

POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DA MATEMÁTICA
EDUCATIONAL POLICY FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND MATHEMATICS EDUCATION
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y ENSEÑANZA DE MATEMÁTICAS

SIMONE DE OLIVEIRA ANDRADE SILVA*
CLARILZA PRADO DE SOUSA**

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi identificar a influência do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil na prática docente. Para coleta de informações, contou-se com dois procedimentos: análise documental e entrevistas a professores e coordenadores pedagógicos de Escolas Municipais de Educação Infantil de São Paulo. Para a análise dos documentos, tomou-se como referência a Abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen J. Ball e Richard Bowe. Foram analisados os contextos de produção de texto e da prática. Os resultados das entrevistas revelaram que os profissionais mantêm sua forma tradicional de ensino, embora citem do documento como um modelo unificador nacional dos documentos pedagógicos da escola.

Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas Públicas Educacionais. Abordagem do Ciclo de Políticas.

Abstract: This research aimed at identifying the influence of the Brazilian Curricular Directives for Early Childhood Education on teaching practices. Two procedures were used to collect information: documental analyses, besides interviews with teachers and coordinators in early childhood education public schools in São Paulo. Stephen J. Ball and Richard Bowe's Policy Cycle Approach was used to analyze the documents. For the present study the context around the writing of the studied documents and the teaching practices were analyzed. Interview results showed that the professionals did not modify their traditional approaches to teaching, although they refer to the document as a national, unifying model for the educational documents of schools.

Keywords: Early Childhood education. Public educational policies. Policy cycle approach.

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo identificar la influencia de la Referencia Curricular Nacional para la Educación de la Primera Infancia en la práctica docente. Para la recopilación de información, se utilizaron dos procedimientos: análisis de documentos y entrevistas con maestros y coordinadores pedagógicos de las Escuelas de Educación Infantil. Para el análisis de los documentos, se utilizó como referencia la teoría metodológica del Ciclo de Políticas, de Stephen J. Ball y Richard Bowe; En el presente estudio, se analizaron los contextos de producción y práctica de textos. Los resultados de las entrevistas revelaron que los profesionales mantienen su forma tradicional de enseñanza, aunque el documento han citado como un modelo unificador nacional de los documentos pedagógicos de la escuela.

Palabras clave: Educación de la primera infancia. Políticas públicas educativas. Enfoque del ciclo de políticas.

* Pós-Doutoranda, Doutora e Mestre pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP, Pedagoga, coordenadora pedagógica na Educação Básica da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Integrante do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais – NEARS – PUC/SP. E-mail: monemestre@gmail.com

** Professora Titular dos Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação – PUC/SP. Coordenadora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (Ciers-Ed) da Fundação Carlos Chagas (FCC). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais – NEARS – PUC/SP. E-mail: clarilza.prado@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, observou-se uma ampliação das políticas públicas educacionais voltadas para a educação infantil (EI). Com isto, na produção da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394/1996, a EI passou a ser incluída como primeira etapa da educação básica, medida que, além de ampliar o acesso de crianças dessa faixa etária à educação, procurou eliminar o caráter historicamente caracterizado como assistencial do seu atendimento e, desta forma, incluir o valor educacional (BRASIL, 1996).

Estudos realizados por Taggart *et al.* (2011), Campos *et al.* (2011), Curi e Menezes (2006) e MEC/UFRGS (2009) têm comprovado a importância deste nível de ensino no desempenho da criança em sua escolaridade posterior. Os resultados indicam que tem ficado evidente seu valor, mostrando seu impacto no campo da aprendizagem. Entre os resultados obtidos, o estudo de Taggart *et al.* (2011) identificou que a frequência à pré-escola favorece o desenvolvimento tanto cognitivo como sócio comportamental da criança, esses ganhos ainda eram maiores se a frequência se desse em instituições que ofereciam um atendimento de qualidade, em vista das instituições com menos qualidade, mesmo. Em nível nacional, a pesquisa de Campos *et al.* (2011), destacou que uma educação de qualidade, já nos primeiros níveis de educação, pode promover melhora no desenvolvimento das crianças.

Avaliando os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Curi e Menezes-Filho (2006) confirmaram o ganho no desempenho dos alunos que frequentaram a pré-escola. Importante assinalar que também o Inep/MEC em parceria com o Instituto Itaú Social (BRASIL; FUNDAÇÃO ITAÚ, 2007) indicou a relação significativa entre a frequência à EI e os resultados escolares.

Neste contexto, o MEC lançou em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um documento não mandatário, que serviria de subsídio para as escolas de EI de todo o país (BRASIL, 1998). Este documento serviu de base para esta pesquisa. A intenção de utilizar um documento não mandatário (RCNEI) se apoiou no fato de que pesquisas (CERISARA, 2002; WIGGERS, 2009) apontaram a presença dele em grande parte dos documentos das escolas brasileiras e, ainda, o pouco contato destas escolas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (DCNEI¹), documento obrigatório promulgado em 1999 (BRASIL, 1999).

Para Wiggers (2009), o RCNEI é conhecido e supostamente o mais utilizado em grande parte das instituições escolares no embasamento de seus projetos pedagógicos, prestígio esse que não goza as DCNEI. Para a autora, isto se deve às estratégias de divulgação e implementação do RCNEI utilizadas pelo MEC e, de acordo com Cerisara (2002), pelos cursos oferecidos por este aos municípios que adotaram tal documento como guia curricular. Confirmando o que afirma estes autores, pesquisa realizada pelo próprio MEC (BRASIL, UFRGS, 2009a) com a colaboração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2009, concluiu que 52,08% das instituições de ensino de todo o Brasil utilizavam o RCNEI na elaboração de suas propostas pedagógicas. E, ainda, que 42% delas organizavam os projetos em eixos de trabalho, como apresentados no RCNEI.

Partindo destas considerações, surgiu o interesse de questionar quais as diretrizes presentes no RCNEI persistiriam como orientações para a prática docente do professor de EI, para melhor compreensão desta dinâmica e na intenção de delimitar o trabalho, focou-se o estudo em uma área de conhecimento específica e observou-se como ela estava sendo trabalhada pelo professor e se esta forma de organização do seu trabalho estava seguindo as orientações do documento. Assim, escolheu-se o ensino da matemática para a faixa etária de quatro a seis anos.

A escolha desta área de conhecimento se justifica, também, pela crescente preocupação com os resultados apontados pelas avaliações nacionais (SAEB e Prova Brasil) em que tem ficado claro o baixo desempenho dos alunos em matemática.

Diante disso, elegeu-se como problema da pesquisa analisar as diretrizes presentes no RCNEI, referente ao ensino de matemática, que persistiram como orientações da prática docente do professor de EI.

¹ Revista em 2009 (BRASIL, 2009b).

MÉTODO

Considerando que as diretrizes apresentadas no RCNEI resumem políticas educacionais em relação à EI, procurou-se o apoio de autores que desenvolveram um instrumental teórico-metodológico que permitisse uma análise mais ampla, articulada e consequente de processos, documentos e práticas políticas. Para Ball (1994), esses processos se articulam em contextos que devem ser compreendidos por suas características e delimitações que o autor denominou Ciclo de Políticas. Nestes termos, sua teoria-metodológica, denominada Abordagem do Ciclo de Políticas, parte da concepção de política como um processo em movimento, não linear, num ciclo contínuo, constituído por contextos que mesmo tendo sua abrangência e características próprias, se influenciam mutuamente (MAINARDES, 2006).

Ainda segundo Ball (1994), a análise dos documentos que definem uma política, se constitui em um momento importante para compreender os conflitos e transformações que se operam na prática. Propõe para tanto a observação de cinco contextos: o Contexto de Influências, o Contexto da Produção de Texto, o Contexto da Prática, o Contexto dos Resultados/Efeitos e o Contexto da Estratégia Política. Mainardes (2006), analisando a proposta de Ball (1994), descreve mais profundamente os três primeiros contextos citados. No presente estudo, elegeram-se dois contextos de análise, focando, assim, as possibilidades de compreender tanto as políticas presentes no documento orientador (RCNEI) quanto a prática do professor. Optou-se, portanto, para a análise do Contexto de Produção de Texto e do Contexto da Prática, procurando, com isso, compreender além da dinâmica de cada um deles, as articulações entre eles.

Duas formas de coleta de informações foram utilizadas nesta pesquisa: a análise documental e a entrevista. Para a compreensão do Contexto da Produção de Texto, buscou-se informações através da análise documental do RCNEI, que permite identificar a organização do documento em termos de revelar os tópicos considerados mais relevantes, as prioridades, as ênfases e as políticas presentes nas orientações curriculares. Para a compreensão do Contexto da Prática, o estudo procurou captar, a partir dos discursos dos atores educacionais sobre o RCNEI e o ensino da matemática, a compreensão de como este documento vem sendo interpretado e utilizado no espaço de sua prática, longe daqueles que formularam a sua redação.

SUJEITOS DA PESQUISA

A coleta de dados foi obtida por entrevista aos coordenadores pedagógicos e professores das escolas de educação infantil da cidade de São Paulo. Ao acrescentar o coordenador pedagógico considerou-se sua função como responsável pela coordenação do planejamento pedagógico e pela sua observação das dificuldades do professor em colocar em prática a política que envolve a execução do trabalho na escola.

Para ter uma coleta que propiciasse resultados de espaços diversos, foram selecionadas três escolas (uma central e duas periféricas). Essas escolas municipais estão ligadas à Diretoria de Ensino Jaçanã/Tremembé (DRE J/T), do município de São Paulo. Nela, foram entrevistados três coordenadores pedagógicos e nove professores, totalizando doze entrevistas. As entrevistas realizadas na própria escola tiveram a permissão dos dirigentes da Unidade Escolar. Também o horário foi combinado em comum acordo entre a escola e a pesquisadora, quando em conversa inicial para explicação da entrevista. Para a análise da importância do RCNEI na prática do professor e o estudo deste Contexto foi realizada entrevista semidireta, que, para Hoffmann e Oliveira (2009)

[...] pressupõe que o informante é competente para exprimir com clareza sua experiência, é uma maneira de receber informações do entrevistado da maneira que ele deseja manifestar em seus atos o significado que têm no contexto em que eles se realizam [...] (HOFFMANN; OLIVEIRA, 2009, p. 924).

O primeiro passo, antes da coleta de informações, foi o contato com as escolas para verificar o interesse delas em participar desta pesquisa. Inicialmente, o estudo foi apresentado à direção da escola, para a qual foi pedido, após seu aceite, que assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para a gravação das entrevistas foi utilizado um gravador de voz.

PROCEDIMENTOS

Para organização das informações em dados, tanto do texto RCNEI quanto dos *corpora* das entrevistas foi utilizado o *software* francês ALCESTE. O programa computacional de processamento ALCESTE (*Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de Segments de Texte* ou Análise do contexto lexical por um conjunto de segmentos de texto), desenvolvido pelo francês Max Reinert, em 1998, é um *software* de análise de dados de texto muito utilizado em pesquisas das áreas de ciências sociais e humanas. Ele tem como finalidade a contagem estatística de coocorrência de palavras no texto. E pode ser aplicado tanto a banco de dados textuais, como a entrevistas ou artigos de jornal ou revista (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006). Este programa divide o conteúdo do discurso em classes hierárquicas de sentido, possibilitando a criação de categorias de sentido para análise e discussão.

RESULTADOS

ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE TEXTO (RCNEI)

O processo de produção de um texto político inicia-se muito antes de sua escrita propriamente dita. Quando se pensa na sua formulação, já aconteceram muitos embates, debates e os processos de colaboração, de negociação e de concessão já foram travados no contexto da influência. Além disso, de acordo com Mainardes (2006), para que o texto político seja implantado, precisa de aprovação e, ainda, precisa traduzir o interesse público mais geral.

Diante destas colocações, ressalta-se que toda política tem uma história que a precede e a sucede e, para analisá-la, se faz necessário entender esse caminho. Como entender o como e o porquê de sua elaboração, sem compreender quem foi influente no seu discurso e, até mesmo, quem foi excluído nele? Neste sentido, procurou-se compreender os acontecimentos anteriores à publicação do RCNEI, para que se pudesse analisar o espaço político em que sua construção foi gerada.

No Brasil, o interesse em debater uma política pública curricular para a EI teve início com os encaminhamentos sobre a universalização do ensino, no compromisso assumido em 1990 entre os países participantes da reunião organizada pela UNESCO na Tailândia. A partir deste momento, iniciaram os estudos e a elaboração do material para a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Ensinos Fundamental e Médio que, em 1997, deu origem ao conjunto de livros conhecidos como Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ao mesmo tempo, o MEC iniciou, em 1994, um amplo processo de discussão sobre a EI no país, com a coordenação-geral de Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto. O MEC tinha a intenção de abrir espaço para a discussão e produção de material, a fim de se alcançar uma Política de Infância Nacional que conduzisse para um melhor atendimento, sendo observadas as especificidades desta faixa etária. Para Palhares e Martins (2005), este foi um período de muita produção e aprendizagem sobre a EI no Brasil.

Esses espaços de debate ganharam força com a promulgação da LDB 9394/96, que vinha confirmar o que já havia sido considerado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) ao apontar que os estabelecimentos de atendimento à criança pequena deveria garantir o desenvolvimento integral da criança, numa dimensão tríplice: o educar, o brincar e o cuidar.

No entanto, o processo de discussão iniciado pelo próprio MEC, que vinha sendo elogiado tanto pela academia quanto pelos movimentos sociais, e que estava apresentando grandes resultados, foi interrompido e a equipe foi desfeita. Para Kramer (1999), isto ocorreu pelo fato de que as discussões desses grupos iam em direção oposto aos interesses do MEC. A nova equipe que se seguiu a esta iniciou a elaboração de um documento sem a participação da sociedade civil e, assim, em 1998, concluiu a redação da primeira versão do que foi intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Na tentativa de imprimir ao documento a ideia de amplo debate nacional e garantir a sua aceitação, logo após a conclusão do texto, em 1998, o MEC o enviou a 700 profissionais, que estavam ligados à EI, para os quais pediu que emitissem um parecer, num espaço curto de menos de um mês. Deste total, somente 230 pareceres foram encaminhados para o MEC, os quais apontaram para o avanço na iniciativa

de se elaborar diretrizes curriculares para EI, mas também, apresentaram críticas ao texto, que precisaria de alguns ajustes (CERISARA, 20 05). Também a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), encomendou para alguns acadêmicos textos sobre o RCNEI e, ao final, elaborou um parecer único que foi encaminhado ao MEC. Nesse parecer, foram levantadas questões que precisavam ser revistadas antes da divulgação do documento, entre elas, as relacionadas à forma e à estrutura geral do documento. O texto trazia sugestões quanto aos aspectos: formais; relativos aos conteúdos; e os estruturantes da proposta (ANPED, 1998).

Após o recebimento e análise desses pareceres pelo MEC, este realizou algumas das alterações propostas e enviou o documento, ainda em 1998, a todas as escolas de EI e creches do país, mesmo antes da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que, só em 1999, foram instituídas (com caráter mandatório) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da resolução CEB 01/1999 (BRASIL, 1999).

Campos (2002) relata as diferentes influências no documento, que vão desde sua rápida elaboração e divulgação, à pressão de grupos nacionais e internacionais, como UNESCO, CEPAL e Banco Mundial, que exigiram uma política do governo federal.

Fica claro, mesmo nesta rápida descrição, como o documento final elaborado está carregado de influências, conflitos, que exigiram uma negociação para se chegar a sua versão final. Como afirma Mainardes (2006), é preciso considerar que o discurso dos grupos influentes está presentes no texto político, o que pode, por vezes, transformá-lo num texto confuso, cheio de contradições, mas num texto possível, uma tentativa de minimizar os conflitos que o precederam.

RESULTADO DO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO

- O processo de elaboração do RCNEI

O Contexto de Produção de Texto político apresenta uma concessão possível para a elaboração de uma política. O RCNEI, nascido neste processo contraditório e procurando harmonizar, pelo menos em parte, os conflitos sobre como orientar a EI no Brasil, se tornou o primeiro documento federal que organizou um currículo nacional para a EI, fazendo parte do conjunto de documentos elaborados para orientar a educação no Brasil: os Parâmetros Curriculares Nacionais para os Ensinos Fundamental e Médio. Na leitura do documento, observou-se o registro de sua intenção em uniformizar o atendimento às crianças de zero a seis anos, elaborando um currículo comum, com base em uma concepção de: criança; educação infantil; e a tríade: educar, cuidar e brincar.

Apesar de todas as controvérsias, a caracterização da EI como primeira etapa da educação básica e a elaboração de um documento que visa orientar os estabelecimentos de EI, foi considerado um avanço na busca de qualidade para o atendimento da criança pequena, tendo em vista a pouca produção de material educacional e de pesquisa na área pedagógica na época, o que pode garantir sua utilização, como afirmou Araújo (2010), ao abordar o seu uso no país, para ela

Seu uso é frequentemente justificado porque, apesar das inúmeras críticas ao RCNEI, este pode ser, de certa forma, considerado um avanço, por tratar-se de um documento que se diz voltado especificamente para a Educação Infantil [...] ele foi uma primeira tentativa de conferir uma sistematização curricular à Educação Infantil, mérito que não pode ser desprezado (ARAÚJO, 2010, p.139).

Mas, para Kuhlmann Jr. (2007), a forma como o documento foi elaborado, priorizando a disciplina- rização da EI, traz prejuízo à criança pequena que não está preparada para os níveis de concentração que lhe são impostos. O autor aponta em outra discussão sobre o RCNEI, que ainda “[...] não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas” (KUHLMANN JR., 2005, p.57).

Com essas críticas, os autores (KUHLMANN JR., 2005; CERISARA, 2002) apontam a contradição presente no documento quanto à concepção de EI, em que se estabelece a criança com centro da proposta, numa perspectiva de uma educação humanizadora, na qual as crianças devam ter experiências ricas e

um desenvolvimento integral, mas com a ideia de currículo centrada em áreas de ensino de disciplinas específicas, remetendo à disciplinarização da EI.

Além das questões curriculares, outros pontos relativos à concepção de escola de EI que o documento apresenta foram criticados, como de uma escola idealizada, distante da realidade brasileira. Nessa proposta curricular não foram apontados os problemas que a EI enfrentava no momento de sua elaboração, como o atendimento em espaços precários, por vezes insalubres. E, ainda, a complexidade do texto não considerou a má ou total falta de formação dos profissionais da maioria destes estabelecimentos. Esses questionamentos têm sido alvos de contestações sobre a estrutura do RCNEI, como a de Campos (2002), ao relatar que

O RCNEI é estruturado como se esses problemas não fizessem parte do cotidiano das instituições de educação infantil. O conteúdo, as recomendações “didáticas” presentes no documento remetem: àquela infância desejada, rica em estímulos, pertinente quanto à adequação do vínculo do educador com a criança, e vai nos seduzindo, transportando, remetendo para criança idealizada, ele nos afasta da realidade da maioria das creches brasileiras, desconhecendo ou ocultando parte dos conhecimentos anteriormente sistematizados e divulgados (CAMPOS, 2002, p.6).

Na observação do material que compõe o documento, observa-se que ele é composto por três livros: 1: Introdução; 2: Formação Pessoal e Social; e 3: Conhecimento de Mundo.

No livro 1 (Introdução) é apresentada a organização do documento: os âmbitos de experiência, que são “[...] compreendidos como domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo [...]” (BRASIL, 1998, v.1, p. 45) e os próprios eixos. Direciona o professor na sua utilização, além de relatar as concepções de: criança, aprendizagem, educação infantil, o professor de educação infantil, educar (na tríade: cuidar, brincar e educar) e, ainda, considerações sobre creche e pré-escola. Assemelha-se a um roteiro, para ajudar a escola na utilização do documento. Também esclarece a organização referente à divisão por idade (seguindo a orientação da LDB 9394/96) e como cada eixo de trabalho deve ser utilizado, quanto aos objetivos de utilização dos componentes curriculares e, estes, se repetem em cada eixo de trabalho.

Já o livro 2 (Formação Pessoal e Social) é o primeiro âmbito citado no livro 1, que “[...] refere-se às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito [...]” (*Id., Ibid.*, p. 46). Nele se estruturam o eixo de trabalho da Identidade e Autonomia.

O livro 3 apresenta o âmbito de Conhecimento De Mundo é o segundo apresentado no documento e “[...] refere-se à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento” (*Id., Ibid.*, p. 46). Aqui está incluído o eixo de trabalho de matemática, que interessa a esta pesquisa.

Quanto aos componentes curriculares apresentados, o **objetivo** explicita a intenção educativa e delimita as capacidades que serão desenvolvidas nas crianças pela ação do professor. O texto ressalta, ainda, que são estes objetivos que ajudarão na escolha dos conteúdos e estratégias didáticas. (BRASIL, 1998). O segundo componente citado são os **conteúdos**, cuja seleção auxiliará no desenvolvimento das capacidades citadas no item anterior. Neste item, o documento relata que pesquisas realizadas (sem citar quais são elas) apontam para a importância da seleção de conteúdos específicos para a criação de situações educativas que propiciem a aprendizagem. O terceiro componente curricular, as **orientações didáticas**, representam a forma como os conteúdos serão trabalhados com as crianças, estão entre os objetivos e a prática, o ‘como-fazer’ do trabalho docente.

Embora o documento se intitule como um orientador, não obrigatório, que servirá apenas como subsídio, assume um tom prescritivo ao buscar conduzir o trabalho a ser executado pelo professor. Isto pode ser observado pelo excesso de utilização do verbo ‘deve’, ou, ainda, ‘o professor deve’. Este estilo de texto é caracterizado por Ball (BORBOREMA, 2008; MAINARDES, 2006) como *readerly* (‘prescritivo’).

O que também chama a atenção é a preocupação com a seleção e sistematização das áreas de conhecimento, caracterizadas pelos eixos de trabalho, num modelo que segue as etapas de escolarização posteriores, esquecendo-se de sua proposta inicial de proporcionar às crianças um ambiente de experimentações e descobertas, menos rígido que nos outros modelos de ensino. Talvez aí se sustente a

preocupação dos acadêmicos e dos engajados neste nível de educação, da pré-escolarização da criança pequena, trazendo, com isso, prejuízos ao seu direito de ser criança.

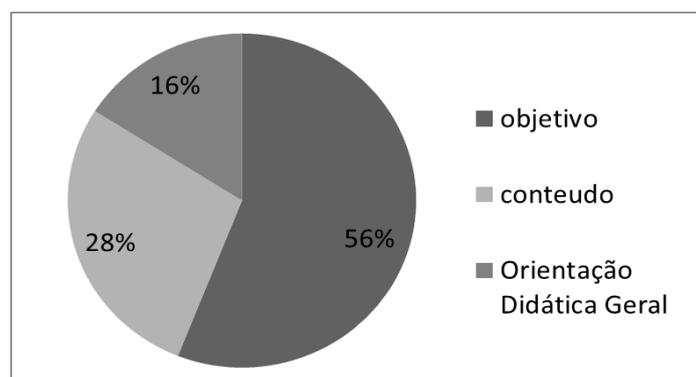
- O eixo de trabalho de matemática

Para análise da área de matemática presente no RCNEI, foi reunido todo o material escrito em um banco de dados e, então, processado no *software* ALCESTE. Como resultado, o programa identificou três classes, que revelaram um discurso heterogêneo, pois somente 59% do total de u.c.e. do *corpus* foi aproveitado.

O programa identificou como resultado do processamento três classes. A classe 3 encontra-se na primeira partição e possui 19 u.c.e., - das 119 u.c.e. selecionadas -, o que corresponde a 16% do total do aproveitamento. As classes 1 e 2 (que aparecem ligadas) possuem, respectivamente, 56% e 28% do total de aproveitamento, sendo que possuem, respectivamente, 66 e 34 u.c.e. Conforme pode ser observado pela distribuição do *corpus* na Figura 1, apresentada a seguir.

A análise das classes e dos χ^2 selecionados, permitiram a compreensão dos significados de cada uma e a identificação de categorias de sentido. A partir daí, as três classes foram identificadas como: **Objetivo**; **Conteúdo** e; **Orientação Didática Geral**.

FIGURA 1: DISTRIBUIÇÃO DO *CORPUS* E SEUS SIGNIFICADOS:



FONTE: DADOS DA PESQUISA.

- Objetivo:

Nesta classe, o ensino deve acontecer através do oferecimento à criança de experiências que propiciem seus primeiros contatos com noções matemáticas, de maneira planejada e orientada pelo professor e com a utilização da situação-problema. Foi possível observar que a concepção de objetivo apresentada no RCNEI – como um componente curricular que indica a intenção educativa – foi contemplada, pois o discurso mostrou que o ensino da matemática deve garantir à criança as primeiras aproximações com noções de matemática e proporcionar oportunidades de experiências que facilitem sua aprendizagem.

Para tanto, deve-se levar em conta que aprender matemática é um processo contínuo de abstração no qual as crianças atribuem significados e estabelecem relações com base nas observações, experiências e ações que fazem [...] (u.c.e. 23, $\chi^2=9$).

Na aprendizagem da matemática, o problema adquire um sentido muito preciso. Não se trata de situações que permitam aplicar o que já se sabe, mas sim daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos conhecimentos que já se tem e em interação com novos desafios. (u.c.e. 52, $\chi^2=12$).

- Conteúdo

Nesta classe está reunido o discurso que afirma que os conteúdos matemáticos devem propiciar à criança o conhecimento da representação, da comparação, do desenho e da construção do objeto, tendo contato com as propriedades matemáticas. Todos os conteúdos apresentados no documento estão agrupados

nesta classe. No entanto, excesso de conteúdos listados foge ao que se propõe para a educação da criança pequena (apenas aproximações com algumas noções matemáticas). A ideia de um currículo universal para a EI brasileira, com listagens extensas de conteúdos das áreas tradicionais de conhecimento, remete ao que é entendido para as outras etapas de educação. O que confirma a preocupação de Kuhlmann Jr. (2005) e Cerisara (2002), ao sinalizarem a apresentação de um documento que conduz a uma proposta de educação disciplinarizada para a EI. Isto porque o bloco de conteúdos não remete à ideia de simples aproximação, mas de sistematização do ensino desta área.

Propiciam não somente o conhecimentos das propriedades de volumes e formas geométricas, como desenvolvem nas crianças capacidades relativas a construção com proporcionalidade e representações mais aproximadas das imagens desejadas [...] (u.c.e. 159, khi²=13)

Para quantificar a grandeza, comprimento, extensão, área, peso, massa, etc. inclui também efetuar a comparação entre dois ou mais objetos respondendo a questões como quantas vezes é maior, quantos vezes cabe, qual é a altura, qual é a distância, qual é o peso, etc. (u.c.e. 121, khi²=24)

- Orientação Didática Geral

Esta classe indica que a utilização do número (em contagem e noções de quantidade) é o conteúdo mais recorrentemente apresentado no documento para orientar o professor quanto à observação do desenvolvimento da criança. Essa priorização do número e da noção de quantidade na avaliação dos avanços da criança pode fazer com que o professor seja induzido a considerar que este bloco de conteúdo seja o mais importante, fazendo com que ele deixe de lado ou diminua a inclusão dos outros conteúdos no planejamento de suas atividades. Quanto a esta informação, muitas pesquisas realizadas sobre a representação social da matemática, dentre elas a de Silva (2011), confirmam que o número é considerado o conteúdo mais importante a ser ensinado em matemática.

Portanto, esta classe apresenta as orientações didáticas quanto às estratégias de avaliação, apontando para itens que são exclusivos do bloco números e sistema de numeração.

O professor deverá acompanhar os usos que as crianças fazem e os avanços que elas adquirem na contagem. Em relação ao registro de quantidade, pode-se observar as diferentes estratégias usadas pelas crianças, como se desenharam o próprio objeto, se desenharam uma marca como pauzinhos, bolinhas, etc. (u.c.e. 201, khi²= 28).

Brincadeiras e cantigas que incluem diferentes formas de contagem: a galinha do vizinho bota ovo amarelinho, bota um, bota dois, bota três, botas quatro, bota cinco, bota seis, bota sete, bota oito, bota nove e bota dez [...] (u.c.e. 75, khi²=34).

Com as análises realizadas, foi possível analisar o Contexto de Produção de Texto do RCNEI e compreender, de certa forma, os grupos que o influenciaram. Concluiu-se que o documento não traduz o que se vinha conduzindo através dos estudos, pesquisas e discussões realizadas entre o MEC, os pesquisadores acadêmicos, as escolas e os profissionais em geral que atuam na EI, ao utilizar os modelos internacionais de currículo, ele deixa de apontar a realidade brasileira, como afirma Haddad (1998), o modelo espanhol foi um documento elaborado com toda a sociedade espanhola e pensado durante dois anos para a sua elaboração. O RCNEI, ao contrário, entre o tempo de elaboração, de consulta (restrita a alguns estudiosos) e de envio para as escolas, levou menos de um ano.

Quanto ao texto referente à matemática, pode-se observar uma incongruência entre o que se quer alcançar, como fazer e como avaliar os resultados, ele não orienta o trabalho do professor, mas o deixa mais confuso e sem direcionamento. Embora os objetivos apontem para uma educação menos sistemática e mais voltada para oportunizar experiências e vivências para a criança pequena, esta ideia se confunde com uma listagem complexa e extensa de conteúdos que devem ser trabalhados. E, ainda, as orientações didáticas encaminham o professor para avaliação que garanta a aprendizagem do número e de quantificação, o que desvirtua o conceito de que a matemática vai além de seu uso prático.

Neste contexto, a concepção de uma EI centrada na criança se dilui no excesso de conteúdos e de orientações que remetem a um ensino fragmentado e com ênfase na pré-escolarização, cujo interesse parece se direcionar para o desempenho da criança, como nas outras etapas de educação.

RESULTADO DO CONTEXTO DA PRÁTICA

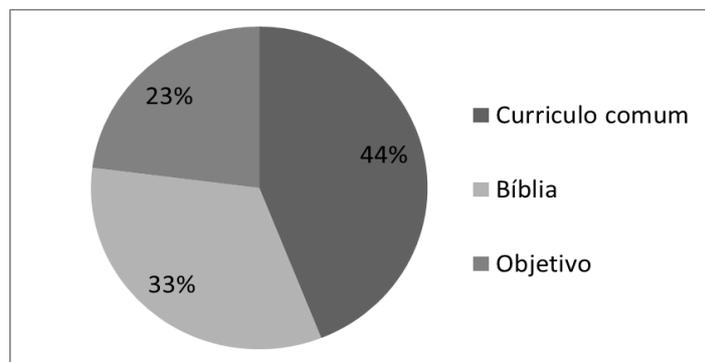
A análise do discurso dos doze participantes entrevistados permitiu identificar que somente dois professores citaram o documento livremente. A maioria dos outros participantes, quando falavam sobre algum documento, se dirigia aos documentos municipais utilizados pela escola.

Já quanto à matemática, todos a citaram, talvez pelo fato de estarem, neste ano (2012), recebendo a formação continuada da rede. A suposição de que os participantes poderiam estar influenciados pela formação surgiu por se perceber que também a área de artes foi citada algumas vezes, sendo que esta área havia sido trabalhada pela rede no ano anterior (2011). Observou-se, também, que a ênfase foi dada às áreas de linguagem oral e escrita e à matemática, com prioridade para a primeira, pela maioria dos entrevistados. Uma das razões para essa preocupação no ensino destas duas disciplinas poderia ser justificada por serem estas exigidas na educação posterior, quando da aplicação das avaliações externas em larga escala.

- O discurso dos professores referente ao RCNEI

O processamento do ALCESTE resultou em três classes e teve um bom aproveitamento, 81% do *corpus*. Deste total, a classe 1, apareceu com 23% do aproveitamento e 22 u.c.e. e foi caracterizada a partir dos significados como Objetivo; a classe 2, com 44% e 41 u.c.e. foi caracterizada como Currículo Comum; e a classe 3, com 33% e 31 u.c.e. foi caracterizada como Bíblia, conforme apontado na figura 2.

FIGURA 2: DISTRIBUIÇÃO DO *CORPUS* E SUAS U.C.E.:



FONTE: DADOS DA PESQUISA.

• Objetivo

Esta classe apresentou um discurso político, que contribuiu com uma fala similar às diretrizes que o documento aponta. Aqui, o documento apareceu como um roteiro que traz os objetivos, que ajuda o professor a planejar o que deve ensinar, quais habilidades devem ser conquistadas pela criança, o que deve constar no seu planejamento. Esta é a menor classe apresentada pelo programa, o que identificou que ela não foi bem assimilada pelos professores.

[...] tem essa utilização para nós. Como eixo, o que você precisa estar desenvolvendo para esta faixa etária e, a partir dele, você desenvolve, a cada momento do processo, esta questão dentro de um projeto determinado, no foco (u.c.e. n° 44, khi² = 24, suj_5).

Nós temos alguns eixos que são fundamentais para esta faixa etária. Obviamente, pautados nas diretrizes curriculares nacionais para a EI e também no RCNEI, de acordo com a faixa etária e com os saberes necessários para aquela faixa etária (u.c.e. n° 40, khi² = 7, suj_5).

- Currículo comum

Nesta classe, a justificativa para a aceitação do RCNEI se pauta pela ideia de um documento unificador da rede de ensino nacional para a EI – um documento que serve de referência para todas as escolas. Os profissionais entrevistados acham importante um documento que possa ser usado como referência em todas as escolas do país.

A questão da imposição política abordada remete a identificação de uma política vertical, que chega à escola sem antes ser discutida pelos seus atores. Esses profissionais algumas vezes se veem atropelados no processo de compreensão e consolidação da concepção de educação. Ball (2009, s/p) já afirmava que “[...] a tradução e a implementação envolve processo de empréstimos, criação e adaptação, [...] por meio de redes e esses grupos de atores estão envolvidos, em colaboração e em negociação”.

Acho que isto é importante. Se eu sair desta unidade escolar e for para outra, o documento oficial é o mesmo. Só a maneira como ele vai ser na prática é que vai diferir, porque tem outros aspectos (u.c.e. n° 16, khi² = 13, suj_2).

Foi uma coisa meio imposta de cima para baixo, mas precisava no momento, para você trabalhar com ciclos, para você trabalhar com expansão de anos na escola municipal de educação Infantil ou no Ensino Fundamental (u.c.e. n° 72, khi² = 8, suj_7).

[...] isto está certo, mas eu posso fazer isso para a minha sala de aula, porque a criança precisa disso, também. E você pode adaptar com este material. Por isso que falei, você fica livre para fazer a opção do que e como você quer trabalhar (u.c.e. n° 8 khi² = 6 suj_1).

- Bíblia

Nesta classe, o RCNEI apareceu como um documento normativo, que deve ser seguido, que deve orientar a escrita do planejamento da escola. É o documento que serve de base para a elaboração do projeto pedagógico. É ele quem vai direcionar quais as concepções de criança, de currículo e de EI devem ser seguidas, pelo menos no documento escrito pela escola, mas não na prática da sala de aula, pois há críticas quanto à dificuldade de sua utilização. A justificativa dos participantes é que o texto é confuso e as concepções teóricas não estão claras. O que justifica que só se reportem a ele de vez em quando, no momento de organizar o planejamento pedagógico. O documento apresenta diretrizes de conduta, mas poucas orientações quanto ao trabalho prático.

O RCNEI é a nossa bíblia, nós estamos sempre nos reportando a ele, de vez em quando tem que se retornar a ele, até para embasar o nosso planejamento anual, semestre, bimestral (u.c.e. n° 70, khi² = 18, suj_7).

Nós temos discutido, elas mesmas [as professoras] percebem isso. Nós buscamos outras coisas, porque só o RCNEI não dá conta. [...] Isso eu coloquei quando começamos a discutir com eles [secretaria municipal de educação], é um recorte de muitas linhas (u.c.e. n° 90, khi² = 11, suj_10).

Com o resultado da análise do discurso dos profissionais sobre o documento, foi possível observar uma integração entre as três classes que apareceram agrupadas, pois elas estavam voltadas para a identificação do RCNEI como um documento político, contudo, os discursos se apresentaram confusos quanto à utilização dele. Não se observou seu uso como orientador das práticas docentes, ao contrário, ele foi citado somente como um documento que ajuda a escola a organizar seu projeto pedagógico nos moldes exigidos pelos órgãos administrativos.

- Análise do discurso referente à matemática

Os resultados apontados pelo ALCESTE apresentaram um aproveitamento de somente 63% do material, sendo eliminados 37%. Isto indica que, para esta questão, o discurso foi heterogêneo e que não pode ser generalizado. O programa fragmentou o material aproveitado em seis classes. A classe 1 apareceu com 16% do total de aproveitamento e com 22 u.c.e., a classe 2 com 17% e 23 u.c.e., a classe 3, maior de todas, com 41% e 53 u.c.e., a classe 4 com 10% e 14 u.c.e., a classe 5 com 8% e 11 u.c.e. e a classe 6 com 8% e 11 u.c.e.

O baixo aproveitamento resultou em um discurso divergente. Com isso, foi possível identificar, pela primeira vez, uma separação entre os discursos dos dois grupos de profissionais. O que pode ser observado pela análise das palavras presentes no Dendrograma e pelas u.c.e. de cada classe, sendo que as classes 1, 5 e 6, que apareceram integradas, referiam-se ao discurso dos professores e as classes 2, 3 e 4, integradas, referiam-se ao discurso dos coordenadores pedagógicos.

As classes que apresentaram integração entre si foram agrupadas em duas categorias de sentido: prática (na integração das classes 1, 5 e 6) e planejamento (representada pelas classes 2, 3 e 4). A categoria prática representa 32% do discurso aproveitado pelo programa, enquanto que a categoria planejamento representa 68%.

- Prática

Os professores e não os coordenadores foram os autores do discurso desta categoria. Ao falar sobre o ensino da matemática, o foco estava direcionado ao trabalho prático, às estratégias que utilizavam, sem se importar em relatar os objetivos e conteúdos trabalhados. Além disso, eles mantiveram em seu discurso a preocupação com o ensino dos números, tanto de sua compreensão como de sua escrita, abordando pouco os outros conteúdos.

O que parece claro é que o professor não modificou em nada sua percepção do que seja importante ensinar em matemática, ele continua acreditando que o mais importante é ensinar o número e a quantificação, mas demonstra interesse em mudar a forma de abordar este conteúdo, tentando ensiná-lo de formas menos sistemáticas.

[...] aí, vem a contagem. Quem tem mais? Qual tem menos? Por que você sabe que menino tem mais? Como é que escrevo este número? Sempre tirando deles (u.c.e. n° 88, khi² = 17, suj_7).
[...] trabalhando a quantidade de crianças que vem na sala. As agendas. Agenda é muito legal. Você pede para pegar e sempre tem alguém que esquece. Quantos vieram hoje? Tantos. Vamos contar as agendas? Não está igual? O que aconteceu? Faltou alguém? Quem será esse alguém (u.c.e. n° 64, khi² = 8, suj_6)?

- Planejamento

Nesta categoria, a análise aponta para uma preocupação de como o planejamento está sendo colocado em prática e este discurso tem como autores os coordenadores pedagógicos. Eles pareceram interessados em modificar a forma tradicional do ensino desta área, tentando buscar novas estratégias de trabalho com a criança e buscando formação continuada para seus professores. Apontaram que o grande problema de trabalhar com os professores era tentar mudar sua concepção de EI como preparatória da escolarização posterior, principalmente, daqueles que também atuam no ensino fundamental. Além disso, estes profissionais estão cientes da dificuldade do professor em ensinar matemática para a criança pequena e pela grande quantidade de crianças em sala. A questão crucial não é o que ensinar, mas como ensinar.

A questão é descobrir, da mesma forma, na mesma linha que fazemos o trabalho com a escrita, que é o uso social da escrita, queremos fazer na matemática, o uso social da matemática, que esta na vida (u.c.e. n° 143, khi² = 13, suj_10).

[...] para nós darmos uma injeção de ânimo na linguagem matemática, trazer a importância da matemática para a educação infantil, porque damos uma ênfase muito grande na linguagem oral e na linguagem escrita e a matemática acaba ficando naquela coisa de escrita dos numerais (u.c.e. n° 185, khi² = 13, suj_12).

Esses resultados mostraram que embora o professor tenha um discurso que aponta para o reconhecimento de uma EI diferente, com novas concepções de ensino, numa abordagem pedagógica que garanta o desenvolvimento integral da criança, sua forma de atuação em sala de aula continuou a mesma. Persiste a preocupação com a alfabetização e pré-escolarização da criança. Como seu foco está no trabalho prático, a reflexão sobre a EI fica a cargo do coordenador pedagógico, que é quem, para o docente, deveria trazer a ele, professor, o que deveria ser ensinado.

De outro lado, o coordenador pedagógico, sofrendo com as inconstâncias das diretrizes políticas educacionais, tenta modificar essa concepção tradicional de ensino que insiste em permanecer entre os professores e busca promover uma nova forma de ensinar tanto a matemática quanto as outras áreas de conhecimento. O coordenador pedagógico considera que seu trabalho é muito solitário, por não ter com quem dividir suas angústias e necessidades.

Ao observarmos o Contexto da Prática onde o RCNEI foi implantado, percebeu-se que sua utilização serviu mais como um modelo de currículo universal do que como orientador do trabalho docente. Não se pode negar que a chegada dele ajudou a escola a pensar a EI como um espaço amplo de conhecimento e experiências e não só alfabetizador. Embora ainda haja um longo caminho a ser trilhado para que esta concepção deixe de existir tanto entre os professores quanto entre as famílias das crianças.

Quando se abordou o ensino da matemática, identificou-se que para os sujeitos da pesquisa o documento não trouxe orientações que possibilitassem a melhora da prática docente, pois ele continuou apontando para direções que não conduziam a um ensino diferente, além de não ser um suporte para a reflexão do professor sobre a área.

Os coordenadores pedagógicos tentam minimizar esses conflitos buscando cursos de formação que possibilitem novas estratégias, mas parecem também focados no trabalho prático e não no domínio e compreensão dos conteúdos que devem ser ensinados.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O RCNEI nasceu buscando universalizar a forma de trabalho na EI. Um documento referencial que procurava oferecer subsídios para a organização dos projetos pedagógicos. Mas, como lidar com concepções enraizadas de ensino, com uma formação precária dos profissionais e com uma escola cuja origem apresenta uma dicotomia entre o assistencialismo e a educação? Se o documento conseguiu lidar com essas questões e como foi recebido nas escolas é o que se procurou analisar.

Para compreender o Contexto de Produção de Texto, consideraram-se alguns antecedentes que influenciaram a elaboração do RCNEI. Nesta análise, foi possível observar um processo de “bricolagem”, termo cunhado por Ball (2001) para explicar o intenso processo de empréstimo e da junção de fragmentos de políticas globais e locais. Neste processo, o texto recebeu a influência de vários autores e das propostas e políticas curriculares nacionais e de outros países para sua construção, foram retomadas partes das propostas originais, mas não as ideias centrais que as produziram (HADDAD, 1998). Essa colcha de retalhos de vários documentos produziu um texto de difícil interpretação. Neste sentido, a análise apontou para um texto confuso, com referências teóricas imprecisas, que não foram exploradas e nem justificada a sua escolha.

Identificou-se, ainda, uma concepção de currículo que segue o modelo das outras etapas de educação; o documento apresenta preocupação com áreas de conhecimento, o que torna o currículo fragmentado e centrado nas disciplinas, trazendo para a EI a sistematização e rigidez da escola formal, tão criticada como modelo para o trabalho neste nível.

O documento prescreveu ser necessário que a escola delimite no seu projeto pedagógico os três componentes curricular: objetivo, conteúdo e orientação didática e que eles precisam estar inter-relacionados para a elaboração de uma proposta de qualidade. Mas, quando se analisou o resultado do processamento do trecho referente ao eixo de trabalho de matemática no *software* ALCESTE, embora a separação dos três componentes tenha sido encontrada nas classes que dividiram o material textual, não foi encontrada integração entre as elas. Os Objetivos, que abarcaram a maior parte dos discursos, indicaram uma forma de ensino menos sistemática, voltada para vivência de experiências e aproximações com noções matemática, através da utilização de situações-problema. Mas a extensa lista de conteúdos apresentados na segunda classe (Conteúdo) indicou a sistematização do ensino, com planejamento centrado no currículo. As Orientações Didáticas descritas, com função de orientar o professor na avaliação do desenvolvimento da criança, citaram quase que exclusivamente o bloco de conteúdos: números e sistema de numeração, conduzindo o professor a identificar este bloco como o mais importante a ser trabalhado.

No Contexto da Prática, a caracterização do RCNEI como documento organizador político foi apontado na análise dos discursos dos profissionais entrevistados. Para eles, este documento foi considerado importante, pois criou parâmetros que deveriam ser observados pelas escolas a fim de proporcionar uma educação de qualidade. Sua força como um texto prescritivo surgiu na compreensão dos significados e identificação de categorias de sentido através da análise das classes resultantes do processamento do ALCESTE, as classes Currículo Comum e Bíblia apontaram para diretrizes de conduta que deveriam ser seguidas.

Quando se observou o discurso sobre matemática, a unanimidade entre os profissionais deixou de existir. O que se percebeu foi a separação dos participantes em dois grupos, de acordo com sua função: de um lado os professores que se limitaram a relatar suas estratégias de ensino, que remetiam aos modelos tradicionais de ensino, com foco no professor e em atividades repetitivas, de memorização do número e da noção de quantidade, negando a ideia de proporcionar vivências e experiências ricas com todos os conteúdos da matemática para as crianças.

De outro lado, o grupo dos coordenadores pedagógicos estava preocupado em alterar esta concepção de educação preparatória inculcada no professor, na intenção de fazê-lo assimilar uma nova concepção de educação integral, mas, ao mesmo tempo, encontrando dificuldade em trabalhar com áreas como a matemática, que também era um problema para este profissional. Para Mainardes (2006, p. 53)

[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Em relação à divulgação do RCNEI, é interessante notar que, embora as pesquisas realizadas pelo MEC e UFRGS (BRASIL; UFRGS, 2009a), por Wiggers (2009) e por Francisco (2010) indiquem que o documento é o mais utilizado nas escolas de EI de todo o país, foi possível constatar, no contexto da prática, que o documento é apontado somente como organizador do texto do projeto pedagógico – ele está presente no documento escrito da escola, por exigência legal, mas não é utilizado na orientação do trabalho docente.

Neste sentido, concluiu-se que, embora a terminologia usada no discurso dos profissionais da EI e na organização dos projetos pedagógicos das escolas de EI seja a mesma apresentada pelo documento, este não pareceu orientar as práticas de ensino do professor e, ainda, não apontou uma renovação para o ensino da matemática. E mais, é preciso repensar a implantação massiva de políticas educacionais, que não considera a escola, com todos os seus contextos e o professor que vai trabalhar com essas diretrizes (TEDESCO, 2007; RODRIGUES, 2003).

13

ACRESCENTANDO MAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONVERSA...

Embora a intenção de discussão deste artigo fosse analisar como se deu a construção enquanto política educacional do primeiro documento nacional de orientação das práticas pedagógicas na Educação Infantil - RCNEI e sua aceitação no chão da escola, cabe destacar que outros dois importantes documentos foram recentemente implantados nas escolas: a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), âmbito nacional e o Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2019), há um importante diferencial com relação ao primeiro e esses dois documentos, pois enquanto o RCNEI foi criado para ser um orientador do planejamento pedagógico na Educação Infantil, os outros são documentos prescritivos. Nesse espaço a seguir, destaca-se o que eles prescrevem para a educação da criança pequena.

A BNCC E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Em 2018, o governo federal, através do Ministério da Educação, promulgou a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), com intenção de unificar os fins e princípios da educação básica, na busca de uma educação de qualidade e que garantisse a permanência do aluno na escola e, como toda

política que se constrói para âmbito nacional, sua construção foi carregada de muitas discussões e embates, que não serão tratados aqui, visto que se vislumbra somente um resumo geral do que essa política proporcionou para a primeira etapa da educação básica.

A exposição de conteúdos numericamente organizados, indicando controle e avaliação das aprendizagens das crianças de forma objetivamente e desconsiderando os pressupostos construídos sobre a avaliação na Educação Infantil, parece apontar para um modelo escolarizante de educação, distanciando-se do que se almeja para essa idade, e introduzindo o modelo de currículo do ensino fundamental.

Barbosa, Silveira e Soares (2019) alertam que “Na proposição do documento, caracteriza-se uma forma de controle do trabalho educativo, dando espaço para uma possível proposição de testes e medidas de larga escala para medir as capacidades infantis” (p. 87). Sem desmerecer o trabalho realizado pelos organizadores do documento, os autores acrescentam

Reconhecemos, respeitosamente, a qualidade da escrita da proposta da educação infantil, da seriedade pela qual a equipe de especialistas se dedicou a ela na versão preliminar, e, ainda, sua diferença qualitativa do restante do documento da BNCC. Entretanto, o fato de a Base se submeter ao conceito de competência e meritocracia na perspectiva neoliberal permite questionar seu valor histórico para a construção de uma educação infantil de qualidade na esfera dos direitos sociais da maioria da população (p. 87/88).

Esse modelo curricular parece não se distanciar muito do que já havia sido proposto pelo RCNEI, embora os campos de experiência ampliem os conteúdos descritos nele, se observa uma compartimentação das aprendizagens, fato já superado quando se fala em educação para a infância.

Apesar de indicar como eixos estruturantes das práticas pedagógicas a **interação** e a **brincadeira**, a ideia de fragmentar as aprendizagens em Campos de Experiência e a organização das aprendizagens em forma gradativa, tira a autonomia do professor, o qual se vê obrigado a organizar seu fazer pedagógico, seguindo a bula do documento.

O CURRÍCULO DA CIDADE – EDUCAÇÃO INFANTIL

Na esfera da escrita desse documento e, por ser um documento prescritivo, a prefeitura de São Paulo elaborou seu texto curricular, destacando a educação infantil em um documento próprio denominado Currículo da Cidade – Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019). Este apresenta grandes avanços ao considerar as múltiplas linguagens da criança, ao descrevê-la como potente e protagonista de sua aprendizagem e ao apontar o professor também como protagonista de sua ação pedagógica.

A organização de seu texto indica os princípios fundamentais a serem observados na elaboração do currículo para essa etapa, sendo eles: educação para a equidade, para a inclusão e de forma integral e, mais, o compromisso de uma educação voltada para as relações étnico-raciais, de gênero e para o desenvolvimento sustentável, além de apresentar o território como espaço de aprendizagens e a consideração da herança cultural que ele carrega, considerando que a criança aprende em todos os ambientes em que vive. Isso traz um jeito de pensar a educação de forma inovadora e contextualizada, considerando os pressupostos do autor Milton Santos, que idealiza o par “mundo” e “lugar”, como o local onde as aprendizagens acontecem, o mundo como o campo das possibilidades e o lugar como o aprender-ensinar solidário é possível (SÃO PAULO, 2019, p. 24). Importante destacar que a valorização do território considera o local, mas também o global, com indicação da Agenda 2030 da ONU – Organização das Nações Unidas, para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2017).

Esse documento abre espaço para a criação, o fazer compartilhado e o protagonismo da criança, do seu grupo e do professor na construção de suas aprendizagens, indicando a educação através de projetos como forma de exploração e pesquisa e a documentação pedagógica base de organização e avaliação reflexiva da construção dessas aprendizagens, individuais e coletivas.

O texto curricular parece indicar a possibilidade da elaboração conjunta do planejamento pedagógico entre escola, criança e comunidade, considerando a gestão democrática como questão importante a ser considerada nesse processo. O documento enfatiza que a construção da aprendizagem da criança se

faça diariamente, na troca com seus pares, na escuta e observação ativa de seu professor e na participação ativa da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou discutir como foi a construção do primeiro documento curricular nacional direcionado à educação infantil e como se deu a disseminação dele no chão da escola. Embora sendo encaminhado não como documento prescritivo, mas como orientador do planejamento pedagógico, ele trazia em seu texto uma conotação prescritiva. Além disso, a análise da sua construção indicou muitos embates e questionamentos quanto à organização, o que recebeu muitas críticas por sua estruturação apresentar-se como forma de escolarizar precocemente a criança de 0 a 5 anos. Observou-se, também, que sua escrita foi ensejada como resposta aos órgãos internacionais, como forma de manter os subsídios e financiamentos à educação nacional.

No chão da escola, o documento pouco trouxe de inovação para a prática docente, indicando sua utilização como uma forma de garantir a escrita dos documentos oficiais da escola e não no seu fazer pedagógico.

Contudo, cabe destacar que depois de sua divulgação, outros documentos foram escritos para essa etapa de educação: a BNCC – EI e o Currículo da Cidade – EI, o primeiro nacional e o segundo municipal (construído pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo), local onde as pesquisadoras atuam. A BNCC manteve o caráter fragmentado de ensino e a organização em conteúdos, como expectativas de aprendizagem, deixando o professor condicionado a seguir sua estrutura no planejamento docente. O segundo documento trouxe um modelo inovador, mais condizente com o que se vem discutindo sobre a educação desta etapa, abrindo possibilidades de autonomia para o fazer pedagógico e inserindo a criança como protagonista e potente na construção de sua aprendizagem.

Cabe considerar, ainda, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) que foi construída há mais de 10 anos, ainda se apresenta como um documento que traz um olhar atento às especificidades desta faixa etária e deve servir de referência para a garantia de uma educação de qualidade e para a manutenção de direitos das crianças de zero a seis anos de idade.

15

REFERÊNCIAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Parecer sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 7, p.89-96, jan./fev./mar./abr. 1998. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde07/rbde07_09_espaco_aberto_anped.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

ARAÚJO, E. S. Matemática e Infância no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: um olhar a partir da teoria histórico-cultural. **ZETETIKÉ**. Campinas: Faculdade de Educação - Unicamp, v.18, n.33, jan./jun. 2010.

BALL, S. J. Palestra: **Ciclo de Políticas / Análise Política**. Rio de Janeiro: UERJ, 2009. Disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/2522493>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da educação infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 14 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.979>.

BORBOREMA, C. D. L. **Política de Ciclos na perspectiva do Ciclo de Políticas**: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ. 2008. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC / CONSED, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.

BRASIL/MEC/ CNE/CEB. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Ministério da Educação; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Relatório de Avaliação Econômica: 7 - Frequência ao ensino infantil**. 2007. Disponível em: <http://www.fundacaoitausocial.org.br/_arquivosstaticos/FIS/pdf/7_relatorio_de_avaliacao_educacao_infantil.pdf>. Acesso: 14 ago. 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução n. CEB 01/99**, 07 de abril de 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SE, v.1, 2 e 3, 1998.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Brasília: 1988.

CAMPOS, M. M. *et al.*. A contribuição da Educação Infantil e seus impactos no início do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v.37, n.1, jan./abr. 2011. p.15-33.

CAMPOS, R. Políticas governamentais e Educação Infantil: histórias ou estórias? **Zero-a-Seis**, Revista eletrônica, UFSC, n.5, p.21-31, jan./jul. 2002.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.19-50.

CERISARA, A. B. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.23, n.80, set. 2002, p.326-345.

CURI, A. Z.; MENEZES-FILHO, N. A. **A Relação entre Educação Pré-Primária, Salários, Escolaridade e Proficiência Escolar no Brasil**. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ee/v39n4/05.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

FRANCISCO, S. dos S. A. **Análise de Planos de Ensino de Educação Infantil, à luz de uma literatura analítico-comportamental**. 2010. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

HADDAD, L. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das políticas para a infância: uma apreciação crítica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXII, 1998, Caxambu. **Anais da 22ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/anped.html>>. Acesso em: 14 jun. 2012.

HOFFMANN, M. V.; OLIVEIRA, I. C. S. Entrevista não-diretiva: uma possibilidade de abordagem em grupo. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v.62, n.6, nov./dez. 2009.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil**: para retomar o debate. Caxambu, 1999. p.1-22. Disponível em: <<http://www.ced.ufscar.br/~nee0a6/tsoniak.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2012.

KUHLMANN JR, M. Entrevista: Menos assistencialismo, mais pedagogia. **Difusão de Ideias**. São Paulo: FCC, p.1-8, maio 2007. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/entrevista_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2012.

KUHLMANN JR, M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 51-66.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas: Unicamp, v.27, n.94, p.47-69, jan./abr. 2006.

NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. RJ: UERJ, a.6, n.2, 2º sem. 2006.

PALHARES, M. D.; MARTINEZ, C. M. S. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-18.

RODRIGUES, M. H. Q. **A construção de uma proposta educacional: alguém viu o professor?** 2003. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SILVA, N. de M. A. **Matemática e Educação Matemática: re (construção) de sentidos com base nas representações sociais acadêmicas**. 2011. Disponível em: <http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_30/matematica.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2012.

TAGGART, B. *et al.*. O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC, vol.41, n.142, p.68-99, jan./abr. 2011.

TEDESCO, J. C. A modo de conclusión. Una agenda de política para el sector docente. In: FANFANI, E. T. (Comp.). **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión em el siglo XXI**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Números do Brasil**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/brasil/>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

WIGGERS, V. Aportes teóricos e metodológicos que subsidiam as orientações curriculares na Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXXII, 2009, Caxambu. **Anais da 32ª Reunião da ANPEd**. Caxambu: Hotel Glória, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT07-5406--Int.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2012.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197> . Acesso em: 01 fev.2020.