinte ou para a etapa posterior. Apresenta-se com o objetivo de:

(...) defender uma postura de avaliação que envolva uma observação cuidadosa de cada criança, que considere tanto as dimensões do desenvolvimento infantil, isto é, físico-motora, cognitiva, emocional, social, política e linguística, quanto as oportunidades disponibilizadas para elas no dia-a-dia da creche ou pré-escola (p. 06).

Dessa forma, o documento compreende a avaliação como uma prática que deve ser frequente, consistente e sistemática e, portanto, planejada, de modo a evitar que a criança seja concebida de forma fragmentada, ou seja, que se considere apenas uma ou algumas de suas dimensões na avaliação, e, também, que a avaliação promova a comparação, a classificação e a rotulação das crianças, de forma restrita e descontextualizada.

Para tal, no contexto da educação infantil, o caderno traz como principal foco da avaliação as relações entre crianças e adultos e como principal objetivo desta a intervenção dos professores e demais integrantes da comunidade escolar nos processos de desenvolvimento, crescimento e aprendizagem das crianças. Alerta que o tema deve ser abordado no Projeto Político Pedagógico da Unidade, que deve deixar claro “como a equipe concebe a avaliação das crianças e como pretende sistematizar o processo avaliativo” (p. 10).

Para essa sistematização, o Caderno de Avaliação sugere como ponto de partida, seis perguntas, que podem ajudar a unidade escolar a definir os objetivos, as estratégias e os procedimentos de avaliação:

²⁴ Disponível em: <http://www.rioeduca.net/blog.php?bid=19&pg=6>

- Para que avaliar? (finalidade)
- O que avaliar? (objetivos; aspectos)
- Quem avalia? (sujeitos)
- Como avaliar? (procedimentos)
- Quando avaliar? (periodicidade)
- Para quem avaliar? (os interlocutores). (p. 10)

O Caderno de Avaliação sugere o conteúdo que deve ser considerado e a forma como a avaliação deve acontecer no âmbito da SME-RJ, indicando roteiros para “guiar” a observação do professor sobre a criança e o seu envolvimento nas atividades oferecidas, como podemos verificar abaixo:

Atividade livre – individual ou em pequenos grupos:

- O que mais me chamou a atenção hoje? Qual era a situação? Quem estava envolvido? Qual era o objetivo da experiência/atividade observada?
- Houve algum conflito? Quem estava envolvido? Como foi resolvido este conflito?
- Quem liderou a experiência/ atividade observada?
- Qual o tipo de diálogo estabelecido?
- Quais materiais foram utilizados?
- O que construíram? O que foi construído?

Atividade dirigida:

- Qual era a atividade?
- Quem estava envolvido?
- Quais os materiais utilizados?
- Quais eram os objetivos da atividade proposta?
- De quem foi a proposta da atividade dirigida?
- O que mais surpreendeu? O que chamou a atenção?

Atividades em grande grupo:

- Houve dificuldade para reunir e manter as crianças participativas até o fim da proposta?
- Quais são as crianças que têm mais dificuldades nesta situação de grande grupo? Porque você acha que elas têm dificuldade?
- Você, professor, tentou novas estratégias para manter o interesse das crianças na atividade proposta? Em caso afirmativo, quais são elas? Em caso negativo, porque não?
- Quem mais participou e como foi sua participação?
- As crianças te surpreenderam? Como? Por quê? Quem foram elas?

- Em que situações do cotidiano você mais percebe que as crianças aprenderam algo novo? Como elas revelam o que aprenderam? (p. 26).

Podemos observar que os roteiros buscam direcionar a observação do professor para os processos vivenciados pelas crianças na instituição, em relação direta com o planejamento da escola e do professor. Busca, desta forma, assinalar que as vivências oferecidas às crianças devem ter intencionalidade, de forma a marcar a dimensão pedagógica da educação infantil. Em outra direção, buscam descaracterizar a avaliação como apenas um diagnóstico dos comportamentos das crianças, que, muitas vezes, estabelecem comparações e julgamentos de valor.

A orientação da SME- RJ aponta os relatórios descritivos como forma de registro das avaliações a serem elaborados na seguinte dinâmica: nos 1º e 3º bimestres: confecção de um relatório do grupo (turma, grupamento) e nos 2º e 4º bimestres: confecção de um relatório individual de cada criança.

Neste documento é argumentado que a avaliação das crianças deve considerar as vivências e oportunidades de aprendizagem que a elas são oferecidas na instituição. O Caderno de Avaliação dialoga constantemente com as OCEI e com o Caderno de Planejamento, destacando a centralidade do professor como o principal elemento de articulação entre os elementos currículo, planejamento e avaliação.

Como coautora de alguns desses materiais e atuando em muitas ações de formação oferecidas pela GEI que buscam explicitar, junto aos professores e equipes pedagógicas essa integração entre os materiais, sinto-me a vontade para destacar alguns limites e algumas possibilidades desses materiais junto ao campo.

Em primeiro lugar, conforme apontamos anteriormente, pelo fato de o segmento da educação infantil ter sido incorporado muito recentemente à educação básica, não foi possível, ainda, ter um corpo de profissionais atuantes na educação infantil, principalmente no segmento creche, que tenha tido uma trajetória profissional consolidada neste segmento. Por conta disso, os que observamos, na grande maioria das instituições de nossa rede, são profissionais oriundos do ensino fundamental na gestão dessas instituições e professores empossados recentemente no cargo de PEI, muitos sem uma formação específica para tal. Desse modo, o que vemos é uma docência que se estabelece “de cima para baixo”, ou seja, as práticas estabelecidas no ensino fundamental, cujo planejamento se dá a partir de conteúdos e atividades e cuja ação do

professor é extremamente diretiva e condutiva, serem tomadas como referencia para a educação infantil.

Em segundo lugar, observo que a concepção de instituições de educação infantil como espaços de guarda e de cuidados e de etapa preparatória para a alfabetização futura é ainda muito presente, o que reduz sobremaneira as possibilidades de inserção de novas abordagens pedagógicas nesta etapa.

Diante desse quadro, os documentos municipais apresentam-se como importantes instrumentos que marcam a existência de uma clara proposta de organização do trabalho com a educação infantil na rede e estabelecem os princípios teórico-metodológicos dessa proposta. Apresentam objetivos relacionados a cada área de conhecimento/linguagens e as metas para toda a educação infantil sem, no entanto, constituir-se como um currículo único. Ao contrário, tais documentos “iluminam” o olhar de escolas e professores para a concepção de criança, infâncias e aprendizagem que se deseja, em consonância com os documentos oficiais do MEC, oferecem a possibilidades de que cada instituição elabore a sua proposta pedagógica de acordo com a suas necessidades/possibilidades.

No entanto, observo que a interpretação de tais documentos pelo campo é dificultada pelos fatores que listamos acima. A interconexão entre currículo, planejamento e avaliação não é efetivada na maioria das instituições. No que se refere ao currículo, observamos que já está presente nos Projetos Político-pedagógico das escolas a tentativa de se implantar um currículo mais adequado às necessidades e potencialidades das crianças atendidas. A maior dificuldade encontrada é em relação ao planejamento e à avaliação, estes ainda muito estratificados em torno das atividades a serem oferecidas e na diagnose dos comportamentos observáveis nas crianças.

Para a superação das dificuldades observadas os documentos não parecem ser muito eficientes, pois não dialogam com as experiências construídas pelos professores e não apontam caminhos para o alcance do novo modelo pretendido tendo como ponto de partida a prática vivenciada nessas escolas, pois traz subentendido que todos já têm construído a compreensão da nova organização que se pretende para a educação infantil.

1.5 O “lugar” da alfabetização na educação infantil da rede pública municipal do Rio de Janeiro

Historicamente marcada por uma dualidade de finalidades, a educação infantil se consolidou, em nosso país com características bem distintas: por um lado, a creche ou escolas maternas, de caráter assistencialista, destinado às crianças das classes populares, cujas famílias precisavam trabalhar, oferecida, principalmente, em espaços alternativos e adaptados, gerenciados, em sua maioria, por instituições de assistência social. Por outro lado, os jardins de infância, espaço de “cultivo” das potencialidades infantis, com vistas a promover o desenvolvimento infantil por meio das brincadeiras e das vivências com materiais apropriados, destinados às crianças das classes abastadas.

A partir dos anos de 1970, houve uma expansão da oferta da educação para as crianças de quatro a seis anos das classes populares, no segmento denominado pré-escola, impulsionada pelo aumento populacional dos centros urbanos e pela expressiva participação da mulher no mercado de trabalho. Constituíam-se como medida preventiva ao futuro insucesso escolar, sob a ótica da “teoria da educação compensatória.”²⁵ (KRAMER, 1995). Nesta, a preocupação maior estava centrada no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Em resposta a amplos movimentos sociais em defesa dos direitos da criança, essa perspectiva começou a se modificar a partir da Constituição de 1988 e da LDB 9394/96. Ao afirmarem, respectivamente, a educação infantil como dever do Estado e como primeira etapa da educação básica, “explicitam a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar”. (BRASIL, 1996. p. 9). A partir de então, materiais têm sido publicados pelo MEC, com o objetivo de subsidiar/orientar estados, municípios, redes de ensino e instituições a elaborarem seus currículos/propostas pedagógicas a partir de da concepção de educação infantil como direito da criança a ser oferecida em “espaços educacionais não domésticos (...) que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p.12). Dentre esses materiais destacam-se os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação

²⁵ Visa a “compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas de crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar.” (NUNES, 2006).

Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Ainda se observe uma “grande dificuldade em lidar com a educação infantil na perspectiva da integração de cuidados e educação (...) e também na continuidade com os anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 1996, p. 9). Tal dificuldade evidenciase nos materiais e propostas pedagógicas comumente destinadas aos dois segmentos da educação infantil: para a creche a oferta de brinquedos e espaços físicos adequados às ações de cuidado como banho, sono e alimentação são indicadores de qualidade. Para a pré-escola, a preocupação com a oferta de materiais e propostas que promovam o desenvolvimento de habilidades cognitivas com vistas à alfabetização e ao letramento.²⁶ Também a forte presença de propostas que visam o desenvolvimento de habilidades consideradas essenciais à alfabetização futura, como coordenação viso-motora e memorização de letras e sílabas, denuncia que a visão preparatória da pré-escola ainda não foi superada.

Magda Soares, professora emérita da UFMG, em encontro que realizou com professores que atuam no nível central da SME-RJ, em maio de 2012, chamou a atenção para o fato de a idade adequada para a alfabetização de nossas crianças é, na verdade, um fator político e não biológico. Remetendo à legislação brasileira, ressaltou que a obrigatoriedade do ensino fundamental que era a partir dos 7 anos, passou para os 6 anos e, a partir de 2016, a pré-escola será obrigatória a partir dos 4 anos. Segundo a professora, tal obrigatoriedade para a pré-escola significa que o principal desafio anterior – a oferta de vagas – já foi praticamente vencido, de forma que o desafio maior agora é o de se pensar nas propostas pedagógicas e curriculares destinadas a esse segmento. Contrapondo-se às práticas alfabetizadoras de caráter preparatório, ancoradas na visão de alfabetização restrita à decifração do “código escrito”, Soares defende que as crianças em idade pré-escolar devem ter acesso tanto às atividades que promovam o conhecimento do sistema alfabético e suas convenções – a alfabetização, quanto às práticas que a insiram no contexto social de usos da leitura e da escrita – o letramento.

Magda Soares compreende ambos como conceitos, processos e finalidades distintos, mas que devem acontecer de modo simultâneo e complementar, pois “o acesso inicial à língua escrita, não se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de

²⁶ Segundo SOARES (2001) a alfabetização refere-se ao domínio do sistema alfabético e suas convenções e o letramento refere-se ao uso da leitura e da escrita em práticas sociais.

gravar e decodificar e sim a aprender a fazer uso da leitura” (SOARES, 2009, p.1). Tal conceito, no entanto, a partir dos anos de 1980 levou a interpretação da alfabetização e do letramento na educação infantil para outro extremo: o abandono de quaisquer práticas que visassem à alfabetização e o investimento, somente, em práticas de letramento, de forma a não se perder a ludicidade²⁷ que deveria ser a principal característica desse segmento.

Segundo a autora,

A alfabetização caracterizou-se, a partir de 1980, por sua “excessiva especificidade”, entendendo-se por “excessiva especificidade” a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e escrita, ou seja, exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a essa excessiva especificidade, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização (SOARES, 2004, p. 9).

Explicando esse processo, Soares defende que houve uma “desinvenção” do conceito de alfabetização, à medida que se “inventou” o conceito de letramento. Urgente se faz, segundo ela, “reinventar” a alfabetização, de modo a considerar que os dois processos devem ser associados, uma vez que:

(...) dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização- e pelo desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita- o letramento (SOARES, 2004. p.14)

Para Soares, a educação infantil deve abranger em seus objetivos e práticas, situações que promovam o conhecimento do funcionamento de nosso sistema de escrita alfabética e a inserção da criança no mundo letrado.

²⁷Que faz referência a jogos ou brincadeiras: brincadeiras lúdicas. Que tem o divertimento acima de qualquer outro propósito. Que faz alguma coisa simplesmente pelo prazer em fazê-la. Psicanálise. Refere-se à manifestação artística ou erótica que aparece na idade infantil e acentua-se na adolescência aparecendo sob a forma de jogo. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/ludico/>.

II. CADERNOS DE ATIVIDADES COMO POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

II.1. Situando preliminarmente o campo do currículo

Nesta investigação, trago à discussão questões do campo do currículo e os diferentes contextos em que este se desdobra, que nos ajudarão a pensar sobre a política curricular para a educação infantil na cidade do Rio de Janeiro. Tais elementos, selecionados dentre um campo muito mais amplo e multifacetado, delineiam apenas alguns dos aspectos que envolvem as discussões em torno do sistema educacional, do currículo, enquanto integrante deste e das suas políticas na atualidade.

Entendo que o sistema educacional não é isolado, pois está inserido em diferentes contextos como o político, o econômico, o social e, também, o próprio contexto educacional. Tais contextos não operam de forma isolada. Afetam e são afetados mutuamente. Nesta dinâmica, estão envolvidos os objetivos educacionais, os processos de ensino-aprendizagem, a seleção e organização de conteúdos e de conhecimentos, os modos de organizar os tempos e espaços escolares, a avaliação dos processos e dos resultados, a formação de professores, entre tantos outros.

Pode-se afirmar que todos esses aspectos relativos ao sistema educacional definem, também, o campo do currículo. Por isso, julgo ser incoerente buscar uma única definição para o termo *currículo*, dada a sua amplitude de aspectos e contextos. No entanto, para que possa definir melhor a que aspecto do currículo estou me referindo mais detidamente neste trabalho, trarei uma: “o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (SACRISTÁN, 2013, p. 17). Tal definição nos ajudará a pensar na política de currículo para a educação infantil na cidade do Rio de Janeiro, a partir do aspecto da prescrição do que e como ensinar, e, conseqüentemente, do que deve ser aprendido pelas crianças, por meio de um material estruturado, como o Caderno de Atividades.

Pode-se afirmar que o currículo, como seleção organizada de conteúdos, traz também os objetivos e intenções educacionais que se pretende alcançar, que são definidas de acordo com as finalidades sociais a que se propõe. São essas intenções que

vão conferir ao currículo a sua forma, a sua organização. Vão definir que conhecimentos serão privilegiados, como serão abordados, como se dará a avaliação.

Essas intenções são definidas de acordo com um referencial teórico que se adota sobre a educação que se pretende e se define pelas finalidades sociais. São significadas e produzidas não apenas por gestores como também pelos professores e estudantes, além da comunidade educativa, incluindo a família e diferentes setores da sociedade.

Essa abordagem, ao incorporar questões acerca da seleção das experiências escolares, vinculou currículo e avaliação das aprendizagens (LOPES e MACEDO, 2011, p.25) e influenciou fortemente a produção de documentos curriculares nos Estados Unidos e diversos outros países, incluindo o Brasil, durante décadas, com um forte caráter instrumentalista de formação de habilidades e conceitos, sem problematização dos fins sociais a que se destina o currículo a ser elaborado a partir de seu modelo (KLIEBARD, 2011).

Questionamentos sobre a seleção dos conteúdos de ensino, a quem se destinam e de que maneira são organizados foram centrais no debate curricular a partir dos anos de 1970, com a emergência da Nova Sociologia da Educação que, ao relacionar os estudos sobre currículo às áreas como a filosofia e a sociologia, inauguram posicionamentos críticos a respeito da organização curricular.

Concordo com Apple (1982) que o currículo é sempre uma produção imersa em disputas de determinados grupos. O “que conta como conhecimento” e que é organizado e levado para as escolas não é uma seleção neutra e ingênua e sim, fruto de disputas entre comunidades disciplinares. O autor coloca em pauta, também, a discussão sobre a quem se destinam os conhecimentos selecionados e com que finalidades, e questiona (1995) os interesses políticos, econômicos e culturais que direcionam a adoção de um currículo nacional unificado nos Estados Unidos e aponta as exclusões sociais e culturais que um currículo único de abrangência nacional pode causar.

Deslocando-se um pouco do foco na seleção e organização do conhecimento e aproximando-se do papel desempenhado pelos professores diante das reformas educacionais que buscam a tecnização do trabalho docente com vistas a uma educação instrumentalista, Giroux (1997) vai dar centralidade ao papel e atuação do professor como intelectual transformador, ou seja, o profissional que combina “a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos

reflexivos e ativos” (p. 158). Nesta direção da centralidade do professor, Corazza (1997), vai destacar as possibilidades do planejamento do ensino como um instrumento de resistência do professor e como “estratégia política de suas lutas culturais” (p. 104), enfatizando que a prática pedagógica, segundo as teorias críticas, não é neutra e inocente e, por isso, o professor deve marcar o seu lugar na arena de disputas que é a constituição e a implementação dos currículos escolares.

A partir da segunda metade dos anos 1990, as teorias críticas e pós-críticas se mesclam no campo do currículo, ampliando a possibilidade de pensar e (re) significar conhecimento, cultura e poder. Devido ao processo de hibridização²⁸ dessas teorizações, ocorre uma mescla entre conceitos, enfoques e interlocuções teóricas diferenciadas, que aproximam as teorizações sobre currículo do campo político mais amplo. Nesta direção, podemos destacar os estudos de Stephen Ball (BALL e BOWE, 1998, DIAS, 2009; LOPES e MACEDO, 2011, MAINARDES, 2006; MARCONDES e MORAES, 2013; MATHEUS, 2009) para analisar as recentes políticas curriculares a partir da abordagem do ciclo de políticas (que será abordada de forma mais detalhada, na próxima seção deste trabalho).

Após este breve panorama das teorizações que envolvem o campo do currículo, quero pontuar que, embora trazendo como questão central deste trabalho a seleção de conteúdos a ensinar, compreendo que esta seleção não é neutra e não está distanciada de todos os outros aspectos e conceitos que envolvem o currículo. Reconheço que selecionar conteúdos escolares e procedimentos pedagógicos significa, *a priori*, deixar de fora outros conteúdos e procedimentos. Mais ainda, entendo que tal seleção afeta, diretamente, todos os envolvidos, principalmente professores e alunos em seus direitos, aspirações e possibilidades.

Pode-se concluir que o currículo abarca uma amplitude de teorizações que estão associadas, prioritariamente a questões de poder, à estrutura econômica e à ideologia. A busca por uma hegemonia curricular está no cerne das políticas de currículo, que podem ser observadas a partir de uma ótica estrutural ou pós-estrutural. No primeiro caso as políticas são compreendidas como emanadas de um poder central e associadas, prioritariamente, à estrutura econômica. No segundo caso o poder é

²⁸ De acordo com García Canclini (2008, apud SOARES, 2011), hibridação (ou hibridismo) são processos socioculturais “nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (p.19). O hibridismo acontece, então, a partir da ideia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas.

compreendido como difuso, ou seja, não há um único centro de poder, mas relações e disputas de poder; questões econômicas não são as únicas que determinam as disputas, mas também questões culturais e sociais, entre outras.

Nesta direção, o currículo é compreendido como um artefato social, uma construção cultural, na medida em que “funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 186). Sendo assim, o currículo se constitui pelas representações e sentidos emergentes de diferentes indivíduos e grupos sociais, assim como as relações entre estes.

Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2005, p. 111).

Todas essas abordagens entendem o currículo regulando e sendo regulado. Como exemplo, temos as prescrições e avaliações em larga escala. Podemos citar como principais instrumentos de regulação, os textos curriculares presentes na legislação educacional e nos documentos norteadores à elaboração dos currículos. Ressalto que tais textos não são construções neutras e desinteressadas. Ao contrário, sua elaboração, geralmente, conta com a participação de pesquisadores e especialistas de universidades, secretarias de educação, professores e representantes de instituições como associações e sindicatos e outras representações da sociedade civil, que impetram disputas por legitimar e hegemonizar seus pontos de vista.

Historicamente, no Brasil, tais documentos apresentam-se como provocadores de mudanças, que põem em questão a definição do que é necessário ensinar em cada disciplina, sem, no entanto, estabelecer aspectos mais formais do currículo, como o que ensinar e quando. No caso dos documentos referentes à educação infantil, por exemplo, há uma maior preocupação com os aspectos relacionados aos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança e com o respeito aos aspectos culturais.

Esta abordagem dos documentos é justificada pela impossibilidade de prescrever um currículo único que respeite as diferenças culturais, econômicas e sociais de nosso país. Verificamos por vezes que mecanismos de avaliação externa acabam por se constituir numa prescrição curricular disfarçada (APLLE, 1995), que “determina o

currículo como estrutura dominante do trabalho dos professores, a despeito de reformulações que possam eventualmente ser efetuadas por estes” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 242 a).

Neste cenário, as redes de ensino buscam, por meio de seus próprios textos curriculares (entre esses os textos didáticos – livros didáticos e/ou apostilas), minimizar essa tensão entre o currículo prescrito nacionalmente e as suas necessidades locais. Como necessidades, são considerados, prioritariamente, a formação dos professores, a origem social e econômica dos alunos, a disponibilidade de equipamentos pedagógicos, entre outros. Desta forma, um determinado currículo prescrito chega a diferentes escolas, com diferentes realidades e nestas, é recontextualizado e reproduzido.

Compreendo, então, que cada sujeito, nos espaços escolares, se apropria e interpreta os textos curriculares de diferentes formas. Neste processo, agregam-se elementos como a formação dos professores e os processos de planejamento e avaliação coletivos da escola, o que gera a recontextualização destes.

O conceito de recontextualização de Bernstein²⁹, a partir da teoria do dispositivo pedagógico, opera com três campos: a produção, a recontextualização e a reprodução. Segundo o autor, estes campos estão hierarquicamente relacionados, de modo que a recontextualização do conhecimento e dos textos curriculares, não pode acontecer sem a sua produção, assim como a sua reprodução não pode acontecer sem a recontextualização.

Segundo Mainardes (2010):

A produção de novos conhecimentos continua a ser realizada principalmente em instituições de Ensino Superior e organizações privadas de pesquisa. A recontextualização do conhecimento é realizada no âmbito do Estado (secretarias de educação, etc.), pelas autoridades educacionais, periódicos especializados de educação, instituições de formação de professores, etc. A reprodução se realiza nas instituições de educação de todos os níveis. (p. 2)

²⁹ BERNSTEIN, Basil. Sociólogo da educação inglês. Suas teorias são a base, junto com Bourdieu, da Nova Sociologia da Educação. In: Santos, Lucíola. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e Incompreensões. Cadernos de Pesquisa, n. 120, novembro/ 2003.

Ao evidenciar tal dinâmica, o autor pretende desmitificar as teorias de reprodução³⁰, que concebem a educação como detentora de um papel central na reprodução cultural das relações de classe. Segundo essas teorias, o currículo e a avaliação são formas de controle social.

A teoria de Bernstein é uma das que ancoram a abordagem do ciclo de políticas, de Stephen Ball, que trataremos a seguir. Lopes (2005) busca nos estudos de Canclini operar com o conceito de recontextualização por hibridismo. Nas políticas curriculares esse conceito permite compreender variáveis e indefinições sobre diferentes sentidos, sem, no entanto, fixá-los de forma permanente, o que possibilita abrir espaços para novas leituras dos diferentes contextos em que as políticas se constituem. Também evidencia uma rede de poderes dispersos, não localizada exclusivamente nos governos, o que abre espaço para o reconhecimento de uma multiplicidade de projetos curriculares, descaracterizando o caráter de mera reprodução das políticas, atribuído aos contextos micro. A concepção de reinterpretação, reconceitualização e recontextualização dos textos curriculares em cada espaço escolar é privilegiada, assim como é questionada a existência de sentidos fixos que as políticas curriculares pretendem tornar hegemônico.

II.2. O ciclo de políticas

A abordagem do ciclo de políticas (*Policy Cycle Approach*) foi elaborada a partir de estudos e pesquisas das políticas educacionais britânicas e oferece um modelo de análise das políticas educacionais existentes em diferentes contextos. Nesta abordagem, Stephen Ball (1998), tem buscado perceber e analisar as relações múltiplas e os embates que se dão nos processos de produção das políticas curriculares que chegam aos seus destinos, segundo ele, de forma dinâmica e não linear. Seu modelo analítico contribui para a compreensão dos fatores internacionais, nacionais e locais que influenciam na elaboração dos textos e das políticas curriculares, procurando afastar-se

³⁰ BOURDIEU, Pierre. Sociólogo francês. Desenvolveu a teoria da reprodução cultural, na qual defende a existência de uma relação entre classe social e carreira escolar, na qual a herança cultural influencia no desempenho escolar.

da perspectiva estadocêntrica, que concebe que as políticas de currículo são originadas sempre nos centros de poder e comando e apenas incorporadas à prática dos professores e das escolas.

Tal abordagem surgiu após a emergência da Nova Sociologia da Educação que, nos anos de 1980, na Inglaterra, constituiu uma Sociologia do Currículo e que passou a considerar, nos estudos curriculares, elementos até então desconsiderados, como:

(...) o questionamento das definições sociais do que vem a ser conhecimento, a análise dos efeitos das classes sociais na distribuição do conhecimento, a identificação da estratificação dos saberes a delimitação do conhecimento na organização disciplinar e a análise das principais características dos saberes de maior status (LOPES & MACEDO, 2011, p.249).

Ball, como integrante do grupo de historiadores que se dedicou à investigação da história das disciplinas escolares (HDE), já buscava, em suas análises, “o foco mais significativo nos conflitos institucionais e nas dinâmicas disciplinares” (LOPES & MACEDO, 2011 p. 250 a), o que em muito contribuiu para a análise das políticas curriculares, uma vez que:

(...) em um momento no qual os enfoques sociológicos tendiam a valorizar uma análise estrutural, fosse ela de base econômica estrita ou mais matizada pelas influências de enfoques internacionais e fenomenológicos, Ball contribuiu para salientar a necessidade de investigar a micropolítica institucional e disciplinar (p. 250. a).

Ball adota uma postura pluralista, valendo-se de diferentes conceitos e teorias (Bourdieu, Foucault, Bernstein, entre outros) que, ao serem conjugadas, mostram-se coerentes e possibilitam articular a análise das políticas a conceitos como justiça social, desigualdade social e poder.

O seu modelo de análise aponta que o movimento de produção das políticas ocorre num ciclo contínuo que opera com cinco contextos:

1. Contexto de Influências, nos quais os discursos políticos são construídos;
2. Contexto da Definição/Produção de Textos, que se refere a elaboração dos documentos que definem as políticas;

3. Contexto da Prática, em que os documentos e as definições políticas são criados, recriados e interpretados por quem os utiliza;
4. Contexto dos Resultados/Efeitos, em que são analisados os impactos das políticas;
5. Contexto da Estratégia Política, no qual o foco está na análise das desigualdades produzidas pelas políticas.

Na percepção de Ball, as políticas públicas são decisões que afetam a todos. Geralmente, são compreendidas pelos usuários como concebidas por personagens centrais, a partir de pressupostos políticos nem sempre explícitos. Tal ideia procura ser desfeita com a abordagem do ciclo de políticas e com a compreensão de que os diferentes contextos se inter-relacionam e não deve haver uma hierarquização entre eles.

O autor esclarece que as políticas não são elaboradas apenas no contexto da definição/produção de textos, a partir dos direcionamentos do contexto de influências para serem simplesmente recebidas e incorporadas no contexto da prática. Esclarece que a produção e implementação das políticas é um movimento que envolve relações entre diferentes contextos e arenas de luta nos quais se produzem recontextualizações e reinterpretações.

Os diferentes contextos não têm, portanto, “uma dimensão temporal ou sequencial e não tem etapas lineares” (OLIVEIRA & LOPES, 2011, p. 21). Tal concepção de circularidade confere ao modelo de análise do Ciclo de políticas a possibilidade de compreender as políticas educacionais e curriculares em seus contextos relacionais, compreendendo-as como fruto de lutas e disputas e não apenas emanadas pelo poder central, seja do campo oficial (governamental) ou dos organismos multilaterais (órgãos internacionais difusores de políticas educacionais).

Neste sentido, é possibilitada a compreensão de que “toda política curricular é constituída de práticas e propostas interconectadas, as quais podem produzir, definir e formar outras práticas e propostas” (DIAS, ABREU e LOPES, 2012, p. 202). Desta forma, não se pode considerar que uma teoria de política educacional se limite, apenas, à perspectiva do controle estatal, pois esta desconsidera as diferentes interpretações dos textos curriculares nos diferentes contextos, assim como a interlocução que ocorre entre estes e as demandas educacionais da sociedade, as tradições curriculares, entre outros.

Ball tenta superar a separação entre proposta e implementação das políticas educacionais, e a dependência da segunda em relação à primeira. O autor ainda destaca

que, nas pesquisas educacionais este distanciamento é evidenciado. Ora se destacam os processos macropolíticos de elaboração das políticas, ora se destacam os seus processos locais de implementação. Na busca por superar este distanciamento, o ciclo de políticas conjuga, simultaneamente, as instâncias macro (contexto mais amplo) e micro (contexto da prática – micro-contexto). Colocando no centro do debate os processos micropolíticos, Ball procura questionar, principalmente, as análises de caráter marxista que sustentam a primazia do papel do Estado na concepção, elaboração e implementação das políticas. Ao questionar, por exemplo, por que alguns professores resistem e até recusam algumas determinações políticas, como avaliações externas, Ball procura evidenciar que as teorias centradas, exclusivamente, no Estado enquanto definidor de políticas desmerecem detalhes e silenciam embates, ambivalências e recontextualizações que acontecem no contexto da prática.

Sob a ótica do ciclo de políticas, as políticas educacionais são vistas como processos de negociação complexos, nos quais momentos como a produção dos dispositivos legais, dos documentos curriculares e o processo de implementação são relacionados e interdependentes. Sendo assim, os textos produzidos nas políticas não têm sentidos fixos e claros. A transferência de sentidos de uma arena política ou educacional a outra é sujeita a deslizamentos interpretativos e a processos de contestação (LOPES, 2004).

Dias, (2009) assim define esta questão:

A ideia de políticas como ciclo pressupõe vê-las como uma construção social que envolve diversos sujeitos e grupos sociais, marcadas pela heterogeneidade, resultado das mesclas dos diferentes textos curriculares produzidos e identificados com marcas e perspectivas das mais diversas, produzindo um híbrido (Ball, 1998, 2001). A característica multifacetada das políticas curriculares implica um processo complexo de negociação. Nesse processo, os contextos de influência, definição e disseminação de textos e prática buscam, na produção das políticas, negociações que garantam a sua legitimidade por meio de acordos marcados, muitas vezes, por conflitos e tensões em torno dos diferentes interesses dos sujeitos e grupos sociais envolvidos na produção da política curricular (p. 59).

Ball concebe as políticas, simultaneamente, como texto e como discurso. A política como texto, compreende “as representações, mais ou menos legítimas de variados códigos existentes na sociedade” (DIAS, ABREU e LOPES, 2012, p. 202) que

garantem o controle dos sentidos e dos significados da leitura. A política como discurso ancora-se nas “práticas que constituem os objetos de que se fala e nas regras que norteiam e direcionam essas práticas” (IDEM, p.203). Neste sentido, política como texto e política como discurso são conceitos complementares, uma vez que “ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores” (MAINARDES, 2006, p.54).

Apesar da produção do texto das políticas públicas estar sob influência de tendências e fatores internacionais, nacionais e locais, somente algumas influências e tendências conquistarão legitimidade uma vez que certas vozes são legitimadas em detrimento de outras e determinadas ideias serão interpretadas como hegemônicas.

Lopes (2005, p. 114), assim explica tal processo:

Um dos mecanismos frequentemente utilizado é a apropriação de discursos legitimados socialmente junto a diferentes grupos sociais. Nessa apropriação é feita uma bricolagem de discursos legitimados, que geram, por sua vez, híbridos culturais, com novos conceitos ou novos sentidos para velhos conceitos. Com tal bricolagem é constituída a legitimidade do discurso oficial. Dentre as múltiplas influências sobre os textos, apenas algumas influências são reconhecidas como legítimas.

Mainardes (2006) esclarece que o contexto de influência é o local onde as políticas públicas de educação e seus discursos são estabelecidos. Há participação de movimentos sociais, organizações nacionais, comunidades acadêmicas e outras redes que atuam “dentro e em torno dos partidos políticos, do governo e do legislativo” (BALL, 1998). Cada texto produzido é reflexo de negociações e disputas de diferentes grupos de poder, interessados em controlar as representações políticas educacionais, com o intuito de influenciar a definição e as propostas para a educação. Nesse embate, não se trata de um lado eliminar o outro, mas de buscar sobrepor-se. No processo dinâmico de negociação pode ser gerado um texto final com armadilhas, como a utilização de termos-chave da política, gerando discordâncias e até mesmo contradições. Ball e Bowe (1998) ressaltam a importância de se perceber os estilos de textos da política, por eles classificados como *writerly* e *readerly*, pois alguns textos podem levar a uma maior ou menor participação dos leitores no processo político. Um texto *writerly*

é aquele que apresenta possibilidades de interpretação. Ele não é determinista, abrindo espaço para intervenções. Um texto *readerly*, ao contrário, é prescritivo e tem por objetivo definir como a política será determinada, limitando ou impedindo intervenções. Há também textos que envolvem os dois estilos combinados no processo de produção das políticas.

Por mais prescritivos que sejam, os textos passam ainda por diversas reinterpretções, fruto do contexto histórico e das questões educacionais nacionais e locais em pauta. Cabe ressaltar que os contextos atuam de forma conjunta, sem hierarquizações ou etapas definidas de atuação. Dessa forma, o que é influência hoje, vem de outros contextos, que por sua vez já sofreram outras influências e interpretações. Trata-se de movimentos constantes, porém, não ordenados.

Em relação à instituição das políticas curriculares, Ball defende que os professores influenciam e são influenciados pelo contexto discursivo no qual a política é produzida, mas entende que estas têm sentidos múltiplos e que a interpretação do texto político tem claras vinculações com as marcas culturais e as relações sociais dos diferentes espaços em que os professores atuam. Ball também lembra que na dinâmica de interação entre os diferentes contextos das reformas curriculares emergem, no espaço da vida escolar, no lugar das salas de aula, uma pluralidade de movimentos que manifestam resistências, acomodações, subterfúgios ou conformismo. Portanto, há uma reinterpretação dos textos por parte dos professores e até dos gestores quando estes chegam às escolas.

O ciclo de políticas contribui para a compreensão dos processos de recontextualização presentes no contexto da prática, no qual professores e demais profissionais da educação traduzem as políticas curriculares produzidas em diferentes contextos e produzem o seu próprio currículo, assim como as interpenetrações existentes entre os diferentes contextos, incluindo, também, o contexto de definição de textos e o da produção dos materiais pedagógicos.

As políticas de currículo, ao serem analisadas a partir do modelo do ciclo de políticas de Ball, podem ser compreendidas a partir das análises sobre os diferentes contextos podem ser concebidas como políticas em movimento, em que todos os contextos se influenciam mutuamente, o que abre a perspectiva de uma maior compreensão da apropriação e atuação que diferentes instancias têm/podem ter diante das políticas.

Mainardes, (2006), aponta que autores como Henry (1993), Hatcher & Troyna (1994) e Lingard (1996) criticam a abordagem do ciclo de políticas, principalmente no que se refere à tendência de, ao analisar as políticas, haver uma hierarquização entre os contextos, numa perspectiva macro e micro, com poucas análises que se debrucem na relação entre os contextos de forma contínua e que não promovam uma recontextualização mecânica do contexto da prática. Segundo Mainardes, para esses autores, o ciclo de políticas carece, ainda, de elementos que permitam perceber, nos diferentes contextos, as desigualdades de raça e gênero, entre outras, para além da perspectiva estrutural, estadocêntrica. Falta, ainda, um maior esclarecimento sobre a concepção do papel do Estado enquanto instância determinante na constituição das políticas curriculares e o esclarecimento do que se compreende como política educacional. No entanto, ainda que, a abordagem do ciclo de políticas apresente algumas inconsistências em relação a alguns conceitos, reafirmo a compreensão de que ele representa um importante modelo de análise das políticas curriculares, capaz de dar visibilidade aos diferentes contextos de produção das políticas.

II.3. Políticas de currículo para a educação infantil

Conforme pontuado no capítulo I, o atendimento organizado à primeira infância, em instituições filantrópicas, públicas e privadas, teve a sua origem, por um lado, para atender à demanda da classe operária por um lugar de acolhimento às crianças pequenas durante a jornada de trabalho das famílias e, por outro lado, para promover o desenvolvimento saudável das crianças das classes mais abastadas. Desta forma, a preocupação central destas instituições, inicialmente, esteve mais voltada para as questões sociais das crianças atendidas, no primeiro caso, não havendo a compreensão destes espaços como de cunho educacional. No segundo caso, ao contrário, as instituições já se estabeleceram atreladas a espaços escolares e, por isso, com claros objetivos educacionais (KUHLMANN, 2010). Neste sentido, podemos perceber como uma primeira prescrição curricular para a educação infantil a complementaridade aos cuidados da família no que se refere aos aspectos de higiene, alimentação, segurança, descanso, entre outros e a centralidade da criança no que se refere ao desenvolvimento motor, afetivo e social, por meio de atividades lúdicas.

Até os anos de 1970 as políticas voltadas ao atendimento às crianças pequenas “defendiam uma educação compensatória, com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas de crianças provenientes de camadas populares” (KRAMER, 2006, p. 799). Nos anos de 1980, embora a criança começasse a ser considerada, pelos diferentes estudos da sociologia, psicologia e antropologia como sujeito social, detentor e produtor de cultura, nas prescrições legais e curriculares referentes ao atendimento à primeira infância, muito pouco mudou.

Após o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica (LDB 9394/96), e da criança como sujeito de direitos sociais desde antes de seu nascimento (Constituição Federal de 1988 e Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990), a questão curricular passou a assumir centralidade nas discussões que envolvem o atendimento à primeira infância. Desde então, debates oriundos da academia, de organismos internacionais, de diferentes setores de representação social e das políticas públicas resultaram em documentos curriculares, entre eles o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, esta última sob a forma de lei³¹.

Tais documentos têm como desafio, por um lado, atender as especificidades de cuidado e desenvolvimento próprios da primeira infância, de modo a reconhecer a cidadania da criança pequena e, por conseguinte, a educação como um direito subjetivo desta e, por outro lado, respeitar a diversidade própria das diversas “infâncias” (DORNELLES, 2010 p. 1) de nossas crianças, fruto das contradições e diferenças econômicas e sociais de nosso país.

A despeito de tais desafios, atualmente, o segmento da educação infantil conta com uma série de documentos orientadores/definidores do que deve ser considerado na elaboração das propostas pedagógicas/curriculares para este segmento, que têm, como foco o desenvolvimento integral da criança, por meio dos espaços e das práticas diárias de cada instituição, considerando-a enquanto sujeito social, detentor de direitos, situado temporal e historicamente e, portanto, criador de cultura.

Tais documentos destacam as práticas educativas, com vistas a contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas locais, a fim de que promovam as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças

³¹ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 22 de 07/12/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, Brasília: DF, 1998.

brasileiras por meio de propostas que atendam às suas necessidades. Buscam contribuir com políticas e programas de educação infantil que considerem as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças desta etapa. Defendem o planejamento e a boa orientação pedagógica como fatores que contribuem para a melhoria da qualidade da oferta da educação infantil, além de enfatizarem o papel do educador infantil como sujeito investigativo, que atente para as diferenças sociais e culturais de cada criança e de suas famílias.

II.4. Os livros didáticos como política de currículo

Compreendendo que os livros didáticos são materiais que ajudam a materializar as propostas pedagógicas e curriculares e “provê o educador de planos e critérios para a tomada de decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino-aprendizagem e em sua avaliação”³² (ZABALA, 1990, p. 125), destaco a sua importância como elemento central das políticas curriculares destinadas à educação básica no Brasil, nas últimas décadas.

Entendo os materiais didáticos e, em especial, o livro didático, como elementos-chave do currículo, que podem assumir diferentes concepções teórico-metodológicas de ensino/aprendizagem/avaliação. Entre as críticas que são produzidas sobre esse artefato cultural presente nas escolas encontramos a de que o livro didático “dá forma material a um modo de proceder pedagógico para a reprodução cultural” (BONAFÉ & RODRÍGUES, 2013 p. 209). Isoladamente, materiais didáticos não garantem a concretização de uma proposta curricular e pedagógica. No entanto, a ausência destes, pode, de certo modo, inviabilizar ou não que estas se concretizem, principalmente diante do cenário educacional atual, no qual as condições precárias da educação fazem com que eles acabem determinando conteúdos e decidindo estratégias de ensino.

A legislação educacional brasileira prevê a liberdade de organização aos diferentes sistemas de ensino (federais, estaduais, municipais e privados), mas atrela tal liberdade à existência de diretrizes que os orientem e lhes possibilitem a definição de

³² Tradução livre de Zabala, 1990.

conteúdos de conhecimento em conformidade à base curricular disposta nas Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica - PARECER CNE/CEB Nº 7/2010 (BRASIL, 2010) agregando à esta uma parte diversificada, como estabelece o Artigo 26 da LDB nº 9.394/96:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

O Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 determina como dever do Estado para com a educação fixar “conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Em cumprimento a esta normatização, foram elaborados e distribuídos pelo MEC, a partir de 1995, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs para o Ensino Fundamental. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

Aliados a estes documentos normativos, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) cujo principal objetivo é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica, se responsabiliza por todas as compras das obras didáticas destinadas aos estudantes da rede pública do ensino fundamental ao ensino médio. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. Tal programa compreende as etapas de avaliação, escolha e aquisição de obras didáticas e ocorre em ciclos trianuais alternados, intercalando o atendimento aos diferentes níveis de ensino: 1º ao 5º ano do ensino fundamental, 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio, incluindo nesses segmentos a educação de jovens e adultos – EJA.

O PNLD foi um dos principais programas federais, fruto das reformas educacionais brasileiras instituídas a partir dos marcos legais que a elas deram impulso:

Constituição Federal de 1988 e LDB de 1996. O modo como hoje se apresenta é resultado de sucessivas propostas e ações que foram definindo as relações do Estado com o livro didático, objetivando o estabelecimento de critérios de escolha e distribuição dos mesmos e, mais recentemente, os critérios de qualidade em relação ao conteúdo das obras, sempre considerando duas questões centrais: “a questão da qualidade dos livros que eram adquiridos e a das condições políticas e operacionais do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros” (BATISTA, 2001, p. 12).

Batista (2001) denuncia que até 1995, as questões relativas à estrutura de organização do PNLD eram as principais preocupações, uma vez que envolvia grandes volumes de livros e de recursos financeiros empregados e, também, pela dificuldade em se fazer chegar os livros nas mãos de alunos e professores antes do início do segundo semestre letivo. Não era, até então, prioridade do MEC discutir questões relativas à qualidade e correção dos livros adquiridos pelo programa.

No entanto, estudos e investigações sobre a produção didática brasileira vinham, reiteradamente, desde meados da década de 60, denunciando a falta de qualidade de parte significativa desses livros: seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas. (BATISTA, 2001.p. 12).

A partir de 1995, quando o PNLD encontra-se praticamente universalizado e atende a todas as disciplinas obrigatórias do ensino fundamental: língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências, o MEC institui a análise e a avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos nestas disciplinas, antes que os professores fizessem as suas escolhas como recurso para orientar essas escolhas. Para esta análise, estabeleceu critérios como a adequação didática e a qualidade gráfica e estabeleceu critérios de exclusão, como o de expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais (BATISTA, 2001). Ainda segundo o autor, como resultado desse processo de análise e avaliação, que envolveu a participação de diferentes setores como autores, editores, distribuidores, professores, pais de alunos e comunidades universitárias os livros passaram a ser

categorizados como: recomendados, recomendados com ressalva e não recomendados. Foi elaborado um “Guia de Livros Didáticos, no qual todos os livros que reuniram qualidades suficientes para serem recomendados (com ou sem ressalvas) foram apresentados aos professores” (BATISTA, 2001, p. 14). A partir de 1997, tal análise se estendeu também aos livros a serem adotados na alfabetização e de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, atuais anos iniciais.

Apple (1996), em ampla pesquisa sobre a história do mercado editorial americano e dos processos e dos critérios de escolha dos materiais a serem publicados neste mercado, incluídos os Livros Textos (Livros Didáticos) destinados aos níveis elementar, secundário e superior de educação, explicitou as relações entre cultura X currículo X conhecimento X interesses econômicos que estão presentes na “cultura e comércio do livro didático”. O autor afirma que os estudos destas relações devem ser iniciados pelo livro didático, uma vez que

(...) são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e considerando que são os textos destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida (IDEM, p. 82).

Em ampla discussão acerca dos elementos que envolvem a “cultura e comércio do livro didático”, Apple (1995), elenca importantes elementos que envolvem essa relação, desde a seleção e legitimação do que é selecionado como conhecimento a ser ensinado e de quem deve ensinar (aspectos culturais), mas também nas mãos de quem está esse poder de seleção – as estruturas do mercado editorial.

No Brasil, esta estrutura é assim explicitada por Britto (2011):

Estimativas apontam que a indústria dos livros didáticos representa cerca de 54% da indústria nacional de livros. No que tange à concentração do segmento, tem-se, do lado da demanda, um quase monopólio (no ensino fundamental, por exemplo, o Estado responde pela aquisição de aproximadamente 90% dos livros publicados); do lado da oferta, configura-se um oligopólio (poucas editoras vêm concentrando o maior volume de compras do FNDE³³ ao longo do tempo) (p. 12).

³³ FNDE- Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação.

Após apontar, citando Bourdieu, os modos como as relações econômicas, de classe e gênero, entre outras, se reproduzem na escola e se perpetuam na sociedade por meio do que se considera “cultura legítima” e “conhecimento legítimo”, Apple (1995) assinala que os livros didáticos são o meio pelo qual estes chegam às escolas e denuncia que a eles temos dedicado pouca atenção, afirmando que

apesar do caráter ubíquo dos livros didáticos, eles constituem uma das coisas sobre as quais menos sabemos. Embora os textos dominem os currículos nos níveis elementar, secundário e até mesmo superior, muito pouca atenção crítica vem sendo dada às fontes ideológicas, políticas e econômicas de sua produção, distribuição e recepção (p. 85).

Apple descreve como se dá, nos Estados Unidos, o processo de análise, escolha, compra e distribuição dos livros didáticos, atrelado, prioritariamente, às leis do mercado editorial, e “orientado por sistemas” (IDEM, p. 82), que definem e padronizam, por meio de testes, o conteúdo a ser ensinado e a avaliação. Neste processo, Apple aponta que muito pouco é deixado para a decisão do professor, pois o Estado controla o conhecimento a ser ensinado, os objetivos e os resultados e a forma como deve ser conduzido. “Embora o livro didático possa ser parcialmente libertador, uma vez que fornece o conhecimento necessário onde faz falta, frequentemente o texto se torna um aspecto dos sistemas de controle” (p. 82).

O MEC corrobora com essa afirmação, quando admite que

O ambiente da sala de aula, o número excessivo de alunos por turma, a quantidade de classes assumidas pelos professores e os controles administrativos assumidos no espaço escolar contribuem para a escolha de práticas educacionais que se adaptem à diversidade de situações enfrentadas pelos docentes. Geralmente, isso significa a adoção ou aceitação de um livro, um manual ou uma apostila, como únicos materiais didáticos utilizados para o ensino (BRASIL, 1998a, p. 79).

Entendo que os livros didáticos acabam por constituir-se o principal material impresso orientador de conteúdos e práticas de parcela significativa de professores e estudantes brasileiros e, por conseguinte, um importante prescritor dos currículos, uma vez que define abordagens metodológicas e quadros conceituais/ disciplinares. Desta

forma, os livros didáticos tornam-se um “dispositivo didático hegemônico” (BONAFÉ & RODRIGUES, 2013 p. 209), ou seja, amplamente aceito e utilizado para o desenvolvimento do currículo na educação básica.

Tal hegemonia está descrita, até mesmo, nos documentos oficiais do MEC:

Os livros, os manuais e apostilas são bem aceitos no sistema educacional brasileiro. Atendem a expectativas e concretizam modelos, concordâncias e aceitações por parte de um grande número de agentes sociais e institucionais. Para o Estado e algumas escolas particulares, representam um instrumento de controle do sistema escolar, a garantia de uma certa qualidade de ensino e a difusão de valores. Para o professor, asseguram um modelo de prática, segurança no processo de desenvolvimento do trabalho e eficiência na transmissão de conteúdos exigidos por programas ou currículos. Para as famílias, expressam um sinal de qualidade da educação. E para a indústria editorial garantem mercado certo e seguro (BRASIL, 1998b, p. 79).

No entanto, não podemos deixar de discutir tal caráter determinista. O livro didático enquanto material (e, por vezes, o único) utilizado de forma sistemática para orientar o processo ensino-aprendizagem assume materialidade na sala de aula com sujeitos e condições materiais situados sócio-historicamente. Tais sujeitos (professores e alunos) podem subverter o prescrito, recriar as relações com o texto e criar novos processos e relações de ensino-aprendizagem. Investigar essas possibilidades e as apropriações que professores fazem delas são também o foco central desta pesquisa.

II.5. O livro didático na educação infantil

Apenas a educação infantil está excluída do PNLD, segundo informações da página oficial do FNDE:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira (...). Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil (s/p).

Cabe ressaltar que a partir do ano de 2008, a Educação Infantil foi incluída no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que tem como objetivo prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica.

O PNBE é composto pelos seguintes gêneros literários: obras clássicas da literatura universal; poema; conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia, relatos de experiências; livros de imagens e histórias em quadrinhos.

A distribuição dos acervos de literatura ocorre da seguinte forma: nos anos pares são distribuídos livros para as escolas de educação Infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Já nos anos ímpares a distribuição ocorre para as escolas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

A maioria das escolas da rede particular adota livros didáticos na educação infantil, como forma de unificar os conteúdos a ensinar e as metodologias de ensino, assim como para atender às expectativas das famílias por uma alfabetização cada vez mais precoce e para fazer jus à percepção de que a melhor escola é a que consegue ensinar às crianças a ler e a escrever mais cedo. Nas redes públicas, que não são contempladas com o PNLN, sabemos que, mesmo não sendo utilizados diretamente com as crianças, estes, por serem de fácil acesso ao professor, são utilizados como materiais de consulta, nos quais se buscam atividades elaboradas para a utilização com as crianças, principalmente as de cunho alfabetizador.

Os RCNEI, e as DCN, documentos nacionais que norteiam e regulamentam a elaboração das propostas pedagógicas e curriculares para a educação infantil deixam claro que não é uma exigência que a criança esteja plenamente alfabetizada ao final deste segmento e destacam a concepção de criança como um ser histórico, produtor de cultura e que está inserida em uma sociedade que faz uso da leitura e da escrita para diferentes propósitos sociais. Dentro desta concepção, a escola é vista como um elemento que deve promover/ampliar a relação que a criança estabelece com a linguagem escrita. Desta forma, torna-se um espaço que deve “ser, então, desde o

primeiro dia, um lugar para a experiência, a necessidade, a importância e a aprendizagem de utilizar a oralidade, a leitura e a escrita” (OCEI, p.20), uso e contato sistemático com as diferentes funções da linguagem escrita.

Conforme apontado anteriormente, compreendo o livro didático como um material que influencia a organização do trabalho docente e tem o poder de orientar e, em alguns casos, determinar conteúdos a ensinar e modos de fazê-lo. Compreendemos, também, que estes materiais são ancorados em diferentes perspectivas teóricas sobre ensino-aprendizagem.

Desta forma, atrelados a uma longa tradição de uso de métodos de alfabetização, podemos observar, em grande parcela dos livros destinados à educação infantil, a presença de atividades de cunho preparatório à alfabetização. Tal preparação era necessária porque a alfabetização, por meio de métodos, prescindia que as crianças estivessem “prontas” para a aprendizagem da leitura e da escrita. Desta forma, as atividades destinadas à educação infantil envolviam treinamento motor e percepção auditiva e visual, prioritariamente.

Nos anos de 1980, os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) impulsionaram grandes críticas e discussões acerca desse modelo de alfabetização, apontando que ele propicia uma aprendizagem mecânica do sistema de escrita, sem articular esse aprendizado aos usos sociais da leitura e da escrita, pois geralmente se pautam em repetições de sílabas, de sons, em textos destituídos de qualquer significado.

Tais discussões se ampliaram por todo o território nacional e imprimiram, nas propostas curriculares de municípios e estados, perspectivas teóricas e concepções de ensino e aprendizagem que colocavam o foco no sujeito que aprende e não somente no método a ser aplicado. Nessa direção, também os conteúdos dos livros didáticos vêm se modificando. De acordo com o Guia de livros didáticos PNLD 2013, os livros de língua portuguesa (alfabetização) destinados ao primeiro ciclo de alfabetização devem ser voltados

(...) para o letramento e a alfabetização iniciais, focalizando e articulando num só processo: a) as práticas de leitura e escrita necessárias tanto ao (re)conhecimento da cultura letrada quanto à compreensão e ao exercício introdutório das funções sociais da escrita; b) o domínio do sistema alfabético e, portanto, a compreensão de sua natureza e de seu funcionamento (BRASIL. 2013, p.13).

O foco deste trabalho não está, especificamente, no conteúdo presente nos livros didáticos, embora reconheça a importância deste, uma vez que, conforme afirmamos anteriormente, o livro didático é importante como prescritor de conteúdos e práticas. Interessa-me, mais especificamente, questionar a presença deste instrumento no segmento educação infantil como parte da política curricular e como os professores se utilizam dele no cotidiano.

Reafirmo entender que o livro didático não é fundamental nessa etapa. A educação infantil tem as suas especificidades, de acordo com o acelerado processo de desenvolvimento das crianças e a diversidade de linguagens que devem sustentar os modos de aprendizagem, que devem estar estruturados em torno do brincar. Para que a aprendizagem das crianças se dê de forma significativa, é relevante usar materiais contextualizados, próximos ao seu universo cultural.

É comum encontrarmos estudiosos da área da educação infantil e da alfabetização defenderem a participação das crianças desde a mais tenra idade em práticas sociais cotidianas que envolvem a leitura e a escrita. (CORSINO e ANDRADE, 2011; FERREIRO e TEBEROSKY, 1999; KRAMER, 2006; SOARES, 2001; NASCIMENTO, 2012; NUNES, CORSINO & DIDONET, 2011). Tal defesa se pauta, principalmente, na compreensão da escrita como sistema de representação/constituição da realidade e que a alfabetização é resultado de um domínio progressivo desse sistema; que não se resume à conquista de habilidades meramente mecânicas e/ou visuais e que este domínio não se alcança em apenas um ano escolar dedicado especificamente para esse fim. Ao se retirar o foco do ensino da língua escrita e voltar o foco para os processos de aprendizagem e de inserção/produção cultural da criança, defendem que a educação infantil pode ser um espaço, por excelência, de aproximação e convivência da criança com o mundo letrado.

Soares (2004) defende ainda que as crianças devem ter contato sistemático com a língua escrita na educação infantil, por meio de atividades planejadas especificamente para esse fim.

Corsino e Andrade (2011), em apresentação do dossiê temático *Alfabetização, leitura e escrita*, ponderam que

(...) o intenso contato com materiais escritos nem sempre corresponde a uma intensificação da experiência das crianças com a leitura enquanto objeto cultural, pois nem sempre os significados produzidos

pelas crianças para suas experiências com o texto são o foco do trabalho (p. 6).

Em comum, a defesa de todos os autores de que o que chamamos de práticas alfabetizadoras na educação infantil aconteçam por meio de portadores de textos e de atos reais de leitura, que façam sentido para as crianças, que façam parte de sua vida cotidiana e que respeitem a cultura da infância, o que é praticamente impossível de se obter por meio de livros didáticos.

No entanto, não podemos colocar o livro didático como vilão. Há um consenso, em vários segmentos da educação, como pais, professores, gestores e legisladores de que os livros didáticos são um importante instrumento de apoio pedagógico. Defendo a reflexão sobre a pertinência deste artefato diante dos objetivos de aprendizagem e ao projeto educativo da escola problematizando os usos que se faz desse material didático pelos professores na educação infantil.

II.6. O apostilamento como política de currículo

A adoção de “sistemas apostilados” vem se configurando como uma política curricular largamente adotada em muitas redes públicas nos últimos anos. Britto (2011) define Sistemas de Ensino Apostilados como materiais didáticos produzidos por grandes redes de ensino privadas que são comprados por redes públicas. Tais materiais não passam por nenhuma avaliação oficial, diferentemente do que ocorre com os livros didáticos oferecidos pelo PNLD.

A origem dos sistemas apostilados remonta à época dos antigos cursinhos pré-vestibulares, que, a partir dos anos de 1950, ajudava a classe média na disputa pelas vagas nas universidades públicas. Também chamados de materiais estruturados, a partir dos anos de 1980 passaram a ser difundidos para escolas conveniadas da rede particular de ensino, gerando, a estas, economia de custos com pessoal e atrelando o nome das escolas a *marcas* prestigiadas (LELLIS, s/data).

Constituídos por “conteúdos curriculares compilados e organizados em textos, explicações e exercícios, distribuídos em blocos correspondentes a aulas, bimestres, trimestres ou outros períodos determinados” (GARCIA & ADRIÃO, 2010. p.1), os

sistemas apostilados atualmente constituem-se não somente por materiais didáticos impressos para uso do aluno, mas também por diferentes planejamentos (diário, semanal, mensal, etc.) e planos de aula estruturados para uso do professor. Oferecem, também, formação para os docentes, assessoria às equipes pedagógicas e, até mesmo, modelos de avaliação.

A sua inserção nas redes públicas de ensino tem sido garantida com o uso dos recursos do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), desde a sua criação, por meio da Emenda Constitucional nº 14/96, que garantiu aos municípios brasileiros os recursos necessários para a manutenção de suas redes de ensino, com a anuência da LDB 9394/96, que diz que as redes de ensino têm autonomia para elaborar as suas propostas pedagógicas.

A justificativa para aquisição dos sistemas apostilados, por parte dos municípios, ancora-se na prometida qualidade que está associada ao sucesso do “nome” do material e à possibilidade de levar essa qualidade aos estudantes das redes públicas. Volto a destacar que essa “qualidade” tem sido medida, exclusivamente, pelo desempenho dos estudantes nas avaliações de larga escala, não sendo considerados outros aspectos como instalações dos prédios escolares, jornada escolar parcial ou integral ou formação continuada dos professores e demais aspectos como o oferecimento de outros serviços públicos pelo município. Outra justificativa é a oferta de um material organizado, que facilita a atuação de professores com uma formação precária e pouco domínio do conteúdo a ser ensinado e que não têm tempo para estudo e planejamento.

Não podemos deixar de apontar aspectos críticos sobre a adoção de tais sistemas para as escolas, sejam elas públicas ou privadas: a padronização e a modelização curricular por meio dos materiais e práticas pedagógicas e avaliativas imposta a todo um município e/ ou a vários; a seleção e organização dos conteúdos de ensino sob a responsabilidade das empresas que concebem o material; a pouca autonomia do professor, seja na escolha do material, uma vez que esta se dá no âmbito da administração municipal, seja na organização do planejamento, uma vez que este já vem organizado com o material. Há, ainda, uma séria questão de ordem político-econômica, pois a aquisição de tais sistemas, muitas vezes, significa uma duplicidade de investimentos: de livros didáticos, pelo MEC, e dos sistemas, pelos municípios. Cabe ressaltar que o custo das apostilas, por aluno, é consideravelmente maior do que o dos

livros didáticos. Isto tem levado muitas editoras a investirem na criação de seus próprios Sistemas Apostilados, de modo a não perderem esse novo “filão” do mercado editorial.

Os custos de aquisição e distribuição dos livros didáticos são integralmente arcados pelo Governo Federal. E, devido à escala do PNLD, o custo unitário de cada exemplar é relativamente baixo. O material apostilado, por sua vez, é integralmente financiado pelo estado ou município que o adota. Em média, o custo é de R\$ 150,00 por aluno por ano. E os recursos para financiar sua aquisição são geralmente oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (IDEM, 2009.p 14)

As autoras esclarecem que, para fins de comparação com os programas federais de material didático, é preciso ter em mente que esse custo diz respeito ao material de todas as disciplinas.

De fato, os custos unitários no âmbito do PNLD são de aproximadamente R\$ 6,50. Mas esse valor deve ser multiplicado pelo número de livros utilizados, para que se possa estimar o custo do programa por aluno. No caso do ensino médio, por exemplo, para cada aluno são destinados sete livros reutilizáveis e quatro livros consumíveis, o que significaria um custo estimado de R\$ 41,00 por aluno por ano (IBIDEM, 2009, p.14).

Segundo Lellis (s/data) e Garcia e Adrião (2009), a discussão sobre a adoção dos sistemas apostilados por redes públicas está presente até mesmo em revistas de temas genéricos de grande circulação, sempre com ampla defesa aos mesmos. Como exemplo, citamos Castro (2007), em artigo publicado na revista VEJA³⁴, no qual defende que as redes (sistemas apostilados) “operariam como uma secretaria de educação, cuja missão é apoiar escolas. Preenchem um vácuo” e ainda: “as redes avaliam o desempenho de professores e alunos das escolas associadas e colaboram nos projetos para melhorar o ensino”. E, para finalizar:

Na época da Prova Brasil, São Paulo tinha 635 municípios. Uma rede vendia seus livros e serviços a 46 deles. Segundo o índice de

³⁴ Disponível em: http://veja.abril.com.br/220807/ponto_de_vista.shtml. Acesso em 26/01/2015.

qualidade da educação do MEC (o Ideb), dentre os dez municípios paulistas com notas mais altas, cinco eram apoiados por essa rede (e um por outra rede). Ou seja, os municípios que entraram nas redes aumentaram dramaticamente sua chance de estar dentre os melhores. **Portanto, há claros indícios de que os apostiladores criaram uma solução brasileira de grandes méritos e originalidade. Inovação única no mundo, já se cogita a sua exportação** (s/p. grifo meu).

Entendo que esse tipo de publicação ajuda muito na aceitação e incentivo, por parte da sociedade, à adoção dos sistemas apostilados. Porém, considero muito grave a ainda pouca discussão nas diferentes esferas educacionais (legislativa, comunidades acadêmicas, associações de professores, sindicatos) acerca dos processos educacionais associados a esses sistemas e seus resultados, pois estes se resumem aos índices oficiais do IDEB.

Reconheço que a dificuldade dos municípios de estruturarem os seus sistemas educacionais e a formação dos docentes, associada à agressividade com que as editoras oferecem o seu material é, sem dúvida, um dos fatores que mais estimula seus dirigentes a comprarem os sistemas apostilados. No entanto, entendo que há pouca discussão dos diferentes setores sociais no que tange ao emprego da verba pública destinada à educação em aquisição de material didático produzido pelo setor privado e questiono: os apostiladores criaram uma solução brasileira de grande originalidade, mas de grande mérito? Se o trabalho de pensar a educação pública restringe-se à empresa fornecedora do material, os professores podem tornar-se simples reprodutores de uma educação concebida por setores fora das realidades e necessidades das escolas, alunos e professores. Seria este o mérito?

A adoção dos “sistemas apostilados” vem se ampliando como uma política curricular também para a primeira infância. Nascimento (2012) afirma que tal política é pautada na necessidade de elevação dos índices de “qualidade” da educação pública. Atualmente, os alunos do ciclo de alfabetização realizam duas avaliações externas nacionais: A Provinha Brasil³⁵ e a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA³⁶. A Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao

³⁵ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/apresentacao>.

³⁶ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>.

letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A aplicação em períodos distintos pretende realizar um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática. Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática.

A ANA está direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização. Entre os propósitos da ANA é destacada a produção de indicadores que consideram contribuir para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes. Assim, a estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas. A primeira, aplicada aos estudantes no início e no fim do segundo ano do Ensino Fundamental e a segunda, aplicada aos alunos no final do terceiro ano do Ensino Fundamental, ambas tem como objetivo principal aferir o desempenho dos estudantes em relação a habilidades de leitura, interpretação de textos e conhecimentos matemáticos.

O segmento da educação infantil não realiza nenhuma avaliação nestes moldes, pois o Plano Nacional da Educação - PNE (2014) prevê em suas estratégias para o alcance da meta nº 7 – “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (...)” (s/p.), políticas de avaliação e monitoramento em toda a educação básica; a avaliação da educação infantil, que deve abordar os seguintes eixos: acesso e oferta de vagas, infraestrutura da escola,

recursos materiais, profissionais, gestão do sistema e gestão da unidade escolar, sem aferir o desempenho dos estudantes. No entanto, entendo que a grande preocupação com os resultados das avaliações externas tem impulsionado a criação e a adoção de novos materiais pedagógicos, entre eles os livros didáticos e materiais apostilados na educação infantil, de modo a buscar a otimização/antecipação, para este segmento, de conteúdos e práticas alfabetizadoras.

Acredito que tal antecipação encontra espaço por ter sido criado um consenso que relaciona o domínio da leitura e da escrita ainda na educação infantil como um indicador de qualidade, que é mais facilmente alcançado por meio dos materiais estruturados que, por sua vez, orientam a prática dos professores. Por outro lado, a maioria dos estudiosos da infância defende que a educação infantil não pode ser um espaço de antecipação da alfabetização, por meio de práticas escolarizantes, mas, primordialmente, um espaço para o desenvolvimento pleno da criança e de sua inserção social e cultural. As Diretrizes Curriculares Nacionais corroboram esse posicionamento ao postular que:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, p.30).

O desempenho dos estudantes tem sido um elemento também associado à questão da formação dos professores. Segundo Gatti (2011, p. 426):

(...) questões ligadas à formação de professores tendem a emergir como muito importantes a partir da intensificação, nos anos 2000, da discussão quanto à qualidade da educação escolar à luz da disseminação cada vez maior dos dados oriundos das políticas de avaliação do Ministério da Educação (MEC), de vários estados e de alguns municípios.

Incorporando a essa discussão os aspectos abordados no capítulo 1 sobre a formação de professores para a educação infantil, relacionados à separação histórica entre seus dois segmentos, creche e pré-escola e às suas respectivas concepções, cuidado e preparação para a escolarização futura, questiono, se a crescente exigência por melhores resultados no desempenho dos estudantes, somada a pouca clareza do que

significa agregar o cuidar e o educar neste segmento, impulsionaria a necessidade de muitas redes municipais (entre estas a rede municipal do Rio de Janeiro), de buscar, por meio da compra e/ou produção de materiais didáticos a disseminação de sua política curricular como forma de controle do que é ensino com vistas a melhores resultados (APPLE, 1995).

Nascimento (2012), nos ajuda nessas reflexões, ao explicitar a história recente dos documentos oficiais emanados do MEC referentes à educação infantil³⁷, em paralelo com a adoção dos sistemas apostilados por algumas redes públicas do estado de São Paulo. A autora afirma que, enquanto os sistemas municipais de educação buscavam, nas publicações e nas determinações legais, a orientação para criar uma nova organização de seus sistemas educativos com a inclusão da educação infantil, as escolas da rede privada

(...) começaram a adotar material advindo dos Sistemas Privados de Ensino (SPE) em seu cotidiano pedagógico. O material apostilado, elaborado e comercializado por empresas – muitas delas extensões de antigos cursos pré-vestibulares – geralmente é criado e desenvolvido para qualquer escola/pré-escola/creche que se disponha a adotá-lo e, acompanhado por cursos e suportes para professores e gestores (p.63).

Desta forma, os SPE despontavam como uma garantia de qualidade, associada ao sucesso das escolas privadas que os adotavam. Como a LDB 9394/96, em seus artigos 12 e 14 determina que as redes e as escolas são autônomas para a elaboração de propostas pedagógicas, tais materiais passaram a ser adotados também nas redes públicas municipais de ensino.

Ainda são escassos os trabalhos que analisam a adoção de materiais didáticos no segmento da educação infantil. Em conferência³⁸ na IX Reunião Regional Sul da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (2012), Emmel e Araújo apresentaram um “estado da arte” acerca de pesquisas sobre livro didático no Brasil. O trabalho foi realizado a partir da análise de artigos publicados em

³⁷ Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), Política Nacional da Educação Infantil (2006) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999 e revisão em 2009) e Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009).

³⁸ Disponível em: www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul

revistas brasileiras indexadas na base Scielo³⁹ e nos eventos: Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino – ENDIPE; Encontro Nacional de Ensino de Ciências - ENPEC e Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa - ANPED, no período de 1999-2010. Tendo analisado um total de 265 artigos no período, as autoras trazem, entre outros, os seguintes dados:

- a região sudeste, principalmente o eixo Rio - São Paulo concentra o maior número de estudos na área: 99 dos 265 trabalhos publicados;
- há ausência de pesquisadores da educação básica entre os autores dos trabalhos publicados;
- dentre os 24 Grupos de Trabalho (GT) existentes na ANPED, apenas 13 trazem pesquisas sobre o livro didático, sendo o de maior número o GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita. Os GT: 03 – Movimentos Sociais, 04 – Didática, **07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos** (grifo meu), 08 – Formação de professores, 11 – Política de Educação Superior, 14 – Sociologia da Educação, 15 – Educação Especial, 16 – Educação e Comunicação, 20 – Psicologia da Educação e 24 – Educação e Arte não apresentam nenhum trabalho sobre o livro didático.
- dentre os artigos analisados, apenas 2 da ANPED, 1 do Scielo e 1 do ENDIPE referiam-se à educação infantil como o nível de ensino pesquisado.

Analisei mais detidamente os quatro artigos que as autoras relacionaram que tem como foco de análise a educação infantil, a saber:

Base de dados	Artigo	Autor	Instituição
ANPED	Livros de Alfabetização: as alterações ocorridas no campo da produção editorial a partir do PNLD (1988 e 2000) (...)	Ceris Salete Ribas da Silva	UFMG
ANPED	Um estudo da relação entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização	Célia Abicail Belmiro	UFMG

³⁹ Scientific Electronic Library Online. www.scielo.org

ENDIPE	Práticas docentes com o livro didático na educação infantil	Patrícia Maria Uchoa Simões	Fundação Carlos Chagas
SCIELO	O livro didático na educação infantil: reflexão versus repetição na resolução de problemas	Ana Carolina Brandão e Ana Coelho V. Selva	UFPE

Quadro nº 5. Artigos cujo foco de análise é a educação infantil

Constatei que três dos artigos analisados que se referem à educação infantil como nível analisado, foram publicados antes da promulgação da Lei nº 11.274 de 06/02/2005, que estabelece a matrícula de crianças a partir de seis anos no ensino fundamental. Desta forma, os artigos referem-se, na verdade, à antiga classe de alfabetização, que integrava a educação infantil. Apenas o artigo de autoria de Brandão e Selva referem-se à educação infantil na modalidade atual, ou seja, crianças até cinco anos de idade.

O primeiro artigo trata das adequações que foram exigidas do mercado editorial para se adequarem às normas do PNLD; o segundo artigo trata do uso de imagens associadas às letras do alfabeto nas cartilhas de alfabetização, com a intenção de *suavizar* a árdua tarefa de aprender a ler; o terceiro artigo aborda a questão da formação do professor e das práticas estratificadas pelo livro didático e o último artigo aborda a forma mecânica e reduzida como os livros de matemática buscam desenvolver o pensamento aditivo. Dentre esses artigos, percebemos que o terceiro corrobora em alguns aspectos com a nossa pesquisa, ao discutir a repetição das tarefas apresentadas nos livros didáticos e por consequência, a estagnação das práticas docentes.

Ao se referirem à maior concentração de trabalhos no GT da ANPED de Alfabetização, Leitura e Escrita, Emmel e Araújo (2012), entendem que pode ser “explicado pelo fato de sempre existirem muitas críticas às cartilhas de alfabetização, ainda utilizadas nos espaços educativos atuais” (p.6). Sobre os dados restantes, algumas problematizações foram levantadas pelas autoras, como a ausência de pesquisas sobre livros didáticos nos GT de Formação de Professores: “se o Livro Didático é um instrumento de uso constante pelo professor, qual seria a razão da ausência dessa

discussão no GT 08?” (p.6). As autoras trazem também, como negativa, a percepção de que poucos trabalhos tratem do uso do Livro Didático na educação infantil. “O destaque negativo preocupa sobremaneira, pois o Livro Didático é um recurso pedagógico da educação infantil, já que o professor o usa como tal, mesmo que não o adote com os alunos” (p.10).

Esclarecemos que as autoras não fazem apontamentos acerca do conteúdo dos referidos artigos.

Como conclusão, as autoras apontam que as pesquisas sobre o livro didático estão com distribuição irregular entre os níveis de ensino. Voltadas prioritariamente para o ensino fundamental e médio, geralmente vinculadas a componentes disciplinares específicos, como ciências, matemática, entre outros, praticamente inexistem, no período analisado, pesquisas que abordassem o livro didático no contexto da educação infantil e da formação de professores. Tais conclusões aproximam-se muito da busca inicial que realizei, ao iniciar este trabalho, ao levantar teses e dissertações dos últimos cinco anos, que abordassem esta temática, na qual encontrei uma pequena produção.

Diante deste fato, percebo que há uma grande lacuna no que se refere aos estudos referentes à criação/concepção/utilização de materiais didáticos/livros didáticos na educação infantil, embora tais matérias estejam sendo largamente utilizados.

II.7 O contexto de produção dos cadernos de atividades na rede pública municipal do Rio de Janeiro

No município do Rio de Janeiro, desde o ano de 2009, além da utilização dos Livros Didáticos, foi assumida a produção e a utilização dos “Cadernos de Pedagógicos”, destinados ao uso pelas crianças do Ensino Fundamental⁴⁰. O início do processo de produção dos cadernos para o ensino fundamental se deu no ano de 2009,

⁴⁰ Cadernos Pedagógicos da Alfabetização – destinados aos alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental; Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa e Matemática – destinados aos alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Cadernos pedagógicos de História, Ciências e Geografia – destinados aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo. Acessado em 01/06/2014.

quando Eduardo Paes⁴¹ assumiu a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e Claudia Costin⁴² assumiu a Secretaria Municipal de Educação – SME-RJ.

A fim de buscar a melhoria na qualidade do ensino, instaurou-se uma nova política curricular, tendo como alicerce os Cadernos Pedagógicos, as Orientações Curriculares, os Descritores Bimestrais e as Avaliações da rede. Tal material de apoio pedagógico, cujo objetivo principal é a orientação da ação cotidiana do professor, ou seja, a utilização de novos procedimentos e práticas pedagógicas, passou a ser impresso e distribuído bimestralmente, a alunos e professores, pela SME-RJ, além de serem disponibilizados gratuitamente na internet, no site da própria SME-RJ⁴³, para amplo acesso da população.

A partir das Orientações Curriculares, foram elaborados os Descritores de cada disciplina, que norteiam o trabalho dos professores. Estes são a base para as avaliações bimestrais (provas da Rede elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação e aplicadas bimestralmente aos alunos). A Prova Rio⁴⁴ e o Alfabetiza Rio⁴⁵ são avaliações externas que dão origem a uma escala de proficiência para medir o rendimento dos alunos. Tais resultados são escalonados em notas de 0 a 10. Essas avaliações, além de diagnosticar o desempenho dos alunos da rede municipal, ajudam na preparação destes para a Prova Brasil.

⁴¹ Eduardo da Costa Paes é filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro. Começou sua carreira no Rio de Janeiro, no início dos anos 1990. Desde 2009 é o prefeito da cidade.

⁴² Doutora em Administração pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas - EAESP/FGV (1993); Mestre em Economia Aplicada à Administração pela EAESP/FGV (1986). Graduada em Administração Pública pela EAESP/FGV (1978). Assumiu a gestão da SME em 2009.

⁴³ <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>

⁴⁴ A PROVA RIO é uma Avaliação Externa do Rendimento Escolar cujo objetivo é apontar a qualidade do ensino na Rede Municipal. Sua importância reside em recolher indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional. Consta de uma prova de Língua Portuguesa e de Matemática, tendo sido aplicada, em 2009, ao 3º e ao 7º Ano do Ensino Fundamental. Seus resultados são apresentados numa escala que vai de 0 a 500. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=1142548>

⁴⁵ Alfabetiza Rio é uma prova criada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que visa avaliar o desempenho em leitura e em matemática de alunos que estão concluindo o 1º ano do ensino fundamental. A primeira edição da prova Alfabetiza Rio aconteceu nos meses de outubro a dezembro de 2010. Hoje, a avaliação mostra que 90,5% dos alunos que concluíram o primeiro ano do ensino fundamental no ano passado nas escolas municipais passaram para o segundo ano com índice de 90,5% de alfabetização em matemática e 90% em leitura.

Disponível em: <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=20&id=3409>

Em relação à educação infantil, a partir do ano de 2009 a SME investiu em alguns documentos norteadores da elaboração do currículo, do planejamento e da avaliação neste segmento, os quais descrevemos mais detalhadamente no capítulo I. Tais documentos constituem-se em desdobramentos dos documentos norteadores nacionais e objetivam estabelecer parâmetros mínimos de condutas a serem adotadas pelas escolas da rede que atendam a esse segmento na elaboração de suas propostas pedagógicas e estimular que adotem novas práticas cotidianas que reconheçam e estimulem o protagonismo das crianças.

No que tange à utilização dos Cadernos de Atividades, a motivação veio de um programa em nível nacional. No ano de 2012 o Governo Federal propôs a todos os municípios brasileiros o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”⁴⁶. Trata-se de um pacto em que os municípios, por adesão, comprometem-se a promover a alfabetização das crianças até os oito anos de idade e a participar da Provinha Brasil⁴⁷. Em contrapartida, o Governo Federal, por meio do MEC, distribui jogos, livros didáticos e literários e realiza a formação para os professores, além de disponibilizar materiais de estudo. No estado do Rio de Janeiro, 100% dos municípios aderiram ao pacto. O município do Rio de Janeiro, além de aderir ao pacto, instituiu uma meta também para a educação infantil: “Toda criança da educação infantil imersa em ambiente letrado e iniciando o seu processo de alfabetização”.

Esta meta foi amplamente difundida às escolas e foi proposta, pela então secretária Cláudia Costin, a adoção de um sistema apostilado para subsidiar o trabalho dos professores em relação à alfabetização na educação infantil da rede municipal. As principais empresas foram convidadas a enviar os seus materiais para análise pela Gerência de Educação Infantil - GEI. Após a realização desta análise, a GEI considerou que nenhum dos materiais apresentados,⁴⁸ compostos, em sua maioria, por cadernos

⁴⁶ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa apresenta-se como um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Disponível em: pacto.mec.gov.br/o-pacto. Acessado em 15/11/2003.

⁴⁷ A Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. Disponível em: portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/apresentacao. Acessado em 12/05/2014.

⁴⁸ Positivo, Objetivo, Expoente, entre outros.

destinados ao uso pelas crianças, cadernos destinados aos professores com planejamentos estruturados e sugestões de rotina dos dias de aula, agendas para uso das crianças e do professor, cartazes de fixação de conteúdo e/ou imagens diversas para apoio às aulas orientações aos pais não estavam de acordo com as OCEI municipais.

Diante disso, a GEI assumiu a autoria do que passou a chamar de Cadernos de Atividades da pré-escola. Cabe ressaltar, que desde o ano de 2011, já havia sido distribuído para toda a pré-escola da rede municipal, um caderno de atividades “em branco” para uso das crianças. Tal caderno foi acompanhado por um Manual do Professor que apontava as possibilidades/necessidades de as crianças, nesta etapa, realizarem diferentes registros, escritos e/ou por outros meios, de suas vivências e experiências escolares e extraescolares. Tal caderno não obteve uma boa aceitação pelos professores, (segundo avaliação da Gerência de Educação Infantil, por meio dos comentários e/ou apontamentos recebidos nos canais de comunicação entre esta e os professores e, também, nas visitas que realizou a algumas escolas), que ansiavam por um material com atividades para serem realizadas diretamente pelas crianças.

Em substituição ao material descartado, desde o segundo semestre de 2012, a SME-RJ vem produzindo e distribuindo os “Cadernos de Atividades da Pré-escola”. Tais cadernos, assim como os demais, direcionados aos outros segmentos do ensino fundamental são elaborados por pequeno grupo de professores da rede municipal. No caso dos cadernos da pré-escola, tais professores atuam no nível central, na GEI. Como integrante da equipe da GEI atuou como co-autora na elaboração desses materiais. Como estratégia para elaborar e selecionar as atividades e propostas constantes no caderno foi solicitado a algumas escolas da rede, avaliadas como escolas que desenvolviam uma proposta de trabalho dentro das expectativas da SME-RJ e que eram bem avaliadas pela comunidade escolar, que enviassem para a GEI exemplos de atividades que desenvolviam com as crianças, além da utilização do arquivo pessoal das professoras responsáveis pela elaboração dos cadernos.

A utilização dos referidos cadernos vem sendo justificada pela necessidade de se reconhecer a dimensão pedagógica da pré-escola e a importância de que a alfabetização das crianças não seja relegada somente ao ensino fundamental. Tal necessidade foi recentemente reforçada quando, em 2013, a Lei nº 12.796, deu nova redação ao artigo 6º da LDB 9394/96: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”.

Nascimento (2012), na pesquisa “As políticas públicas de educação infantil e a utilização dos sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas”, realizada em 147 municípios do estado de São Paulo, concluiu que a maioria dos municípios que utilizam os sistemas apostilados, o faz com a justificativa de que os professores não possuem formação adequada/suficiente para pensar as questões relacionadas à alfabetização na educação infantil. Sendo assim, as apostilas funcionam como exemplificadoras de práticas e procedimentos pedagógicos que garantem a eficácia do resultado, caracterizando esse material como prescritivo da prática curricular.

Justificativa semelhante é adotada no Rio de Janeiro. A adoção dos cadernos de atividades na pré-escola vem sendo acompanhada pela necessidade de se mostrar aos professores novas possibilidades de trabalho com a linguagem oral e escrita e a matemática. Cabe ressaltar que os cadernos foram acompanhados por um manual do professor, conforme os exemplos abaixo.

Prezado professor, prezada professora,

Apresentamos algumas orientações para o uso do CADERNO DE ATIVIDADES DA PRÉ-ESCOLA II. Esse material visa a explicitar os objetivos de cada atividade proposta no CADERNO DE ATIVIDADES DA PRÉ-ESCOLA II e oferecer sugestões para que você possa mediar as ações das crianças, durante a realização das atividades.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e com as Orientações Curriculares para a Educação Infantil, nesta etapa da educação básica, as vivências, explorações e produção de conhecimentos pessoais, culturais e científicos oferecidos às crianças precisam ser pautadas nas diferentes linguagens (artísticas: plástica, musical, dramática e literária; matemática; científica e simbólica) e devem permanecer integradas e enriquecidas pelas linguagens escrita e oral.

Esse entrelaçamento das diferentes linguagens precisa permanecer em todos os níveis de planejamento, desde o planejamento anual até o planejamento diário.

Para dar início à nossa conversa, é importante esclarecer algumas de nossas escolhas no caderno da criança da pré-escola I:

- Esse caderno foi pensado como um material estruturado de registro individual de algumas atividades que já acontecem em nossas escolas, principalmente de forma coletiva como: escrita de listas de nomes, escrita de títulos de histórias, escrita de textos coletivos tendo você, Professor, como escriba, leitura de nomes de personagens de histórias, produção de alfabetários, contagem de crianças e de objetos, leitura e brincadeiras orais com músicas, parlendas e trava-línguas, jogos e reconhecimento das letras do alfabeto a partir da ficha de nomes, entre outras.
- As atividades são contextualizadas nos livros do projeto “Minha Primeira Biblioteca!” e em textos da cultura popular.
- O caderno contém, em média, 10 atividades por mês, apresentando certa complexificação de um mês para o outro. No entanto, a escolha das atividades para cada dia deve ser articulada por você, de acordo com os objetivos e a pertinência dentro dos projetos, temas e sequências previstas.
- Lembramos que esse caderno é um material de registro. Ou seja, prevê atividades anteriores vividas coletivamente, em grandes ou pequenos grupos, como: atividades corporais, atividades de leitura feitas por você e pelas crianças, músicas, jogos, histórias, danças e demais vivências sugeridas pelas nossas Orientações Curriculares e que podem culminar em um grande registro.
- O registro dos projetos específicos de sua turma será pensado por você, Professor, de forma a dar sentido ao seu cotidiano com a turma (produção de murais, produção de brinquedos, fantoches, livros, álbuns de fotografia, portfólios etc.).
- Alguns materiais concretos são essenciais para as vivências das atividades e para os registros. São eles: o alfabetário, o numerário e as fichas de nomes das crianças de toda a turma, entre outros.

Esperamos que esse material contribua para fortalecer o trabalho já desenvolvido por você em sua sala de aula e repercuta positivamente no desenvolvimento pleno de nossas crianças, que é o que todos desejamos.

Gerência de Educação Infantil

Imagem nº 1. Carta de apresentação ao Manual de Orientações para o uso do Caderno de Atividades

Olá Professor (a),

Neste ano de 2013, a SME-RJ dará continuidade ao trabalho iniciado em 2012, com a utilização de Cadernos de Atividades na pré-escola. O grupamento II (cinco anos) utilizará um caderno a cada semestre. Já o grupamento I (quatro anos) receberá o Caderno de Atividades, específico para esse grupamento, no 2º semestre de 2013.

Para aproveitamento máximo dos Cadernos de Atividades, trazemos algumas orientações que dizem respeito às linguagens oral e escrita e à matemática, com o intuito de ampliar o trabalho para e com as crianças da pré-escola.

Essas orientações ancoram-se em constantes discussões acerca das finalidades da Educação Infantil, das Orientações Curriculares para Educação Infantil do município (apontamentos sobre algumas práticas que devem estar presentes no cotidiano da pré-escola), e, em particular, sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, a consciência fonológica e as atividades que fomentem essas aprendizagens.

Ao fazer a leitura do material, procure alinhar as Orientações Curriculares da Educação Infantil (e os outros documentos municipais) e a proposta pedagógica da escola com as necessidades dos grupamentos apresentadas durante o decorrer do ano. Considere as suas primeiras observações das crianças (preferências, necessidades, dificuldades e histórico de cada uma: quem frequentou creche, quem está pela primeira vez na instituição...) e siga em frente, respeitando os interesses e demandas delas, e, ao mesmo tempo, apresentando novos desafios e aprendizagens por meio do caderno e de outras atividades inspiradas nele.

Imagem nº 2. Carta de apresentação ao manual do professor de pré-escola I e II

Disponíveis em: <http://www.rioeduca.net>

Identifico, portanto, que as principais ações implementadas pela SME-RJ para alcançar os objetivos educacionais propostos se concentraram no âmbito da reformulação/prescrição curricular aliadas a instrumentos de controle, como as avaliações externas. Destaco, também, que a partir destas ações, a SME passou a exercer uma influência também para outras redes e professores na adoção deste tipo de orientação pedagógica ao professor, ao apontar os caminhos desejados e a “mostrar como se faz” para alcançá-los. Disponibilizar os materiais para livre acesso ao público significa, também, que as famílias e comunidade escolar podem exercer certo controle sobre o trabalho do professor ao saber, antecipadamente, o que ele “deveria” estar ensinando a seus alunos.

Pode-se constatar, a partir da análise destas ações, que a política da SME-RJ está estruturada sob a gestão da excelência e da qualidade, o que configura um discurso oficial que projeta intenções e identidades que orientam a produção do conhecimento oficial. Não podemos desconsiderar o poder deste currículo prescrito sobre o cotidiano das escolas, sob o risco de desconsiderarmos os mecanismos simbólicos e materiais, provocadores e resultantes de uma reforma curricular.

A lógica da produtividade escolar persegue a homogeneidade cultural e o controle acentuado da educação, e desconsidera o entendimento do currículo como “política cultural pública” (DIAS, 2009). De acordo com Ball (2002), a aprendizagem é recompensada como “um resultado de custo efetivo” (p.6). O ato de ensinar e a subjetividade do professor alteraram-se dentro da nova visão de gestão (de qualidade e excelência), assim, o poder governamental cria um novo modo geral de regulação menos visível.

Ainda de acordo com Ball (2002), as novas formas de controle através do marketing e da competição geram um aumento da individualização, o fim da solidariedade, a filiação em sindicatos contra a construção de novas formas institucionais e uma nova cultura escolar. Ou seja, é a cultura empresarial entrando na escola. Deste modo, as tecnologias políticas do mercado, não deixam espaço para um ser ético e autônomo ou coletivo. Uma nova identidade do professor está sendo construída e, conseqüentemente, novas posturas de trabalho precisam ser adotadas.

Nesta direção, as constantes avaliações externas e suas recompensas pelo desempenho obtido, tanto para alunos e professores, quanto para escolas, acabam por gerar uma cultura de performatividade (BALL, 2002) e competição.

No entanto, mais uma vez, discordo de tal discurso determinista. De acordo com Bernstein (apud Santos, 2003), o discurso pedagógico é elaborado a partir da recontextualização que ocorre nas escolas. Ao incorporarmos ao conceito de recontextualização por hibridismo, concepção que visa a dar conta das mudanças culturais na atualidade, dos deslizamentos de sentidos e do rompimento com a concepção de estrutura, podemos valorizar as variações locais das políticas educacionais, afastando-nos das explicações estruturalistas e assumir um caráter mais ambivalente na análise das políticas. Compreendo, portanto, as políticas de currículo como políticas culturais que buscam (e obtém, ainda que temporariamente) consensos e

transformações sociais, e não somente produzem, selecionam, distribuem e reproduzem conhecimento. (LOPES, 2006).

Entendo que o currículo prescrito, assim como os demais documentos oficiais e avaliações, como já discutido anteriormente, são capazes de regular a produção, a distribuição e a reprodução dos textos pedagógicos. No entanto, de acordo com Ball (1992), entendo que, em cada espaço escolar, há espaço para reinterpretações e reelaborações destes textos curriculares, assim como para reapropriações dos materiais pedagógicos (dentre esses os Cadernos de Atividades) que são disponibilizados/impetrados ao uso pelo professor.

III. A INSERÇÃO DO CADERNO DE ATIVIDADES DA CRIANÇA NO COTIDIANO DA PRÉ-ESCOLA NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

III.1 Concepções teórico-metodológicas para entrar no campo

Escolhi a entrevista como estratégia metodológica nesta investigação por considerar ser esta o meio que possibilitaria perceber o sujeito, situado historicamente, e seu discurso⁴⁹, no momento da interlocução com outro(s) sujeito(s).

Para a realização das entrevistas, foi solicitado, por meio da Plataforma Brasil⁵⁰ parecer do Comitê de Ética em pesquisa da UFRJ. De posse deste parecer favorável, solicitei autorização, junto à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME-RJ, por meio de processo específico para esse fim. A SME consentiu a realização da pesquisa nas escolas solicitadas e emitiu Cartas de Apresentação que foram apresentadas às Coordenadorias Regionais de Educação que, por sua vez, emitiram autorizações para que minha participação como pesquisadora nas escolas para entrevista os professores.

Classifico a nossa entrevista como semi-estruturada, de acordo com Manzini (s/data; a) que assim a descreve:

(...) a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. (...) esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (p.2).

⁴⁹Bakhtin (1990), embasado na perspectiva enunciativo discursiva, entende a interação pela linguagem como o pilar do princípio dialógico, fenômeno geral de todo e qualquer uso da língua, tanto na oralidade quanto na escrita.

⁵⁰ <http://plataformabrasil.saude.gov.br>

Segundo Manzini (2004, p.2) “todas as entrevistas se dirigem para algum lugar, pois antes da realização da coleta temos um objetivo de pesquisa que dirige nossa busca”. Sendo assim,

(...) é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante. (p.2).

Com o objetivo de analisar as apropriações que os professores fazem dos Cadernos de Atividades e como eles são inseridos no cotidiano da pré-escola, elaborei um roteiro com sete perguntas para as entrevistas (Apêndice nº1). De acordo com as respostas obtidas outros questionamentos foram feitos a fim de compor dados mais específicos e estimular que as professoras ouvidas falassem mais acerca de suas percepções sobre o objeto de estudo. Como ferramenta de coleta de dados, esta entrevista assumiu o enfoque construcionista (ROLLEMBERG, 2013). Neste enfoque “construcionista” ou “contemporâneo”, a entrevista é concebida como um evento discursivo entre os sujeitos envolvidos (pesquisadora/entrevistadora e pesquisado/entrevistado) que, em interação, produzem, colaborativamente, sentidos ao diálogo.

Nesta concepção não existe neutralidade. Entrevistador e entrevistado participam continuamente, construindo, em coparticipação, subjetividades e identidades, a partir do empoderamento do entrevistado, cuja voz se traduz nos variados papéis sociais que desempenha e em grupos sociais nos quais se insere. Assumido o enfoque “construcionista”, destaco que o roteiro foi utilizado como uma aproximação inicial entre eu - a pesquisadora e os professores entrevistados. Ao longo das entrevistas, comentários foram feitos de ambos os lados, memórias da trajetória na rede foram revividas, momentos políticos foram revisitados, enfim, as entrevistas se configuraram em grandes conversas em que estiveram presentes não somente o olhar sobre os Cadernos de Atividades, mas o olhar sobre a organização de toda uma rede de ensino.

Necessário dizer da singularidade de minha atuação como pesquisadora, sendo também professora da rede municipal há mais de vinte anos e tendo atuado por mais de 15 anos na gestão, ora administrativa, ora pedagógica em escolas de educação infantil

da rede. Atualmente, integro a equipe da GEI e posso afirmar da impossibilidade em conduzir “friamente” as entrevistas, concordando com Baker (2001, *apud* Bastos e Santos, 2009) na compreensão de que,

(...) o que entrevistados e entrevistadores constroem juntos é mais do que uma simples sequência de perguntas e respostas; são relatos da experiência que vivenciam e voltam a experimentar na entrevista. (p. 43).

E ainda...

(...) o que é dito na entrevista é uma construção situada, relacionada com outras situações e outras relações além daquelas que estão em jogo no momento em questão, isolado (p.43).

Nesse complexo processo de relações, consideradas as incertezas presentes nessa interação humana, as entrevistas oferecem “novas identidades para seus participantes enquanto estes constroem sentidos para os acontecimentos e para si próprios” (BRUNO, 2004, p. 74). Diante dessa perspectiva, as entrevistas constituíram-se em momentos privilegiados de produção de linguagem e de significações entre os sujeitos envolvidos, a partir da interação estabelecida entre mim - a pesquisadora e os entrevistados e provocaram a expressão de pontos de vista, concordâncias e discordâncias, o pensar e o repensar entre cada um deles, os quais, neste movimento, se modificaram e/ou se solidificaram.

Tendo em vista essa perspectiva, perceber as significações construídas pelas professoras ouvidas e evidenciar seu ponto de vista sobre as experiências na escola, implicou, necessariamente, em dar voz aos sujeitos do estudo. Neste sentido, a preocupação inicial situou-se na interpretação dos significados que permeiam as narrativas das professoras considerando as motivações, crenças e valores presentes na rede de relações sociais que estão presentes no universo (micro) das escolas e (macro) do campo da educação.

Durante a realização das entrevistas, realizei anotações complementares sobre a escola, o espaço da sala de aula e a presença e/ou ausências de materiais pedagógicos. Foram feitos, ainda, registros fotográficos, com o esclarecimento de que estes comporiam o meu acervo pessoal e ajudariam a compor a análise das entrevistas, mas não seriam inseridos materialmente na pesquisa, uma vez que a autorização para a

mesma não inclui o uso de imagens. Cabe ressaltar que tais imagens e registros constituíram-se em importantes elementos que ajudaram na percepção de como o Caderno de Atividades e suas propostas influenciam na escolha dos “exercícios” que são oferecidos às crianças.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e foram transcritas por mim. Afirmo a importância desse processo, concordando com Manzini (s/data, b) que destaca:

(...) para as entrevistas dos tipos semiestruturada e não-estruturada, diferentes são os papéis do pesquisador ao entrevistar e ao transcrever. No momento da entrevista, no processo de coleta de dados, o pesquisador necessita focalizar sua atenção no processo de interação, realizada por meio de perguntas, por meio da interação verbal e interação social. O pesquisador-entrevistador busca responder ao seu objetivo da pesquisa no ato de entrevistar. No momento da transcrição, essa meta, em manter a interação, já não está mais presente. O pesquisador se distancia do papel de pesquisador-entrevistador e se coloca no papel de interpretador de dados. O pesquisador, no momento da transcrição, vai distanciar-se de um fato vivido - que foi o processo de coleta - ao mesmo tempo em que revive esse fato em outro momento e com outro enfoque intencional. Neste momento, olha-se para aquilo que foi feito. (p.1).

Como pesquisadora esse processo foi intensamente vivido por mim, durante a realização das entrevistas e durante as transcrições. Informo que não foi possível, dentro do cronograma desta pesquisa, submeter as transcrições das entrevistas para leitura e aprovação dos professores entrevistados. Entendo que este seria um importante momento da pesquisa, em que os sujeitos poderiam “se ver” em suas falas e fazer acréscimos e/ou pedir correções nas mesmas, o que muito contribuiria para enriquecer este trabalho. No entanto, me comprometi com todas as escolas visitadas em entregar uma cópia deste trabalho finalizado e, se possível, fazer uma apresentação oral desta aos profissionais da instituição, se assim o desejarem.

Ao analisar as entrevistas, busquei perceber, nas falas dos professores e nas atividades exibidas, as aproximações e distanciamentos entre a proposta curricular oficial e a prática realizada cotidianamente pelos professores. Busquei, também, perceber, as apropriações que os professores fazem dos textos curriculares oficiais produzidos pela SME e se estes se colocam como coautores destes textos.

Esclareço que a realização de entrevistas com professores foi uma etapa subsequente a uma extensa pesquisa bibliográfica, que incluiu fontes como livros, artigos acadêmicos publicados em revistas científicas eletrônicas, teses, dissertações, documentos oficiais do MEC e a Legislação Educacional vigente. Tal pesquisa teve por objetivo “projetar luz e permitir melhor ordenação e compreensão da realidade empírica” (MINAYO, 2013, p.183) acerca do objeto da pesquisa e situá-lo no campo das políticas de currículo, assim como perceber as lacunas ainda presentes nos estudos da área.

Desta forma, ao analisar as entrevistas, procurei estabelecer a relação entre o contexto mais amplo, apresentado nos capítulos anteriores e as apropriações que os professores fazem dos Cadernos de Atividades em seu cotidiano, compreendendo as relações de interdependência entre os contextos propostos por Ball (1992) no modelo de análise do ciclo de políticas. Desta forma, desde já compreendo os professores que atuam no contexto da prática como produtores de currículo e capazes de influenciar, individual ou coletivamente, o currículo da escola em que atuam e de outras instâncias, contribuindo para a emergência das políticas de currículo.

III.2. O encontro com o campo

Os sujeitos da pesquisa são professores atuantes em turmas de pré-escola II (alunos com cinco anos de idade, que irão para o ensino fundamental no ano subsequente). O critério de escolha dos professores foi o de serem efetivos na rede e de estarem atuando na turma durante todo o ano letivo. Utilizei como critério de exclusão professores que não sejam efetivos na rede e/ou que estejam atuando temporariamente em turmas de educação infantil como, por exemplo, elementos da direção e/ou coordenação da escola que estejam substituindo professores licenciados. Foram realizadas ao todo seis entrevistas (sendo a primeira a entrevista piloto), em três escolas da rede municipal.

Quanto à escolha das escolas, foi solicitado à Gerência de Educação Infantil – GEI que indicasse três escolas, cada uma de uma modalidade de atendimento possível na rede, e que fosse considerada uma escola “boa” e “com um trabalho consistente de

educação infantil”. Atendendo a esses critérios, as escolas indicadas e as suas respectivas modalidades foram:

- Escola A: Localizada no bairro do Maracanã, na abrangência da 2ª Coordenadoria Regional de Educação - CRE, que atende da pré-escola ao ensino fundamental I;
- Escola B: Localizada no bairro de Olaria, na abrangência da 4ª CRE, que atende do berçário à pré-escola;
- Escola C: Localizada no bairro de Coelho Neto, na abrangência da 6ª CRE, que atende somente ao segmento pré-escola.

A escola A possui duas turmas de pré-escola grupo II, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. A professora A1 é regente das duas turmas. A escola B possui apenas uma turma do grupo II. A professora B2 atua com a pré-escola em outra instituição da rede no turno da manhã e rege este grupamento no turno da tarde. A escola C possui três turmas do grupo II. Duas das professoras entrevistadas atendem as turmas durante todo o dia. A terceira trabalha em uma instituição da rede particular no horário da manhã. A organização das escolas e suas respectivas turmas está explicitada no quadro abaixo:

escola	horário	modalidade	nº de turmas de pré-escola
A	parcial	pré-escola e ensino fundamental	2
B	integral	berçário, maternal I, maternal II e pré-escola I e II	2
C	integral	Pré-escola I e II	6

Quadro nº 6. Organização das escolas.

No momento da transcrição, as escolas foram denominadas por A, B e C, de acordo com a ordem em que foram visitadas. Optei por não usar nomes fictícios. As professoras foram identificadas, primeiro, pelas escolas em que atuam e depois por um número, a saber:

- Escola A – Professora 1 (A1)
- Escola B – Professora 2 (B2)

- Escola C – Professora 3 (C3)
- Escola C – Professora 4 (C4)
- Escola C – Professora 5 (C5)

Cabe ressaltar que, ao receber a indicação de realizar as entrevistas nessas escolas, não obtive, de antemão, informações sobre o quantitativo de turmas de pré-escola II e seus respectivos professores, assim como se o atendimento era em horário parcial e/ou integral. Sendo assim, não tive informações prévias sobre o quantitativo de professores aptos a participarem da pesquisa em cada uma das escolas indicadas.

As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro de 2014, sendo previamente agendadas com elementos da direção e/ou coordenação pedagógica das escolas. Nos momentos da ligação telefônica, me identifiquei como mestranda da UFRJ, esclareci os objetivos da pesquisa e o perfil dos professores que gostaria de entrevistar. Nenhuma escola e/ou professora demonstrou qualquer resistência em me receber e participar da pesquisa.

Todos os professores entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (apêndice nº 2), e receberam uma cópia deste documento, com a descrição detalhada dos objetivos da pesquisa. Ao assinar, manifestaram ter conhecimento dos termos de participação e a concordância em participar da pesquisa.

As entrevistas com as professoras A1 e B2 foram realizadas individualmente: a primeira na sala de aula e a segunda na sala da direção. Um fato inusitado ocorreu na escola C. Como o grupo estava todo reunido em reunião de planejamento, concordamos que as entrevistas fossem realizadas na presença de todo o grupo. Sendo assim, as perguntas foram dirigidas a cada uma das três professoras, uma por vez, mas todo o grupo, incluindo a equipe gestora e demais professoras da escola pôde se manifestar se assim o desejasse. O resultado foi uma grande conversa com todo o grupo.

Tal situação, no entanto, dificultou bastante o trabalho de transcrição. As demais pessoas foram denominadas pela letra da escola (C), e por números, de acordo com ordem em que suas falas aparecem, após a numeração que indica as professoras foco das entrevistas: (C6); (C7), (C8), e assim por diante.

Podemos enumerar alguns fatores comuns a todas as entrevistadas, sendo a mais expressiva a grande experiência na regência de turmas, seja de pré-escola ou de

outros segmentos, na rede municipal e fora dela, conforme se pode observar no quadro abaixo:

Professora	Tempos de atuação no magistério	Experiência anterior à rede
A1	23	sim
B1	4	não
C1	28	não
C2	16	não
C3	4	sim

Quadro nº 7. Tempo de atuação das professoras entrevistadas.

III.3. Caderno de atividades da criança: o que é isso?

Os Cadernos de Atividades da Criança, que doravante passarei a chamar apenas de cadernos, são publicações destinadas ao uso pelas crianças do grupamento II (cinco anos) da educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro. O primeiro caderno foi publicado no 2º semestre de 2012. A periodicidade do material era anual, e a distribuição acontecia sempre no segundo semestre. Desde o ano de 2014 a publicação passou a ser semestral, ou seja, ao longo do ano são utilizados dois cadernos, um para cada semestre. No segundo semestre do ano de 2013, as turmas de grupamento I (quatro anos) também utilizaram um caderno. Nas férias, as crianças do grupamento II também recebem um material denominado Almanaque de Férias, que visa consolidar as aprendizagens da criança e promover/facilitar a sua transição para o ensino fundamental. O primeiro deles foi publicado na passagem de 2011 para 2012. Contabilizamos, portanto, o total de dez cadernos publicados até o primeiro semestre de 2015.

Os cadernos têm 40 páginas, incluindo capa e contracapa. É colorido e a impressão é feita em papel A4, orientação paisagem e encadernado com grampos (lombada canoa). Possui uma divisão interna por meses e a sua utilização é prevista

para acontecer de março a junho e de agosto a novembro. Essa divisão interna tem por objetivo explicitar que o caderno não precisa ocupar todos os dias letivos, pois compreende cerca de dez folhas a cada mês. Uma segunda justificativa para essa divisão é a apresentação de novas possibilidades de exploração de diferentes tipos de calendários (anual e mensal) e seus diferentes suportes (agendas, calendários de mesa e de parede, entre outros), trazendo a sua exploração para o plano individual (por cada criança), uma vez que se observa uma prática já estabelecida nas escolas de somente utilizar o calendário durante a realização da *rodinha*, no início do dia. Atreladas ao uso do calendário estão presentes propostas que agregam a noção de número e de medida.



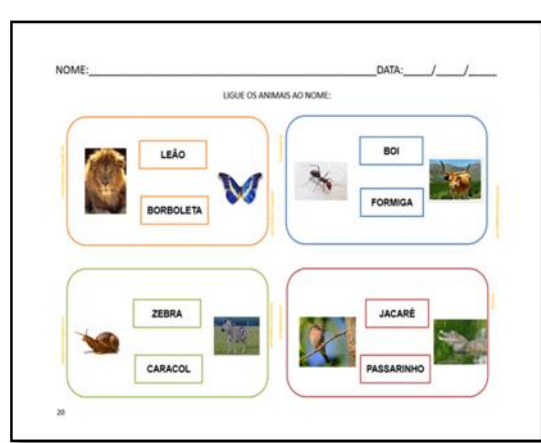
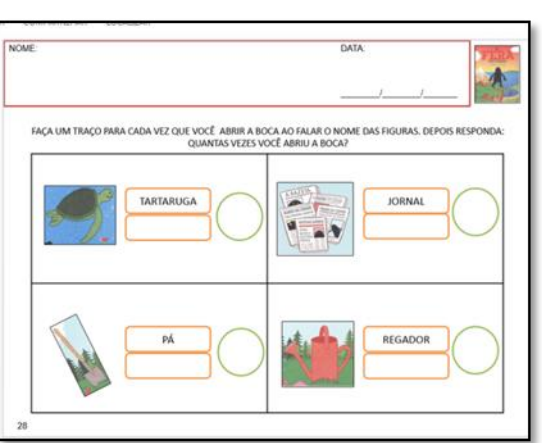
Os cadernos trazem grande variedade de propostas, em sua maioria, desafios que buscam desenvolver a consciência fonológica, as habilidades de leitura, de escrita, alguns desafios matemáticos e atividades orais. Traz muitas imagens, assim como textos curtos da cultura popular, pequenos poemas e músicas. As habilidades de leitura exploradas compreendem reconhecer a palavra pelo tamanho, reconhecer a letra/som inicial e final, ilustrar o texto lido, reconhecer uma palavra em uma frase, caça-palavras. As habilidades de escrita exploradas são a escrita espontânea de palavras e listas de palavras, cópias de palavras, frases e títulos dos livros, cruzadinhas. Em matemática, os desafios compreendem a observação de calendários, sugere a confecção e leitura coletiva de tabelas para registrar dados e também a compreensão da função social dos números na vida cotidiana. As habilidades orais envolvidas envolvem leitura e escrita coletiva de textos, percepção de rimas, aliterações e sons iniciais de palavras, consciência de palavras e frases e do número de partes que compõem as palavras. Traz também atividades que envolvem o reconhecimento das letras e de seus atributos de forma, posição e inserção nas palavras, principalmente a partir da leitura e da escrita do próprio nome e do nome dos colegas de turma.

Até o ano de 2013, quando a publicação se dava apenas no segundo semestre, todos os cadernos traziam como elemento contextualizador os livros do projeto “Minha Primeira Biblioteca!” no qual, desde o ano de 2011, cada criança da educação infantil recebem dois livros para compor o seu acervo pessoal e cuja distribuição também acontece no segundo semestre. Neste projeto é escolhido um título a ser distribuído a todas as crianças de cada segmento (creche e pré-escola) e mais quatro ou cinco títulos que são distribuídos de forma variada. Ou seja, cada criança recebe dois livros, sendo um comum a todas e um dentre os outros selecionados. Procura-se fazer a distribuição

de modo que em cada turma circulem todos os títulos. O livro comum a todas é utilizado no Almanaque de férias e os outros títulos são utilizados nos cadernos.

A partir de 2014, com a distribuição de dois cadernos por ano, o caderno do primeiro semestre passou a não trazer essa vinculação direta e a fazer alusão a títulos sabidamente presentes em todas as escolas da rede, como, por exemplo, os contos clássicos.

Abaixo, algumas imagens que ilustram as propostas dos cadernos. No site pesquisado, da SME/RJ, não estavam disponibilizadas imagens dos Almanques de Férias. Esclareço que, mesmo tendo acesso a todo o material, na íntegra, optei por utilizar somente os documentos e cadernos disponibilizados ao público por ocasião da realização da pesquisa.

1º semestre de 2014 Disponível em: www.rioeduca.net	2º semestre de 2014 Disponível em: www.rioeduca.net
 <p>PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO Secretaria Municipal de Educação Subsecretaria de Ensino Coordenadoria de Educação Gerência de Educação Infantil</p> <p>Escola de Desenvolvimento Infantil (EDI) Ana Maria Cristina Marinho Alvim Escola de Desenvolvimento Infantil (EDI) General Augusto César Sandin Turma 41 de C. M. Odilina Vidi de Oliveira</p> <p>CADERNO DE ATIVIDADES - PRÉ-ESCOLA II</p> <p>NOME: _____ PROFESSOR(A): _____ ESCOLA: _____</p>	 <p>PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE ENSINO COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>Escola de Desenvolvimento Infantil (EDI) Ana Maria Cristina Marinho Alvim</p> <p>CADERNO DE ATIVIDADES PRÉ-ESCOLA II</p> <p>NOME: _____ PROFESSOR(A): _____ ESCOLA: _____ ANO: 2014.2</p>
 <p>NOME: _____ DATA: ____/____/____</p> <p>LIGUE OS ANIMAIS AO NOME:</p> <p>LEÃO BOI BORBOLETA FORMIGA</p> <p>ZEBRA JACARÉ CARACOL PASSARINHO</p> <p>20</p>	 <p>NOME: _____ DATA: ____/____/____</p> <p>FAÇA UM TRAÇO PARA CADA VEZ QUE VOCÊ ABRIR A BOCA AO FALAR O NOME DAS FIGURAS. DEPOIS RESPONDA: QUANTAS VEZES VOCÊ ABRIU A BOCA?</p> <p>TARTARUGA JORNAL PÁ REGADOR</p> <p>20</p>



Quadro nº 8. Ilustrações das propostas dos cadernos.

Não é a proposta deste trabalho, devido ao recorte do tema, a análise da natureza das atividades o caderno e da concepção de alfabetização que adota e sim, relacioná-los ao ciclo de políticas de Ball, entendendo como este material, enquanto texto curricular é incorporado ao contexto da prática e que apropriações professores fazem dele.

Entendo que os textos curriculares, elaborados e divulgados por órgãos governamentais (em nosso caso específico os materiais orientadores produzidos pela SME-RJ e apresentados no cap. I) desencadeiam a produção de outros materiais e/ou propostas a serem utilizadas no contexto da prática, seja pelos próprios órgãos governamentais, seja pelos próprios professores e gestores das escolas. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 59):

No caso dos textos curriculares, escritos no que Ball, Bowe e Gold denominam contextos de produção do texto político, estamos tratando de documentos oficiais e de textos legais, mas também, entre outros, de materiais produzidos a partir desses textos, visando a sua maior popularização e aplicação.

Neste sentido, compreendo que os materiais orientadores municipais e os cadernos de atividades são textos políticos, pois foram concebidos como guias, para orientar as práticas docentes. Para que eles tomem a forma com que se apresentam, diversos aspectos teóricos, metodológicos e políticos entraram em disputa e alguns

grupos se sobrepuseram a outros. Lopes e Macedo (2011) apontam que esta concepção de produção de políticas é vista como processo, que envolve negociações e lutas por hegemonizar determinados significados e que esta hegemonização não é estática, pois envolve lutas e negociações constantes. Nas escolas, tais materiais são interpretados e ressignificados.

III.4 Consensos (e dissensos) em torno dos cadernos

Nas entrevistas que realizei com as professoras, pude perceber, dentro deste grupo, certa unanimidade na aceitação e no uso dos cadernos. Outro aspecto comum, relatado pelas professoras, é o fato de as atividades, conteúdos e condutas pedagógicas propostas nos cadernos não conflitarem com as propostas delas e nem com os projetos das escolas. Embora não tenha entrevistado nenhuma professora que não utilize os cadernos, ou que tenha apresentado críticas mais severas ao seu conteúdo/proposta, é sabido que os mesmos são alvo de muitas críticas e restrições. Isso pode ser observado nas avaliações que chegam à GEI/SME, e nas visitas de acompanhamento que são realizadas nas escolas, das quais eu participo na qualidade de elemento da equipe da GEI e, até mesmo, em comentários que circulam nas redes sociais. Também Spíndola (2014) e Moraes (2014), em suas pesquisas que focaram, respectivamente, a produção e a utilização dos Cadernos Pedagógicos de História, registraram críticas de professores da rede acerca deste material, apontando problemas conceituais, nas atividades propostas e no processo de elaboração, o que nos permite inferir que, de um modo geral, os professores apontam problemas nessa política de produção de material didático pela SME – RJ.

Tenho como hipótese para a aceitação entre as professoras entrevistadas, a atuação destas em escolas consideradas “boas” e que apresentam um “trabalho consistente na educação infantil”, dentro das expectativas da SME-RJ e que atendem às orientações propostas nos documentos norteadores municipais. Sendo assim, pude observar nas falas das professoras e nos materiais apresentados, assim como nos ambientes internos e externos das salas de aula, a realização de um trabalho bastante distanciado da concepção preparatória de educação infantil e bem aproximado da

concepção do protagonismo da criança em seu processo de aprendizagem, presente nos documentos oficiais. Desta forma, as atividades propostas pelos cadernos não foram consideradas inapropriadas para a realização com/pelas crianças, uma vez que elas já realizavam atividades semelhantes e eram, de alguma forma, desafiadas a ler e a escrever.

Pesquisadora: O caderno conflita com as suas propostas de atividades/planejamento?

Professora C3: Não. Como a nossa base de trabalho é a literatura e a base do caderno é a literatura, dá pra encaixar, pra complementar. E (o caderno) é também do interesse deles (os alunos); eles gostam. O caderno só complementou; não foi assim: Oh! O caderno!

Professora B2: Ele não é um contraponto, não é um obstáculo pra mim. Ele veio me acrescentar; ele me acrescenta. Eu não uso ele (o caderno) como a base da minha prática, ele vem como complemento. Ele me enriquece; ele traz mais coisas pra que eu possa estar usando.

Observei nas escolas e nas salas de aula visitadas a presença de jogos, brinquedos e livros à disposição das crianças, assim como materiais para escrita/desenho, como papéis e diferentes tipos de lápis. Constatei, também, a presença de “cantinhos” de atividades diversificadas, o que sugere que as crianças trabalham, em algum momento do dia, em pequenos grupos e não com a turma toda sempre fazendo a mesma atividade. Em exposição nas paredes internas e externas das salas foi possível observar a presença de desenhos das crianças e registros de textos coletivos, vinculados aos projetos da escola, o que evidencia que outras atividades individuais e/ou coletivas acontecem independentes do caderno. Verificaram-se, também, atividades expostas que se vinculavam a propostas do caderno. Destaco como positiva a ausência de desenhos estereotipados (todos iguais) que são oferecidos às crianças apenas para pintar. Esta organização das salas de aula e dos espaços externos mostra uma preocupação em atender aos preceitos das OCEI e demais documentos municipais.

No entanto, foi possível perceber a preocupação comum a todas as escolas em apresentar os “resultados” obtidos com o trabalho realizado, mensurado, principalmente, pela presença de crianças que “saem alfabetizadas” ou “quase lá”. Tal preocupação reforça a ideia do papel preparatório da pré-escola, conforme percebido por Nascimento (2012) em suas conclusões:

há uma forte cultura pré-escolar no trabalho com a educação infantil, no sentido preparatório, com ênfase nas habilidades requeridas para o desempenho escolar posterior, o que parece limitar a construção de uma identidade da educação infantil nas redes municipais de educação, com base nas orientações do MEC e das determinações do CNE. A adoção dos sistemas privados de ensino restringe a construção de um projeto pedagógico para essa etapa da educação básica. (NASCIMENTO, 2012 p. 75).

III.5 A chegada do material

A chegada dos cadernos provocou susto, suscitou resistências e causou muitas dúvidas em relação à sua utilização, pois trouxe uma proposta nova para a pré-escola da rede municipal do Rio de Janeiro: um material estruturado, com atividades de leitura e de escrita a serem realizados diretamente pelas crianças, acompanhado de manuais orientadores para os professores e equipe pedagógica das escolas.

Professora B2: Quando ele veio, veio como um susto; Como eu vou fazer isso? Como vou trabalhar? Como eu vou encaixar esse caderno na minha rotina, na minha prática? O que ele vai trazer de bom pra mim? No primeiro momento nós tivemos certa resistência ao usar o caderno.

*No primeiro ano, ele chegou no finalzinho do terceiro bimestre, na minha escola. E aí foi assim... Confesso pra você que, num primeiro momento, nós tivemos certa resistência pra usar o caderno. Mas, ao manusear, a gente descobriu que tinha muita coisa ali interessante, que a gente podia estar aproveitando, e que seria bem interessante pras crianças também. Mas eu usei! Não, não conseguimos usar, porque eram duas turmas. Eu e a outra professora. Como é que eu posso te falar? A gente avaliou junto o caderno, e percebemos que sim, que a gente podia estar trabalhando algumas coisas, sim, no caderno que foi pra escola. No ano seguinte, já não teve aquele impacto, do **Caderno de Atividades da Pré-Escola** (ênfase). Já não foi surpresa. E eu consegui trabalhar sim o caderno. Esse ano, eu gostei muito mais, da forma como o caderno foi apresentado pra gente, ele veio vinculado a alguns livros, isso foi muito interessante, eu gostei muito dessa parte! E eu usei o caderno na totalidade!*

Professora C1: Só complementou, entendeu? Não foi assim, Ah! O caderno! Vai ser uma chatice! Não foi!

A chegada dos cadernos também provocou discussões, atendeu a anseios e expectativas, recebeu críticas e/ou elogios, como podemos observar em algumas falas das professoras:

Professora A1: Eu achei que o caderno pedagógico... Pra mim, que eu sei que tem críticas, profissionais que têm muita crítica, mas pra mim foi um norte, eu adoro os cadernos pedagógicos!

Professora C4: Eu utilizo e gosto da proposta; o único problema é o atraso na chegada dele.

Professora B2: Eu acho que o caderno peca no sentido do copiar, fazer com que a criança copie; coloca um poema do lado e pede pra eles preencherem a lacuna com escrita. Eu acho que isso fica um pouco sem sentido;

Os espaços (para a criança escrever) vieram melhorando; os espaços eram mínimos.

Professora C3: A questão do caderno é que as atividades são muito extensas e não dá pra fazer tudo em um dia, ainda mais num pequeno grupo! (refere-se a dividir a turma em grupos e acompanhar cada um deles na realização das atividades).

Professora C1: Eu acho que o grande... Tô sendo bem sincera com você... O grande problema do caderno foi que, assim... Não chega, tem que chegar no comecinho do ano, não sei se as meninas... Na verdade o caderno não chegou pra nós! Quando ele chegou... Nós só recebemos o caderno do primeiro semestre, quando ele chegou, nós já estávamos terminando o primeiro semestre! E o caderno é todo baseado no calendário. Ele tem um calendário... As atividades têm a ver com aquele calendário. Então, assim... a XXXX (Coordenadora Pedagógica) até deu em reunião sem saber que o caderno já tinha chegado em muitas escolas e nunca chegado pra nós!

A professora A1 sabe que a aceitação do caderno não foi uma unanimidade na rede. Os cadernos receberam muitas críticas, umas pela utilização deste tipo de material e outras pelas propostas contidas, consideradas muito complexas e de difícil realização pelas crianças. O caderno também induz a uma reorganização da rotina, pois exige que algumas atividades sejam realizadas em pequenos grupos, recebendo atenção da professora enquanto os demais se envolvem em outras propostas, o que foi apontado como um elemento dificultador de sua utilização, pois a rotina comumente usada envolve atividades coletivas e dirigidas na maior parte do tempo.

No entanto, no caso da professora A1, os cadernos vieram suprir uma lacuna quanto à clareza acerca de que objetivos perseguir em seu trabalho, e de que forma.

Professora A1: *Porque assim, é uma base pra gente, não é... É o caminho... É um caminho, não que seja só ele, mas ele, assim, ele constrói um pouco o seu fazer pedagógico, entendeu? Então eu acho assim, um norte, vamos dizer assim.*

Então, eu, não só utilizo o caderno pedagógico, eu ultrapasso um pouco ele, eu antecipo alguma coisa, que a gente faz planejamento, então, assim, a gente não fica, assim, limitada ao caderno, mas o caderno é um norte pro professor, entendeu?

Professora C5: *Eu acho que o caderno contribuiu; foi mais uma ferramenta.*

Desta forma, percebo que os cadernos expressam, de forma mais *concreta*, o que, é esperado do trabalho com a pré-escola e de que forma, funcionando como um exemplo do que deve ser ensinado. Ainda assim, compreendo que currículo não está aprisionado nas indicações que são apresentadas nos mesmos, pois os professores dele se utilizam sem deixar de realizar o trabalho de acordo com a dinâmica que desenvolvem cotidianamente. Aquilo que é prescrito nos cadernos na pretensão de ser homogêneo para todas as escolas assume diferenças no uso por cada professora das escolas.

Porém, ao assumir a expressão de um tipo de normalização cultural, por meio da disseminação da cultura por ele definida, a ideia de um currículo comum para a rede municipal do Rio de Janeiro também causa desconfortos, uma vez que um mesmo material tem que se adaptar a realidades e públicos diferentes. Diante desta necessidade, as professoras fazem reflexões e apontam as saídas possíveis:

Professora A1: *Eu até acho que, assim, pro nível de turma que eu tenho aqui nessa escola... A gente tem clientelas diferentes, né? Lá na outra escola que eu trabalhava com eles, são crianças que quase não tinham acesso à parte de cultura, vamos dizer... Vamos dizer assim, nessa escola, eu até acho que deveria ter um pouco mais de atividades.*

Professora C3: *Porque o caderno não é tão distante da nossa realidade, entendeu? A questão do caderno... A questão do caderno é porque às vezes assim, as atividades são muito extensas. Então, às vezes, não dá pra fazer no mesmo dia tudo.*

Professora B2: *Aqui no EDI só algumas atividades que eu não trabalhei com as crianças, mas na outra escola eu utilizei o caderno todo do primeiro semestre e do segundo semestre todinho.*

Professora C4: *De acordo com o projeto (projeto pedagógico anual da escola) eu vou encaixando (as propostas do caderno).*

Exercer o controle sobre a prática de ensino é outra faceta do currículo comum e das prescrições curriculares. Toda tentativa de ordenar a prática curricular desenvolvida em um sistema educativo acarreta processos de pré-condicionamento do ensino. Nesta direção, os documentos normativos e orientadores de tais práticas chegam às escolas e apresentam-se como indutores de novas condutas pedagógicas.

Professora C3: A XXXX (Coordenadora Pedagógica da escola) passou tudo pra gente em reunião (Orientações ao Professor de pré-escola I e II). Assim... Eu mesma peguei o material, levei pra casa e estudei! Né?! E conhecer, o quê que eu ia fazer né?!

Professora B2: Algumas dúvidas que eu tinha... Eu olhava, como é que eu vou iniciar as atividades na turma? Ficava na dúvida: como é que eu vou abordar? Como é que eu vou introduzir essa atividade? Aí eu cismeiei com isso... chegava e abria a o caderno, quer dizer! Aí ele (o manual) me deu esse norte, em algumas dúvidas que eu tinha, em relação a como abordar, porque, como eu te falei como ele veio, ele veio como um susto!

As prescrições curriculares pretendem induzir, modificar ou melhorar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. No caso das professoras ouvidas, as prescrições estabelecidas nos cadernos foram bem aceitas quando acrescentaram elementos a práticas e condutas já realizadas nas escolas.

Professora C5: Eu acho até que, assim, de uma forma... Por exemplo, a questão da chamadinha, né, que a gente trabalha com eles, e eles conhecem as vogais, conhecem as letras do alfabeto, e aí, esse caderno, ele vem pra sistematizar essa questão, tudo que a gente já trabalha, mesmo na prática, mas eu acho que ele acrescenta muito! Enriquece muito, quando a gente pode trabalhar com aquelas atividades de uma forma mais sistematizada mesmo...

Pesquisadora: Mais organizada...

É! Mais organizada! Por exemplo, uma atividade que eu gostei muito de trabalhar com eles, que, dentre essas foi uma das que eu considerei mais importante, foi uma que a gente trabalhava... Foi agora, no finzinho. “Quantas letras o meu nome tem?”, “Quantas letras o nome do meu amigo tem?”, “Quem tem mais letras?”.

Pesquisadora: Essa era do primeiro, né? Vocês trabalharam agora, o do primeiro semestre?

É, foi o que nós falamos! Foi o primeiro caderno, mas que nós trabalhamos agora, no fim. E eu achei muito interessante, porque a gente trabalha o tempo todo com isso, com a questão da contagem. Eu trabalhei muito com eles, esse ano, a contagem das tampinhas, quantas tampinhas vão... Aquela forma mais lúdica, aquelas atividades mais lúdicas que a gente trabalha, no caderno, a gente pôde perceber, que, realmente estava entendendo todo aquele

processo da brincadeira, de uma forma mais escrita, mais... É... E ainda eu acho interessante: também teve uma outra atividade que pedia pra que eles escrevessem o nome dos amigos que começassem com determinada letra. Tudo isso que a gente já trabalha na chamadinha! Só que, naquela forma, a gente, naquela atividade, a gente pôde realmente perceber, quem é aquele que tá realmente entendendo, e aquele que não estava conseguindo compreender bem.

Porém, conforme apontado anteriormente, quando as propostas do caderno (e a sua utilização) não encontram eco no projeto e nas práticas das escolas e/ou professores, elas são refutadas e criticadas. Por isso, tenho clareza de que uma mudança na perspectiva pedagógica de escolas e professores não é possível apenas por meio de materiais pedagógicos e documentos orientadores. A necessidade de proporcionar aos professores a possibilidade de refletir sobre sua própria prática e condutas, aliada à constante formação, tem se mostrado a maneira mais exitosa de buscar e disseminar novas concepções de ensino-aprendizagem e, por consequência, práticas pedagógicas coerentes com essas concepções.

Outro aspecto a ser observado, em relação à implementação de políticas de currículo, é a sua descontinuidade. Por serem, em muitas ocasiões, fruto de políticas de Governo e não de políticas de Estado, acabam sendo substituídas, o que provoca aceitação e resistências em todos os contextos afetados. Esta preocupação ficou clara na fala de uma das professoras:

Professora A1: Eu gosto muito! Eu sou fã (dos cadernos). Tomara que não acabe nunca!

Outra professora apontou a insatisfação com os constantes atrasos na chegada dos cadernos, o que é percebido como um desrespeito ao seu planejamento.

Professora C4: E gosto muito da proposta, as crianças se interessam, sempre que trabalhei, eles gostaram muito. A única problemática, como a colega falou, é a chegada dele, que não chega a tempo. E a gente já tem um planejamento, projetos, todos já encaminhados. E aí, quando chega uma coisa, assim, no meio... você tem que tomar conhecimento daquilo, né...

Pesquisadora: Mapear aquilo pra inserir no planejamento, né?

Professora C4: Não é de qualquer jeito, né?! A impressão que eu tenho, é que a gente tá brincando de escolinha! Não tem um

cronograma! Não tem uma... É uma responsabilidade, a gente chegar nisso, né?! Desvaloriza até o material!

Se nós já tivéssemos recebido, por exemplo, em fevereiro, nós tínhamos tempo, até, de inserir o caderno dentro do nosso projeto, em que situações que ficaria melhor trabalhar cada atividade daquela, entendeu? Quando ele chega, além das atividades do projeto já terem sido iniciadas com as crianças, ele fica fora... Um pouco fora do contexto, pra gente tentar organizar. Por exemplo, quando ela recebeu o caderno, tinha gente que atividade já era sobre a copa, e a copa já tá em cima da hora! Quase acontecendo. E ela tava iniciando, ainda, o calendário no caderno!

Pesquisadora: É complicado!

Professora C4: Aí ele se... Acaba, mesmo sendo muito interessante, ficando fora do contexto!

Tal insatisfação foi unânime entre os professores da escola C. Os elementos da direção e da coordenação pedagógica relataram as dificuldades com a chegada do material.

Professora C7: Na verdade o caderno não chegou pra nós! Quando ele chegou... Nós só recebemos o caderno do primeiro semestre, quando ele chegou, nós já estávamos terminando o primeiro semestre! E o caderno é todo baseado no calendário. Ele tem um calendário...

Pesquisadora: Isso! Isso!

Professora C7: As atividades têm a ver com aquele calendário. Então, assim... A XXXX (coordenadora pedagógica) até deu em reunião sem saber que o caderno já tinha chegado a muitas escolas e nunca chegado pra nós!

Pesquisadora: O grande mal foi esse!

Professora C7: E a gente tem que entrar em contato com a CRE e não... Continuou acontecendo no primeiro e no segundo ele nem chegou! Ele só chegou no primeiro porque eu tive em contato com a professora de Educação Infantil na CRE; aí ela foi em várias escolas, pegando sobras de colegas que não estavam usando todos os cadernos e trouxe pra nós! Apesar de ele ser de grande interesse dos professores e das crianças!

Pesquisadora: E os livros do projeto Minha Primeira Biblioteca?

Professora C6: Os livros chegaram, mas os cadernos não! Nós só usamos os cadernos no primeiro semestre. E elas estavam... Tão interessante, que elas continuaram usando até o final ano. O grande nó só foi esse! Essa questão da logística...

Embora não havendo, por parte da SME, nenhum tipo de controle formal sobre o uso (ou não) dos cadernos, uma vez que a sua utilização é facultativa, percebe-se, no posicionamento dessa escola, um sentimento de obrigatoriedade de seu uso, pois mesmo

com problemas na sua chegada, não foi levantada a possibilidade da sua não utilização naquele período, o que o coloca em posição de material que não pode ser colocado em questão.

Além de manifestar a insatisfação com os atrasos na chegada do material, a professora C4 levantou um importante aspecto a ser observado: a contextualização (ou não) dos cadernos e de suas atividades dentro dos interesses das crianças e dos projetos desenvolvidos pelas escolas.

Recorro a Vygotsky (1989) para apontar a importância, para o processo de aprendizagem da criança, da significação e da contextualização. Significação, em sua perspectiva, não se esgota no significado da palavra. O sentido é concebido como uma formação fluida e dinâmica, com várias zonas de estabilidade, que sempre se modifica, em função do contexto, enquanto o significado é mais estável e preciso, permanecendo relativamente constante nas mudanças de sentido da palavra. Assim, o significado é um potencial que só se realiza na concretude das situações de fala permeadas pela significação, que é o que interliga linguagem e pensamento.

Quando falamos em contexto, nos referimos à inserção do sujeito em um ambiente ou a um conjunto de elementos combinados que forjam o seu tempo/espço cultural. Contextualizar significa localizar um sujeito, um fenômeno, um acontecimento, um objeto ou uma obra humana em um ambiente específico e particular que o justifica e explica.

Embora os cadernos busquem essa contextualização nos livros de literatura infantil, esta se apresenta de diferentes formas, dada a grande diversidade entre as escolas. Como exemplo, podemos citar uma atividade do caderno, a partir do livro literário “O nariz da vovó”.⁵¹ A atividade traz uma imagem do livro e sugere que as crianças façam uma lista de coisas que podem ser guardadas na geladeira. Tal atividade teve recepção diferente em dois grupos:

Professora B2: Eu acho legal quando ela vem com um sentido de brincadeira, assim... O desafio... Eu acho interessante... Eles ficam motivados a fazer, entendeu? Ou, teve uma época que colocava listas de frutas... Lista de itens que tem dentro da geladeira. Eles já não gostaram, eles acharam cansativo: “Ah, tia?! Tem que escrever isso tudo mesmo?”. Ai eu já percebi que eles não gostaram da atividade.

⁵¹ SANTANA, Eva. **O nariz da vovó**. Editora Callis

Aí eu tentei meio que amenizar né... Tentar flexibilizar, chamar atenção pra eles, pra alguma outra coisa que eles fizessem, de uma forma que eles não se sentissem tão, assim, cansados, obrigados a fazer aquela atividade.

Professora A1: Que tinha que fazer,... A gente fez a lista do que guarda na geladeira, que foi dando uma continuidade, tá até exposto ali no quadro, a turma da manhã, a turma da tarde...

Pesquisadora: O... Piquenique.

Professora A1: Primeiro eu fiz um trabalho da escrita espontânea, ditados com as sílabas, e depois eles tiveram que desenhar. Então, ficou exposto na sala material gráfico, né, que isso é importante pra criança.

Tal posicionamento das professoras diante da proposta do caderno merece ser destacado positivamente. Embora ambas tenham considerado obrigatória a realização da mesma, a incorporação/problematização de seus objetivos foi feita de formas diferentes: enquanto a primeira considerou importante que esta se aproximasse do interesse e das possibilidades de seu grupo, buscando formas de amenizar o desconforto das crianças, a segunda viu na proposta a possibilidade de incorporar outros objetivos. No entanto, em comum, o não questionamento da pertinência da atividade ao seu grupo antes de sua realização.

Compreendo que em ambos os casos as professoras demonstraram autonomia na condução da atividade, o que revela o processo de recontextualização individual (e coletiva, no espaço escolar) de que falamos anteriormente, pois a mesma atividade foi apontada por professoras diferentes para demarcar situações diferentes de uso do material.

Outra questão relevante, é o fato de apenas uma das professoras, em um único momento da entrevista, se referiu ao caderno como “apostila”:

Professora B2: Não sei dizer pra você, qual foi a data. Qual o período que essa apostila veio que tinha... É... Maria que ria que ria que ria...⁵² (nome de um dos livros do projeto “Minha Primeira Biblioteca!”).

⁵² ROSINHA. **Maria que ria**. Editora Larousse

Minha hipótese para essa pouca associação dos cadernos a apostilas, é a liberdade com que as professoras inserem as atividades e propostas do caderno em seu planejamento, de modo que não se sentem “amarradas” por elas.

Professora B2: O caderno não te amarra.

Professora A1: O primeiro caderno (1º semestre) entra como complementação. No 2º semestre, como o caderno chega antes, eu primeiro vejo o caderno e depois vou pinçando, vejo o que ele traz.

III.6 A incorporação do material ao cotidiano de crianças e professores

Antes de abordar a incorporação, propriamente dita, dos cadernos ao cotidiano das crianças e professores, julgo necessário trazer uma pequena discussão sobre o que compreendo ser importante destacar quando me refiro ao tema cotidiano. Para tal, busquei em alguns documentos oficiais orientadores do currículo para a educação infantil as principais considerações sobre o assunto.

O RCNEI (BRASIL, 1998) tem a proposta de orientar os educadores na elaboração de propostas educativas cotidianas com as crianças em creches e pré-escolas brasileiras, respeitando-se a diversidade cultural do país e as escolhas dos profissionais. Ao observarmos as concepções de criança, professor e conhecimento presentes neste documento, podemos constatar que a criança é caracterizada como um ser historicamente constituído, marcada pelo meio social em que vive e no qual também deixa as suas marcas. É vista como um ser que sente e pensa o mundo de um jeito próprio, sendo capaz de construir o conhecimento na interação com o meio e com as outras pessoas de forma ativa.

O professor é caracterizado como aquele que disponibiliza as condições para que a criança organize de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais, brincando de maneira espontânea e prazerosa. O professor deve assumir a função de propiciar situações e espaços de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas aos conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano.

Em relação ao conhecimento, aponta que este deve ser construído de forma prazerosa, tendo a brincadeira espontânea como eixo, ou seja, os jogos e as brincadeiras representam as principais estratégias de aprendizagem. Ao brincar, a criança interage com o mundo, desenvolve-se física e emocionalmente e desenvolve sua criatividade e sua imaginação. O que deve ser considerado como conhecimento na educação infantil não é claramente apontado no documento. Cabe a cada instituição organizar as aprendizagens das crianças por meio de projetos que atendam as suas especificidades. Além disso, uma das preocupações fundamentais em relação ao conhecimento é a não vinculação às práticas escolarizantes presentes no ensino fundamental, já que, nesta etapa, devem ser priorizadas a ludicidade, a brincadeira e a socialização.

As OCEI (RIO DE JANEIRO, 2010), apresentam-se como um documento que visa oferecer “importantes norteadores que auxiliem as instituições (...) a elaborar, desenvolver e avaliar, com autonomia, seu projeto pedagógico” (p. 9) e complementam as orientações do documento nacional, apontando para a organização da rotina dentro das instituições, que deve contemplar momentos calmos e ativos e atividades individuais, em pequenos e grandes grupos. Busca orientar os professores na organização dos tempos de brincar, de tomar banho, de se alimentar, de repousar e na integração de crianças de diferentes idades nos espaços das salas de atividades, do parque, do refeitório, do banheiro, do pátio. Estabelece como tarefa dos educadores organizarem o espaço e o tempo das escolas, sempre levando em conta o objetivo de proporcionar o desenvolvimento das crianças.

As OCEI avançam no sentido de apresentar objetivos (as expectativas de aprendizagem) e as habilidades que devem ser desenvolvidas nas áreas de conhecimento: 1) Linguagem oral e escrita; 2) Matemática; 3) Ciências Sociais e Naturais; 4) Corpo e Movimento; 5) Música e 6) Artes Visuais.

Inferi que as escolas visitadas têm procurado atender a esses preceitos, principalmente no que tange à elaboração do Projeto Político Pedagógico e de Projetos Pedagógicos Anuais, que deem certa unidade ao trabalho da escola, mas que possibilite que cada uma das turmas caminhe segundo seus interesses/possibilidade:

Pesquisadora: Então o caderno, ele não é a base do seu planejamento, você não planeja a partir do que o caderno traz?

Professora C1: Ele é mais uma ferramenta pra minha prática, entendeu, do dia a dia. Não é? Porque a gente trabalha com o

projeto. Então, dentro do projeto, eu vou, e encaixo na semana também atividades com o caderno.

Professora A1: Nesse ano aqui, a gente foi pro Projeto Animais, e como a escola tem o projeto político também, da parte de respeito, a gente criou esse projeto animais, dentro desse projeto maior da escola, o projeto político, e aí, o caderno veio depois.

Professora C2: Se nós já tivéssemos recebido, por exemplo, em fevereiro, nós teríamos tempo, até, de inserir o caderno dentro do nosso projeto, em que situações que ficaria melhor trabalhar cada atividade daquela, entendeu? Quando ele chega, além do... Das atividades do projeto já terem sido iniciadas com as crianças, ele fica fora...

Professora C7: Um pouco fora do contexto, pra gente tentar organizar. Por exemplo, quando ela recebeu o caderno, tinha atividade já era sobre a copa, e a copa já estava em cima da hora! Quase acontecendo. E ela tava iniciando, ainda, o calendário no caderno!

Os cadernos se incorporaram ao cotidiano das turmas de pré-escola visitadas, sem criar muitos conflitos com o planejamento já estruturado por elas, mas obrigando a uma nova reordenação das salas de aula e, por vezes, da rotina dos grupos. Em relação à inserção dos cadernos no planejamento diário das professoras ouvidas, percebi que, embora cada uma utilize diferentes mecanismos de incorporação destes à sua rotina diária, praticamente todas as atividades dos cadernos são realizadas e as professoras apontam aspectos positivos de sua utilização. A minha hipótese para que isso ocorra é que, ao usar o caderno na íntegra, há a garantia de se trabalhar os “conteúdos mínimos exigidos”, que poderiam ser deixados de fora se o professor/escola assumisse o planejamento sem o apoio do material. Por isso, a preocupação de intercalar os cadernos com os projetos próprios.

Pesquisadora: E como é essa utilização? Você usa todos os dias, você elege um dia da semana ou outro pra trabalhar, você manda as atividades pras crianças fazer em casa?

Professora C1: Não, não mando pra casa. Quando eu utilizo, eu utilizo alguns dias da semana porque eu intercalo com as atividades do projeto, entendeu? A maioria das atividades que eu faço com o caderno, eu uso em pequenos grupos. Aí eu antes eu me preparo, faço cartazes, faço uma seleção de atividades com eles, pra explicar, pra eles entenderem, porque se, não, as atividades são do caderno, são muito extensas. Então se ficar muita...Muito longo, fica meio complicado pra eles entenderem. Então, eu faço assim, eu explico a eles nos cartazes e... Até pequenos grupos.

Professora C2: *É. De acordo com que eu já tenha de... De planejado, né? De acordo com o projeto, eu vou encaixando ele nos dias da semana. E o que acontece, uma dificuldade também, é, de repente, uma atividade longa, eu não consigo fazer com todas as crianças num único dia. Então, de repente, na atividade... Eu tive uma atividade que eu levei uma semana pra fazer com todo mundo! Que eu achei importantíssima aquela atividade, ele me auxiliou na avaliação. O caderno, ele foi útil na avaliação. Uma coisa que você não conseguia perceber no... No grupo, naquele trabalho, individualmente comigo, a criança me mostrou que conhecia o alfabeto, coisa que a gente percebe na hora da chamadinha, né? Quando tão ali na chamadinha, esquece de quem é essa letra. E a criança, às vezes, não tá muito atenta. Não fala, o outro fala primeiro. Então você só percebe o que ele sabe, é numa atividade do caderno, e como ele foi rico nessa... pra me mostrar, né, pra avaliar a criança, eu fiz questão que todos fizessem aquela atividade! Então eu levei uma semana, uma semana e três dias, pra que todos passassem naquela mesinha e fizessem aquela página...*

Outra, já menos importante, a meu ver, aquela criança, que faltou naquele dia, não tinha como voltar. Mas se fosse importante voltaria né?! Então, é assim que faz...

Professora C7: *Então na hora que elas trabalham com o caderno, cada grupinho tá numa atividade diferenciada, e ela (professora C4) tem como dar uma atenção maior àquele pequeno grupinho que tá ali. Mas, pra fazer isso, nem sempre dá tempo de atender, porque a gente tem um rodízio de salas. Nós estamos precisando ir circulando quatro turmas!*

Professora C5: *Eu, a nossa turma... Eu trabalhava com a XXX. Eu trabalhei com a XXX nesse ano. É... Então, ela trabalhava em horário da manhã, eu trabalhava em horário da tarde. Pra não ficar muito massificante, nós sempre combinávamos pra, no dia que ela usava, à tarde eu não usava. Normalmente, usava uma vez na semana. Que aí, ela utilizando uma ou duas vezes, não ficava tão cansativo, né? A gente podia diversificar com outras atividades. Normalmente, ou era terça ou era quinta-feira, que eu trabalhava com eles.*

Observamos, também, a preocupação em manter um afastamento de práticas alfabetizadoras consideradas mecânicas e de cunho preparatório.

Professora B1: *Também eu não quero que o caderno seja uma cartilha, não é isso? A proposta não é essa! Não quero que ele seja uma cartilha. O aspecto que ele vem, em relação à abordagem da criança se inserir no mundo da leitura, da escrita, eu acho interessante, eu gosto dessa forma que ele faz essa abordagem. Até mesmo que a criança possa saber onde tá o título do livro, onde tá escrito o nome do autor, ele passa a interpretar a capa, antes de abrir, antes de a história ser contada, e isso, o caderno dá um*

suporte. Ele pede pra criança... Né... Algumas atividades pedem pra criança identificar, pede pra criança escrever o título. Eu acho que nessa parte aí que é muito legal!

Professora C1: Eu vou te falar! Eu to aqui... A minha filha tem 22 anos... Eu tô aqui há vinte anos, eu já cheguei não tinha esse trabalho aqui, não! (atividades preparatórias, de cópias, cobrir pontinhos, etc.).

Professora C6: A gente já acreditava no potencial da criança, né?! No que ele é capaz de produzir, e, a partir dali, querer escrever!

E a primeira coisa que a gente fala pras professoras, quando elas chegam, é... É pra pegar o ritmo infantil, por favor, nada de... (atividades preparatórias).

No entanto, no caso da escola C, mesmo repudiando as atividades de cunho preparatório e enaltecendo o fato de conseguir fazer um trabalho distanciado desta perspectiva há longo tempo, o que, de certa forma, imprime “qualidade” à instituição, observamos que há – nessa escola e nas outras - um consenso acerca do papel alfabetizador da educação infantil e a preocupação em proporcionar experiências que aproximem a criança do mundo letrado e que despertem o seu interesse pela leitura e pela escrita.

Professora B2: Eu acredito que o caderno, ele poderia abordar mais... Ele vem um pouco solto, em relação à alfabetização, entendeu?! Eles lançam os fonemas, assim, muito superficialmente, essa é a impressão que eu tenho. Então, eu não posso, eu não... Levar a questão da pré-alfabetização, eu não uso ele como referência. Se eu for trabalhar aquele fonema, aí eu vou lá, o caderno, ele vem como auxílio, aquela atividade, daquele fonema, eu uso vinculado àquela outra proposta que eu já trouxe, aí ele vem como auxílio.

Professora A1: E isso tem como resultado, desse... Das crianças estarem sendo, o tempo todo ali, trabalhadas, né, sendo envolvidas nessa questão da leitura. Eu acho que a criança... Eu tenho oito crianças lendo em cada turma. Lendo mesmo! Não é lendo palavrinha pronta, “uva”, “maçã”, não!

Pesquisadora: Lendo texto, né?

Professora A1: Lê texto! Eu tenho até gravação, se você quiser, eu tenho das crianças lendo, que eu gravei né?! Filmagem particular...

Há também, a preocupação com a transição da criança para o ensino fundamental.

Professora A1: E esse menino não sabe nem a letra inicial! Não sabe as letras de nome, porque ele não foi trabalhado nisso! Então, “Meu Deus! Como é que vai ser esse menino no ano que vem?”. Primeiro

ano! Que ele tem idade... Estava muito preocupada! (trata-se de uma criança com necessidades especiais).

Outro fator positivo é o fato de as professoras entrevistadas demonstrarem autonomia em relação ao seu planejamento e buscarem outras referências para subsidiar o seu trabalho.

Pesquisadora: *Que outras referências você busca para subsidiar o seu planejamento?*

Professora B1: *Eu pesquiso em livros, eu pesquiso muito na internet. Eu uso vídeos, eu canto músicas, abecedários, até chegar nas atividades mais estruturadas.*

Professora C4: *Nos documentos da prefeitura, no Trilhas⁵³, No Criança é vida⁵⁴.*

Professora A1: *Aí eu faço uma miscelânea! Eu sou muito observadora. Eu busco na internet, busco também, assim...Cadernos pedagógicos anteriores, que, mesmo que não tenha dado certo lá, com a minha turminha, porque não estavam preparados, né, pra usar o material escrito, aquela coisa toda, aí eu me lembro deles mesmo, da proposta, às vezes, a experiência de um colega, que fez alguma atividade, entendeu? Eu vou buscando assim, blogs, têm muitos blogs legais, entendeu?*

Trazendo novamente Corazza (1997), que defende o planejamento do professor como estratégia de resistência cultural, podemos perceber nas falas das professoras, a preocupação em manter a autoria de seus planejamentos e em deixar claro que os cadernos (que nenhuma delas colocou como se sentindo obrigada a utilizar) figuram como elemento complementar às suas ações. Quatro delas afirmaram que os cadernos não são a base de seu planejamento e que este não se dá a partir das propostas do caderno. A professora A1 reconhece que o caderno é a base de seu planejamento e apontou que sentia necessidade de que o caderno atingisse todos os dias letivos do ano, assim como de que as atividades propostas tivessem mais desdobramentos.

⁵³ Conjunto de materiais elaborados para instrumentalizar e apoiar o trabalho docente no campo da leitura, escrita e oralidade, com o objetivo de inserir as crianças do primeiro ano do ensino fundamental em um universo letrado. São cadernos de orientação do professor, jogos educativos, cartelas para atividades, além de títulos literários. No município do Rio de Janeiro o Projeto Trilhas abrange, desde 2013, a educação infantil, segmento pré-escola. Disponível em: <http://www.portaltrilhas.org.br/>

⁵⁴ O Instituto criança é vida é uma organização sem fins lucrativos que desenvolve projetos para atender ao que médicos e psicólogos consideram o básico para a prevenção de doenças e para o bom desenvolvimento de bebês e crianças. Disponível em: <http://www.criancaevida.org.br/>.

Professora A1: *Nesses últimos dias... (mês de dezembro) Senti falta. Sinto falta de desdobramentos nas tarefas, poderia ter um pouquinho mais de continuidade. Algumas atividades poderiam se desdobrar em outras, Algumas coisas que as crianças queiram mais!*

Questionada pela pesquisadora se ela própria não propunha esses desdobramentos às crianças, a professora relatou (e apresentou) algumas atividades que foram desenvolvidas inspiradas nas propostas dos cadernos, em folhas avulsas e nos murais:

Professora A1: *Proponho! Proponho! Proponho e eles adoram! Às vezes, eles gostam mais de um livro, rapidamente, do que outros, e a gente faz outras atividades, apoiadas no caderno pedagógico. Eu fiz com eles a parte do registro. Eu fiz o reconto (do livro) A Fera Solitária.⁵⁵ O mais engraçado foi que esse livro foi o que eles mais gostaram. A turma da manhã fez uma história e a da tarde fez outra, mas a visão da fera foi a mesma: a fera é boazinha.*

Esta professora abordou também a preocupação em “dar voz às crianças” e ouvir as suas necessidades.

Professora A1: *E assim, às vezes, a própria criança até te dá um caminho. O que ela quer o que ela quer fazer. Eu tenho muita... A gente trabalha com muita rodinha. E eles têm, assim... Pelo menos trinta minutos da rodinha têm que ser dedicados a ele, não só pra fazer o calendário, quando a gente começa o calendário, a chamadinha, não! Trinta minutos pra eles falarem! Porque parece que criança não tem espaço, né, na sociedade pra expor o pensamento. O único lugar que eles expõem o pensamento, de uma forma que eles sejam todos ouvidos, é na rodinha!*

O caderno também aparece como inspiração para a realização de desdobramentos e/ou de outras atividades na fala de outra professora:

Professora B1: *Até mesmo pra... Teve um... Era um gráfico, né?! Que as crianças tinham que pintar... Quantos alunos tinham na sala eles*

⁵⁵ JUDGE Chris. **A fera solitária**. Editora: Geraçãozinha

tinham que colorir os quadradinhos. E quantidade, quantos ficaram? E aí, aquilo ali, eu peguei, eu já usei de uma outra forma com uma série mais avançada. Mas eu já usei também, com eles mesmos, de uma outra forma também, com aquela base ali, eu usei de uma outra forma. “Construir gráficos, de preferência de frutas, de preferência de brincadeiras...”, entendeu? Usando aquilo ali como referência.

III.7. Cadernos de atividades: diferentes influências na legitimação de um mesmo material

Refutei, ao longo deste trabalho, a visão “top-down” das políticas de currículo desde sua concepção até a sua implementação, nos espaços escolares. Utilizando o modelo analítico proposto por Ball (1998), concebo que as políticas de currículo se desenvolvem em um ciclo contínuo, em que os seus contextos, entendidos como “um conjunto de arenas públicas e privadas de ação” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 247) se inter-relacionam e, portanto, se afetam mutuamente.

Percebe-se, até aqui, que a política curricular para a educação infantil na cidade do Rio de Janeiro sofreu grandes influências de fatores que compõem o macro contexto, entre eles: legislação educacional vigente, esta, por sua vez, fruto de lutas e embates entre pensadores da área, interesses políticos e movimentos sociais; os interesses econômicos advindos da produção e distribuição de material didático; as questões relativas à formação dos professores e as concepções teórico- metodológicas que estão em disputa no que se refere à alfabetização na educação infantil.

Pode-se notar a influência de todos esses fatores nos textos curriculares direcionados à educação infantil na cidade do Rio de Janeiro, que procuram assumir uma postura prescritiva e uniformizadora do “olhar sobre” a criança e do “fazer para e com” a criança, na tentativa de suplantar práticas cotidianas e pedagógicas voltadas apenas para o “cuidado” e para a “preparação” das crianças para a alfabetização futura. Concordo com Lopes e Macedo (2011), que estes textos podem ser limitadores das possibilidades de recontextualização e de produção de novos sentidos pelos sujeitos que os utilizam na prática, ou seja, professores e equipe pedagógica das escolas e crianças.

Compreendo, de antemão, que os cadernos de atividades são exemplo da interconexão dos contextos de elaboração das políticas. Conforme apontado no capítulo

II, houve uma demanda dos professores por um material estruturado e com atividades para a educação infantil, assim como as atividades escolhidas para compor os cadernos são oriundas de práticas exercidas por professores em escolas da rede municipal. Ou seja, professores atuantes no contexto da prática influenciaram a proposta da utilização dos cadernos de atividades assim como o seu formato.

Os textos curriculares e, principalmente, os cadernos de atividades que “materializa” as propostas pedagógicas da SME, em consonância com os demais textos, são compreendidos e interpretados no cotidiano da pré-escola como uma “base” ou um grande apoio ao planejamento e às propostas que são apresentadas às crianças, apontando modelos de atividades que propõem a reflexão da criança sobre a linguagem oral e escrita que valorizam a percepção em detrimento da comunicação. Os cadernos são incorporados ao cotidiano dos professores, assumindo papel de destaque e ocupando boa parte do tempo escolar das crianças da pré-escola II.

Pode-se concluir, a partir das colocações das professoras e segundo a lógica do ciclo de políticas, que os cadernos, enquanto uma política curricular, não foi simplesmente incorporado ao contexto da prática sem que os professores reinterpretassem e reconfigurassem tal política. No entanto, mais uma vez emerge o estranhamento pelo fato de nenhuma das professoras ouvidas fazer críticas mais severas ao conteúdo dos cadernos e à sua chegada enquanto uma política de currículo, mesmo atuando em escolas consideradas boas e adequadas aos preceitos orientadores da SME.

Para compreender esse fato, recorro ao RCNEI: O documento aponta que muitos dos professores que trabalham na educação infantil não possuem formação adequada, recebem baixa remuneração e trabalham em condições precárias. Lidam com conhecimentos de diversas áreas, o que exige uma ampla formação em serviço, demandando que eles se tornem professores aprendizes, que observam e repensam sua prática.

Reconheço que o município do Rio de Janeiro ocupa uma posição privilegiada neste cenário, pois a maioria dos professores da rede possui formação em nível superior e é expressivo o avanço em relação à qualidade dos prédios escolares e à oferta de materiais pedagógicos. Por outro lado, alguns problemas ainda são comuns, principalmente a falta de professores e demais profissionais do setor educacional e as questões relativas aos planos de carreira e remuneração destes. Por ser a rede municipal

do Rio de Janeiro a maior da América Latina⁵⁶, a oferta de ações de formação em serviço para número tão grande de professores fica muito dificultada. É nas próprias escolas, por meio de seus pares (gestores e professores) que eles encontram (ou não) o espaço necessário para trocas de experiências, reflexões e estudos sobre os seus fazeres.

Compreendo, portanto, que sem a formação necessária e sem muita clareza do que ensinar, como ensinar e quando ensinar, os professores acabam por buscar nos manuais e nas prescrições curriculares a orientação para sua prática, traduzindo um recorte curricular que servirá como referência para sua atuação docente. Tal aspecto ficou claro nas entrevistas realizadas, pois foi possível perceber que os cadernos, mesmo não sendo considerados a base do planejamento e das ações cotidianas, ocupam lugar central na rotina de professores e crianças.

No mais, todos os documentos orientadores municipais, que descrevemos no capítulo I, apresentam-se mais na perspectiva de redirecionar o olhar dos profissionais que atuam com as crianças, para que eles próprios instituem novas práticas e procedimentos. Percebe-se, aqui, uma ambiguidade na política adotada: por um lado, a intenção de que os professores possam refletir sobre a sua prática e adotar novas posturas pedagógicas contextualizadas e coerentes com as propostas de cada instituição e, por outro lado, um material estruturado que limita as possibilidades de ação do professor às propostas contempladas no referido material.

Diante desse quadro, entendo que tal política, materializada em uma prescrição curricular, nesse caso, pretende garantir uma suposta igualdade das oportunidades propiciadas a partir dos conteúdos mínimos curriculares estabelecidos para a educação infantil deste município. Tais conteúdos mínimos expressam a cultura que o Estado considera válida para todos, tendo em vista a pluralidade de indivíduos que estão na escola, portadores de culturas que não são homogêneas. Nesse aspecto pouco dialoga com outros espaços de produção do conhecimento e da cultura, uma vez que tal material

⁵⁶São atualmente 1.457 unidades escolares divididas em: 1.008 escolas de ensino fundamental e 449 unidades de educação infantil divididas em: 247 Creches Públicas, 202 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs). Contam também com 167 Creches Conveniadas. Alunos matriculados: Total Geral: 658.508 alunos matriculados. Educação infantil - Creche: 69.411 alunos, sendo 53.068 de creches municipais e 16.343 de creches conveniadas. Pré - Escola: 80.114 alunos. Total de alunos do ensino fundamental: 499.773. Educação especial - Alunos em classes/escolas especiais: 5.095; Alunos com deficiência incluídos em turmas regulares: 6.935. Total de alunos especiais: 12.130. Programa de Educação de Jovens e Adultos/EJA: 25.179 alunos. Programa Projovem Urbano: 374 alunos. Unidades de Extensão: Clubes Escolares: 7. Núcleo de Artes: 8. Polos de Educação pelo Trabalho: 1. Atendidos por: 41.661 professores: 16.321 professores I; 18.768 professores II; 2.471 professores de ensino fundamental; 4.051 professores de Educação infantil; 6.052 agentes auxiliares de creche; 941 secretários escolares. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acessado em 13/03/2015.

é produzido no âmbito de uma secretaria de educação. A regulação desses conteúdos mínimos denota o projeto de educação pretendido pelo Estado através do sistema educacional.

Concordo com Apple (1995), que a definição de conteúdos mínimos adquire uma profunda significação cultural e social, que deve ser constantemente problematizada nos diferentes espaços de produção das políticas de currículo, pois este exerce forte influência sobre a organização do sistema escolar, das escolas e da prática pedagógica, tanto no que tange aos seus conteúdos quanto aos seus métodos.

Ordenar o currículo, portanto, torna-se fundamental para o Estado no exercício da organização da vida social. “O currículo desempenha uma função dupla – organizadora e ao mesmo tempo unificadora – do ensinar e do aprender (...)” (SACRISTÁN, 2013, p. 17). Essa dupla função serve à política, geralmente, com a intencionalidade de controle social. No entanto, compreendo que este controle é limitado, pois os textos curriculares podem ter múltiplas interpretações e desdobramentos. Segundo Bowe e Ball (1998, p 21), “as políticas são intervenções que carregam limitações e possibilidades, e as respostas a essas intervenções acontecem no contexto da prática, para onde as políticas são endereçadas”.

Compreendendo, então, as políticas e os textos curriculares como socialmente construídos, retorno à Nova Sociologia da Educação, que inaugura as teorias críticas de currículo, as quais questionam os processos que elegem os conhecimentos considerados válidos e as disputas e influências em torno da consolidação destes. Trazendo os cadernos, percebo que determinados conhecimentos e/ou práticas pedagógicas que envolvem a alfabetização na educação infantil se tornaram hegemônicos, na rede municipal do Rio de Janeiro, a ponto de se transformarem em materiais a serem utilizados em todas as escolas da rede, conduzindo a uma possível estratificação do conhecimento a ser levado às crianças e do fazer pedagógico dos professores.

Destaco que, no caso da produção dos cadernos, professores da rede se constituíram como influência na concepção dos mesmos, uma vez que pequeno grupo de professores atuou na sua elaboração e as suas concepções e práticas foram consideradas, neste momento contingencial, passíveis de serem tomadas como verdade a ser disseminada, incorporada e legitimada em todas as escolas.

Sendo assim, os cadernos incorporam uma tentativa de produzir um consenso, numa perspectiva top-down. No entanto, segundo Lopes e Macedo (2011), este

consenso só se manifesta por meio de articulações com outros segmentos, que passam a legitimar essas políticas. Identifico, nesse contexto, a ampla utilização de sistemas apostilados em outras redes de ensino como um elemento que produz o consenso necessário à aceitação desta política. O fato de os cadernos retratarem práticas já circulantes nas escolas, também contribuiu com esse consenso, ao expressarem o processo de recontextualização, em cada espaço escolar, dos textos curriculares. Aliado a estes, a demanda de familiares por oferecer às crianças um ensino de qualidade, propicia a sua inserção na rede. Tal fato pode ser observado na fala de uma das professoras:

Professora A1: Eu acho que os pais gostam muito do caderno! Porque é um... Ali fica, né, um registro do início, de como a criança chegou e se apropria né, da escrita, ela mostra que escreveu o nome dela, às vezes, falta letra, às vezes, a letra saiu lá pra cima, e quando você vai para o final do caderno, você consegue ver a criança, que estava lá... Vamos dizer, esse caderno é do segundo semestre, eu estava lá em setembro, fazendo alguma coisa, ou agosto, e ver a criança em novembro, é uma mudança muito grande!

Para que os textos curriculares alcancem seus objetivos, é necessário que eles estejam abertos a diferentes realidades, produzindo híbridos, com o propósito de serem aceitos pelo maior número de pessoas e nos mais diferentes espaços. ´

Nesta direção, compreendo a política tanto como texto, quanto como discurso, pois é por meio da circulação de discursos socialmente constituídos que as políticas alcançam legitimidade (LOPES e MACEDO, 2011). Na atualidade, percebemos um discurso que, carregado de diferentes significados, assume uma legitimidade hegemônica como já apontado por Lopes e Matheus (2014), pela qualidade na educação. Em nome dessa qualidade, temos testemunhado (e participado) a implementação de políticas educacionais que atuam em diferentes direções: alterações legislativas e curriculares, programas de avaliação, novos critérios de distribuição de recursos, produção de materiais didáticos e programas de formação de professores em exercício são alguns exemplos.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei, nesta dissertação, perceber como a política analisada – o uso de cadernos de atividades na educação infantil da cidade do Rio de Janeiro - e as decisões ou condicionamentos dos conteúdos e das práticas no desenvolvimento do currículo a ela vinculados, foram/são incorporadas à prática cotidiana de professores, diante do cenário atual das políticas de currículo que envolvem a legislação e os documentos nacionais, indutores de prescrições e de possibilidades de ajustes locais.

Ao longo desta pesquisa, defendi que o caminho a partir das instâncias de decisão política e administrativa, até o contexto em que os professores e alunos vivenciam o currículo não pode ser concebido de forma linear e hierárquica. Ao contrário, procurei compreender a dinâmica da produção das políticas e como ocorre a participação de diferentes sujeitos que nela interferem e influenciam.

Para atender a essa proposta, no primeiro capítulo tracei um panorama do cenário atual das políticas de currículo, apresentando a legislação e os documentos federais e municipais que sustentam a política curricular da rede municipal do Rio de Janeiro para a educação infantil. Neste tópico percebi que a legislação e os documentos buscam superar as concepções assistencialista e preparatória de educação infantil, introduzindo uma concepção de criança como sujeito histórico, detentor e criador de cultura própria e de escola voltada à infância como espaço promotor do desenvolvimento e das aprendizagens da criança.

No segundo capítulo o foco esteve voltado para a descrição do referencial teórico-metodológico desta pesquisa, procurando fazer uma leitura das políticas de currículo pela abordagem do ciclo de políticas, o que me permitiu analisar que as políticas de currículo atuais são fruto de embates e disputas por significação e que, por vezes, é possível que haja consensos em torno dessas significações. Nesse processo, algumas “vozes” são ouvidas enquanto outras são silenciadas, num processo dinâmico pela busca da hegemonia de determinados conceitos que podem influenciar na elaboração e na incorporação das políticas.

No terceiro capítulo, ao analisar entrevistas com professores da pré-escola da rede municipal foi possível perceber a forma como a política curricular da SME-RJ,

materializada por meio dos cadernos de atividades, é compreendida, interpretada e incorporada ao cotidiano de crianças, escolas e professores.

Observei que permitir/incentivar o professor que atua na rede a assumir a autoria de seu material didático é um fator que pode contribuir para a aceitação deste por parte de seus professores. Contudo, isso não garante que todos compreendam a função expressa no material, de subsidiar a construção de uma nova prática pedagógica para que a alfabetização, na pré-escola, se dê por meio de processos mais significativos e exitosos ou que estes concordem com os objetivos e os encaminhamentos apresentados como necessários ao pleno aproveitamento de todas as atividades propostas. Além disso, essa produção valoriza atividades e procedimentos didáticos singulares, concebidos por pequeno grupo de professores e revisados por profissionais que não conhecem os processos de aprendizagem e as potencialidades das crianças desta etapa, minimizando as possibilidades que poderiam ser oferecidas a crianças e professores por meio dos cadernos.

Um aspecto positivo dessa produção própria é marcar uma resistência à adoção dos sistemas apostilados oriundos dos sistemas privados de ensino. Considero que essa iniciativa seja o maior mérito desta política, pois impede que a rede municipal do Rio de Janeiro se sujeite às concepções de educação e metodologias totalmente distanciadas de sua proposta curricular, expressa por meio de seus documentos orientadores.

Entendo que os cadernos de atividades devem ser considerados como uma entre várias alternativas de proposição de atividades a serem desenvolvidas nas escolas. No entanto, não há como se garantir uma única interpretação da política, como Ball (1998) vem nos apontando nas análises a partir do ciclo de políticas.

A alfabetização na educação infantil não é uma preocupação recente para os pesquisadores que se dedicam a essa questão. Há muito já se percebeu as potencialidades e possibilidades de aprendizagem e de inserção/produção cultural da criança pequena (NASCIMENTO, 2012). Percebo, pois, como pertinente a preocupação da rede municipal do Rio de Janeiro em assumir uma meta para a educação infantil, reconhecendo a importância desta etapa da educação no rendimento escolar futuro das crianças (KRAMER, 2006), uma vez que é perceptível a demanda pela alfabetização nesta etapa, que passará a ser obrigatória a partir do ano de 2016.

No entanto, é necessário olhar com cautela para a “necessidade” da utilização deste tipo de material didático – pedagógico (cadernos e/ou apostilas) para a educação

infantil, pois entendo que estes reforçam a perspectiva preparatória, já tão incorporada ao imaginário desta etapa da educação básica, além de trazer contextos artificiais e homogêneos às atividades propostas. Podemos verificar, no depoimento de algumas professoras, a crença de que o desenvolvimento das atividades na educação infantil tem por finalidade a preparação para a alfabetização.

Acredito que buscar a contextualização dos cadernos em livros literários distribuídos às crianças por meio do projeto “Minha Primeira Biblioteca!” é uma tentativa válida de relacionar os cadernos ao universo de interesse das crianças, mas insuficiente, dada as especificidades de linguagem, experiências e interesses de cada grupo.

Outra questão central e urgente nos debates é a formação para os profissionais que atuam no atendimento à primeira infância. Percebo que a rede municipal do Rio de Janeiro não está avançando nas questões relacionadas à formação de seus professores, negligenciando essa necessidade premente. Conforme pontuado anteriormente, reconheço as dificuldades da SME - RJ, por conta de seu grande número de professores e, por isso, defendo que deveria haver um investimento mais contundente desta na garantia de espaços/tempos de formação continuada nas próprias unidades escolares, de modo que professores e gestores possam exercer o seu papel de curriculistas, conforme apontado pelas DCN (Resolução CNE/CEB nº 20/2009, art.11).

Ressalto que, na pesquisa realizada, os professores não se mostraram inertes e apáticos diante do que lhes chega, demonstrando possibilidade e “autoridade” para pensar mais criticamente sobre as políticas curriculares circulantes, desde que tenham espaço para tal. Portanto, a SME-RJ deve atentar para que, aliada à distribuição de documentos e materiais, programe ações capilarizadas que permitam aos professores a problematização e a reflexão acerca de seus fazeres.

Na condição de professora atuante nesta rede, percebo que o segmento da educação infantil vem ampliando e conquistando importante espaço de atuação e de definição de políticas e práticas na rede pública municipal do Rio de Janeiro e em outras redes, tornando-se uma grande influência na disseminação de políticas curriculares para a primeira infância. Ao assumir a adoção de cadernos de atividades para a educação infantil, está afirmando tal modelo como uma necessidade para esta etapa.

Por fim, compreendo os cadernos como uma política curricular que se constitui como uma prescrição curricular e um indutor de práticas pedagógicas para a educação

infantil da rede municipal do Rio de Janeiro, uma vez que eles trazem atividades que devem ser realizadas diretamente pela criança o que, por sua vez, implica em uma adequação do planejamento e da rotina dos professores para viabilizar a execução das atividades. No entanto, ao analisarmos a utilização dos cadernos, nos afastamos de interpretações que tendem a conceber o Estado como lócus privilegiado de produção de políticas e única instância capaz de disseminar, validar e legitimar as políticas, ao passo que os espaços em que essas políticas são concretizadas como meros receptáculos. Ao contrário, foi possível perceber que esta política foi reinterpretada e ressignificada pelos professores, no contexto da prática.

Ressalto que a política analisada foi fruto de disputas dentro e fora das instâncias decisórias e não foi tão somente incorporada à prática cotidiana dos professores sem que estes levantassem questões importantes acerca da proposta. Elenco como principais, dentre as questões apontadas pelas professoras/escolas ouvidas, as listadas a seguir:

- As questões estruturais na distribuição dos cadernos, o que dificulta, em primeiro lugar, a apropriação prévia dos professores das propostas do material e, em segundo lugar, a sua utilização dentro de seus próprios direcionamentos internos;
- A aceitação unânime dos cadernos dentre as professoras ouvidas, atuantes em escolas consideradas boas; eles recebem críticas quando não dialoga com as propostas da escola;
- A necessidade de associar as propostas dos cadernos aos projetos das escolas e dos grupos, buscando, nessa associação, uma contextualização que seja possível;
- A reinterpretação/recontextualização que os professores fazem do material, de modo que ele se incorpora, de maneira significativa, em suas práticas cotidianas;
- Os cadernos não são a base de seus planejamentos, mas inspiram outras atividades a partir do que apresenta; as professoras também buscam outras fontes para construir seus planejamentos;
- A preocupação com a descontinuidade (e conseqüente mudança) nas políticas educacionais e curriculares;
- A percepção (e a preocupação) de que a educação infantil deve incorporar a alfabetização com vistas ao desempenho futuro das crianças.

Percebo, portanto, que tal política se sustenta porque, entre outros fatores, encontra aceitação por parte dos professores que demandam por um material estruturado que orientem suas práticas cotidianas.

Julgo pertinente ponderar que a educação infantil pode contribuir no processo de desenvolvimento da criança, possibilitando a sua autonomia e a descoberta de suas potencialidades ao permitir que a criança experimente novas possibilidades de ação e de interação. Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, o professor da educação infantil precisa compreender e valorizar as singularidades de cada criança.

Tenho consciência de que a alfabetização na educação infantil é uma demanda que surge de vários sujeitos, como alunos, professores, familiares e o próprio sistema educacional que abrange as políticas de avaliação em larga escala. Por outro lado, não há muita clareza de como este processo pode/deve acontecer nesta etapa. Desta forma, entendo que os professores, figuras centrais no contexto da prática, demandam mais clareza sobre sua atuação, o que influencia a produção e a aceitação de materiais estruturados cujo foco é a alfabetização.

Defendo, no entanto, que as instituições de educação infantil, que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, devem propiciar cotidianamente a interatividade entre adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa, e prescindir desse tipo de material.

As DCN não ignoram as possibilidades de inserção da criança pequena na cultura letrada. Ao contrário, defende que a educação infantil deve realizar um trabalho sistemático de exploração e experimentação da linguagem, entre elas a oral e a escrita:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras e garantir experiências que: (...) favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com suportes e gêneros textuais orais e escritos; (...). (Resolução CNE/CEB nº 20/2009, art.11. p. 25).

No entanto, o que temos observado, é uma supervalorização do trabalho com as linguagens oral e escrita, por meio da presença dos cadernos de atividades e/ou

materiais semelhantes, em detrimento das outras, e uma redução das experiências e vivências que são oferecidas às crianças nesta etapa. Mais grave, é a insistência em trazer para o cotidiano das crianças contextos artificializados, que não respeitam e, portanto, não expandem as suas experiências. Nesta direção, defendo que professores e crianças, figuras centrais no contexto da prática devem ser poupados de tal modelo prescritivo, de modo que tenham a possibilidade de buscar, por meio de práticas pedagógicas autorais, modos de integrar suas experiências e os seus saberes.

Para finalizar, considero que a pesquisa realizada não deu conta de abranger aspectos importantes relacionados à sua questão central: a apropriação que professores fazem dos cadernos em seu cotidiano. Creio que ouvir mais professores, em escolas com perfis diferentes das visitadas (talvez algumas que não alcançam os resultados desejados pela SME-RJ), revelaria lacunas desse material e necessidades dos professores que poderiam subsidiar a melhor estruturação dessa política e/ou a sua revisão.

Como uma das autoras do material e tendo a escola de educação infantil onde trabalhei nos últimos anos como celeiro da maioria das propostas que compõem os cadernos, ampliadas e melhoradas diante da responsabilidade de disponibilizá-las para toda a rede, compreendo que a pesquisa realizada foi extremamente significativa. Superada a dificuldade inicial de encontrar um ponto de equilíbrio entre o distanciamento necessário e a aproximação inerente, além do “choque” de me enxergar, dentro da perspectiva do ciclo de políticas, como um elemento que exerceu grande influência na concepção e elaboração desta política, em todos os seus contextos, pude compreender as implicações que essa política gerou e algumas lacunas que ainda permanecem abertas.

Como integrante da GEI/SME, percebo em minhas ações cotidianas, que discutir/repensar/reavaliar/reencaminhar a questão da alfabetização na educação infantil é urgente e necessário. Apesar das orientações curriculares recentes que buscam afirmar a educação infantil como espaço de “educação” e de protagonismo da criança, em cujas instituições a ação educativa deve se encaminhar no sentido de ampliar esse protagonismo por meio de práticas intencionais, coerentes e significativas para as necessidades infantis, ainda vemos muitas escolas que oferecem um trabalho muito distanciado dessa perspectiva.

Para dar conta de minimizar essa diferença, a busca por materiais estruturados, que pudessem exercer a função de “exemplificador de práticas” a serem adotadas nas escolas da rede mostrou-se uma alternativa viável e necessária para a SME - RJ. Compreendo que o material cumpre esse papel, uma vez que sendo incorporado (ou não) ao cotidiano de professores e crianças, ele, de alguma forma, provoca discussões, críticas e defesas, o que já é um caminho possível para que as escolas e professores possam pensar mais criticamente acerca de sua ação pedagógica, com vistas a reafirmar a sua autoria nesse processo. Importante também é conferir centralidade ao espaço de planejamento curricular nas escolas para que os professores sejam autores do trabalho e produzam seus próprios materiais, mesmo que a SME-RJ apresente sua proposta.

Nessa direção, esta dissertação poderia ser ampliada no sentido de discutir as propostas e encaminhamentos que compõem os cadernos, assim como que concepções de criança, de infância e de alfabetização ele afirma (ou nega), de modo a contribuir com o trabalho do professor e ampliar as suas possibilidades de interlocução com o material. Tal desdobramento poderia suscitar, inclusive, a necessidade (ou não) da reformulação do formato – material a ser utilizado diretamente pelas crianças – e/ou as suas propostas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Ludmila Thomé e CORSINO, Patrícia. Ainda em pauta a alfabetização, a leitura e a escrita. **Revista Contemporânea de Educação** N ° 12 – agosto/dezembro de 2011, p. 1-8.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 2011 p. 71 a 106.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 5ª edição. São Paulo: Hucitec, 1990.

BALL, Stephen J. e BOWE, R. El curriculum nacional y su "puesta em prática": el papel de los departamentos de materiales e asignaturas. **Revista de Estudios del curriculum**, Vol. 1 núm. 02. 1998, p. 103-131.

BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e Dilemas**. Cortez. São Paulo, 2011.

BALL, Stephen J. Reformar Escolas/reformar professores e o terror da performatividade. **Revista Portuguesa da Educação**, nº 15. 2002, p.3-23.

BARROS, M. D. **Educação infantil: o que diz a legislação**. Disponível em <http://www.lfg.com.br>. 2008.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 58p.

BONAFÉ, Jaume M. e RODRIGUES, Jesús R. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta. In: SACRISTÁN, José G. (organizador). **Saberes e Incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 209-225.

BRASIL, **Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento Político Estratégico 1995/1998**. Brasília: DF, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: DF, MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 1988.

BRASIL. **Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação**. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011, do Ministério da Educação. Brasília, 2012.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. 256 p.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DF, 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.069**. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. BRASIL. Brasília: DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. História**. Brasília: DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 22 de 07/12/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

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

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: DF, MEC, 1993.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados. **Textos para Discussão nº 92**. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2011.

BRUNO, Daniela Caldeira. “Não tem formalidade nenhuma. Muito pelo contrário, é um prazer”: a análise de hierarquias discursivas em uma entrevista qualitativa. In: BASTOS, L. C. & SANTOS, W. S. dos. **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro, Quartet; Faperj, 2013, p. ? (capítulo de livro).

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006 p. 87-128

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: conquistas e desafios. In: SANTOS, Emerson (org.) **Reescrevendo a Educação: propostas para um Brasil Melhor**. Rio de Janeiro, Ática, 2006. p. 91-104.

CAMPOS, Maria Malta. Et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de pesquisa**, v. 41. nº 142, p. 20-54, jan/abr.2011.

CASTRO, Cláudio M. Satanás Apostilado? **Revista VEJA**. Edição 2022 de 22 de agosto de 2007. São Paulo: Abril, 2007.

CASTRO, Maria Helena G. de. Palestra inaugural. In: **Seminário internacional de avaliação educacional**. Rio de Janeiro: Anais, 1997. Brasília, MEC.

CORAZZA, Sandra. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio (org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas, Papirus, 1997, p. 103-143.

DIAS, Rosanne E, ABREU, Rozana Gomes e LOPES, Alice. Stephen Ball e Ernesto Laclau na pesquisa em política de currículo. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo, GABRIEL, Carmem Teresa e AMORIM, Antonio Carlos (organizadores). **Teóricos e o campo do currículo** (E-book GT Currículo). Campinas, FE/UNICAMP, 2012.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. In: **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: RJ, 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 2008, 21(1), p. 5-31.

FERNANDES, Claudia de Oliveira e NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. **Impulso**, Piracicaba. jan.-jun. 2011, p. 63 a 71.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

GADOTTI. Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Congresso da Educação Básica. Qualidade da aprendizagem**. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf>.

GARCIA, Teise e ADRIÃO, Theresa. Sistema apostilado de ensino. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C. VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa; BORCHI, Raquel e ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. p. 57-72.

GATTI, Bernadete. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na RBEP entre 1998 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** v. 93. N. 234 (número especial), maio/agosto de 2012. p. 423-442.

GIL, Márcia de Oliveira Gomes. **O perfil dos professores de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro**. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: RJ, 2013.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999, p. 61-79.

KRAMER, Sonia. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação Infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, nº 96 – Especial pág. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M e Veiga, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 606p.

LELLIS, Marcelo. **Sistemas de ensino versus livros didáticos: Várias faces de um enfrentamento**. Disponível em: www.abrale.com.br.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.50-64, Jul/Dez 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. n. 26, mai/ago. Rio de Janeiro, 2004.

LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11 • n. 22, maio/agosto 2010.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem**. São Paulo. Cortez. 2007. 240p.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. s/data. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: **Anais do II Senpeq. II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**. A pesquisa qualitativa em debate. Bauru: SP, 2004. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>.

MARCONDES, Maria Inês e MORAES, Caroline da Luz. Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, set – dez 2013. p. 451-463.

MATHEUS, Daniele dos Santos, LOPES, Alice. Sentidos de qualidade nas políticas de currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, nº 2, p. 337-357, abril/junho 2014.

MATHEUS, Daniele dos Santos. **Políticas de currículo em Niterói: o contexto da prática**. Dissertação (mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação & Sociedade**, Set 2002, vol.23, nº 80, p. 13-24.

MORAES, Caroline Araújo Freitas da Luz. **A educação parou: as orientações curriculares da SME/RJ reinterpretadas pelos professores de História no contexto da prática**. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

NASCIMENTO, Maria L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan-abr. 2012 p. 59-80.

NUNES, M.F.; CORSINO, P. e DIDONET, V. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil: Instituições, funções e propostas. In: **Salto para o futuro**. O cotidiano na Educação Infantil. Boletim 23 – Novembro 2006.

OLIVEIRA, Ana de, LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**. Janeiro/abril de 2011. p. 19-41.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Profissão docente na educação Infantil. In: **Salto para o futuro**. Ano XXIII - Boletim 10 - Junho 2013.

RIO DE JANEIRO (Prefeitura) **A avaliação na educação infantil** Rio de Janeiro: RJ, 2013.

RIO DE JANEIRO (Prefeitura) **Caderno de planejamento da educação infantil**. Rio de Janeiro: RJ, 2011.

RIO DE JANEIRO (Prefeitura) **Orientações ao professor de pré-escola I e II**. Rio de Janeiro: RJ, 2013.

RIO DE JANEIRO (Prefeitura) **Orientações aos profissionais da educação infantil**. Rio de Janeiro: RJ, 2010.

RIO DE JANEIRO (Prefeitura) **Orientações curriculares para a educação infantil**. Rio de Janeiro: RJ, 2010.

RIO DE JANEIRO (Prefeitura) **Orientações para a organização da sala na educação infantil: ambiente para a criança criar, mexer, interagir e aprender** Rio de Janeiro: RJ, 2013.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Entrevistas de pesquisa: oportunidades de coconstrução de significados. In: BASTOS, L. C. & SANTOS, W. S. dos. **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-37.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 140 p.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES Glória R. G. Currículo e cultura: algumas interlocuções teóricas. **Revista Contemporânea de Educação** N ° 12, p. 139-159, agosto/dezembro de 2011.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento, caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 29, p. 19-22, fev / abr. 2004.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan/ fev/mar/abr., 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica: 2001. 128p.

SPINDOLA, Luisa da Silva Kaufman. **O contexto da produção do texto: a atuação dos professores formuladores dos cadernos pedagógicos de história da secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

UNICEF. **O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades**. Brasília, DF: 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

YOUNG, Michael. Pra que servem as escolas? **Educação & Sociedade**. Vol. 28, nº 101, p. 1287-1302, Dez/2007.

ZABALA, A. Materiales curriculares; em: MAURI T. y otros. **El currículum en el centro educativo**. Barcelona: ICE/Horsori. 1990.

APÊNDICES

Apêndice nº I - Roteiro de entrevista

- 1- Tempo de atuação do professor na rede e tempo de atuação na pré-escola.
- 2- Utiliza os Cadernos de Atividades?
- 3- Se sim, como é essa utilização (diária, semanal, manda para casa) e como é a sua inserção no planejamento (planeja a partir do que o caderno traz ou ele entra como complementação?).
- 4- Se sim, pedir que mostrem outras atividades/propostas que realizou a partir das atividades presentes no caderno. Entende que o caderno tem essa função?
- 5- Se sim, que outros materiais/propostas cria/utiliza que não têm relação direta com o caderno?
- 6- Se não, pedir que justifiquem a não utilização do material.
- 7- Se não, pedir que mostrem outras atividades/propostas que realiza, demonstrando a partir de que materiais/referências realiza o planejamento e orienta suas práticas cotidianas.

Apêndice nº II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu Cátia Cirlene Gomes de Oliveira, responsável pela pesquisa “**POLÍTICAS CURRICULARES PARA A PRIMEIRA INFANCIA: O USO DE CADERNOS DE ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**” estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste estudo. Neste estudo pretendemos analisar a apropriação que os professores fazem dos Cadernos de Atividades e como eles são inseridos no cotidiano da pré-escola.

O motivo que me leva a esse estudo é apontar os limites e as possibilidades que esse material traz à prática pedagógica dos professores que atuam no segmento pré-escola. Também tenciono perceber, por meio da escuta a professores que os utilizam (ou não), as possíveis lacunas ou avanços desta política curricular.

Os desconfortos ou riscos são mínimos. Os benefícios esperados com o estudo são o de perceber, por meio da escuta a professores que os utilizam (ou não), as possíveis lacunas ou avanços desta política curricular.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso acessar qualquer um dos contatos disponibilizados abaixo ou com o Conselho de Ética em Pesquisa. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. As entrevistas serão gravadas por meio de mídia de gravação de voz (celular e/ou gravador portátil) e transcritas posteriormente. Não serão utilizadas imagens suas, de seus alunos de sua sala de aula ou de sua escola. Os dados produzidos estarão disponíveis na sala do Grupo de Pesquisa, Políticas de currículo e formação de professores, sob a coordenação da Prof^ª. Dra. Rosanne E. Dias.

AUTORIZAÇÃO:

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Voluntário

Testemunha

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido neste estudo.

Responsável pela pesquisa

Dados da pesquisadora

Nome: Cátia Cirlene Gomes de Oliveira

Endereço: Rua Pedro Américo, 218/404 – Catete – Rio de Janeiro – RJ.

Telefone: (21) 2218-4924 98701-4924

Endereço eletrônico: ccirlenego@gmail.com

Dados do CEP responsável pela autorização da pesquisa.

Endereço: Av Pasteur, 250- Praia Vermelha, prédio CFCH, 2º andar – URCA Rio de Janeiro – RJ

CEP. 22.290-240

Tel. (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com