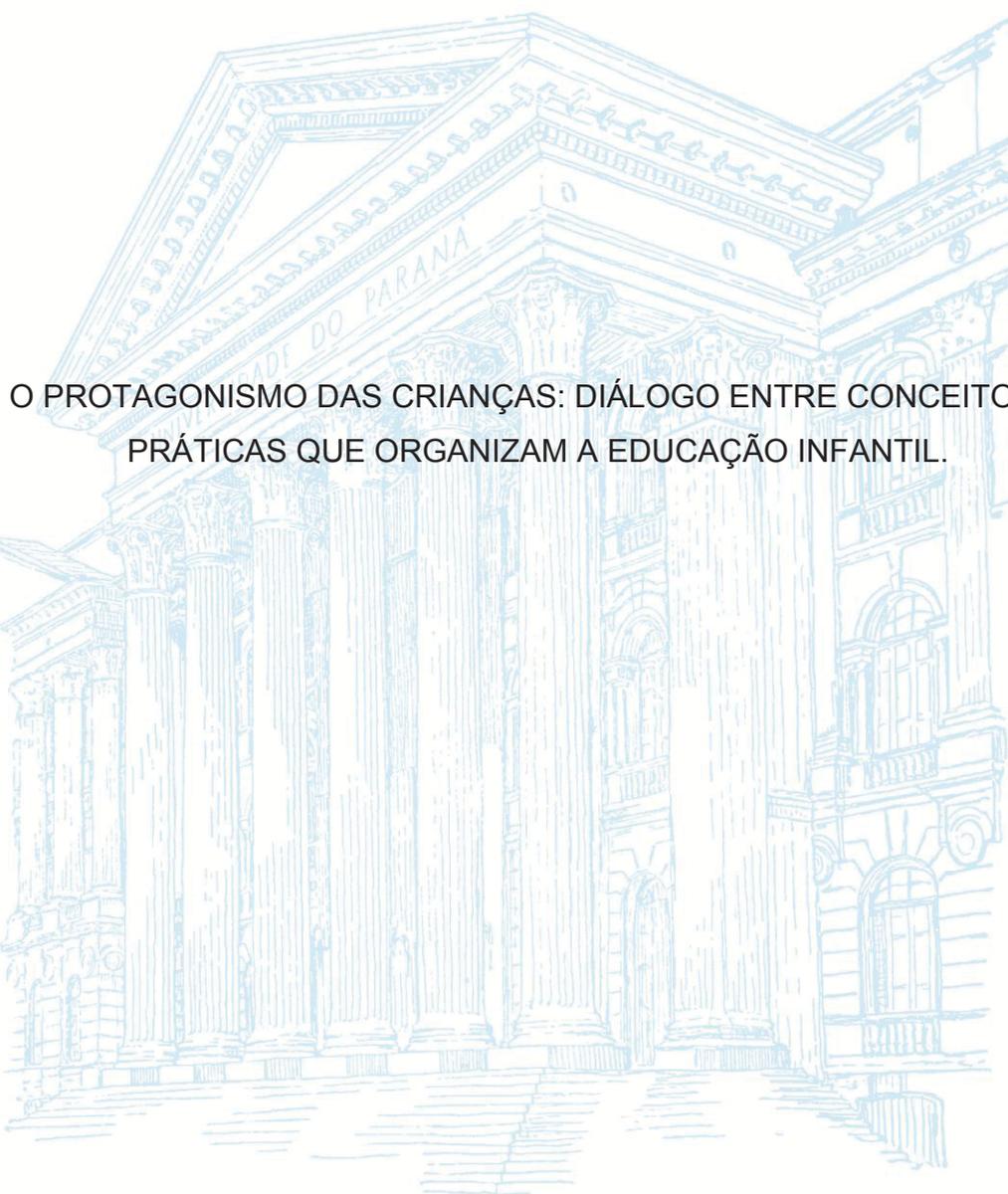


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MILENA LIZ DE OLIVEIRA



O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS: DIÁLOGO ENTRE CONCEITOS E PRÁTICAS QUE ORGANIZAM A EDUCAÇÃO INFANTIL.

CURITIBA

2019

MILENA LIZ DE OLIVEIRA

O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS: DIALÓGO ENTRE CONCEITOS E
PRÁTICAS QUE ORGANIZAM A EDUCAÇÃO INFANTIL.

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Linha de pesquisa Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. João Paulo Pooli.

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Milena Liz de.

O protagonismo das crianças : diálogo entre conceitos e práticas que
organizam a Educação Infantil / Milena Liz de Oliveira, 2020.
116 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João Paulo Pooli

1. Educação infantil. 2. Educação – Rede Municipal de Ensino –
Curitiba (PR). 3. Educação e Estado. I. Título. II. Universidade Federal do
Paraná.

TERMO DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **MILENA LIZ DE OLIVEIRA**, intitulada: **O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS: DIÁLOGO ENTRE CONCEITOS E PRÁTICAS QUE ORGANIZAM A EDUCAÇÃO INFANTIL**, sob orientação do Prof. Dr. JOÃO PAULO POOLI, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 27 de Novembro de 2019.

JOÃO PAULO POOLI
Presidente da Banca Examinadora

Luiza HARDT
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

VALÉRIA MILENA ROHRICH FERREIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

Uma dissertação de mestrado nunca é escrita por uma pessoa apenas. Todo esse trabalho só é possível de ser realizado com a ajuda e cumplicidade de muitas pessoas. Agradecimentos a todos que fizeram parte desse processo, às vezes doloroso, mas muitas vezes prazeroso. Desculpas também, por todos os momentos que não pude estar presente na vida de vocês: encontros, aniversários, noivados, chá de bebê, viagens, ensaios, churrascos, shows... Muitos momentos nos quais precisei priorizar a minha pesquisa e a minha escrita, mas que foram necessários para o “nascimento” dessa parte de mim.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. João Paulo Pooli, pela confiança em me aceitar como uma de suas orientandas, pela paciência e provocação em desvelar meus conceitos arraigados e por todo apoio durante esses dois anos.

Às minhas amigas e colegas de trabalho, Alany Garcia e Nabila Musa, que sempre me apoiaram incondicionalmente nessa trajetória, fossem me apoiando em sala de aula ou com palavras de incentivo, sem vocês eu com certeza não teria conseguido!

Sou grata à Prefeitura Municipal de Curitiba, por ter me concedido a oportunidade de realizar essa pesquisa. Às diretoras que passaram por mim nesse caminho, Ieda Vidal, Lis D'Amico e Fernanda Canto. À minha amiga e colega Marcia Andrade, que me acompanha desde os 17 anos, na Universidade, na Educação e na vida. À todas as diretoras e diretores que abriram as portas dos CMEI's para mim e à todas as profissionais que contribuíram para essa escrita, sem vocês essa pesquisa não seria possível.

Às minhas truckers, amigas, irmãs e parceiras de vida, Viviane, Luana, Kenya, Ana Karina e Renata, obrigada por sempre estarem lá. Ao Rafael Oliveira, que não é meu irmão de sangue, mas é o irmão que a vida me deu, e me auxiliou em todos os processos de escrita, com conselhos e revisões. À Maria Aline, outra irmã que me foi dada, muito obrigada por me acalmar, pela ajuda na escrita e pelos memes que sempre me faziam rir da nossa vida acadêmica.

Ao meu trio, colegas de orientação, que se tornaram grandes amigas de vida, Danielle Schulchaski e Patricia Celli, compartilhamos nossas ansiedades, viagens, disciplinas, escritas e risadas durante esses dois anos. Sem dúvida, dois

presentes preciosos que o mestrado me deu. Às colegas de disciplina e orientação, Vânia, Cris e Anne, pelas trocas de materiais e ideias.

Às professoras componentes da banca avaliadora, Profa. Dra. Valéria Milena Rohrich Ferreira e Profa. Dra. Lúcia Schneider Hardt, pela leitura criteriosa e contribuições de seus pareceres, desde a banca de qualificação.

À minha família, meus pais Cesar e Madalena, por sempre me incentivarem e não pouparem esforços para que eu conseguisse seguir na minha caminhada de estudante. Ao meu marido, Bruno Brandalise, pela paciência e apoio nessa jornada. Obrigada!

Escolher escrever é rejeitar o silêncio.
(Chimamanda Ngozi Adichie)

RESUMO

A presente dissertação tem por objetivo abrir para discussão o protagonismo infantil relacionado a elementos importantes na configuração da Educação Infantil do Município de Curitiba, como a rotina, planejamento, currículo e avaliação. A pesquisa valeu-se de dois conjuntos de materialidade de análise – documentos nacionais e municipais acerca da Educação Infantil, e entrevistas realizadas com pedagogas e professoras de educação infantil dos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Curitiba. A pesquisa tem caráter qualitativo e embasou-se nas premissas da pesquisa configuracional de Norbert Elias, com sustentação nos aportes teórico-metodológicos sobre governo e poder de Michel Foucault e seus comentadores Alfredo Veiga-Neto, Maria Isabel Edelweiss Bujes e Claudia Inês Horn. Para análise dos dados utilizou-se a prática discursiva, de Foucault, que é do tipo linguístico nem procura a intencionalidade do sujeito falante, mas sim procura examinar as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel na estrutura estabelecida. Destaca-se, a partir dos dados coletados, que a percepção do conceito de protagonismo infantil apresenta diferentes interpretações e práticas relatadas pelos discursos das profissionais e pelos documentos analisados. Pode-se concluir que o protagonismo infantil pode operar como um dos possíveis dispositivos de governo da infância.

Palavras – chave: Educação Infantil. Protagonismo Infantil. Discurso. Governo.

ABSTRACT

This dissertation aims to open up discussion on the child protagonism related to important elements in the configuration of child education in Curitiba city, such as routine, planning, curriculum and evaluation. The research used two materiality analysis sets - national and municipal documents about child education, and interviews with pedagogues and teachers of child education at the Municipal Centers of Child Education in Curitiba. The research has a qualitative character and was based on the premises of Norbert Elias's configurational research, supported by the theoretical-methodological contributions on governance and power of Michel Foucault and his commentators Alfredo Veiga-Neto, Maria Isabel Edelweiss Bujes and Claudia Inês Horn. For data analysis the Foucault's discursive practice was used, it is linguistic and does not seek the intentionality of the speaking subject, but seeks to examine different ways in which discourse plays a role in the established structure. From the collected data, it is noteworthy that the perception of the concept of child protagonism presents different interpretations and practices related to the professionals' speeches and the analyzed documents. It can be concluded that child protagonism can operate as one of the possible childhood governance devices.

Keywords: Child Education. Child Protagonism. Speech. Governance.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- CONCEPÇÃO DE PROTAGONISMO	58
QUADRO 2- O PROFESSOR E O PROTAGONISMO	61
QUADRO 3 – O PROTAGONISMO COMO ESCOLHA	63
QUADRO 4- O PROTAGONISMO NA COLETIVIDADE	65
QUADRO 5 – CANTOS DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS.....	71
QUADRO 6 – PROTAGONISMO DO PROFESSOR	78
QUADRO 7 – PLANEJAMENTO	79
QUADRO 8 – DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA.....	80
QUADRO 9 – CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA E.I.	80
QUADRO 10 – PLANEJAMENTO DO PROFESSOR E REGGIO EMILIA.....	82
QUADRO 11- PARECER DESCRITIVO	87
QUADRO 12 – AS ROTINAS E O PROTAGONISMO	91
QUADRO 13 – REGRAS, ROTINAS E PROTAGONISMO.....	92
QUADRO 14 – TEMPO E PROTAGONISMO	93
QUADRO 15 – ROTINA, ESCOLHAS E PROTAGONISMO.....	94

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- MODELO DE PLANEJAMENTO ANUAL.....	69
FIGURA 2- MODELO DE ROTEIRO SEMANAL.....	70
FIGURA 3- OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM - LEITURA.....	74
FIGURA 4- ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC	76
FIGURA 5- OBJETIVOS DAS DIRETRIZES E BNCC.....	77
FIGURA 6- EXEMPLO DE PAUTA DE OBSERVAÇÃO.....	85
FIGURA 7- REGISTRO DE OBSERVAÇÃO	88

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CADs	–	Cantos de Atividades Diversificadas
CEI	–	Centro de Educação Infantil
CMEI	–	Centro Municipal de Educação Infantil
CNUD	–	Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
E.I	–	Educação Infantil
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
PMC	–	Prefeitura Municipal de Curitiba
RCNEI	–	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RMC	–	Rede Municipal de Curitiba
RME	–	Rede Municipal de Ensino
SEP	–	Semana de Estudos Pedagógicos
SMCr	–	Secretaria Municipal da Criança
SME	–	Secretaria Municipal de Educação
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	3
2 EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA E DISCURSOS ACERCA DA INFÂNCIA	13
2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	13
2.2 ORGANIZAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA	20
2.3 CURRÍCULO	22
2.4 DISCURSOS SOBRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO	24
3 O PROTAGONISMO INFANTIL	33
3.1 ROTINAS	39
4 GOVERNAMENTO E PODER	48
5 CAMPO INVESTIGATIVO	52
5.1 PROTAGONISMO INFANTIL, GOVERNAMENTO E PODER NOS DOCUMENTOS E DISCURSOS DOCENTES QUE CONFIGURAM A EDUCAÇÃO INFANTIL	54
5.2 PLANEJAMENTO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	66
5.3 AVALIAÇÃO E OBSERVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	83
5.4 ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	90
6 CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DISPOSITIVOS DE GOVERNAMENTO	96
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE PESQUISA	105

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende analisar o discurso das professoras¹ e pedagogas, assim como o discurso presente nos documentos norteadores da Educação Infantil, especificamente em relação ao conceito de protagonismo no contexto de produção das rotinas e suas configurações para as crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Curitiba. A análise, pautada nos referenciais teóricos de perspectiva foucaultiana, centraliza seu foco nas percepções do protagonismo infantil a partir de três eixos que fazem parte da configuração dos CMEIs: 1) o planejamento e o currículo; 2) avaliação; 3) rotinas. Serão utilizados conceitos de governo e poder para análise dos dados por se tratarem de elementos importantes na configuração do protagonismo infantil e das rotinas, e por se interpretar o protagonismo infantil como um dos possíveis dispositivos de governo.

A educação escolar busca práticas, modelos, experiências e conceitos que sejam bem sucedidos para serem levados a instituições de Educação Infantil em tempo integral. Há uma expansão da demanda para atendimento de crianças de zero a cinco anos nas últimas décadas, devido às mudanças da sociedade e das políticas públicas em Educação. Atualmente, o discurso de protagonismo é muito utilizado em diversos campos. Na Educação o termo protagonismo infantil surge com entendimentos, significados e aplicações amplos e distintos.

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) realizaram uma revisão bibliográfica sobre o tema e apontam diferentes interpretações dos termos protagonismo e participação, o que demonstra o verdadeiro caráter polissêmico da expressão. Afirmam que nem mesmo a distinção conceitual entre participação e protagonismo ficou clara na bibliografia que consultaram, concluindo que um autor pode se referir ao protagonismo em contextos em que outro falaria de participação e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos.

Uma definição encontrada com frequência nas pesquisas atuais foi cunhada pelos mesmos autores (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004), segundo os quais a

¹ Optou-se por utilizar o termo “professora” no gênero feminino no decorrer da dissertação devido ao fato de todas as entrevistadas da pesquisa serem do sexo feminino, assim como a grande maioria dos profissionais de educação infantil lotados em CMEIs.

palavra *protagnostés* advém do teatro grego e significa “aquele que ocupa o lugar principal”. A partir dessa origem semântica surgem as reflexões de que o termo “protagonista” não denota uma abordagem democrática e plural, evidenciando apenas um sujeito singular. Partindo desse pressuposto, autores como Gabriel Junqueira Filho (2015) preferem utilizar o termo “protagonismo compartilhado”, para não eximir a importância e a participação também dos professores e das famílias no processo educativo.

Segundo Assis (2015), Sarmiento (2008) relata que as instituições de Educação Infantil têm buscado ressignificar a centralidade das ações nos adultos, colocando “(...) as crianças como atores sociais nos seus mundos de vida, e a infância como categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (SARMENTO, 2008, p. 22). Ainda citando Sarmiento (2008), Assis (2015) sinaliza que o protagonismo infantil deve ser fonte emergente na relação social escolar.

[...] as ‘culturas infantis’ – capacidade das crianças de construir de forma sistematizada modos de significação do mundo – servem de referenciais para compreender a categoria geracional infantil, ou seja: para colocar a criança como participante nas complexas redes do cotidiano escolar, é necessário entender a cultura infantil, para integrá-las como protagonistas das atividades. (SARMENTO, 2008, *apud* ASSIS, 2015, p.109).

A autora (2015) esclarece que a ludicidade não é uma característica natural, sendo dependente da relação que as crianças estabelecem com jogos e brincadeiras. Devido a esse fato surge a necessidade de escutar as crianças e seus interesses quanto às manifestações da cultura lúdica infantil.

A Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) menciona em diversos documentos a expressão “criança protagonista”, tal como em seus discursos em formações continuadas.

Cada vez que as marcas e vozes das crianças da educação infantil são expressas na composição de nossos ambientes institucionais, por intermédio de seminários, exposições em diferentes lugares públicos, como museus e terminais de ônibus, avançamos significativamente em nossa história, trazendo visibilidade ao protagonismo da criança. Essa trajetória é sustentada pelos (as) profissionais da educação, que buscam, por meio das interações e brincadeira, a crescente qualidade na educação infantil. (CURITIBA, 2016, p.11).

Além do aparecimento da criança como protagonista em seus documentos, também é necessário perceber as rotinas dentro dessa configuração de criança dentro de uma instituição de educação. Para compreender a dinâmica da Educação Infantil e a importância das rotinas, é importante destacar a carga horária dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) que é de 11 horas por dia e o número de crianças atendidas, 150 em média. Para um desempenho funcional, algumas rotinas são instituídas, como horários pré-estabelecidos e coletivos de entrada, café da manhã, almoço, descanso, lanche, parque, integrações², jantar e saída.

A rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. É um exercício disciplinar a construção da rotina do grupo, que envolve prioridades, opções, adequações às necessidades e dosagem das atividades. A associação da palavra âncora ao conceito de rotina pretende representar a base sobre a qual o professor se alicerça para poder prosseguir com o trabalho pedagógico. (PROENÇA, 2004, p.13, *apud* RAMOS, s/d, p.6).

Toda a organização do dia está pautada nessa estruturação, que possui um formato dificilmente flexível por parte das professoras, por se tratar de questões que estão além da alçada das mesmas, como funcionários de equipes terceirizadas (alimentação e limpeza) e seus horários de trabalho, além de espaços limitados e o próprio horário de trabalho das docentes. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

[...] a rotina representa também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas. (BRASIL, 1998, p.54).

Dentro dessa logística de cuidados, de rotinas, do currículo e dos entendimentos das profissionais a respeito do termo, pondera-se sobre as formas de contemplar a criança como protagonista.

² Proposta da Rede Municipal de Educação Infantil de Curitiba que será discutida mais adiante, no Capítulo 3.

Além da importância desta temática para o desenvolvimento do trabalho na Educação Infantil (E.I), a escolha deste tema também relaciona-se intimamente com a minha trajetória acadêmica e profissional, desde a minha primeira graduação em Psicologia, na qual realizei estágios de observação em CEIs³ (Centros de Educação Infantil, conveniados com a Prefeitura Municipal de Curitiba) e desenvolvi pesquisas e estudos relacionados à Educação. Esses fatores me levaram a realizar o concurso para o então cargo de Educador (a), hoje Professor (a) de Educação Infantil, e a cursar a minha segunda graduação em Pedagogia. O fortalecimento do meu interesse pelo ingresso no programa de Mestrado surgiu após a minha participação do Projeto Edupesquisa⁴, uma parceria da RME com o MEC e a Universidade Federal do Paraná. Esse projeto aproximou as minhas práticas em sala com as pesquisas científicas realizadas na academia, possibilitando novos olhares para a ampliação do meu desenvolvimento profissional.

Durante o meu percurso de 13 anos como professora de Educação Infantil em CMEIs no município de Curitiba, algumas questões específicas me causaram inquietação e interesse. No decorrer de minha prática em sala, tive a oportunidade de trabalhar com muitas crianças e diversos profissionais, alguns dos quais expressavam inquietações e questionamentos em comum.

Um dos questionamentos surgiu quando foi feita a proposta, por parte da direção de um CMEI, pautada em orientações vindas em documentação, de que durante o horário de descanso as crianças pudessem escolher se queriam deitar ou não. Várias inquietações surgiram por parte da equipe de professoras, argumentando que nesses momentos não seria possível o exercício do protagonismo de uns em detrimento do restante da turma, pois as outras crianças também deveriam poder usufruir de um horário de descanso tranquilo em sala, sem as demais crianças realizando outras propostas. Outro questionamento trazido pelas professoras foi de que as crianças que não descansam nesse horário acabam cansando mais cedo e querendo dormir ao final do dia, em locais e horários não apropriados. Assim também surgiu a proposição de que a criança poderia escolher,

³ De acordo com o site da Prefeitura Municipal de Curitiba, “CEIs são instituições educativas contratadas pela Prefeitura Municipal de Curitiba, destinadas a cuidar e educar, de maneira indissociável, crianças até os 05 anos de idade, em jornada integral (...)”. (CURITIBA, s/d). Disponível em <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/centros-de-educacao-infantil-contratados-ceis/3636>.

⁴ A caracterização do Projeto Edupesquisa é feita no capítulo 2, no item 2.2.

ao final da tarde, se ela preferiria jantar ou continuar brincando no parque, fato que foi bastante debatido, pois algumas professoras questionaram a situação de escolha em que a criança seria colocada: escolher entre brincar ou comer.

As questões levantadas pelas profissionais trazem a reflexão sobre como praticar efetivamente o protagonismo infantil dentro de uma instituição de tempo integral, com 30 crianças e 2 professoras por sala, contemplando as rotinas instituídas para a organização do dia a dia; e sobre como proporcionar a maior participação das crianças nas rotinas de uma instituição de Educação Infantil.

Observa-se nas rotinas de E.I que, devido ao grande número de crianças e ao pouco tempo para as refeições e higiene, muitas professoras optam por realizar certos cuidados pelas crianças, como: limpar o rosto; escovar os dentes; lavar as mãos; trocar de roupa; arrumar as roupas na mochila; colocar os calçados; fazer, levar e raspar o prato nas refeições; dar os alimentos na boca e cortar alimentos sem que as crianças façam tentativas por conta própria. Ouve-se, ainda, o discurso de professoras que, ao aliar o protagonismo ao espontaneísmo, ocasionam situações como não interferir durante a refeição e deixar a criança comer com as mãos, defendendo tal postura com o argumento de que essa é a escolha e o protagonismo da criança. Nota-se que há diversos entendimentos e discursos pedagógicos que circulam sobre o que seria, de fato, o protagonismo infantil. A esse respeito, Barbosa analisa:

Nossa sociedade está permeada de discursos pedagógicos que realizam tarefas de controle ou regulação social, afirmando-se como verdades e estando em uma constante luta pelo poder. Através desses diferentes discursos pedagógicos, grupos disputam permanentemente para influenciar os modos como os sujeitos são constituídos, selecionar os conhecimentos que devem ou não ser acessíveis, quais as identidades pessoais e sociais que devem ou não ser formadas, etc. Tais disputas entre os discursos pedagógicos existem necessariamente, e estamos todos, com maior ou menor consciência, tomados por esses textos, pois cada uma defende um ponto de vista que entra em choque com outros. (BARBOSA, 2000, p. 21).

Todas essas disputas entre os discursos pedagógicos, observações e inquietudes expressas por profissionais levaram ao objetivo desta pesquisa, cuja importância evidencia um olhar e uma análise acerca dos discursos e práticas pedagógicas, envolvendo o protagonismo infantil e as configurações da E.I. Ressalta-se que a intenção da pesquisa não é criar receitas prontas e modelos pedagógicos, tampouco diminuir a importância da criança e de sua participação; ao

contrário, a partir das constatações obtidas pelos dados levantados, busca-se obter maior clareza a respeito dos discursos que cercam o protagonismo infantil. Como expõe Barbosa (2000, p. 37), “o papel da pesquisa não é o de simplificar – posicionando-se a favor ou contra – mas o de olhar a complexidade da realidade”.

Dessa forma, a partir da problemática aqui descrita, apresento a seguir a estrutura deste trabalho. No Capítulo 2 – *Educação Infantil em Curitiba e discursos acerca da infância* - será exposta uma contextualização histórica da Educação Infantil na Rede Municipal de Curitiba, tratando brevemente a respeito da formação continuada dos profissionais da rede. A compreensão cronológica da história recente dessa etapa da educação é importante para concebermos a organização atual do município, que será também explicada. Em seguida, nesta mesma sessão, é discutido a infância, suas concepções e discursos, passando por autores clássicos como Rousseau (1992), chegando aos estudos da Sociologia e Sociologia da Infância. O Capítulo 3 – *O protagonismo infantil* - discute os eixos norteadores desta pesquisa: o protagonismo infantil e as rotinas, trazendo conceitos e estudos recentes acerca desses temas. O capítulo 4 – *Governo e poder* discorre sobre a teoria que será utilizada na análise dos dados. No capítulo 5 – *Análise do material empírico* - será apresentado o trabalho de campo, as entrevistas realizadas com as profissionais e análise dos dados à luz das teorias acerca o protagonismo infantil e o governo baseado na teoria foucaultiana. No capítulo 6 serão apresentadas as considerações da autora a respeito desse trabalho.

A pesquisa se deu por meio de aplicação de entrevista semiestruturada, pesquisa documental e análise de dados. As entrevistas foram realizadas em quatro CMEIs da rede municipal, com uma professora de educação infantil e uma pedagoga de cada unidade, no mês de maio do ano de 2019. O modelo de entrevista utilizado encontra-se no apêndice 1. Os documentos utilizados para a análise foram: *Referenciais Curriculares para a educação municipal de Curitiba – volume 2 – Educação Infantil* (2006), *Orientações para (re) elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na educação infantil* (2006), *Diretrizes Curriculares da Educação Municipal de Curitiba*, (2006), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010), *Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil (planejamento e avaliação, leitura e contação na educação infantil, cantos de atividades diversificadas, modalidades organizativas do*

tempo didático, organização de espaços externos das instituições de Educação Infantil) (2010), *Base Nacional Comum Curricular* (2017), *Educação Infantil – caderno I – Princípios e Fundamentos* (2016), Cadernos de estudos das Semanas de Estudos Pedagógicos (SEP)⁵, e textos utilizados em formações com as professoras.

Embora existam diversos campos de pesquisa em infância, nesta pesquisa será tratado sob a perspectiva de Norbert Elias, a pesquisa configuracional e processual. As ferramentas conceituais e metodológicas do autor podem auxiliar no desenvolvimento da pesquisa e compreender as configurações, as redes de interdependência e as relações de poder existentes no âmbito da pesquisa.

A pesquisa configuracional, segundo Elias, possui um “caráter aberto e evolutivo” (2000, p.58), assim a análise sociológica tem como pressuposto que todos os elementos de uma configuração possuem suas propriedades individuais que produzem, mas também são produzidos e estabelecem relações entre si. Elias (2000, p.54) alerta que o uso de métodos que restringem sociedades como um amontoado de pessoas ou estatísticas apenas, acabam desfocando das configurações singulares que os indivíduos formam entre si em estruturas sociais distintas. O autor ainda traz uma reflexão acerca do fato de que se o pesquisador é estranho e alheio aos entrevistados, as respostas tendem a ser padrões e arranham apenas a superfície, ou seja, acabam não exprimindo opiniões que divergem das ideias dominantes e impostas. A pesquisadora em questão faz parte dos pares das professoras entrevistadas, não compartilhando do mesmo local de trabalho, porém as mesmas atribuições e realidade. Por não se tratar de uma entrevista realizada por pesquisadores com outras relações de poder e graus hierárquicos diferentes, há o pressuposto de que os pesquisados possam enunciar sua opinião sem o receio de divergir do que se é supostamente esperado.

Investigações sociológicas não objetivam encontrar soluções para problemas ou comprovar hipóteses, mas sim tornar o problema mais compreensível. O método se dá pela descrição do que foi feito, relatando o caminho percorrido e analisando o problema. A teoria e a empiria devem ser colocadas juntas, refutando a ideia de que apenas dados estatísticos são verídicos. Sobre isso, Elias (2000, p.57) afirma “os modelos das configurações, dos padrões ou estruturas sociais podem ser tão

⁵ Material elaborado pela Secretaria de Educação do município para ser estudado na Semana de Estudos Pedagógicos, organizada anualmente pela Secretaria Municipal de Educação.

precisos e fidedignos quanto os resultados da mensuração quantitativa de fatores ou variáveis isolados”.

Para Elias uma investigação não pode cometer o erro de ser absolutista e estática:

Os modelos e os resultados das pesquisas de configurações fazem parte de um processo, de um campo crescente de investigação, à luz de cujo desenvolvimento estão eles mesmos sujeitos a revisões, críticas e aperfeiçoamentos, fruto de novas investigações. (ELIAS, 2000, p.57).

Toda a contextualização histórica e acerca do desenvolvimento da infância e da educação infantil no contexto a ser pesquisado não é apenas um “acréscimo puramente descritivo” (ELIAS, 2000, p. 67), o entendimento da estrutura e do desenvolvimento dessas configurações é importante para se entender o momento atual em que se encontra a educação infantil no município. Como a criança era vista em suas primeiras análises e como é vista hoje, como era o papel da criança e do adulto na educação infantil nos anos progressos, são entendimentos importantes para compreender as configurações do período em questão, não para justificá-lo. As mudanças ocorridas em sua prática nem sempre significam mudança de concepção, assim como a mudança que ocorre na teoria (documentos) não confirmam uma mudança empírica. Ou seja, o ideal em contraposição com o real, porém pode conviver pacificamente em um mesmo espaço (discurso – documentos – práticas). A respeito disso:

Se o presente estudo tem alguma importância em absoluto, isto resulta de sua oposição a essa mistura do que é com o que devia ser, de análise científica com ideal. Indica a possibilidade de libertar o estudo da sociedade da servidão a ideologias sociais. Isto não quer dizer que um estudo de problemas sociais que exclua ideias políticas e filosóficas implique renunciar à possibilidade de influenciar o curso dos fatos políticos através dos resultados da pesquisa. O que ocorre é o oposto. A utilidade da pesquisa sociológica, como instrumento de prática social, só aumenta se o pesquisador não se engana projetando aquilo que deseja, aquilo que acredita que deve ser em sua investigação do que é e foi. (ELIAS, 1990, p. 234).

Em outras palavras, o investigador deve tirar-se do centro, mas ao mesmo tempo não pode afastar-se, pois as duas visões estariam comprometidas. Elias fala sobre o distanciamento ideológico que se deve ter em uma investigação configuracional evitando relacionar crenças e ideologias aos processos sociais, pois

uma discussão pautada em ideologias tende a ser estéril. Desse modo, salienta-se a importância do pesquisador devidamente preparado e com o seu objetivo claramente traçado.

A análise das respostas foi realizada por meio da concepção de discurso, de Michel Foucault. O protagonismo infantil é um conjunto de significados que faz parte de uma ordem discursiva, um enunciado que remete a muitos discursos. Os discursos a respeito do protagonismo e das rotinas coexistem, ao mesmo tempo que estão escritos de uma determinada maneira nos documentos oficiais e no discurso das pedagogas e professoras, podem funcionar empiricamente de outra maneira. De acordo com Foucault, a prática discursiva e sua análise não são do tipo linguístico, assim como também não se pretende definir as intencionalidades do sujeito falante, “mas sim examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico.” (FOUCAULT, 2003, p. 253). O autor ainda fundamenta a análise do seu objeto – o discurso- fora dos métodos da linguística, explicando:

O que me interessa, no problema do discurso, é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento. Para mim, trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos - que podemos chamar de acontecimentos discursivos – mantêm com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições. (FOUCAULT, 2003, p. 256).

De maneira empírica, pretendeu-se visualizar como esse discurso a respeito do protagonismo infantil dentro das rotinas e suas configurações circulam no mundo educativo dos CMEIs, como esse único enunciado produz discursos, na documentação pedagógica e na fala das práticas das profissionais. Ressalto que essa pesquisa não se trata de uma pesquisa foucaultiana, mas utiliza de algumas ferramentas trazidas pelo autor e discutidas por autores como Alfredo Veiga-Neto, Cláudia Inês Horn e Maria Isabel Edelweiss Bujes para discutir os dados levantados.

Permito-me realizar uma paráfrase de um trecho de uma fala de Foucault (2003, p.254), onde substituo a palavra “*loucura*” utilizada pelo autor em um exemplo, pela expressão “*protagonismo infantil*”, que é o cerne dessa pesquisa: “Não creio que o problema seja o de saber quem relatou esse discurso, que maneira

de pensar ou mesmo de perceber o *protagonismo infantil* penetrou na consciência das pessoas em uma dada época, mas, antes acho que o problema é o de examinar o discurso sobre o *protagonismo infantil*, as instituições que dele se encarregam, a lei e o sistema jurídico que o regulamentaram (...).”

2 EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA E DISCURSOS ACERCA DA INFÂNCIA

2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Realizar um breve recuo e recorrer aos fatos históricos, da constituição da infância, da educação infantil e seus percursos nacionais e municipais, fazem-se necessários para compreender o caminho percorrido e as mudanças que ajudaram a nos trazer até o momento atual. É importante ressaltar que esses percursos não são sempre e de todo lineares, não traçando uma rota de causa e consequência nos eventos históricos. Porém, de maneira resumida, nos auxiliam a interpretar o presente.

A Educação Infantil, no âmbito nacional e municipal, apresenta mudanças significativas em sua trajetória, tanto administrativas quanto pedagógicas. Essas duas vias caminham juntas para compreendermos o processo pelo qual essa etapa da educação percorreu e ainda percorre. Inerente a essas vias, documentos prescritivos e normativos, leis e a dimensão histórica são essenciais para a compressão do atual momento educacional.

No âmbito nacional, a legislação nessa área dispõe de importantes marcos que introduziram um novo modelo de atendimento à infância, destacando-se a *Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente*, de 1959, *Constituição Federal* de 1988, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* de 1990 e a *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação* de 1996.

A partir do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, que considera a educação inclusiva para todas as crianças, a Lei nº 8.069, de 1990, Capítulo IV, Art. 53, traz que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

[...]

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

A Educação Infantil é referenciada na seção II, do Capítulo II da LDB/96, onde é tratada a educação básica:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em

seu aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.⁶

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 também trouxe uma nova realidade para a E.I e para os profissionais que atuam nesta etapa. O artigo 62 desta lei coloca que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso 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. (BRASIL, Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996).

A exigência de formação para as professoras, que muitas vezes possuíam apenas o ensino médio sem o magistério, faz com que essas profissionais busquem a formação, também com o incentivo da promessa de um plano de carreira.

Para abordagem da dimensão histórica da E.I no município de Curitiba, foi realizado um recorte temporal a partir do ano de 1989, situando que as instituições que se ocupavam das crianças, chamadas de creche à época, pertenciam a Secretaria Municipal da Criança (SMCr), criada no ano citado. Ressalta-se que antes desse período já haviam iniciativas e instituições destinadas às crianças dessa faixa etária, porém essa perspectiva não será explorada nessa pesquisa⁷.

A SMCr possuía uma proposta de atendimento às crianças de 0 a 6 anos, que objetivava a ampliação do atendimento, a consolidação da creche como um espaço de desenvolvimento e educação e priorizava uma visão socioeducativa com as famílias e as comunidades. Para elaboração das propostas pedagógicas os profissionais recebiam orientações e apoio pedagógico de uma equipe de supervisores da SMCr.

⁶ Na Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental tem sua duração ampliada para nove anos, assim as crianças que tiverem seis anos completos ou a completar no início do ano letivo devem matricular-se no Ensino Fundamental a partir de então.

⁷ Para ler mais sobre as organizações prévias da educação no município ver a tese de doutoramento de Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, intitulada *Infância: sol do mundo*. A primeira conferência nacional de educação e a construção da infância brasileira. Curitiba, 1927.

Prezando-se pela qualidade na educação, a formação e formação continuada dos profissionais dessa área constituem um importante elemento. O caderno *“Orientações para (re) elaboração, implementação e a avaliação de proposta pedagógica na educação infantil”* (2006b) traz que a formação prévia é imprescindível, assim como a formação continuada, para o crescimento constante como profissional, cidadão e pessoa. O artigo 67 da LDB determina aos sistemas de ensino:

[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para esse fim; [...] progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...] (CURITIBA, p. 67, 2006b).

No município, o caráter educacional e formativo tornou-se mais evidente com o surgimento do Projeto Araucária⁸, um convênio entre a Universidade Federal do Paraná e a Prefeitura Municipal, que a partir de 1989, deu início ao processo de formação destes profissionais com cursos de aperfeiçoamento. No texto das *Diretrizes Curriculares da Educação Municipal de Curitiba*, situa-se esse processo:

[...] foram criadas oportunidades de cursos, encontros e debates com profissionais de várias áreas de trabalho dentro da Educação Infantil, por meio do Projeto Araucária – Centro de Apoio à Educação Pré- Escolar da Universidade Federal do Paraná. Os profissionais que atuavam no atendimento infantil até 1998, apresentavam o primeiro grau como formação mínima exigida. A partir desse ano, por meio do Projeto de Escolarização, desenvolvido pela Secretaria Municipal da Criança, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, eles concluíram o Ensino Médio em regime supletivo, e 120 profissionais iniciaram, em março de 2002, a Habilitação em Educação Infantil em nível médio, concluindo em julho de 2003. Dando continuidade a esse processo, em 2004, 500 profissionais iniciaram formação em nível médio, na modalidade normal. (CURITIBA, 2006, p.08)

No ano de 1994 é elaborada a proposta pedagógica para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos, que se caracteriza por meio de propostas de ações educativas voltadas para o desenvolvimento infantil. Concomitantemente inicia-se o

⁸ De acordo com o documento *Diretrizes Curriculares da Educação Municipal de Curitiba: O Projeto Araucária – Programa de Extensão da Universidade Federal do Paraná (UFPR)* – foi implantado na RME em 1985, com o objetivo de direcionar a implantação de uma proposta pedagógica para o trabalho com crianças de 4 a 6 anos. A partir de 1989, transformou-se em Centro de Apoio à Educação Pré-Escolar, desenvolvendo curso de aperfeiçoamento para os profissionais da educação infantil, elaboração e implantação de proposta pedagógica para o atendimento a crianças de 0 a 6 anos (consolidada em 1994), produção de material didático-pedagógico e realização de pesquisas. (CURITIBA, 2016, p.17)

processo de capacitação dos profissionais, considerando a figura do professor de magistério presente nestas instituições para desenvolver o trabalho pedagógico somente com as crianças de 4 a 6 anos.

A partir de então, pode-se destacar diversos documentos nacionais contemplando a Educação Infantil, dentre eles: *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI* (BRASIL, 1998), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999), os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006), a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (BRASIL, 2006), os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009), as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010), *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (BRASIL, 2013).

No município de Curitiba diversos documentos específicos para a Educação Infantil foram elaborados ao longo das gestões municipais, reforçando cada vez mais o caráter educacional dessa etapa de educação, e revogando as premissas assistencialistas. As *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba* (CURITIBA, 2006), colocam que a afirmação contida na Constituição Federal de 1988, de que a criança é cidadã de direitos, neutralizou as premissas de que o espaço público seria apenas uma alternativa para atender as necessidades maternas. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 vem corroborar com essa concepção, e a intenção educacional passou a interpor-se ao caráter assistencial que era suposto para as crianças de 0 a 6 anos.

Iniciou-se no ano 2000 a transição das crianças de 06 anos para o atendimento nas escolas municipais, em virtude da implementação dos ciclos de aprendizagem. Dando constância ao movimento transitório da educação, no ano de 2001, altera-se no município a nomenclatura de creche municipal para Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), cumprindo o Decreto n.º 55/2001, nomenclatura que auxilia na consolidação do caráter educativo dessas instituições.

Em abril de 2003, os CMEIs integram-se à Secretaria Municipal de Educação, e pedagogos passaram a compor o quadro de profissionais das unidades para a orientação pedagógica. A partir dessa nova concepção, buscou-se complementar os estudos dos profissionais que atuam diretamente com as crianças, pois durante muito tempo, os então educadores (previamente “babá”, e depois

“atendente infantil”), atuavam como executores de ações pedagógicas elaboradas por outros profissionais. No ano de 2005, se iniciou o processo de discussão com os profissionais da educação infantil para a escrita das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação. Nesse mesmo ano, implementou-se a carga horária para que os profissionais realizassem estudos e planejamentos pedagógicos, chamada de *Permanência*⁹. Durante esse horário, estipulado como um dia na semana (8 horas semanais), os educadores estariam fora de sala de aula, em um ambiente propício para estudos com a pedagoga, elaboração de planejamentos e cursos externos.

Dando continuidade ao propósito de proporcionar formações para os profissionais, no ano de 2004, o Instituto Avisa Lá¹⁰ passou a desenvolver em Curitiba o “Programa Capacitar Educadores”, que parte do contexto da prática dos profissionais participantes, cujo trabalho ocorre a partir de problemas reais identificados pelos mesmos. (ROZANE, 2014). Este projeto pretendia ampliar as ações relativas à formação continuada de forma sistemática. Além da formação em parceria com o Instituto, a rede municipal também contava com outras ações formativas, promovidas pelo departamento de Educação Infantil.

Muitas vezes as propostas para a Educação Infantil são repassadas e discutidas nos CMEIs em encontros de formações com as pedagogas dos núcleos juntamente com a pedagoga da unidade, sendo que estas repassam esses estudos nos dias de *permanência* e nas semanas de estudos pedagógicos para as professoras. De acordo com os *Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil*:

⁹ O termo Permanência, segundo o art. 8 da Lei Municipal 12.348/2007 corresponde a 20% (vinte por cento) da jornada de 40 (quarenta) horas, ou de acordo com a carga horária de trabalho dos profissionais, destinadas a atividades de planejamento, estudos, aperfeiçoamento e atendimento às famílias.

¹⁰ O Instituto Avisa Lá é uma organização não-governamental (ONG), sem fins lucrativos, com finalidade pública. Desde 1986, vem contribuindo para qualificar a prática pedagógica das redes públicas de Educação Infantil. A partir de 2002 passou atuar também no Ensino Fundamental (séries iniciais) nas áreas de leitura, escrita e matemática. São exemplos dessa contribuição os diferentes programas de formação continuada que atingiram até o presente momento por volta de 200 municípios de diferentes estados brasileiros. Vários membros da equipe técnica do Avisa Lá colaboraram intensamente com a elaboração dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do MEC (1998), com os programas de formação e currículo da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. O Instituto Avisa Lá participa ativamente de programas do MEC tais como Indique para Educação Infantil e Ensino Fundamental em parceria com a ONG Ação Educativa, Diretrizes em ação em parceria com o UNICEF. Conforme informações do site www.avisala.org.br.

O processo de formação continuada em serviço acontece no CMEI, nos Núcleos Regionais e no Departamento de Educação Infantil. Os pedagogos dos CMEIs participam mensalmente de formação e recebem supervisão local da equipe pedagógica do Núcleo Regional, e as equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais participam de formação e recebem supervisão mensal da equipe pedagógica do Departamento de Educação Infantil. Os encontros de formação e supervisão têm por objetivo aprofundar conceitos, refletir sobre as práticas e fundamentar o trabalho, tendo por finalidade as aprendizagens das crianças e o seu desenvolvimento pleno. (CURITIBA, 2009, p.65)

Na formação continuada, a relação teoria e prática, e reflexão e ação é um aspecto de considerável relevância, por se tratar já de profissionais que estão vivendo a realidade das conjunturas que podem ser discutidos nessa formação continuada. Entretanto, ainda é habitual a oferta de cursos sem articulação com a prática, propondo conhecimentos genéricos. Também se deve ponderar para que as participações dos docentes em cursos externos sejam aproveitadas pela instituição como um todo, propondo estratégias para que os conhecimentos sejam discutidos com os colegas dentro da realidade daquele cotidiano. (CURITIBA, 2006b). Essa reflexão citada acima, encontrada no documento *Orientações para (re) elaboração, implementação e a avaliação de proposta pedagógica na educação infantil*, pontua mais uma questão importante a respeito da formação continuada, o correto diagnóstico da necessidade daquele curso e a relevância dos mesmos para as profissionais que estão em sala. Além de alertar para conteúdos genéricos que são repassados nos cursos, que muitas vezes são ministrados por profissionais que não possuem especialidade ou a prática em sala de aula, não é raro o mesmo profissional ministrar cursos de áreas diferentes.

Mais uma mudança significativa ocorreu no percurso da educação infantil do Brasil, a lei número 12796 de 2013 altera nacionalmente a obrigatoriedade do ensino a partir dos 04 anos. A medida causou impacto nos CMEIs do município, que tiveram que adaptar-se ao aumento da demanda de crianças nessa faixa etária a partir do ano 2016.

No ano de 2013, em parceria com o MEC e a Universidade Federal do Paraná, a SME lançou o piloto do Projeto Edupesquisa¹¹, que tinha como objetivo

¹¹ Para maiores informações a respeito do projeto Edupesquisa ver o artigo elaborado por participantes do mesmo: **Projeto Edupesquisa: Formação continuada dos profissionais da**

promover a formação continuada pros professores da RME, além de fomentar a perspectiva do professor – pesquisador. O projeto contava com bolsas-auxílio para os professores pesquisadores participantes, as aulas eram ministradas por professores das áreas específicas da UFPR e eram semipresenciais. O projeto piloto de 2013 continuou com novas turmas nos anos de 2014 e 2015, e ao final de cada ano os profissionais deveriam produzir um artigo sistematizando a pesquisa realizada, com relatos da prática em sala de aula dos conhecimentos adquiridos, além de um seminário de apresentação dos projetos desenvolvidos. O projeto teve uma avaliação positiva por parte dos profissionais, pois fortaleceu a concepção de professor-pesquisador e aproximou a educação básica com os conhecimentos específicos da academia.

No ano de 2014, com a lei número 14.580, os educadores passaram a ter uma nova carreira, sendo agora nomeados como Professores de Educação Infantil, além de também contar com um plano de carreira, o que passaria a instigar esses profissionais a buscar avanços em suas formações. No entanto, o salário¹² inicial das professoras de Educação Infantil ainda continua abaixo do salário inicial das Professoras de Docência I, sendo que as exigências do cargo são as mesmas. Ou seja, uma professora Docência I que possui vaga em CMEI realiza exatamente as mesmas funções do que as demais colegas de sala, professoras de educação infantil, porém, recebendo a mais por isso.

Por se tratar de um campo não estático, a educação – infantil especificamente – está sujeita a muitas transições. Consequentemente, diversos debates relacionados às propostas para o trabalho com as crianças vêm ocorrendo nos últimos anos na educação infantil nacional e municipal de Curitiba. Vimos também que a formação e aperfeiçoamento dos professores de educação infantil é uma preocupação da RME de Curitiba, desde os tempos em que os CMEIs ainda não faziam parte da Secretaria Municipal de Educação. Esse é um atributo

Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Autoras: Patrícia Andréia Fonseca de Carvalho Pitta, Patrícia Beraldo e Selma de Fátima Bonifácio Colodel.

¹² De acordo com o edital nº 8/2019, o último edital até então, que estabelece normas de Concurso Público para o provimento no cargo de Professor de Educação Infantil, carga horária de 40 horas semanais, o valor da remuneração inicial é de R\$ 2.372,47. E, de acordo com o edital nº 1/2016, também o último edital realizado, que estabelece normas de Concurso público para provimento nos cargos de Docência I, carga horária de 20 horas semanais, o valor da remuneração inicial é de R\$1.738,08.

importante na caracterização da E.I no município, professores de educação básica que são instigados a buscar aperfeiçoamento, por mais que muitas vezes a compensação salarial não seja cumprida.

2.2 ORGANIZAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA

A organização da educação está em constante movimento, nacional e municipal, grande parte dessa movimentação se deve a mudanças de gestões no âmbito político.

Atualmente a RME conta com 221 CMEIs, 185 Escolas Municipais, das quais 116 contam com E.I. (que ofertam turmas de pré, dos 4 aos 5 anos) e 73 CEIs contratados. A Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba é composta pela secretária municipal de educação e dois superintendentes, o executivo e o educacional. O primeiro é responsável pelos recursos financeiros e administrativos, o segundo pelas demandas educacionais. O Departamento de Educação Infantil é composto pela diretora do departamento e mais quatro gerências.

A gerência de gestão, que é responsável pela formação continuada das gestões (diretoras) dos CMEIs e orientações acerca do Conselho do CMEI. A gerência de currículo responsabiliza-se pela formação de profissionais que atuam diretamente com as crianças, realização de cursos e formação continuada. A gerência de organização do trabalho pedagógico encarrega-se da formação direta dos pedagogos e articuladora pedagógica dos núcleos regionais¹³. A partir dessa formação, as pedagogas dos núcleos regionais realizam a formação com as pedagogas e diretoras dos CMEIs, além de assessorar a respeito da organização do trabalho na unidade, a organização dos tempos e espaços, orientar o trabalho de formação da pedagoga da unidade com as professoras e acompanhar o trabalho realizado pela equipe pedagógica administrativa e professoras. A quarta e última gerência do Departamento de Educação Infantil, é responsável pelos contratos, recursos financeiros e acompanhamento pedagógico dos CEIs conveniados.

¹³ Atualmente há 10 Núcleos Regionais do Ensino (na gestão anterior eram chamados de Núcleos Regionais de Educação): Cajuru, CIC, Boa Vista, Bairro Novo, Portão, Santa Felicidade, Tatuquara, Pinheirinho, Boqueirão e Matriz.

Até 2016, as equipes dos núcleos eram divididas entre pedagogas responsáveis pela educação infantil, pedagogas responsáveis pela educação especial e pedagogas responsáveis pela educação fundamental. Com a mudança de gestão, em 2017, essa equipe foi unificada, havendo apenas uma equipe de pedagogas sem divisões.

Ao tratar-se da estrutura dos espaços físicos das unidades, visíveis mudanças ocorreram no decorrer dos anos. A partir dos anos 2000, em uma tentativa de tirar a “visão adultocêntrica” de dentro das salas, foram retiradas todas as mesas e cadeiras, das crianças e dos professores. Pouco tempo depois retornaram mesas e cadeiras infantis para pequenos grupos de crianças, enquanto ignora-se a presença dos adultos em sala, não possuindo mobiliário de tamanho ergonomicamente correto para os professores. O fato foi questionado pela pesquisadora em um dos núcleos regionais, e a resposta obtida foi de que todo o ambiente deve ser preparado especificamente para a criança, a protagonista. E, que, muitas vezes, o fato da professora possuir uma cadeira para sentar pode fazer com que as professoras não trabalhem e fiquem apenas sentadas. É possível interpretar esse fato e a sua justificativa como uma forma de governo por parte da secretaria municipal para com as suas professoras, que não possuem o direito de sentar durante as suas 08 horas de jornada diária, com o intuito de ressaltar a criança como protagonista em detrimento da saúde e bem estar das profissionais. Além de usar esse detalhe no mobiliário como um subterfúgio para fazer com que as “professoras trabalhem”, como se a única maneira de não trabalhar fosse sentada em uma cadeira ergonomicamente ajustada. O assunto é discutido até hoje entre as professoras: apesar de não haver nenhuma normativa ou embasamento científico que suporte essa orientação da RME, ela permanece e os questionamentos continuam a surgir. O fato de uma sala ter uma cadeira de adulto torna a unidade e suas profissionais “adultocêntricas”? Ou então a professora que dispõe de uma cadeira de adulto em sua sala é vista como uma profissional que não respeita a criança e seu protagonismo? O protagonismo infantil contempla ignorar as necessidades dos adultos presentes no ambiente? A professora que senta por alguns instantes durante sua jornada de 8 horas é taxada como professora que não quer trabalhar?

Outra mudança ocorrida no espaço físico das unidades foi a respeito das paredes das salas de referência, que eram decoradas com desenhos feitos pelos professores ou comprados prontos, com estereótipos da *Disney* ou outras temáticas infantis. Após 2007, com a consolidação dos Referenciais para a educação infantil, a decoração das paredes ficou por conta de propostas e desenhos realizados pelas próprias crianças, deixando a unidade educacional com sua identidade própria e respeitando o discurso de escuta e participação da criança presentes nas formações e nos documentos.

Como observado no início desta sessão, a organização da E.I está em constante mudança, tanto administrativa quanto pedagogicamente. Avançou-se muito nas demandas formativas dos profissionais e na valorização da produção das crianças. Pondera-se que essas modificações não são sempre lineares e que nem sempre significam avanços.

2.3 CURRÍCULO

A questão do currículo é muito discutida, porém não pretendo me alongar em demasia no assunto, pois não se trata primordialmente de uma pesquisa de análise curricular. No entanto, é crucial que se compreenda algumas questões acerca do assunto, pois os documentos da educação infantil também são compreendidos como currículos ou como parte da formação de currículo.

Ponderando-se a respeito do currículo na educação infantil no Brasil, a necessidade de uma educação infantil institucionalizada parte de eventos como a urbanização, trabalho feminino e as novas configurações familiares. A partir desse fenômeno, a educação infantil e suas propostas necessitam ser organizadas, dessa forma surge – o que podemos chamar de – a curricularização da educação infantil.

A palavra currículo na educação infantil, por vezes, gera controvérsias em discussões. A ideia de um currículo para essa etapa da educação geralmente é associada à escolarização e disciplinas. Porém, com a elaboração de documentos que trazem as especificidades dessa faixa etária e a sua integração ao sistema educacional, impõe-se trabalhar com esses conceitos. Bujes (2012) coloca que o currículo possui uma condição de discurso pedagógico, que organiza e articula. A mesma autora formula que o currículo funciona porque “distribuem, normalizam, dão forma e fazem circular relações de poder” (BUJES, 2012, p.193):

O currículo organiza formas de perguntar, de organizar, de compreender. É atravessado por definições históricas sobre o que deve ser conhecido do mesmo modo que classifica e ordena o corpo de conhecimento e as ocupações escolares. Do mesmo modo, regula os tempos em um horário, em uma rotina, ou numa sequência de graus ou etapas escolares, padroniza os objetos, desagrega as atividades escolares, especifica sequências de ensino. [...] o currículo se inscreve tanto na ordem do saber quanto do poder. (BUJES, 2012, p.193).

Bujes (2008) coloca como possível analisar o currículo na sua condição de discurso pedagógico, organizador e articulador: “permite por em ação não apenas determinados modos de falar e de pensar, mas que se torna [...] um operador de distribuições – de indivíduos, de acontecimentos, de atividades, de enunciados, no espaço e no tempo” (BUJES, 2008, p. 109). Por assim dizer, o currículo possui um caráter ordenador e disciplinador.

No momento atual o currículo da Educação Infantil em Curitiba está sendo reformulado, baseado na implementação da nova BNCC. Como já dito anteriormente, a nova Base Nacional não é para ser considerada um currículo, mas sim um subsídio para a elaboração de currículos regionais. Ao consultar a página da Prefeitura Municipal de Curitiba¹⁴, os documentos que constam na sessão “Currículo da Educação Infantil” são o *Parecer 20/2009* (BRASIL, 2009) e o caderno *Educação Infantil – caderno I – princípios e fundamentos* (CURITIBA, 2016).

O *Parecer 20/2009* define o currículo na E.I da seguinte maneira:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009, p. 06).

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (2010), a definição de currículo na educação infantil é:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural,

¹⁴ Os documentos podem ser encontrados no endereço: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-da-educacao-infantil/8229>

artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p.12).

De acordo com o documento denominado como currículo na E.I municipal: “Tendo como premissa a criança como sujeito cultural, protagonista de sua aprendizagem, ativa e produtora de cultura, o currículo da educação infantil emerge na perspectiva de superar a visão fragmentada de conhecimento”. (CURITIBA, 2016, p.52).

As três definições supracitadas têm em comum o discurso de criança ativa e protagonista, que trazem o seu conhecimento para endossar o currículo da educação infantil, a partir de suas experiências e interações.

Algumas instituições e pesquisadores tem se dedicado a realizar estudos sobre currículos e propostas pedagógicas destinadas à Educação Infantil, pelo excerto abaixo se pode inferir que o discurso segue o mesmo caminho dos documentos, de privilegiar o interesse das crianças nessas construções. Bujes coloca que:

Nestas pesquisas, são centrais as questões de cunho epistemológico, preocupadas com o que ensinar – como considerar aí interesses e necessidades das crianças; como garantir que a interpretação do adulto em relação a tais interesses e necessidades seja fiel àquilo que a criança ‘verdadeiramente’ manifestou; como levar em conta a etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra [...]. (BUJES, 2001, p.98).

Por meio dos documentos citados como currículo, analisando as definições teóricas encontradas nesses documentos da RME, se analisa que a criança é posta como ativa e priorizando as suas experiências. No entanto, observa-se que o município e a BNCC trazem objetivos específicos fragmentados por faixa etária e áreas de conhecimento / campos de experiência, que serão tratados no capítulo V, na sessão de análise dos dados.

2.4 DISCURSOS SOBRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Assim como na primeira sessão deste capítulo, é necessário recorrer brevemente à história para o entendimento de como se configuram as construções de criança e infância, sem a pretensão de realizar uma apresentação da história completa e cronológica da infância e da E.I. A intenção deste sub capítulo é

demarcar alguns acontecimentos e características importantes que moldaram e moldam a infância e a educação.

As concepções de criança e infância não são estáticas, em seus diferentes tempos e espaços esses significados vão permutando de acordo com as mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas de cada sociedade. Segundo Pooli (2007, p. 05) “A infância como categoria sociológica não pode ser analisada de outra forma senão dentro de uma perspectiva sócio-histórica, processualmente construída e reconstruída pelas intermediações culturais.” As definições de criança e infância são voláteis, se transformam cada vez que a relação criança – adulto se modificam, são resultado de um processo de construção social e modelados no interior das relações de poder. Esses significados variam com o tempo, com a voz de quem relata, com a classe social de quem fala e de quem é falado. De acordo com Bujes (2001) o sentimento de infância é um produto social característico dos últimos três a quatro séculos mais ou menos. Dessa forma, os fenômenos ligados a essa etapa da vida e a criança são produzidos pelos discursos que se enunciam sobre elas e as linguagens que usamos são indicativas da volubilidade a que estão expostos.

Cada sociedade tem seu regime vigente de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado. (FOUCAULT, 1993, p.12).

Por meio dos discursos tomados como “verdadeiros”, a sociedade busca meios para fixar certos significados, “tais significados, constituídos nas redes de poder/saber, não só descrevem o sujeito infantil, mas contribuem, concomitantemente, para desencadear as estratégias que visam governá-lo.” (Bujes, 2001, p. 27).

O século XVI, para Elias, representa um marco nos padrões de comportamento, a sociedade europeia está caminhando para um modelo hoje considerado de “sociedade civilizada”, tendo as crianças também como objeto dessas mudanças. Partindo da obra de Erasmo de Rotterdam, de 1530, que inspira outros escritos à educação de crianças e as suas condutas. Outras obras seguiram essa referência, exaltando a importância do cuidado com as crianças e o treinamento de suas aptidões, garantindo a sua inserção nos sistemas de controles. A infância, como foi configurada nos séculos XVI e XVII, sofre um rompimento com o

surgimento da obra “Emílio”, de Rousseau (1972), aproximando o discurso daquilo que é até hoje.

Segundo Varela, os escritos sobre infância no século XVI não são precisos como uma etapa cronológica definida, e coloca:

Os diferentes autores divergem notavelmente não só a respeito dos períodos que denominam infância, puerícia e mocidade, mas também a respeito do momento em que convém começar a ensinar aos pequenos as letras; demonstram mais acordo com relação à necessidade de que desde muito cedo se iniciem na aprendizagem da fé e dos bons costumes. Em geral, as características que vão conferir a esta etapa especial da vida são: maleabilidade, de onde se deriva sua capacidade para ser modelada; fragilidade (mais tarde imaturidade) que justifica sua tutela; rudeza, sendo então necessária sua "civilização"; fraqueza de juízo, que exige desenvolver a razão, qualidade da alma, que distingue ao homem dos animais; e, enfim, natureza em que se assentam os germens dos vícios e das virtudes - no caso dos moralistas mais severos converte-se em [p.72] natureza inclinada para o mal - que deve, no melhor dos casos, ser canalizada e disciplinada. (VARELA, 1992, p.71)

Com os escritos de Rousseau, a visão de infância foi idealizada, (chamado de conceito Rousseauiano), no qual a criança não possui maldade e sua vida seria uma completa alegria, considerando essa fase como a fase da inocência. Essa concepção de infância é muito forte e natural nos discursos ainda hoje, assim como o de “vir a ser”, cabendo à educação e aos adultos em transformar essas crianças naquilo que a sociedade determina, como explica o trecho a seguir.

[...] em toda a sociedade estão disseminados enunciados poetizados sobre infância, presentes não só nos diversos tipos de mídias como também nos discursos científicos advindos de diversos campos de conhecimento que alimentam a Pedagogia. Tais discursos dizem de uma criança universal, feliz, pura, frágil e cheia de potencial a ser desenvolvido. (DORNELLES, 2015, p. 292)

Já a partir do século XVIII, a relação adulto e criança se diferencia, constituindo a justificativa para a educação institucionalizada, o que Foucault chama de técnicas para obtenção de corpos dóceis e úteis. No contexto dessas mudanças de configurações da sociedade e da família se estabelecem as instituições educacionais modernas, incluindo a educação de crianças pequenas, surgindo também um novo sentimento de infância. A infância torna-se objeto de interesse do Estado, surge então um sentimento e uma sociedade que tem interesse em proteger

e regular as crianças. Ainda assim, suas necessidades, desejos e identidades são configuradas e interpretadas pela perspectiva do adulto. Segundo Bujes (2001):

Portanto, é essa perspectiva adultocêntrica de representar a infância, em que a criança é significada como um ser em falta – imaturo, débil, desprotegido, em alguns casos necessitando de correções, em outros, de proteção – que vai justificar a necessidade de intervenção e de governo da infância. A criança, por ser maleável, pode ser modelada; por ser frágil, necessita de tutela; por ser rude, deve ser encaminhada à civilização; pela sua fraqueza de juízo, precisará desenvolver a razão. (BUJES, 2001, p. 37).

Na primeira metade do século XIX começam a surgir produções de saberes que se ocupam em estabelecer um desenvolvimento infantil desejável, baseado em interesses educacionais, legais e médicos. Despontam práticas de observação das crianças para acompanhá-las em seu desenvolvimento, investigando suas condutas e normatizando-as. Ocuparam-se desse olhar para a criança especialmente a Pedagogia, a Medicina e a Psicologia. No início do século XX surge a chamada Escola Nova, cuja uma de suas representantes é a italiana Montessori, médica de formação, que transfere suas experiências no campo de educação especial para educação infantil. Essa nova tendência utiliza de novos materiais, novas técnicas, outros controles temporais e espaciais para a educação na primeira infância. Varela (1999) sugere que nas novas tecnologias disciplinares é importante a maximização das potências dos indivíduos, não sendo mais o espaço escolar enclausurado uma constante importante.

[...] se percebe a necessidade de evitar um controle considerado exterior e demasiado coativo. Seu grande problema é como conseguir um novo controle menos visível, menos opressivo e mais operativo. Para alcançá-lo, não apenas situam a criança no centro do próprio processo educativo, fazendo passar, em teoria, o mestre a um segundo plano, mas, além disso, fazem coincidir um meio educativo ‘artificial’, minuciosamente organizado e preparado, com algumas supostas ‘necessidades naturais’ da criança. (VARELA, 1999, p. 14).

Esse novo viés de práticas pedagógicas, com proclamações em favor de uma educação ativa, criativa, que tenha a criança como centro do próprio processo educativo que permita ao aluno ser livre e autônomo, faz com que alguns autores vejam nessas práticas uma transferência do liberalismo econômico à educação, pois a livre concorrência entre os alunos permite a seleção dos “melhores”. (Varela, 1999).

Muitas transformações ocorreram no modo de se ver as crianças, as perspectivas religiosas e assistencialistas foram aos poucos ocupadas por discursos biológicos e de interesses públicos, tornando-se alvos de poder. Seguindo esse viés, no Brasil, nos anos 80 intensificaram-se os discursos pelos direitos das crianças e pela necessidade da sua inserção em instituições de ensino. Na década seguinte os discursos trazem à tona a questão de como transformar essas conquistas legais em ações práticas. Os discursos se voltam para cobranças acerca da inserção da educação infantil no âmbito do sistema educacional de fato, para a qualificação de professores para esta etapa de ensino e na criação de políticas próprias para a educação infantil. É nessa perspectiva que o Ministério da Educação elabora e coloca em exercício o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, no final de 1998. (BUJES, 2001).

A necessidade de uma educação infantil institucionalizada também parte de eventos como a urbanização, trabalho feminino e as novas configurações familiares. A partir desse fenômeno, a educação infantil e suas propostas necessitam ser organizadas, dessa forma surge – o que podemos chamar de – a curricularização da educação infantil. Esse crescimento da população e as mudanças nas configurações das sociedades criam a necessidade de práticas de regulação. De acordo com o raciocínio foucaultiano, a criação do exército, prisões e instituições escolares funcionam como operações de confinamento, que são essenciais à aplicação das táticas disciplinares. O confinamento dos sujeitos em instituições educacionais estabelece também um controle sobre as famílias. Além disso, o autor coloca a vigilância médica como um dispositivo que permite realizar uma operação de monitoramento constante. É comum em instituições públicas de ensino a exigência de carteira de vacinação em dia para que a criança possa frequentar o local, exame anual antes do início do ano letivo atestando que a criança encontra-se apta para frequentar a instituição, além de visitas constantes do posto de saúde das proximidades para realizar vistorias dentárias e em alguns casos até administrar vacinas aos alunos. Sob a perspectiva de Foucault, podemos dizer que da mesma forma que os sujeitos exercem poder sobre si e sobre os outros, e sofrem da mesma maneira, as instituições também participam dessas relações de poder sobre mesmas, entre si e com os sujeitos associados. Porém, o interesse de Foucault não

está em estudar os sujeitos no interior das instituições, mas sim de que modo os sujeitos mantêm a si mesmos e os outros sob controle. (BUJES, 2001).

Ao longo dos anos, a história da infância e suas mudanças também podem ser entendidas pela forma como os pais trataram as crianças, da mesma forma como os saberes médicos, jurídicos e pedagógicos. (SCHMIDT, 1997)

O surgimento da ideia de infância, bem como as propostas de escolarização são, como já se viu, fenômenos simultâneos, constitutivos do 'processo civilizador burguês'. Assim, a representação da infância e a construção do discurso pedagógico podem ser vistos como fenômenos correlatos. (SCHMIDT, 1997, p. 27).

No final do século XIX a educação infantil tornou-se responsabilidade social e coletiva, segundo Maria Carmem Barbosa (2000), contrapondo que a educação das crianças pequenas fosse apenas uma tarefa da família.

O sentimento de infância e a representação desse período da vida de todos nós ainda são muito próprios e carregados de impressões particulares. Cada sujeito tende a defender a sua ideia de infância, e algumas vezes colocando a sua infância, na sua época, como ideal. Muitos autores defendem a utilização do termo "infâncias", em seu plural, justamente para tratar esse conceito de forma ampla e refutando um ideal de infância. Os educadores possuem o grande desafio de dar conta dessas múltiplas infâncias.

Acompanhando as configurações contemporâneas de infância, a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da Criança (CNUDC), adotada a princípio em 1989, traz um instrumento aceito internacionalmente em relação à educação, serviços de saúde, jurídicos, civis e sociais, sendo um documento primordial para a pesquisa em educação envolvendo crianças, como participantes ou como beneficiárias. Os 54 artigos abordam diferentes princípios orientadores e direitos das crianças, funcionando como um instrumento de direitos humanos no mundo todo. (BOOKS, 2017)

No Brasil, desde a criação do ECA em 1990, o qual diz que as crianças são sujeitos de direitos, tem-se elaborado documentos embasando a educação infantil de uma maneira voltada cada vez mais para o interesse das crianças, suas individualidades e tempos.

O sociólogo Norbert Elias, em sua obra “A civilização dos pais” (2012) traz uma reflexão acerca da complexidade do tema, expondo a necessidade da criança como um ser em desenvolvimento, porém com individualidades. Para o autor:

Não sabemos como ajudá-las a viver o incontornável processo civilizador individual, pelo qual cada um transforma-se em adulto, sem que suas possibilidades de gozo e alegria se deteriore. Contudo, esse descobrimento das crianças, certamente, não se limita a um progresso do conhecimento sobre a infância e da compreensão sobre elas. Trata-se de algo a mais. Talvez, se pudesse denominar como uma necessidade que as crianças têm de viver sua própria vida, uma maneira de viver, em muitos sentidos, distinta do modo de vida dos adultos, apesar da sua interdependência com estes. (ELIAS, 2012, p. 469).

Parte desse processo civilizador é a instituição de ensino, a qual – dentro da realidade pesquisada - a criança passa até 11 horas do seu dia. Com a reformulação da ideia de criança, passou-se a exigir novos comportamentos por parte dos seus pais e professores, sendo estes últimos o foco dessa pesquisa. Como diz Elias “a prescrição social de reconhecimento de uma considerável autonomia das crianças leva a uma situação extremamente paradoxal e de difícil assimilação” (2012, p. 471). Nota-se que não é uma tarefa fácil a assimilação dessa nova configuração de criança, levando a crer que para tal é necessária uma formação e aprofundamento nessa questão por parte dos profissionais.

A infância passou a ser foco de estudos de diversas áreas, destacando-se a sociologia. Norbert Elias não se dedicou a estudar a infância precisamente, porém sua investigação sociológica da relação indivíduo e sociedade é de grande contribuição para o campo da infância.

Para Elias a sociedade, concebida enquanto uma rede de interdependências, organiza-se a partir de relações recíprocas entre indivíduo e sociedade. Ou seja, a dinâmica social é produto das relações entre os indivíduos e entre eles e as estruturas, gerando uma relação de indivíduo e sociedade dinâmica e recíproca. (DIAS, 2013).

Ao afirmar que não existe um ‘início’ na vida social, mas que o indivíduo já faz parte da dinâmica social desde seu nascimento, Elias se contrapõe a concepção de que infância é um grupo excluído, que primeiramente deve adequar-se à ordem social para depois passar a integrá-la. (DIAS, 2013, p. 10).

A infância passou a ser considerada uma categoria dentro do campo sociológico, levando um grupo de sociólogos da infância a instituírem a corrente

Sociologia da Infância, no Congresso Mundial de Sociologia de 1990. Até então é possível dizer que há poucos registros teóricos e metodológicos na história da sociologia pertinentes à infância. (NOGUEIRA, POOLI, COSTA, 2007). A esse respeito Voltarelli destaca:

Es importante decir que las décadas de 1980 e 1990 fueron fundamentales para los estudios sociales de la infancia, pues se empezó a trabajar con el nuevo paradigma apuntado por James y Prout (1990), que consideraba a los niños como actores sociales y la infancia como una categoría social. (VOLTARELLI, 2017, p. 270).

A partir de então, diversos autores destacaram-se no prisma da sociologia da infância, William Corsaro foi um dos primeiros a estudar a interação das crianças em pares, sendo um dos promotores da perspectiva interpretativa e construtivista para estudar a socialização das crianças. Corsaro (2008) é citado no *Caderno I de princípios e fundamentos*, da PMC:

O termo cultura de pares é utilizado por Corsaro (2011) e se refere ao grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias. Essa interação possibilita que as culturas sejam produzidas e compartilhadas entre as crianças. Segundo o autor, o termo cultura de pares refere-se a “um conjunto de rotinas ou atividades, artefatos, crenças e preocupações que as crianças constroem durante a interação entre elas.” (CORSARO, 2008, p.01, *apud* CURITIBA, 2016, p. 47).

O autor também é trazido no mesmo documento para fundamentar a reprodução interpretativa:

Ao valorizar a cultura infantil, o potencial das crianças, estas tornam-se protagonistas, interagindo com outras crianças, adultos, espaços e objetos que fazem parte do seu meio social. Nessa relação, a criança interpretará o mundo que a cerca e, assim, produzirá sua própria cultura, por meio da reprodução interpretativa. (CORSARO, 2011, *apud* CURITIBA, 2016, p. 48).

A sociologia da infância é representada no documento ainda por mais dois autores na seguinte citação: “Para Pinto e Sarmiento (1997) ‘olhar a infância e não apenas sobre ela exige o descentramento do olhar do adulto como condição para perceber a criança’.” (SARMENTO; PINTO, 1997, *apud* CURITIBA, 2016, p. 82)”.

Bujes conclui que a infância é uma categoria instável, que deve ser regulada e controlada e que seus significados só existem pela ação de um poder disciplinador que opera regulando o conhecimento “Assim, ver a criança como natural, pura,

inocente, curiosa, 'descobridora' não corresponde senão a 'mitos' que criamos a respeito delas." (BUJES, 2001, p.67).

Como foi discorrido, há inúmeras variações conceituais e de visões acerca da criança e da infância, que viabilizam a emergência de estudos relacionados a esses temas, embasados teoricamente por diversas vertentes e linhas de pensamento. A infância como categoria já é consolidada em diversos campos e o aumento das produções acadêmicas vem trazendo contribuições promissoras para as práticas educativas.

3 O PROTAGONISMO INFANTIL

As atuais propostas da educação infantil trazem a criança como figura central no planejamento e desenvolvimento de propostas pedagógicas, deixando bastante em voga o termo “protagonista”. Essa perspectiva traz bastante reflexão, debate e algumas críticas, pois não há uma definição – nem uma compreensão – clara sobre o conceito e uso do termo. Do ponto de vista teórico, da significação da palavra em sua etimologia, é aparentemente simples, porém os diversos desdobramentos e utilizações da palavra são bastante amplos.

Como exposto na parte introdutória dessa dissertação, há um conflito entre os termos “participação” e “protagonismo”. A investigadora espanhola da Sociologia da Infância, Gaitán (2017), quando questionada a respeito da participação das crianças na sociedade, expõe:

[...] no me gusta pensar em participación ‘infantil’, pues, para los niños y niñas, permitimos lãs cosas que pueden hacer siempre que tengam un carácter educativo. Nuestro punto de vista adulto se manifesta también em esto. Para mi, participación és participación, tanto em âmbito público, político, como em âmbito privado y particular. En el tema de participación, tal como está más o menos tratado, falta una cosa, que es la autoorganización de los niños ; y esta es una razón por la que a mi me interesan, como socióloga, los movimientos de niños y niñas trabajadores. [...] Creo que, hoy por hoy, no puede hablarse de una auténtica participación social de los niños, aunque esto también depende de los contextos y de lãs culturas. En las culturas occidentales, el niño es el rey de la casa; es el que aparentemente manda, sobre todo em los aspectos de consumo, pero manda menos em los aspectos que a él realmente le importan.[...]. (GAIÁN, 2017, p.280).

A autora também esclarece que o termo “infantil” acaba por infantilizar os fenômenos, se estabelecendo uma categoria diferente. Quando utilizamos “participação infantil” parece que não estamos nos referindo a participação de fato, e sim a uma participação pequena, de outra categoria inferior. (GAIÁN, 2017).

Assis (2015) utiliza Certeau (1994) como referência quando diz que as próprias práticas culturais atribuem protagonismo às crianças, pois os indivíduos não consomem pacificamente o que lhes é dado, dessa forma as crianças são consideradas como coprodutoras de cultura e de conhecimento, substituindo a visão que as concebe como seres passivos por uma representação de praticante, que possui interesses, expectativas e necessidades específicas de sua geração.

Pires (2007) cita Shier (2001) como um dos autores estudiosos sobre o tema ao argumentar que a produção acadêmica sobre o assunto tomou um grande impulso a partir dos anos 1990 e que a participação infantil e seus desdobramentos teóricos vêm ganhando espaço nas práticas de sua promoção entre a população infantil ao redor do mundo. O autor destaca, ainda, o trabalho pioneiro de Hart (1992, 1997), que influenciou uma grande parte dos trabalhos ulteriores. Em seus estudos, Hart afirma que é esperado um revezamento entre os graus de participação dentro de um grupo, pois nas sociedades não há garantia de máxima participação por parte de um só grupo. Os graus de influência variam de acordo com os tipos específicos de participação que são exigidos.

Pires (2007) ainda cita o autor Bronfenbrenner (1986), cuja proposta determina que existem diversas configurações possíveis para as relações que se estabelecem entre crianças, porém essas relações são assimétricas, estabelecendo que um grupo detenha o poder. Baseado em Escámes & Gil (2003) e Novaes (2003), o autor ainda sinaliza a dificuldade no compartilhamento de responsabilidade e na hierarquização dos tipos de participação, uma vez que almejar a participação de todos em um processo decisório é bastante complexo. Dentro desses processos há competências distintas envolvidas, tais como conhecimentos, motivos, percepções, normas, sendo mais prudente recomendar um fluxo de propostas que se alternará entre crianças e adultos, conforme as possibilidades de contribuição de cada grupo, garantindo que cada ator participante tenha seu compromisso durante o processo.

O autor conclui que possibilitar a participação infantil não é incentivar atitudes nem indivíduos desordeiros, nem submissão por parte dos adultos, mas sim experimentar um sistema complexo de interações que se configura em torno da iniciativa, das responsabilidades compartilhadas e, principalmente, do compromisso que grupos de pessoas, crianças e adultos, podem assumir durante a condução do processo decisório e da realização das ações de um determinado projeto.

Trevisan (2014) destaca que a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989 foi um dos instrumentos responsáveis pela promoção da imagem da criança como ativa e participativa das sociedades nas quais estão inseridas, e como sujeitos de direitos e deveres. A autora escreve em sua tese:

A perspectiva crítica de inclusão dos Direitos das Crianças numa sociedade global facilmente permitirá identificar uma ‘deceção’ face às promessas por ela elaboradas, impossíveis de cumprir quando pensamos em realidades concretas de vida de algumas crianças. De resto, indicadores globais sobre a pobreza das crianças; crianças que morrem ainda hoje fruto de ausência de comida e cuidados básicos de saúde; as crianças-soldado; as crianças de rua...questionam o carácter global da promessa feita pela Convenção. É sobretudo neste contexto, também, que diversos autores iniciam a exploração da cidadania infantil e dos modos de participação das crianças em diferentes áreas sociais, como ponto central da sua agência e do reconhecimento do seu estatuto como categoria social própria. Tal como se explorará ao longo da tese, as reivindicações de maior visibilidade e protagonismo das crianças na sociedade, e nos diferentes domínios de vida, tornam-se uma nova área dos estudos da infância. (TREVISAN, 2014, p. 53).

A partir da década de 90, após a Convenção, o direito das crianças se expressarem a respeito de assuntos que lhes diz respeito passou a ser pauta em cada vez mais eventos, documentos e pesquisas (GAULKE, 2013). A mesma autora pontua que há necessidade de se concretizar uma infância cidadã, a partir da percepção de que não vivemos a infância do mesmo modo, e que devemos reconhecê-la como “infâncias”, considerando todo o pluralismo prático das diversas vivências dessa fase da vida.

Segundo Crowley (1999, apud GAULKE, 2013) “a participação não é somente um meio para chegar a um fim, tampouco um processo: é um direito civil e político básico para todas as crianças e é um fim em si mesmo”. E, a respeito do protagonismo, Gaitán (1988, apud GAULKE, 2013) pontua que “o protagonismo infantil é o processo no qual as crianças e adolescentes desempenham o papel principal de seu próprio desenvolvimento e de sua comunidade para alcançar a realização plena de seus direitos.”

Diversas frentes permeiam a discussão acerca da participação da criança na Educação Infantil integral. Recentemente, os termos protagonismo e participação são atrelados muitas vezes com a abordagem italiana de Reggio Emilia (cidade italiana localizada na região Emília-Romanha), idealizado pelo professor Loris Malaguzzi. Os dois primeiros referenciais italianos foram traduzidos e chegaram às livrarias brasileiras por volta de 1999. Logo após, os materiais foram ampliando-se, assim como a repercussão nacional na comunidade docente da Educação Infantil. Esses materiais foram recebidos como pioneiros e inovadores, livros contendo fotografias do trabalho pedagógico realizado junto às crianças, exemplos de croquis

dos diferentes espaços físicos, que acabaram levando muitos profissionais da educação a interessar-se por eles.

Citando os organizadores do livro “As cem linguagens da criança”, pode-se apresentar de maneira inicial essa abordagem com o seguinte trecho:

Reggio Emilia é uma cidade de 130.000 habitantes na próspera região da Emilia Romagna, no nordeste da Itália. Seu sistema municipal de educação para a primeira infância tornou-se reconhecido e aclamado como um dos melhores sistemas de educação no mundo (*Newsweek*, 2 de dezembro de 1991). Atualmente, a cidade financia e opera 11 escolas pré-primárias para crianças de 3-6 anos, bem como 13 centros para crianças de 0-3 anos. Nos últimos 30 anos, o sistema criou um conjunto singular e inovador de suposições filosóficas, currículo e pedagogia, método de organização escolar e desenho de ambiente, que, tomados como um todo unificado, chamamos de abordagem de Reggio Emilia. Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.21).

A respeito da abordagem de Reggio Emilia, Bujes coloca que “estamos aqui nos deparando com uma autêntica forma de emprego de tecnologias para forjar, por meio do esforço educativo, um tipo ideal de sujeito.” (BUJES, 2008, p. 120). O constante empenho dos adultos em demonstrar o quão importante é a produção da criança, evidenciados pelas exposições, os materiais audiovisuais gravados e exibidos, o grande fluxo de visitantes fazem com que a criança, em nível pré consciente, se sinta com voz ativa e competente.

Andrea Pagano, coordenador pedagógico em Reggio Emilia, relata:

As crianças são protagonistas das suas aprendizagens. Elas aprendem estando em relação com si mesmas, com os outros, com o espaço, o tempo e o meio. Claro que elas aprendem do seu próprio modo, com a cabeça, mãos e coração. No entanto, os atores principais precisam ser acompanhados e apoiados para decidirem a direção a seguir em suas pesquisas. (PAGANO, 2017, p. 29)

O autor reforça o uso do termo protagonista, porém pondera que mesmo sendo os atores principais, necessitam da relação com seus pares, professores e comunidade para que seu processo de aprendizagem seja significativo.

Garcia (2017) relata sobre um manifesto que Malaguzzi (1993) escreveu sobre os direitos das crianças, professores e pais na educação. Ao falar sobre o direito das crianças, encontram-se proposições a respeito do direito de serem participantes ativas no desenvolvimento da sua autonomia, identidade e

competências. Um dos fundamentos da abordagem educacional de Reggio Emilia é a imagem de criança competente, capaz de mostrar novas formas de investigar o mundo. Garcia (2017) ainda cita uma frase de Malaguzzi (1983) a respeito da criança protagonista: “A educação que defendemos é, em última instância, não aquela que torna as crianças espectadoras, mas protagonistas.” (MALAGUZZI, 1983, *apud* GARCIA, 2017, p. 65)

Esse sistema educacional de Reggio Emilia reconhece como prioridade a escuta da criança em sua individualidade, como diz Gardner “(...) pode ser descrito sucintamente da seguinte maneira: ele é uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado.” (GARDNER, 1999, p.10). Essa proposta possui uma aproximação com as escritas de Dewey sobre uma educação progressista, o autor visualiza “uma linha de continuidade entre os componentes da experiência infantil e os saberes social e culturalmente adquiridos” (Cunha, 1996, p.08). O pragmatismo de John Dewey e a Escola Nova enfrentaram críticas que pontuavam esse movimento como uma educação espontaneísta, na qual a criança aprende somente o que quer aprender. Porém, o método salienta que os conteúdos continuam os mesmos, mas sem negar o interesse das crianças e as experiências. Pode-se dizer que, em certos aspectos, tanto a escola italiana, quanto a pedagogia escolanovista aproximam-se das propostas que evidenciam uma maior participação ativa das crianças na construção do seu conhecimento.

Um dos documentos que pauta a organização da Educação Infantil é a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), que deriva das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI), e traz uma parte dedicada a etapa da educação infantil. Ao total o documento tem 600 páginas, sendo 18 delas dedicadas a esta etapa. Este documento não é um currículo em si, mas sim um subsídio, uma referência obrigatória, para que cada município crie o seu. Ele traz uma organização curricular para a educação infantil estruturada em campos de experiência, “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2017, p. 40). O documento também traz uma sessão intitulada “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil”, na qual um dos direitos é:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (BRASIL, 2017, p.38).

A partir deste trecho é possível interpretar que o documento prioriza a participação da criança em todas as etapas da configuração da E.I, incluindo a gestão, citando a questão da oportunidade de escolha dada à criança. Como dito anteriormente, essa organização pautada nos preceitos trazidos na BNCC está em processo de efetivação no planejamento e rotinas dos CMEIs¹⁵.

Na sociologia da infância, Assis (2015), em seu artigo para a Revista Portuguesa de Educação, cita Sarmiento (2008) quando o autor coloca que o protagonismo infantil se manifestou com maior frequência nos contextos em que as crianças transitam com mais competência, ou seja, nos ambientes lúdicos dos jogos e das brincadeiras. Dificilmente esse protagonismo ocorrerá em locais onde predomina a racionalidade do adulto. A E.I, especialmente, possui uma dinâmica diferenciada do ensino fundamental e médio, sendo ela de natureza lúdica e com interações junto a outras crianças e ao meio físico, pois nesse período de aprendizado não há livros didáticos. A aprendizagem das crianças se dá por meio do experimento das artes (músicas, encenação de faz de conta, desenhos, modelagens), movimento, jogos, histórias e demais elementos de características mais práticas do que o ensino nos anos mais avançados. Sobre isso, Barbosa discorre:

Muitas das temáticas fundadoras das *pedagogias* da educação infantil nem sempre estão presentes em outros campos pedagógicos. Pode-se exemplificar a ênfase que essa pedagogia dá às relações entre o cuidado, a educação, a nutrição, a higiene, o sono, as diferenças sociais, econômicas, culturais das diversas infâncias, a relação com as famílias, as relações entre adultos e crianças que não falam, não andam e necessitam estabelecer outras formas não-verbais ou não-convencionais de comunicação, as relações entre adultos e crianças pequenas na esfera pública, o brinquedo e o jogo, entre outros podendo dar conta das especificidades e das diferenciações relativas à educação e ao cuidado de crianças bem pequenas. (BARBOSA, 2000, p.26).

¹⁵ Ver mais a respeito da associação feita pelos professores da nova Base Nacional Comum Curricular no capítulo 5.

É possível perceber, a partir desse apanhado teórico a respeito do protagonismo infantil, que diversos autores citam os direitos da criança como ponto principal desse termo. A participação infantil, caracterizado pela oportunidade de escolha, também aparece recorrentemente na literatura e documentos pesquisados.

As orientações vigentes para a educação infantil priorizam a criança como protagonista, porém o uso do termo gera discrepâncias entre seu real significado, sua intenção ao ser utilizado, sua interpretação por parte dos profissionais e aplicação prática. Essa questão teórica em encadeamento com os discursos das práticas dos professores será vista no capítulo 5.

3.1 ROTINAS

Pesquisas em educação infantil e suas rotinas são relativamente novas na rede municipal de educação de Curitiba, e começaram a ser objetos de preocupação no início dos anos 2000, pois ela deixa de ser vista, erroneamente, como um local assistencialista e consolida-se como parte definitiva da educação, a partir da sua migração para a Secretaria de Educação, e como um campo fértil de pesquisa.

Ressalta-se que a discussão acerca das rotinas não pretende negar nessa pesquisa a importância de um planejamento pedagógico e rotinas flexíveis, mas sim refletir a respeito da requisitada flexibilização das rotinas organizativas das instituições, que compreendem os momentos de alimentação, descanso, propostas dirigidas, entrada e saída. Concorda-se que o professor deve ter autonomia e preparo pedagógico para perceber a turma e suas necessidades em determinados momentos, alterando o planejamento diário de acordo com o que percebido naquele momento. Por exemplo, as crianças interessaram-se mais do que o previsto por uma atividade proposta, dessa maneira cabe ao professor aproveitar o momento para estender a proposta naquele momento, em detrimento de outra que não seja parte da rotina institucional (como alimentação, descanso, saída). Assim como se deve ter a mesma sensibilidade no caso de alguma proposta não ter tido a aceitação e resultados esperados, não a executando apenas por estar no planejamento.

Autoras como Maria Carmem Barbosa, do estado do Rio Grande do Sul, e Rosa Batista, de Santa Catarina, propõem-se a pesquisar a organização do tempo e

espaço na educação infantil, sob um viés da criança e do observador. Uma das definições encontradas acerca da rotina:

As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras um conjunto de atividades, como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço e tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. É preciso aprender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se *automatizadas*, pois é preciso ter *modos de organizar a vida*. Do contrário, seria muito difícil viver se, todos os dias, fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos. (BARBOSA, 2000, p. 43).

Sobretudo na E.I a rotina é uma necessidade para a organização de uma instituição de funcionamento complexo como os CMEIs, que conta diariamente das 7h às 18h com diversas salas e crianças nas mais variadas idades e necessidades.

A autora também ressalta a diferença entre rotina e cotidiano, pautando que os dois conceitos não podem ser utilizados como sinônimos. Um breve fragmento de sua explanação sobre o cotidiano é bastante esclarecedor:

[...] penso que é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integra o cotidiano. (BARBOSA, 2000, p.43).

Ainda sobre as especificidades da educação infantil, é possível afirmar que é uma etapa educacional difícil de ser definido e padronizado. Por um lado busca-se que essa etapa auxilie na civilização das crianças, mas ao mesmo tempo propõe-se que seja um local de livre expressão e subjetividades para as mesmas. No meio desse caminho encontra-se o professor, dividido entre o que a sociedade – e a escola de educação fundamental – esperam dele e das crianças, e o que a tendência educacional e os documentos norteadores preconizam e cobram. Elias (2012) retrata um pouco sobre essa dicotomia:

Descobrir as crianças significa, em última medida, dar conta da sua relativa autonomia, ou, em outras palavras, deve-se descobrir que elas não são simplesmente adultos pequenos. Elas vão se tornando adultas, individualmente, por meio de um processo social civilizador que varia segundo o estado de desenvolvimento dos respectivos modelos sociais de civilização. A reflexão mais profunda sobre as necessidades das crianças é, no fundo, o reconhecimento do seu direito de serem compreendidas e

apreciadas em seu caráter próprio e este também é um direito humano. Contudo, as tentativas de responder a esse direito apresentam dificuldades particulares. (ELIAS, 2012, p. 469).

Em outras palavras, ao mesmo tempo em que se deve olhar para a criança como um sujeito individual, com necessidades próprias e de direitos, não se pode esquecer que ela também integra uma sociedade com modelos de civilização que são esperados.

Pagano (2017), coordenador pedagógico em Reggio Emilia, exalta as rotinas e sua importância:

O cotidiano escolar, com suas rotinas, acolhe a necessidade das crianças de viverem em um contexto de situações bem conhecidas ou familiares, que permitem criar uma regularidade de eventos, ações e expectativas, que as orientam no desenrolar das atividades e a se familiarizam com o ambiente e com as pessoas. Em conjunto, adultos e crianças constroem sequências espaço-temporais flexíveis que possam incluir o novo, o inesperado e a curiosidade, ao mesmo tempo em que permitem que o conhecimento se consolide. (PAGANO, 2017, p.37).

O autor reforça o pressuposto de que a rotina pode agir como uma facilitadora no processo de aprendizagem das crianças, mas ao mesmo tempo deixando espaço para que o novo possa ser inserido.

Como exposto acima, a rotina pode agir como facilitadora, porém também pode se tornar uma tecnologia de alienação, como Barbosa (2000) expõe:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação. (BARBOSA, 2000, p. 46).

A autora Batista (2003), traz reflexões quanto às rotinas e emancipação das crianças em instituições de educação integral:

Portanto, a emancipação das crianças, isto é, a vivência da condição de autor e ator social de direitos no espaço de educação coletiva, exige uma revisão das práticas que as submetem à condição de adulto em miniatura,

de sujeito em maturação que um dia vai ser, de um ser frágil, incompleto, sem poder de escolha e de decisão sobre a vida vivida nas instituições; libertá-las de uma rotina homogênea, previsível, ordenada, assim como da temporalidade institucional onde todos têm que dormir, comer, fazer atividade, sentar na roda, ouvir a história, brincar no parque, ao mesmo tempo [...] (BATISTA, 2003, p.54 e 55).

A citação acima gerou um debate intenso entre um grupo de professoras na SEP do ano de 2017, na qual este artigo da autora Batista (2003) foi utilizado para estudos e discussões acerca das rotinas nos CMEIs. Foi questionado de que maneira seria possível realizar as rotinas citadas pela autora se não fossem ao mesmo tempo, ou no máximo em dois grupos, dividindo a turma entre as duas professoras. As rotinas de dormir, comer, brincar no parque demandam espaços, horários e tempos específicos, e após muita discussão não foi possível chegar a uma alternativa para essa problemática levantada pela autora, que não sugeriu alternativas concretas. Mais alguns trechos do texto trouxeram bastante polêmica entre as professoras da unidade, como o citado abaixo:

Assim, o tempo da creche parece não pertencer nem aos adultos e nem às crianças, mas a uma estrutura hierárquica regida por uma rede formalizada de normas em que o tempo objetivo e linear tenta se sobrepor ao tempo subjetivo dos sujeitos envolvidos no ato educativo, os adultos e as crianças. O tempo da creche parece estar alheio aos que nele atuam. Esses sujeitos, com funções distintas nesse contexto, parecem sofrer a opressão do tempo do relógio, regulado por forças outras que não eles próprios. No entanto, adultos e crianças sofrem diferentemente essa opressão. Enquanto os adultos têm a responsabilidade pela manutenção da rotina no cotidiano, as crianças têm o papel de vivê-la. (BATISTA, 2003, p.58).

Foi exposto em discussão naquele momento na unidade que, tanto as crianças quanto os adultos, têm o papel de viver as rotinas extenuantes dos CMEIs, e não apenas as crianças. Muitas professoras pontuaram, por exemplo, que sempre acabam ficando mais tempo na unidade para poder dar conta dos horários dos outros funcionários, das crianças e dos espaços, entre outros. Bem como também sinalizaram o déficit no quadro de professores, muitas vezes incompleto. Isto posto, sugeriram que as rotinas das professoras também fossem mais flexíveis, de maneira que não fossem oprimidas também pelo relógio e conseqüentemente oprimindo as crianças.

Devido ao grande número de crianças nessas instituições, muitas vezes é difícil flexibilizar as rotinas e os roteiros de propostas, exigindo-se muito estudo por

parte das professoras, diretoras e pedagogas para, eventualmente, encontrar maneiras de ampliar o sentido das rotinas e da participação das crianças, a fim de otimizar as vivências e o tempo que passam nessas instituições.

Acerca de algumas características da educação de crianças pequenas:

Um aspecto básico para tal caracterização reside na compreensão das diferenças existentes entre os espaços distintos de educação da criança pequena. Em nosso entender, não se pode negar que o que diferencia o âmbito institucional do âmbito doméstico e familiar é, sobretudo, o fato de que, no âmbito institucional, as crianças podem compartilhar um espaço coletivo de relações [físicas, sociais e culturais] múltiplas e algo distintas do âmbito familiar. No espaço institucional pode-se estabelecer uma organização específica para a educação de crianças em grupo, viabilizada pela contratação de profissionais que atendam suas necessidades, a partir da delimitação de objetivos que se pretendam aí realizar. (CERISARA, 2002, p.06).

Sobre essa relação das crianças com o grupo e adultos, Barbosa (2000), cita o trabalho de Rocha (1999b), em que este afirma que a educação infantil difere-se do Ensino Fundamental principalmente pelo segundo ter como foco a transmissão de conhecimento. Neste sentido, Barbosa coloca que:

[a educação infantil] é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos através da expressão, do afeto, da sexualidade, dos jogos, das brincadeiras, das linguagens, do movimento corporal, da fantasia, da nutrição, dos cuidados, dos projetos de estudos em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares. (ROCHA, 1999b, *apud* BARBOSA, 2000, p.27).

A autora coloca que algumas *pedagogias* propõem que a educação infantil também se difere do ensino fundamental por não ser obrigatória. Á época da tese da autora o ensino de 4 a 5 anos ainda não era obrigatório, como nos dias atuais. O que leva a reflexão se o currículo da educação pré-escolar, o qual essa idade abrange, deve ter alterações e diferenciações do restante da educação infantil (0 a 3 anos). Há um movimento forte contra a escolarização da educação infantil e a postura de uma etapa preparatória para a escola de ensino fundamental. O *Parecer 20/2009* traz:

O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões 'projeto

pedagógico' ou 'proposta pedagógica'. A integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe à Educação Infantil trabalhar com esses conceitos, diferenciando-os e articulando-os. (BRASIL, 2009, p.06).

Mas, ao mesmo tempo, há um discurso dos professores dos anos iniciais de que as crianças chegam despreparadas no primeiro ano, e sofrem com a ruptura brusca de rotina, o que dificulta a sua adaptação e aproveitamento. Alguns profissionais da educação ainda defendem que o ensino fundamental, primordialmente em seus anos iniciais, é que deveria aproximar-se da educação infantil, e não ao contrário.

No documento municipal "*Orientações para (re) elaboração, implementação e a avaliação de proposta pedagógica na educação infantil*", coloca-se que a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental é pouco tratada na legislação nacional. O documento cita o parecer 22/98 CEB/CNE, o qual fundamentou a Resolução 01/99 CEB/CNE, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). A relatora Regina Alcântara de Assis (CURITIBAb, 2006) coloca um desafio para a Educação Infantil:

Para as crianças de 4 a 6 anos, que haja progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicações e de ludicidade com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas, protagonistas das próprias ações, possam relacionar-se gradualmente com ambientes distintos daqueles da família, na transição para a Educação Fundamental. (CURITIBA, 2006b, p. 59).

O documento ainda traz que, como a educação infantil ainda não era obrigatório à época, não cabia no Ensino Fundamental pressupor conhecimentos adquiridos na Educação Infantil. Porém, no atual momento essa etapa de Ensino (de 4 a 5 anos) já é obrigatória, não havendo mais nenhuma atualização a respeito dessa aproximação entre as duas etapas.

As estratégias firmadas no documento a esse respeito são a de visita das crianças das turmas de Pré às instituições de Educação Fundamental, e também trocas de correspondências ou projetos desenvolvidos em conjunto entre as duas instituições. O foco da pesquisa não é transição entre a Pré-escola e o Ensino Fundamental, porém se constatou que o assunto é relevante para compreender as

especificidades do ciclo. Em vista disso, não irei me aprofundar a respeito do tema, mas aponto que é uma temática importante a ser considerada e avaliada.

Uma prática recentemente instaurada nas rotinas da RME de Curitiba são as chamadas “integrações”, que primordialmente são momentos obrigatórios realizados todos os dias, com duração de meia hora até uma hora, preferencialmente no espaço externo. Durante essa proposta, as professoras de cada sala montam até 2 cantos de atividades diversificadas¹⁶ (CADs) para que todas as crianças do CMEI se integrem em um determinado horário. O objetivo inicial desses momentos era a integração de crianças de diversas faixas etárias, e também oportunizar as crianças que possuem irmãos em diferentes salas um momento para brincarem juntos também no CMEI.

Muitas vezes essa prática acaba interrompendo a realização de uma proposta que a criança já estava executando em sala, para que ela e as professoras pudessem participar desse momento institucional. Por mais que as professoras planejem esse momento, não é possível planejar quanto tempo a criança leva para finalizar a prática anterior a integração. É rotineiro acontecer de a criança ter que guardar o seu desenho, por exemplo, para ir às integrações (que possuem um horário marcado) e ter que terminar depois, nem sempre com o mesmo entusiasmo. Também não é viável um grupo de crianças permanecer em sala terminando de desenvolver uma proposta, sendo que todo o resto do CMEI está em outros espaços e propostas, e as professoras devem participar desse momento de integração juntamente com as crianças. Eventualmente o clima não permite que os CADs sejam construídos no espaço externo, sendo a alternativa utilizar a própria sala de referência para a realização dos mesmos, impossibilitando que a criança possa dar continuidade à proposta que estava realizando para dar espaço à construção da proposta da integração.

¹⁶ Cantos de atividades diversificadas são diferentes propostas realizadas pelas professoras em um determinado espaço, dando à criança a escolha de qual proposta irá participar no momento em que mais lhe agrada. São comuns propostas como, por exemplo, “canto da cozinha”, “canto do hospital”, onde são montadas ambientes com todas as ferramentas necessárias para se criar uma cozinha de faz de conta ou um hospital de faz de conta. Ainda há cantos com brinquedos diversificados como “canto da leitura”, onde o ambiente é preparado para que a criança possa desfrutar de um momento de leitura com diversos portadores de textos, brinquedos como legos, entre outros, também fazem parte da organização desses espaços denominados cantos, desde que haja mais de uma opção preparada.

Essa prática é citada no caderno de *Orientações para estudo e planejamento* da SEP do ano de 2014, alguns textos abordam a interação entre as crianças, citando o termo protagonista:

Considerando essa proposta de integração das crianças como uma ação permanente, é necessário refletir sobre os contextos que apresentam materiais produzidos pela equipe e que demandam tempo dos profissionais. [...] Convidar as crianças para a construção de materiais, bem como para participar da configuração dos espaços e dos contextos de brincadeiras, enriquece as relações estabelecidas entre crianças e crianças, crianças e adultos, crianças e materiais. Isso traz as crianças para o centro da cena, como protagonistas que, efetivamente, atuam na produção de diversos conhecimentos. (CURITIBA, 2014, p. 10).

Relatos orais de pedagogas que compunham a equipe do departamento de educação infantil relatam que as integrações originalmente foram pensadas para serem realizadas no período da tarde, com a intenção de ocupar o tempo que antecede a saída das crianças, e para otimizar o trabalho das professoras, que durante o período vespertino estão em menor número devido aos horários de folga.

É possível refletir que essa prática, por mais interessante que seja, acaba não contribuindo com o discurso de que a criança deve ter flexibilidade na realização das propostas que lhe interessam, já que professoras e crianças são obrigadas a participar desse momento de integração com dias e horários fixos, independente do interesse da criança na proposta que estava realizando anteriormente.

Muitas outras questões, que fogem da alçada dos professores, são pertinentes, como horários e rotinas dos funcionários encarregados da alimentação e limpeza da instituição, pois sim, a educação não é feita somente de docentes. Para que uma instituição, que comporta mais de 100 crianças, há diversos profissionais envolvidos, como cozinheiros, merendeiros e zeladores que fazem com que toda a engrenagem da unidade educacional atue de maneira harmoniosa e produtiva. Para isso, deve-se levar em consideração que, como funcionários adultos e também integrados à sociedade, cada uma dessas pessoas possui horários e rotinas, dentro e fora da instituição que também devem ser respeitados.

Por vezes, coloca-se no professor toda a carga da falta de flexibilidade nas rotinas de educação infantil, sendo que não depende somente da boa vontade do professor flexibilizá-las. Além disso, há também o rótulo de “adultocentrismo” quando se aponta que as instituições organizam os horários das rotinas das crianças baseados nos horários do adulto. Verifica-se que o tempo de alimentação das

crianças seja muito limitado, 20 minutos no caso do horário de almoço, levando-se em conta que são crianças que estão desenvolvendo seus gostos e habilidades para alimentar-se. Mas cabe a reflexão ao se indagar: como poderia ser diferente? Como individualizar o atendimento, ou respeitar os horários biológicos das crianças dentro de um espaço coletivo, onde adultos também fazem parte?

A questão da flexibilização das rotinas é mais complexa do que parece. É superficial sugerir que as rotinas das crianças não sejam tão restritas e que cada criança possa realizá-las a seu tempo. É incabível um cenário, dentro da realidade das instituições no qual as crianças possam realizar as suas refeições cada uma em um horário, ir ao parque na hora em que cada uma desejar, dormir quando e se quiser. Salientando que, em muitos casos, nem em casa as crianças possuem essa flexibilidade, pois as famílias também possuem seus horários e rotinas estabelecidas. Dessa forma, nos CMEIs, que são espaços primordialmente coletivos, essa flexibilização da rotina pode ser considerada extrema e não funcional.

4 GOVERNAMENTO E PODER

É importante tratar brevemente destes conceitos para a compreensão da interpretação dos dados, podendo ser tomados como conceitos-ferramentas. Serão utilizados esses conceitos como elementos importantes, sem a pretensão de esgotá-los, mas sim de colocá-los em funcionamento.

Sobre o conceito de governamentalidade, Veiga-Neto (2002) sugere a utilização do termo *governo* para diferenciar a instituição governo das práticas para exercer o poder. Ou seja, quando abordamos as ações de governar não nos referimos apenas às práticas advindas do Estado moderno, mas sim para nomear ações da conduta alheia, de ações de uns sobre os outros. Além do governo em relação entre os sujeitos, Foucault ainda explora outro eixo, o governo em relação consigo mesmo. Para o autor, muitas pessoas podem governar: “o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo” (FOUCAULT, 1979, p. 165). À vista disso, essa teoria “serve” para a presente discussão, de acordo com Gilles Deleuze (1979), em uma conversa com o próprio autor, abordou a teoria como uma caixa de ferramentas:

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas. (FOUCAULT, 1979, p.71).

Dessa maneira, o presente estudo utiliza-se de Foucault e suas teorias como ferramentas e seus estudiosos para a discussão dessa pesquisa. Relacionando esse conceito na educação infantil, Bujes (2015) coloca: “governar supõe zelar, antes de mais nada, para a manutenção da vida das crianças, mas também para possibilitar que ela se torne útil social e economicamente”. (BUJES, 2015, p. 265). É possível relacionar essa afirmação com o conceito de protagonismo infantil, como uma tecnologia de governo, no qual as crianças são colocadas em evidência cada vez mais, com um governo velado para tornarem-se sujeitos autorregulados.

As tecnologias de governo, a partir de uma inspiração foucaultiana, funcionam com a finalidade de potencializar a capacidade de um conjunto da

população e propor uma intervenção, ou seja, estruturar o campo de ação próprio ou alheio. Foucault nos dá a definição desse conceito:

Por essa palavra 'governamentalidade', quero dizer três coisas. Por 'governamentalidade', entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população, como forma mais importante de saber, a economia política, como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2006, p. 303).

Foucault coloca o próprio discurso como um elemento das relações de poder:

O tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. Portanto, o poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder. (FOUCAULT, 2006, p. 253).

Atrelado ao governo, Foucault traz as tecnologias do poder disciplinar, que agem sobre o indivíduo para ordená-lo e ao mesmo tempo submetido a uma vigilância constante. Segundo Horn "O poder disciplinar promove a individualização e singularização do próprio indivíduo" (2017, p. 52). A disciplina é compreendida como uma forma de exercício de poder, que segundo a mesma autora, implica em vigilância e registro constantes dos indivíduos. O poder disciplinar pode atuar em instituições como a escola, "essas instituições apoderam-se de discursos para produzir verdades sobre os sujeitos" (HORN, 2017, p. 52). Dessa forma, a norma acaba tornando-se um dos princípios no poder disciplinar, assim como a avaliação, o currículo e a rotina, uma disciplina que controla, mas também aperfeiçoa os corpos.

O poder disciplinar também contribui para a fabricação de sujeitos capazes de se autogovernar, de maneira invisível esse poder vai operando de forma, sutil, porém capaz de atingir os indivíduos de maneira permanente, e sem a necessidade do castigo físico, que era um dispositivo de poder disciplinar recorrente na educação até recentemente. Esse novo dispositivo disciplinar, mais ameno e imperceptível, atua individualmente no corpo do indivíduo, mas mantendo os sujeitos livres "a

liberdade aparecerá como condição de existência do poder” (FOUCAULT, 2010, p. 289).

A respeito do poder, Elias aponta: “grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas.” (ELIAS, 1980, p. 81). A partir da afirmação exposta, é possível afirmar que o poder é fruto de relações que se estabelecem, apesar de haverem diferentes fontes de poder:

Ao estudarmos as relações de poder entre filhos e pais, entre operários e patrões, entre governados e governantes ou entre pequenos e grandes Estados, percebemos que sempre se trata de equilíbrios de poder instáveis e que, portanto, podem evoluir. (ELIAS, 2001, p. 157)

Bujes (2010) cita a governamentalidade neoliberal, nessa mentalidade liberal, para melhor governar, é necessário construir um indivíduo livre. Nessa lógica, o indivíduo toma a si mesmo como capital, que precisa fazer investimentos próprios, consumir e produzir. Horn (2017) indica que essa nova mentalidade de governo delimita que o indivíduo não mais depende do Estado para promover o seu estar, mas sim age sobre si mesmo garantindo o que é importante para suas condutas, ocupando-se de si mesmo.

O neoliberalismo preconiza que os sujeitos devem ser autônomos, Horn (2017) coloca que “na era da governamentalidade neoliberal, tornamo-nos indivíduos calculáveis.” (HORN, 2017, p.62), e a infância dentro das instituições não está fora dessa circunstância. As crianças são constantemente observadas, quantificadas de acordo com inúmeros quesitos, qualificadas e normatizadas para o governo da sua infância.

A infância moderna classifica-se por uma infância cronológica e com etapas e classificações, com a idealização de um futuro sujeito melhor para o mundo. Partindo da perspectiva foucaultiana, a infância é uma etapa fundamental para o governo dos sujeitos, pois ela fabrica indivíduos governáveis e capazes de governar sua vida, de acordo com HORN:

[...] a infância é governada por meio da invenção de uma série de saberes, programas, tecnologias e estratégias que conduzem a vida das crianças e também a vida dos adultos em relação às crianças, tudo atravessado por múltiplas, diferenciadas e intensas relações de poder. (HORN, 2017, p.72)

O governo na infância tem a premissa de governo mínimo para governar mais, e desse modo, a liberdade aparece como uma maneira discreta de governar, como aponta Foucault “o controle é menos severo e mais refinado, sem ser, contudo, menos aterrorizador” (FOUCAULT, 2006, p. 307).

Horn pontua que “entendemos que a liberdade é a condição de existência para as relações de poder, sendo que as novas racionalidades de governo estão permeadas pela liberdade de escolha de um cidadão livre, autônomo e empreendedor de si mesmo. (HORN, 2017, p.170) A autora também relaciona a governamentalidade neoliberal e o protagonismo infantil com o empreendedorismo, já que a criança protagonista empreende sua própria vida e escolhas, quase como em uma constante competição consigo mesma. De certa maneira, a criança é “obrigada” a ser livre, e “obrigada” a fazer escolhas o tempo todo, mesmo quando necessita de uma direção. Assim, a liberdade também é caracterizada como uma forma contemporânea de poder, uma liberdade controlada e cheia de escolhas previamente selecionadas.

A partir do exposto teórico citado acima, se dará no próximo capítulo a apresentação da materialidade de análise. Entendo que todo o material exposto até aqui, nos capítulos anteriores, demonstra sua importância para compreender de maneira mais lúcida a discussão dos dados coletados que serão apresentados nas sessões a seguir.

5 CAMPO INVESTIGATIVO

“É preciso também que nos inquietemos diante de certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares”. (FOUCAULT, 2009, p. 24).

Neste capítulo, apresento a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com pedagogas e professoras da Rede Municipal de Curitiba, assim como discussões acerca dos documentos *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017), *Parecer 20* (BRASIL, 2009), *Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil* (CURITIBA, 2010), *Caderno de Educação Infantil – Caderno I: princípios e fundamentos* (CURITIBA, 2016) relevantes para a pesquisa.

A análise que segue analisa o protagonismo infantil a partir de três eixos que fazem parte da configuração dos CMEIs: 1) o planejamento e o currículo; 2) avaliação; 3) rotinas.

Inicialmente irei retomar alguns conceitos e questões metodológicas para uma melhor compreensão das suas articulações no decorrer da análise. Como já foi analisado anteriormente, no capítulo introdutório, a análise discursiva de Foucault não trata de uma análise do tipo linguístico, mas sim das diferentes maneiras com que esse discurso desempenha seu papel na rede de configurações em que se encontra. De acordo com Foucault:

O tipo de análise que pratico não trata do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso desempenha um papel no interior de um sistema estratégico em que o poder está implicado, e para o qual o poder funciona. Portanto, o poder não é nem fonte nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder”. (FOUCAULT, 2006, p. 253).

A escrita a partir de um lugar neutro e incontaminado é, de acordo com Foucault, ilusória. Somos afetados e produzidos pelo poder da ordem discursiva; não há, assim, lugar isento. No entanto, intenciona-se descrever os discursos e seus efeitos para trazer outras formas de compreensão, e não para desmantelá-los. Para Foucault (1997):

[...] não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. [...] o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob condições positivas de um feixe complexo de relações. (FOUCAULT, 1997, p. 51).

A partir desta citação pode-se afirmar que as configurações moldam os discursos. O que o autor propõe não é identificar uma lógica interna, um conteúdo de verdade, nem mesmo a sua essência original e fundadora. O que importa é tão somente lê-los dentro de suas redes de relações.

Stuart Hall (2016) relaciona o discurso ao conceito de cultura¹⁷. Segundo o autor, a definição de discurso também está estreitamente relacionada à produção de discursos, uma vez que a cultura depende da interpretação dos seus participantes, que dão um sentido semelhante às coisas. O conceito também diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos e ao compartilhamento de significados. O sentido é continuamente formado e compartilhado nas interações pessoais e sociais, sendo também produzido pelas mídias de massa que fazem os sentidos circularem. O sentido é fixado pelos sujeitos e, depois de um tempo, parece natural e inevitável. Para o autor, é preciso considerar:

[...] a natureza necessariamente interpretativa da cultura e o fato de que interpretações nunca produzem um momento final de absoluta verdade. Em vez disso, interpretações são sempre seguidas por outras interpretações, em uma cadeia infinita. (HALL, 2016, p. 77).

É possível dizer que as profissionais produzem interpretações de acordo com diferentes configurações nas quais estão inseridas. Ainda Hall (2016) interpreta o conceito de discurso, segundo Foucault, da seguinte maneira:

Ele [discurso] define e produz os objetos do nosso conhecimento, governa a forma com que o assunto pode ser significativamente falado e debatido, e também influencia como ideias são postas em práticas e usadas para regular a conduta dos outros. Assim como discurso 'rege' certas formas de falar sobre um assunto, definindo um modo de falar, escrever ou se dirigir a esse tema de forma aceitável e inteligível, então também por definição, ele 'exclui', limita e restringe outros modos. (HALL, 2016, p. 80).

¹⁷ O conceito de cultura é um conceito de várias acepções, do ponto de vista das Ciências Sociais, da Filosofia e da Antropologia. Neste estudo, optou-se por utilizar a definição do sociólogo Stuart Hall (2016).

Desse modo, a partir das perspectivas supracitadas, é possível afirmar que não cabe sentenciar um discurso enquanto verdadeiro ou falso, mas sim considerar sob quais configurações ele se constituiu como tal. À vista disso, nos itens a seguir, elabora-se a análise dos dados sob essa ótica explanada acima.

5.1 PROTAGONISMO INFANTIL, GOVERNAMENTO E PODER NOS DOCUMENTOS E DISCURSOS DOCENTES QUE CONFIGURAM A EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir deste ponto, inicia-se a discussão acerca das entrevistas¹⁸ realizadas com as professoras e pedagogas e dos documentos norteadores e mandatórios. A análise foi centrada no protagonismo infantil, utilizando as ferramentas teóricas de Foucault de governo e poder dentro de algumas configurações do CMEI.

O culto docente ao protagonismo infantil e seus desdobramentos é recorrente no circuito da Educação Infantil nos dias atuais, sempre presente em documentos das semanas pedagógicas, em textos estudados nas permanências, palestras e nas falas das professoras e pedagogas. A análise que me propus a fazer não pretende posicionar-se contra ou a favor o protagonismo infantil, nem tampouco desfazer suas práticas ou colocá-las num pedestal, o que ocorre frequentemente nos círculos educacionais. O que busco nesta via é considerar os discursos que circulam na rotina educacional dos sujeitos infantis.

Já utilizei como exemplos (descritos e discutidos) alguns trechos de documentos pedagógicos que cabiam nas discussões acerca dos conceitos de protagonismo apresentados, de currículo e de rotinas. Na parte a seguir do presente trabalho, a análise se utilizará de trechos de documentos, relacionando-as com ferramentas teóricas trazidas por Foucault (1997).

Os manuais para padronizar e governar a infância existem desde a *Ratio Studiorum* (1599), a “*Didática Magna*”, de Comenius (1649), até os dispositivos reguladores lançados nos dias atuais pelo governo, como os RCNEI (BRASIL,

¹⁸ Foram dados nomes fictícios às entrevistadas, em respeito ao termo de sigilo assinado. Optei por expor as falas das profissionais em quadros e em letra diferenciada para facilitar a identificação. As falas foram transcritas de maneira literal; não realizei alterações em termos de frases e palavras, etc.

1998), DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017), que não deixam de ser instrumentos de regulação dessa fase do desenvolvimento. Todos esses discursos a respeito dos sujeitos da Educação Infantil acabam resultando nas práticas das instituições e na formação desses sujeitos. Dessa forma, “o sujeito pedagógico será, então, o resultado de uma articulação entre os discursos que o nomeiam – discursos que se pretendem científicos – e práticas institucionalizadas que o capturam” (BUJES, 2001, p. 39).

Bujes (2002), autora que realizou uma discussão em sua tese com foco na análise do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), enfatiza que professoras e crianças aprendem que o discurso presente nesse documento é legítimo, com regras a serem aprendidas e seguidas. Além disso, faz com que as crianças se tornem sujeitos que falem de si, de uma determinada maneira prescrita, seguindo direções esperadas. Após esse documento, outros foram lançados nos âmbitos nacional e municipal, porém mantiveram a essência do caráter prescritivo e de categorizar objetivos para cada fase de desenvolvimento. Bujes (2002) destaca que as crianças são vistas nesse documento como autônomas, capazes de fazer escolhas, livres e empreendedoras, ou seja, refere-se à definição de protagonista, de acordo com alguns discursos contemporâneos. Ressalta, porém, que essas formas discursivas de definir as crianças não são novidade e que fazem parte da estratégia de governo da infância.

Cito este estudo pois foi realizado no ano de 2002, com o propósito de analisar um documento do ano de 1998. Mais de 20 anos separam esse referencial, que na época representava um avanço com objetivos de aprendizagens e orientações, dos documentos atuais que nos regem. Porém, o discurso da criança autônoma, livre, capaz de fazer escolhas e empreendedora ainda aparece juntamente com objetivos de aprendizagem na BNCC, que é a nossa referência normativa mais atual.

Os documentos mandatórios e norteadores da E.I possuem, em sua maioria, o caráter de um dispositivo que coloca em marcha discursos, instituindo práticas pedagógicas, organização de espaços, tempos e rotinas. A esse respeito, Bujes (2005) afirma:

Os discursos sobre as crianças e a infância, ao se manifestarem sobre tais objetos, não estão aí para descrevê-los em sua inteireza [eles jamais

conseguiriam fazer isso], mas para manifestar e traduzir [como disse Foucault, citado por Veiga-Neto, 1996] o querer fundamental daqueles que falam. (BUJES, 2002, p. 5).

As crianças e a infância tornam-se foco de determinadas instituições e tecnologias de poder¹⁹. Justifica-se, assim, a elaboração de inúmeros discursos e documentos que regulamentam essa etapa da vida, como analisa Larrosa:

A norma, diferentemente da lei, pretende ser um conceito descritivo: média estatística, regularidade, hábito. Pretende objetividade: justificação racional. Mas o normal é um descritivo que se torna normativo. O normal se converte em um critério que julga e que valoriza negativa ou positivamente. E no princípio de um conjunto de práticas de normalização cujo objetivo é a produção do normal. (LARROSA, 1994, p. 36-37).

Fundamentado na afirmação acima, é possível dizer que os documentos normativos e norteadores funcionam como dispositivos que produzem um discurso pedagógico que operam e articulam jogos de poder no interior das instituições educacionais, estabelecendo uma série de proposições que tem por objetivo produzir crianças de um certo tipo – ou seja, a normalização.

A partir do exposto acima, é possível analisar o seguinte excerto presente no *Caderno de Educação Infantil – Caderno I: princípios e fundamentos*²⁰ (CURITIBA, 2016), logo no início aparece a palavra “protagonista”, referindo-se à gestão democrática e colocando a criança como protagonista:

É fundamental o esforço conjunto, por meio de uma gestão democrática, dos (as) profissionais da educação e das famílias em ofertar educação infantil de qualidade. Para isso, há que se olhar para a protagonista dessa etapa da educação, que é a criança. Ela vivencia o mundo, constrói conhecimentos, expressa-se, manifesta desejos e interage de forma bastante peculiar. (CURITIBA, 2016, p. 35).

Ao analisar os discursos presentes nos documentos, a afirmação de que a criança deve ser o centro da prática educativa e do planejamento é recorrente, utilizando-se o termo protagonista para caracterizar essa instrução. Mais adiante, no

¹⁹ As tecnologias de poder foram discutidas no capítulo IV.

²⁰ Até a data do término dessa dissertação esse documento é listado na página da prefeitura de Curitiba como o currículo da Educação Infantil, juntamente com o Parecer 20. Esse documento pode ser encontrado no site <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-da-educacao-infantil/8229>>.

mesmo documento, utiliza-se o protagonismo da criança na documentação pedagógica:

Ao pensarmos na abordagem da documentação pedagógica, reconhecemos que esta dá visibilidade à aprendizagem das crianças, encorajando-as a tornarem-se o centro da sua própria aprendizagem, fortalecendo o protagonismo. (CURITIBA, 2016, p. 79).

O *Parecer 20/2009*²¹ (CURITIBA, 2009) traz também o discurso da criança como o centro do planejamento e produtora de cultura:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 6-7).

Em alguns documentos da RME de Curitiba, é possível encontrar discursos que reforçam essa perspectiva, desde a elaboração das primeiras diretrizes para o trabalho com as crianças da Educação Infantil do município:

Ao pensarmos na abordagem da documentação pedagógica, reconhecemos que esta dá visibilidade à aprendizagem das crianças, encorajando-as a tornarem-se o centro da sua própria aprendizagem, fortalecendo o protagonismo. Nesse sentido, as crianças passam a ser fundamentais para os processos de tomada de decisões, de planejamento, como organização de espaços e tempos e de episódios que se convertam em possibilidades de pesquisas. (CURITIBA, 2006, p. 79).

O discurso da criança como o centro nas propostas da Educação Infantil não é novo. Edouard Claparède (1873-1940), em 1905 publicou seu primeiro livro sobre o assunto. O autor é contemporâneo de John Dewey (1859-1952), sendo considerado o pensador da Escola Nova que representa a “revolução copernicana”, segundo a qual os programas educacionais devem gravitar em torno da criança, e não a criança girar ao redor deles, ou seja, faz da criança ativa o centro do processo de ensinar e aprender. É também responsável por ser um dos precursores da ideia de que o interesse da criança é no brincar e que o professor deve ser um

²¹ Esse documento consiste na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, também pode ser encontrado como Currículo da Educação Infantil de Curitiba no site <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-da-educacao-infantil/8229>>.

“estimulador de interesses” (HAMELINE, 2010, p. 24). Também defendia o aperfeiçoamento na formação dos professores, incentivando o gosto dos mesmos pela exploração científica, tendo como objetivo tornar a escola mais atrativa para a criança.

O discurso de criança como “centro” das práticas é recorrente, tanto nos documentos quanto nas falas, sendo observável há mais de cem anos. Apesar dos discursos familiares com a atualidade, “Claparède é considerado até hoje, como um autor elitista, de moral exigente e incapaz de colocar sua teoria em consonância com a prática educacional” (HAMELINE, 2010, p. 33). O que se pode afirmar é que esses discursos que o autor utilizava em 1905 são recorrentes até hoje, pois apesar da Educação estar em um constante processo dinâmico de atualização, é uma estrutura muito difícil de ser modificada.

Além de se constatar nas teorias o fundamento da criança como o centro das práticas educacionais, este aspecto também pôde ser observado nas narrativas apresentadas a partir das entrevistas realizadas para este trabalho. Ao serem questionadas a respeito do que é o protagonismo infantil, as entrevistadas acionaram discursos semelhantes, que consideram o interesse da criança e a colocam como centro das propostas pedagógicas. Esta posição é recorrente, como podemos observar nos trechos das entrevistas, a seguir:

QUADRO 1- CONCEPÇÃO DE PROTAGONISMO

*Aqui no nosso CMEI **essa palavra [protagonismo] vem surgindo há algum tempo, não é de hoje, mas a gente falava de formas diferentes.** A gente sempre priorizou o que a criança traz da vivência dela pra gente elaborar o nosso planejamento em cima disso, o que que move o **interesse** da criança, o que faz ela se interessar, e **a partir do interesse da criança a gente faz o planejamento.** (Professora Aline)*

*Eles batem muito na tecla né, da criança protagonista, sempre. Em 2005, quando eu entrei já tinha também. Mas cada ano eles focavam mais uma área de conhecimento, mas sempre **focado na criança** também. Mas nos outros anos você focava mais a linguagem dramática, há 3 anos atrás foi multiculturalidade, no outro ano foi conhecimento matemático, focava mais em áreas assim. Mas sempre tinha **a criança ser único e tudo**, sempre teve. (Professora Carolina)*

*[...] é a criança mostrar aquilo a que veio, **a criança ser o centro das atividades, não o professor.** É trabalhar na criança aquilo que é do seu **interesse**, aquilo que é da vontade dela, o que ela quer fazer, aquilo que ela gosta de fazer, e a partir desse gostar da criança é que o professor vai trabalhar todas as atividades, todos os encaminhamentos, isso é mostrar que a criança é o centro das atividades, **é mostrar o protagonismo né, ela ser o centro de tudo** dentro de um contexto da unidade. Tudo ser planejado através dela e pra ela. (Pedagoga Camila)*

FONTE: A autora (2019).

As falas destacadas no QUADRO 1 relatam a concepção de protagonismo dessas professoras e pedagogas em que a criança é o centro das atividades. Ainda,

o planejamento deveria ser feito a partir do interesse das mesmas. As docentes também relatam que não é de hoje que se vem insistindo nesse termo; uma delas relata que antes eram usados termos diferentes – constatando-se que o discurso que circula a respeito do protagonismo infantil é antigo, porém recebia outras nomenclaturas.

Segundo Marín (2011), o interesse é um conceito chave nas práticas pedagógicas:

[...] noções comuns que se tornaram centrais no momento de pensar as práticas educativas orientadas pela natureza infantil: “interesse”, “experiência” e “aprendizagem” desenham-se como aquelas expressões que, nos discursos pedagógicos, manifestam a confiança nas possibilidades e alcances das condições naturais presentes nas crianças. Ainda assim, parece que é o “interesse” a noção que expressa mais claramente o atravessamento e articulação no pensamento educativo dos discursos naturalistas, liberais e disciplinares. (MARIN, 2011, p. 109).

A autora cita Herbart (1776-1841), filósofo e pedagogo alemão, ao afirmar que o professor deve observar atentamente seus alunos, a fim de reconhecer suas tendências naturais e definir as práticas de governo. Marín (2011) conclui: “tal vigilância e controle, antes que proibir e apagar uma tendência natural, procuram orientá-la e regulá-la para que, quando o indivíduo (já não mais a criança) chegue à idade da razão, assuma naturalmente seu próprio governo” (p. 114). Desta forma, a educação pautada nos interesses da criança pode, também, ser considerada uma maneira de governo dos educandos por eles mesmos, além de autorregulação.

Observando o discurso das professoras e pedagogas, podemos visualizar práticas de governo/governamentalidade, muitas vezes disfarçadas por um discurso que coloca a criança sempre como centro das práticas educativas. É possível entender, por meio dessas falas, que de fato a criança ocuparia cada vez mais a centralidade dos processos educativos, sendo elas mesmas responsáveis por trazer o “conteúdo” a ser trabalhado, transferindo para si a tarefa de querer aprender, sendo essa uma prática de autogoverno.

Esse formato de escolha de conteúdos a serem pesquisados com as crianças a partir do que as mesmas trazem apresenta, também, o risco da banalização de que “tudo vira conteúdo”. As crianças são, em geral, referidas como dotadas de curiosidade. Com isso, observa-se que diversas “coisas” são novas à seus olhos e, assim, chamam sua atenção. Diariamente as crianças se interessam

por inúmeras situações, objetos, animais, etc.; a banalização ocorre se, a cada demonstração de interesse da criança por algo, o professor toma para si como um “projeto” a ser trabalhado, simplesmente porque a criança se interessou momentaneamente ou fez alguma pergunta relacionada a algo diferente. É uma linha tênue, subjetiva e interpretativa realmente saber o que desperta o interesse de cada criança de maneira que possa ser trabalhado no coletivo, se é que seja possível. De acordo com Horn (2017):

o controle exercido sobre os alunos se torna cada vez maior, porém menos visível, não apenas exigindo disciplina, nem autodisciplina, mas um controle interior refinado. Há um deslocamento no discurso pedagógico, que vai do coletivo para o indivíduo; dito de outro modo, o centro dos processos pedagógicos não está mais no coletivo (tal como os ideais comenianos de ensinar tudo a todos), mas sim no aluno, no conhecimento minucioso de sua individualidade. (HORN, 2017, p. 83).

A invenção do sujeito infantil contemporâneo, com interesses próprios e como o centro das atuações pedagógicas, é uma das estratégias da criança protagonista, autônoma, que aprende a aprender, que cria hipóteses e governa o seu próprio aprendizado. Baseado nessas características, podemos afirmar que cada vez mais a educação está no plano do indivíduo e cada vez menos no coletivo, tornando cada um responsável pelos seus processos de aprendizagem, ao demonstrar seus interesses como requisito da organização educativa. Varela (1999) cita Norbert Elias, que mostra que nas sociedades ocidentais confere-se mais valor à “identidade como eu” do que à “identidade como nós”, reforçando a visão de uma sociedade na qual as crianças também se converteram em seres egocêntricos.

Ao considerar a narrativa da criança como o centro do processo educativo, baseada nos interesses da criança, sugere que o que resta ao professor é agir como um mero administrador desse processo individual e autocentrado das crianças.

O *Caderno de Educação Infantil* (CURITIBA, 2016) apresenta as crianças como peças fundamentais para a tomada de decisão, o planejamento e a organização de espaços e tempos, considerando-as como sujeitos ativos em seu contexto. Ainda nesse sentido, cita a criança, família/comunidade e profissionais como a tríade de um processo colaborativo: “logo, crianças e professores (as) são parceiros (as) em ambientes inspiradores que apoiam e promovem o discurso e o diálogo na busca de sentidos” (CURITIBA, 2016, p. 79) – tal como podemos

constatar também no QUADRO 2, que apresenta algumas falas que relatam que a criança não é, isoladamente, a protagonista:

QUADRO 2- O PROFESSOR E O PROTAGONISMO

*O professor também é protagonista no seu trabalho, então hoje a gente fala de **protagonismo compartilhado**, tanto a criança quanto o professor é protagonista nesse exercício diário desse cotidiano da infância. Então hoje eu vejo assim, que o protagonismo infantil tá sendo melhor entendido quando o professor também se vê nessa condição. (Pedagoga Ana)*

*[...] quando você **deixa a criança ser protagonista** você não pode ser um professor apático, você tem que tá no movimento junto com a criança. (Professora Aline)*

*Escutar a criança, a curiosidade dela, aprofundar o conhecimento dela, pesquisar o conhecimento científico, sim né. **Mas a gente também tem que ter a nossa participação**, porque a criança tá aprendendo, embora o foco seja bem forte do cuidar e do educar e a base do brincar na infância a gente não pode perder, acho muito importante, mas é uma fase que quantas coisas você pode estimular. Você enquanto adulto tem que ajudar nessa estimulação pra que a criança possa aprender o máximo, criança tá aberta, aprofundar o que ela tem vontade, **mas a partir do que você também oferece** que possam ajudar pra ela ter um desenvolvimento mais pleno. (Pedagoga Fabíola)*

*E pra criança ser protagonista ela tem que ter várias opções, material pra ela poder explorar, vivenciar. Além daquilo que ela traz na sua vivência, **nós professoras mostrar pra ela outras coisas**, deixar acessível pra ela. (Professora Aline)*

*Acho que **ela até é escutada**, as professoras estão sempre prestando atenção no que alguma criança fala, por exemplo, aqui no Pré começaram o trabalho de insetos a partir de uma criança e começaram a pesquisa. Mas não é o tempo todo, acho que **tem a intervenção do professor ali né**, no planejamento, tem algumas coisas que já fazem parte da prática do CMEI, que é o progresso que faz, **a criança não é o tempo todo**. Até que acho que também algumas coisas têm que ter a participação do adulto, a criança tem as curiosidades dela, mas **você como adulto também tem que fazer uma intervenção no desenvolvimento dela**, senão fica muito.... tem que ter os dois lados, eu acho. (Pedagoga Fabíola)*

*Pela palavra é a criança **ter participação, poder falar o que ela quer, o que ela pensa, o que gosta, poder participar**. Se for pensar em termos de CMEI, ter uma participação no que a gente faz aqui, nos gostos, ela ser escutada. Você **escutar e as coisas que ela percebe você poder estimular**, responder, ela ser ouvida. (Pedagoga Daiane)*

*Escutar a criança, a curiosidade dela, aprofundar o conhecimento dela, pesquisar o conhecimento científico, sim né. Mas **a gente também tem que ter a nossa participação**, porque a criança tá aprendendo, embora o foco seja bem forte do cuidar e do educar e a base do brincar na infância a gente não pode perder, acho muito importante, mas é uma fase que quantas coisas você pode estimular. Você enquanto adulto tem que ajudar nessa estimulação pra que a criança possa aprender o máximo, criança tá aberta, **aprofundar o que ela tem vontade, mas a partir do que você também oferece que possam ajudar pra ela ter um desenvolvimento mais pleno**. (Pedagoga Fabíola)*

FONTE: A autora (2019).

Os relatos reforçam a configuração do protagonismo infantil dentro das relações de poder, que naturalmente se estabelecem em qualquer ambiente, incluindo as instituições escolares. Considera-se que o poder não apenas reprime o que objetiva controlar: ele também é produtivo, pois o poder circula, não irradia de cima para baixo nem de uma única fonte. Sugere-se, assim, que todos nós, de uma maneira ou de outra, sofremos e exercemos o poder em sua circulação. Dessa forma, o termo “protagonismo” se encontra em dissonância com as relações de

poder estabelecidas dentro da instituição, pois remete a um personagem principal e de maior destaque na trama. As professoras e pedagogas afirmam que é importante considerar o interesse da criança; apontam, contudo, que o professor também deve se posicionar e trazer informações, e que sua participação é essencial ao desenvolvimento das crianças.

É importante observar que uma professora utiliza a expressão “deixar a criança ser protagonista” sugerindo que, mesmo colocada como protagonista, ela ainda é submetida à disposição do adulto de deixá-la ou não exercer esse protagonismo. Donald (2000) cita Rousseau para explicar a respeito da “liberdade bem-regulada” que, segundo o autor, caracteriza a pedagogia moderna:

A educação que Rousseau recomenda envolve, assim, não a coerção ou a instrução, mas o artifício e a manipulação de uma “liberdade bem-regulada”. Esta regulação exige a definição de uma autoridade externa à qual a criança [o cidadão] está sujeita e que, contudo, a autoriza a agir como um agente livre. (DONALD, 2000, p. 71).

Ao analisar as ações que denotam permissão ao protagonismo, pode-se dizer que há uma coerção velada utilizando termos neoliberais como o “protagonismo”, mas de uma forma ainda controlada, apenas quando permitido. O professor continua exercendo o papel de maior destaque, pois depende dele a aprovação das ações da criança “protagonista”, ainda que, em seu discurso, coloque a criança como o centro das práticas educativas.

Em 1762, Rousseau apresentou em sua obra “Emílio” um sistema educativo que pode ser remetido aos dias atuais e aos discursos de criança protagonista:

Deixe [seu pupilo] sempre pensar que ele é o mestre enquanto vós sois realmente o mestre. Não existe nenhuma sujeição tão completa quanto aquela que conserva as formas da liberdade; é assim que a própria vontade torna-se cativa. Não está esta pobre criança, sem conhecimento, força ou sabedoria, inteiramente à vossa mercê? Não sois vós o mestre de todo o seu ambiente na medida em que este a afeta? Não podeis vós fazer dela o que vos aprouver? Seu trabalho e seu brinquedo, seu prazer e sua dor, não estão eles, de forma que ele desconhece, sob vosso controle? Sem dúvida, ela deve fazer apenas o que quer, mas ela não deve querer nada que vós não queirais que ela faça. (ROUSSEAU, 1995, p. 84-85).

Mesmo que de maneira não intencional, os discursos das professoras acabam nos remetendo a Rousseau (1995), para quem a criança é governada e autorregulada sem nem se dar conta – assim como, muitas vezes, as próprias

docentes não percebem esse controle ao qual os educandos são submetidos por elas mesmas.

Ainda analisando o QUADRO 2, a fala da pedagoga Daiane revela que a palavra “protagonismo” é tratada como sinônimo de participação, dando apoio à discussão teórica do Capítulo 3, no qual é discutido o recorrente alinhamento dos dois termos. Ao mesmo tempo, podem-se captar discursos que defendem que o professor ainda possui o papel de trazer conteúdos e novas aprendizagens para a criança, não somente a partir do que ela tem interesse, como nas falas da professora Aline e da pedagoga Fabíola.

O conceito do protagonismo infantil para essas profissionais, como mostra o QUADRO 3, refere-se à criança ter escolhas, poder escolher a brincadeira para brincar, o alimento, a chamada a ser realizada, tudo dentro de um cardápio geralmente pré-estabelecido:

QUADRO 3 – O PROTAGONISMO COMO ESCOLHA

Eles são protagonistas no momento que eles podem escolher a brincadeira para brincar.
(Professora Aline)

A gente procura dar voz pra criança pra que ela ajude a escolher, pra que ela traga coisas da família, do gosto dela, que o brincar seja o foco, que eles consigam aprender mais pelo brincar. Nas rotinas a gente procura, mas é meio fechadinho. Na alimentação eles escolhem o que eles querem comer, a higiene eles fazem sozinhos, então eles já vão tendo essa autonomia e a escolha também. Eu falo mais pelos horários, né? Que deixa mais fechadinho. (Professora Aline)

A gente trabalhou parlandas com eles agora por último e a gente pediu pra eles escolherem, a gente leu algumas, então a gente escolheu junto com eles. (Professora Denise)

A gente tenta, a gente permite que eles façam as escolhas... Só tem arroz, feijão, macarrão, se não quer macarrão a gente tira, então a gente vai tentando achar essas lacunas pra atender todos. Mas às vezes ele quer macarrão e não tem, a refeição vem pronta não tem o que fazer. (Professora Fernanda)

Então talvez na escolha de alguma brincadeira, essa escuta sim, ou a sugestão da criança às vezes, mas ela normalmente já tem um modelo. O protagonismo tá em escolher qual daquele modelo que ela já trabalha, eu acho. (Pedagoga Fabíola)

O café ela tem um tempo, dá mais ou menos uma hora que ela pode escolher, mas depois é recolhido e ela não consegue escolher esse momento. Então algumas coisas sim, na escolha das brincadeiras, no planejamento, quando a gente vai escolher os cantos de integração que a gente senta com elas e elas escolhem. (Professora Denise)

[...] quando eles falam de protagonismo é a criança poder escolher né? E muitas vezes as escolhas não são aplicadas muito pela logística da instituição né, no sentido de que tudo segue um horário. (Pedagoga Daiane)

FONTE: A autora (2019).

Além da relação do protagonismo infantil com as escolhas, novamente aparece a questão de o professor “deixar” a criança ser protagonista. Essa ideia

pode ser relacionada ao discurso corrente em torno do protagonismo infantil, no qual as professoras e pedagogas relatam que “dão” voz e espaço às crianças, além de escutarem seus anseios, para então propor práticas que potencializem suas capacidades e lhes dão escolhas. É possível analisar essas falas também como um dispositivo utilizado pelo governo, que age de forma sutil e velada, retornando ao pressuposto que governa-se menos para governar-se mais.

Ainda discutindo o papel do professor nesse contexto, no fragmento abaixo, do documento *Caderno 1 – princípios e fundamentos* (CURITIBA, 2016) reforça-se a concepção de que o professor deve ser o responsável por envolver a criança nos processos de aprendizagem, ouvi-la e criar ambientes elaborados e atrativos:

Pensamos, assim, em um contexto de educação infantil que considere a criança como sujeito ativo, considere a sua curiosidade e permita a sua produção de sentidos sobre o mundo. Para tanto, precisamos compreender que a criança que está ativamente envolvida num processo colaborativo de aprendizagem tem o direito de ser ouvida e tem coisas importantes para contar sobre suas hipóteses e teorias. Logo, crianças e professores (as) são parceiros (as) em ambientes inspiradores que apoiam e promovem o discurso e o diálogo na busca de sentidos. (CURITIBA, 2016, p. 79).

Dados presentes nos documentos demonstram que o sucesso do protagonismo infantil está diretamente ligado à escolha de ambientes e a propostas que o professor oferece a partir da sua atenção em escutar e perceber as preferências das crianças. Os *Referenciais Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba* (CURITIBA, 2006) utilizam como referência Jussara Hoffmann (1996), e a autora aponta que o espaço pedagógico deve valorizar a criança, no sentido de respeitar seu tempo e escolhas em um ambiente espontâneo – “espontâneo no sentido de favorecer a exploração livre dos objetos, da vivência de situações adequadas ao tempo da criança, onde possa escolher brinquedos ou parceiros, num ritmo próprio, mesmo que diferente entre elas” (HOFFMANN, 1996 *apud* CURITIBA, 2006, p. 39).

Na prática, a escolha de situações e brinquedos é dada às crianças por meio dos CADs, onde são preparadas em média três propostas diversificadas simultâneas, nas quais as crianças têm a liberdade e autonomia relativa para escolher qual canto lhe agrada mais para brincar naquele momento. Ainda assim, há dúvidas se essa proposta contempla a orientação dada pelo documento em sua totalidade, pois o emprego das frases “exploração livre dos objetos” e “escolher

brinquedos ou parceiros [...] mesmo que diferentes entre eles” pode gerar interpretações divergentes. O que se pode afirmar é que, na proposta dos cantos de atividades diversificadas, as crianças possuem uma ou mais escolhas a fazer, dentro de propostas fechadas e não livres. Se essas orientações fossem seguidas literalmente, teríamos 30 crianças – possivelmente – brincando cada uma com uma proposta diferente dentro de uma sala com duas professoras (ou mesmo apenas uma) tentando mediar todas elas. Essa conjectura aparece no relato de uma pedagoga:

QUADRO 4- O PROTAGONISMO NA COLETIVIDADE

*Porque são várias crianças, como você vai fazer que uma criança seja o dia todo protagonista se ela tá dentro de uma sala com 30 crianças e que cada criança tem um desejo, observa uma coisa, como que você vai fazer um planejamento, né? Você não consegue pôr em prática um planejamento. Você pode aproximar, mas fazer um planejamento pra cada criança? **Pra ela ser protagonista o tempo todo teria que ser um planejamento só pra ela, a partir do que ela quer.** Não, né? Faz a partir do grupo, a partir do que você percebe do grupo você vai direcionando. Penso isso. (Pedagoga Fabíola)*

FONTE: A autora (2019).

Horn (2016), em sua tese de doutoramento, apresenta o conceito do professor gerenciador de oportunidades, que se coaduna ao conceito de professor que vem surgindo nos discursos tanto dos documentos quanto dos professores. Trata-se de uma nova posição ocupada pelos professores, não sendo mais o mediador do conhecimento, mas “a de um professor que distribui escolhas, a partir de um cardápio de oportunidades postas na organização do espaço escolar” (HORN, 2016, p. 190). Juntamente com essa proposta, o professor também deve desenvolver múltiplas habilidades e competências para conduzir o interesse de cada aluno da sua turma, em suas mais diferenciadas demandas, produzindo ambientes atrativos, quase como um arquiteto pedagógico.

Muitas reflexões imediatamente despontam a partir dessa nova configuração de professor. Uma delas é se a formação do Magistério, requisito mínimo atual para o exercício do cargo no Município, e a graduação em Pedagogia contemplam em seus currículos essa nova configuração exigida na prática. Os professores mais antigos na RMC, que entraram antes da exigência do Magistério, e possuem apenas o Ensino Médio regular, conseguem acompanhar esses novos aspectos da prática docente? A RMC propõe formações que atendam esses formatos exigidos? E, por último, mas não menos importante, as professoras dispõem de recursos (materiais,

espaços, tempo) para desempenhar essa função de criadoras de ambientes e gerenciadoras de oportunidades e interesses?

Nas unidades que visitei para realizar as entrevistas, não raro ouvi de diretoras e pedagogas reclamações referentes à falta de professoras e, por consequência, ficavam sem *permanência*. Levando em consideração essas informações, fica o questionamento de como as professoras podem elaborar ambientes atrativos, planejados de acordo com as demandas individuais dos alunos, sem esse tempo primordial para a elaboração de planejamento, avaliações e estudos. E, mais ainda, faz parte da formação e função do professor ser “arquiteto” ou, como chama Horn (2016), “*design*” da educação contemporânea? Para contemplar essas novas configurações da docência seria necessário a revisão dos currículos que atuam nas formações de professores, além de uma reformulação do número de crianças em relação ao número de professoras para que se dê conta dessa demanda.

5.2 PLANEJAMENTO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O planejamento é um elemento importante na configuração da E.I e da educação como um todo. É a partir dele que se colocam em prática as ações significativas para a obtenção dos objetivos pretendidos. Além de ser uma ferramenta relevante para os demais eixos que fazem parte dessa etapa educacional, como relatórios, avaliações e portfólios.

O currículo, de uma maneira geral, orienta e organiza práticas e fundamentos que articulam a estrutura da E.I. Podem ser considerados como currículo, não apenas as disciplinas, mas todos os elementos que compõem de alguma maneira as ações e rotinas educacionais. Até o término dessa dissertação a PMC não havia finalizado a construção do currículo da E.I, por isso utilizou-se como currículo os documentos utilizados pelas professoras como tal, que serão explicitados no decorrer desta discussão.

Alguns documentos são utilizados no município para reger a Educação Infantil e suas condutas como planejamento, avaliação e rotinas. Em um primeiro momento, analisarei a documentação pedagógica que diz respeito ao planejamento na RMC. Um desses documentos leva o nome de *Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil*, publicado no ano de 2010. De acordo com esse

documento, nas unidades de Educação Infantil do Município há pelo menos sete diferentes tipos de planejamentos que permeiam a prática educativa²² nos CMEIs. Conforme o documento, “(...) planejar faz-se necessário à medida que antecipa ações educativas a serem realizadas, colaborando para agir conforme o previsto” (CURITIBA, 2010, p. 7). O texto também aponta que uma das condições para que ocorra um processo de aprendizagem de qualidade é a prática planejada, que se apresenta como um momento previamente organizado, constituído de objetivos, tempos e espaços bem organizados e que corroboram para a qualidade da prática desenvolvida. O “plano de ação” é um dos níveis de planejamento que o documento apresenta como:

a aproximação e a articulação entre as reflexões e as ações dos sujeitos educativos, visando a uma única finalidade. Em nossa rede de ensino o **plano de ação** é desenvolvido nos centros municipais de educação infantil [CMEIs], sendo elaborado ao final ou ao início do ano letivo, promovendo ações institucionais. (CURITIBA, 2010, p. 9).

A “proposta pedagógica” aparece como sendo “o planejamento global das instituições educativas, envolvendo o processo de reflexão e de decisões sobre a organização e funcionamento da instituição” (CURITIBA, 2010, p. 10).

Considerando a organização das propostas dos CMEIs, durante muito tempo o planejamento semanal das atividades utilizava como orientação um roteiro com formatação fechada, com as atividades fixas a serem realizadas diariamente. Além disso, no início do ano era realizado o planejamento anual, no qual as professoras deveriam relacionar os objetivos a serem trabalhados e quais atividades de cada área de formação seriam contempladas.

Difícilmente esse formato de planejamento anual leva em consideração as demandas específicas da turma a ser trabalhada, pois não há a possibilidade dos professores disporem de dados suficientes a respeito da turma no início do ano letivo. Apenas a leitura de pareceres e portfólios dos anos anteriores não são o suficiente para saber o interesse individual de cada criança e planejar as ações pautadas na escuta da criança.

²² Nomenclatura utilizada na Educação Infantil do município para denominar o termo “aula”, utilizado a partir do Ensino Fundamental.

O roteiro semanal possui uma característica fechada, incluindo atividades obrigatórias diárias, e sobre os planejamentos, os *Referencias Curriculares* (CURITIBA, 2006) orientam:

O planejamento na Educação Infantil como ação reflexiva é resultado da leitura de um grupo de crianças, de suas necessidades e de seus direitos. No espaço da Educação Infantil, cada grupo de crianças exprime uma dinâmica própria, que resulta das diferentes identidades que o compõem. Em cada grupo, a cada ano, diferentes interesses e necessidades de aprender emergem, pois são novas crianças compondo novos grupos. Isso indica que práticas padronizadas de educar e cuidar, em que as crianças devem realizar, ao mesmo tempo e em tempos predeterminados, as atividades propostas, não levam em conta as especificidades de cada grupo de crianças e de cada criança dentro de um mesmo grupo. (CURITIBA, 2006, p. 36).

A seguir é possível observar que as FIGURAS 1 e 2 apresentam dois modelos de planejamento, o anual e o semanal. A figura 1 ilustra de maneira sistematizada as propostas a serem realizadas, objetivos a serem alcançados e o tempo estipulado para o cumprimento das ações delimitadas.

FIGURA 1- MODELO DE PLANEJAMENTO ANUAL

ESCOLA: XXX

TURMA: Pré

Faixa etária: 4 a 5 anos

Professores responsáveis: XXX, YYY, ZZZ

Área de formação humana: Oralidade, Leitura e Escrita

OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERÍODO	PROPOSTAS E AÇÕES DESENVOLVIDAS
ORALIDADE - Desenvolver gradativamente a linguagem oral em diferentes situações de interação. - Ampliar progressivamente as possibilidades de comunicação, expressão de ideias, sentimentos, desejos e necessidades, utilizando diferentes linguagens.	- Ampliar o vocabulário. - Narrar histórias utilizando recursos expressivos próprios. - Articular corretamente a palavra. - Reconhecer, usar e recitar poesias.	- 1º e 2º semestres - 1º semestre -1º e 2º semestres - 1º semestre	- Atividade permanente de roda de conversa. - Atividade permanente de contação de histórias. - Sequência de poesia. - Brincadeira de roda.
	- Construir pequenos discursos estruturados. - Emitir opiniões próprias sobre um assunto. - Relatar fatos e histórias com sucessão ordenada de acontecimentos.	1º e 2º semestres	- Produção de texto oral com propósito escrito: convite.
LEITURA - Desenvolver gradativamente o interesse e o prazer pela leitura.	- Apreciar a leitura de histórias, parlendas, quadrinhas, adivinhas e outros. - Solicitar a leitura de diferentes livros de sua preferência. - Ampliar o repertório de histórias e poesias. - Manusear livros de sua preferência.	1º e 2º semestres	- Atividade permanente de leitura pelo professor de textos literários e da cultura popular. - Prática de seleção de livros de sua preferência para empréstimo. - Cantos de atividades diversificadas (canto de leitura). - Leitura pela criança. - Projeto – Sarau de poesia.
ESCRITA - Realizar gradativamente tentativas de escrita (não convencional), de acordo com as próprias possibilidades. - Observar a função de escrita em diferentes contextos, avançando gradativamente suas hipóteses de leitura e escrita.	- Imitar postura de escrita em situações de brincadeiras simbólicas, realizando escritas não convencionais. - Fazer tentativas de escrita do próprio nome na identificação das suas produções. - Identificar as semelhanças entre as letras do seu nome e as dos demais nomes dos colegas.	1º e 2º semestres	- Cantos de atividades diversificadas – cantos do faz de conta, como: escola, escritório, posto de saúde, etc. - Escrita do nome próprio pela criança em suas produções para identificá-las (com modelo e sem modelo). - Realização da chamada. - Sequência didática (nome).

*Quadro elaborado por Silvana R. C. Cruz e Daiane de A. Matos.

FONTE: Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil. CURITIBA (2010).

Na figura 2, abaixo, é visível a organização prévia da semana, juntamente com as práticas obrigatórias, que são chamadas no quadro de “atividades permanentes”, ou seja, devem ocorrer e com a frequência diária. Algumas unidades alteraram o quadro do roteiro semanal de acordo com suas necessidades, porém as propostas fixas são as mesmas, podendo ser complementadas.

FIGURA 2- MODELO DE ROTEIRO SEMANAL

MODELO DE ROTEIRO SEMANAL

TURMA:					
	Semana de a de				de 2010
PRÁTICAS EDUCATIVAS	2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira
Organização do dia "ajudantes, rotina, frequência das crianças, etc.					P E R M A N Ê N C I A
Roda de Conversa (atividade permanente)					
Leitura: Fruição Leitura pelo Professor/educador (atividade permanente)					
Contação de história (atividade permanente)					
Desenho (atividade permanente)					
Movimento					
*Outras atividades relacionadas às áreas de formação humana (ex.: sequências didáticas) Obs.: O detalhamento destas atividades será feito no planejamento diário					
Cantos de atividades diversificadas (atividade permanente)					
Leitura pela criança (atividade permanente)					
Projeto <i>*quando houver</i>					

FONTE: Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil. CURITIBA (2010).

É possível perceber nas FIGURAS 1 e 2 que o planejamento anual possui objetivos gerais e específicos, com propostas pré-estabelecidas nas variadas *áreas de formação humana* (recentemente substituída pela expressão “*campos de experiência*”). Esses modelos de planejamento anual e semanal ainda se encontram no portal da Secretaria Municipal de Educação, dentro do seu respectivo caderno, e também podem ser encontrados nas unidades.

Os CADs (cantos de atividades diversificadas), apresentados no planejamento semanal como uma atividade permanente, continuam até hoje. Essa proposta é abordada nos documentos desde o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998) até os documentos atuais. De acordo com o documento da PMC, os cantos de atividades diversificadas são definidos como:

[...] espaços de brincar organizados previamente por adultos ou por adultos e crianças, de modo que estas tenham várias possibilidades de atividades simultaneamente, É um momento de livre escolha das crianças, ou seja, elas decidem onde querem estar ou o que fazer. É uma atividade permanente, de frequência diárias nos CMEIs, CEIs conveniados e escolas que ofertam educação infantil. (CURITIBA, 2010, p. 9).

O documento relata como os CADs devem ser organizados de acordo com o número de crianças em sala, utilizando o exemplo de turmas com 30 crianças que deveriam contar com a organização de cinco a seis cantos simultâneos em sala. Apresentam também objetivos de aprendizagem a serem alcançados com o exercício dos cantos de atividades diversificadas, de acordo com a faixa etária.

Os CADs, incluindo o café com cantos²³, apareceram anteriormente em algumas falas de professoras e pedagogas, e também nas falas citadas abaixo no QUADRO 5:

QUADRO 5 – CANTOS DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS

*E aí iniciamos a prática do **café com cantos**, que a gente fala, que não necessita mais o grupo todo se reunir no mesmo horário e fazer tudo ao mesmo tempo. Mas à medida que as crianças vão chegando, se adequando numa atividade, ao mesmo tempo vai se alternando o grupo e vai se alimentando ali na própria sala. (Pedagoga Ana)*

Então a criança tá sendo protagonista, tá falando e a gente só tá ouvindo e registrando essas coisas.

²³ Em conversa com pedagogas que faziam parte do Departamento de Educação Infantil e dos Núcleos Regionais na época da introdução do “café com cantos”, a justificativa para tal era diminuir os tempos de espera das crianças. Anteriormente, ao levar a turma inteira ao refeitório para tomar café, aquelas que não desejam a refeição deveriam ficar sentadas à mesa aguardando os colegas se alimentarem. Na proposta do café com cantos, as crianças que não desejam tomar café da manhã têm a oportunidade de continuar na proposta que estavam envolvidas, sem precisar esperar os colegas tomarem café.

Depois dessa conversa priorizamos os **cantinhos de brincar**. Nós professoras falamos “vamos fazer o cantinho da profissão?” e a gente tinha elaborado na nossa cabeça qual cantinho ia ter, mas com a ideia das crianças fizemos as modificações. (Professora Aline)

FONTE: A autora (2019).

Bujes (2001) cita, em sua tese, que os cantos de atividades são um modelo de organização espacial que contempla um discurso de liberdade e deslocamentos ricos em interações; no entanto, ao mesmo tempo, propõe mais controle e o caráter de vigilância não reduz nesse modelo. Dessa maneira, os cantos de atividades diversificadas contribuem para esse controle e liberdade regulada, uma vez que crianças sem propostas para interagir e se ocupar acabam tornando-se muito menos controláveis. Nesse formato de proposta, os indivíduos não são isolados, mas sim separados; a disciplina, o confinamento e a vigilância ocorrem por meio de coerções sutis que operam sobre os corpos. Os CADs ainda fazem parte da rotina dos CMEIs, e em muitos discursos aparecem como um dos mecanismos que exalta o protagonismo infantil, já que a criança tem o “poder de escolher” em qual canto ela prefere brincar, atuando também na escolha de qual canto será montado.

Outro documento que era utilizado para a realização dos planejamentos e pareceres descritivos é *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. Educação Infantil, objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente* (CURITIBA, 2012):

Trata-se de um referencial para apoiar os profissionais na continuidade da elaboração de objetivos específicos de aprendizagem das crianças nas diferentes áreas de formação humana, em cada unidade de educação infantil (...). Os objetivos de aprendizagem auxiliam na tomada de decisão pedagógica, na intencionalidade do planejamento dos profissionais da educação infantil e no acompanhamento das práticas que articulam a aprendizagem e o desenvolvimento. (CURITIBA, 2012, p.07).

O volume 01 deste documento foi elaborado em 2008 e, em 2012, foi realizada uma revisão. Algumas nomenclaturas foram mudadas, como por exemplo, a área de formação humana “*pensamento lógico-matemático*”, de 2008, que passou a se chamar “*conhecimento matemático*” em 2012. Esse caderno de objetivos era peça fundamental nos dias de permanência, no qual as professoras elaboravam seus planejamentos, projetos, portfólios e pareceres descritivos baseados nesses objetivos de aprendizagem.

Abaixo, na FIGURA 3, podemos observar como exemplo a área de formação humana LEITURA, com objetivos de aprendizagem separados de 0 a 3 anos e de 4

a 5 anos, contendo um objetivo geral e vários objetivos específicos. É possível notar que esses objetivos de aprendizagem descrevem aprendizagens e comportamentos esperados pelas crianças de cada faixa etária, mais uma característica do governo da infância.

Nos *Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil (2010)* há a observação:

Ao se estabelecer objetivos a partir dos 3 anos não significa que os objetivos propostos para as crianças até 3 anos tenham sido totalmente alcançados, pois isso ocorre de forma gradativa. Entende-se que há uma continuidade na construção de conhecimentos. (CURITIBA, 2010, p. 10).

De acordo com Foucault (1995), o tempo disciplinar é feito de séries progressivas e múltiplas, definindo o exercício como uma técnica que impõe aos corpos tarefas repetitivas e diferentes ao mesmo tempo, mas sempre graduadas. Por essa razão, documentos com prescrições constituem um conjunto de estratégias de sutil coação, com o objetivo de fazer os sujeitos infantis internalizarem as disciplinas. Veiga-Neto (1996) cita Elias para abordar a coação dos sujeitos:

o disciplinamento foi o mecanismo que melhor funcionou para que se implantasse e se disseminasse o código civilizado. O indivíduo disciplinado é aquele que não só tem a sua liberdade mais limitada, como, ainda e principalmente, é aquele que passa a dar respostas mais homogêneas, mais padronizadas, mais automáticas. (VEIGA-NETO, 1996, p. 225).

Essas séries progressivas podem ser observadas no excerto do documento *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. Educação Infantil, objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente* (2012) abaixo:

FIGURA 3- OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM - LEITURA

LEITURA

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE 0 A 3 ANOS

DESENVOLVER GRADATIVAMENTE O INTERESSE, O PRAZER PELA LEITURA E O COMPORTAMENTO LEITOR.

- Participar de situações de leitura realizadas pelo educador/professor.
- Manusear materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos, entre outros.
- Imitar o comportamento de leitor em situações de faz-de-conta.
- Distinguir a postura de leitor da postura de falante.
- Solicitar a leitura dos livros de histórias de sua preferência.
- Identificar a escrita do seu nome.
- Levantar hipóteses sobre o que está registrado em: etiquetas, cartazes, legendas, títulos, crachás dos nomes entre outros.
- Vivenciar situações da leitura de diferentes gêneros textuais pelo educador/professor no cotidiano.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE 4 A 5 ANOS

DESENVOLVER O INTERESSE, O PRAZER PELA LEITURA E O COMPORTAMENTO LEITOR.

- Apreciar a leitura de histórias, parlendas, quadrinhas, adivinhas e outros.
- Solicitar ao educador/professor a leitura de livros de sua preferência.
- Manusear diferentes portadores de textos, como livros, revistas, histórias em quadrinho, jornais, entre outros.
- Conhecer diferentes histórias.
- Ouvir a leitura de histórias mais longas.
- Conhecer diferentes gêneros textuais.
- Buscar informações em diferentes portadores de texto sobre assuntos trabalhados no cotidiano, com auxílio do adulto.
- Levantar hipóteses sobre o que está registrado em: etiquetas, cartazes, legendas, títulos, crachás dos nomes entre outros.
- Identificar a escrita do seu nome e de seus colegas.

FONTE: Curitiba (2012).

Atualmente, a elaboração do planejamento, portfólio e parecer descritivo da RMC está sendo pautado na BNCC, documento mais recente que possuímos, baseado nas DCNEI. O documento estabelece eixos estruturantes para as práticas na Educação Infantil, sendo eles interações e brincadeiras, exaltando a construção do conhecimento por meio desses eixos. Ainda traz cinco campos de experiências (com seus respectivos objetivos de aprendizagem) definidos como: o eu, o outro e o

nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. De acordo com o documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (...) Na BNCC, competência é definida como a mobilização (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.8).

A FIGURA 4 apresenta um recorte do documento com seus objetivos de aprendizagem no campo de experiência “*escuta, fala, pensamento e imaginação*”, que corresponde à antiga área de formação chamada “*oralidade, leitura e escrita*”²⁴.

²⁴ Essa área de formação foi utilizada no exemplo de planejamento anual, contendo objetivos na FIGURA 1 e na FIGURA 3.

FIGURA 4- ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbúlios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

FONTE: Brasil (2017).

É possível perceber semelhanças entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no campo de experiência “*escuta, fala, pensamento e imaginação*”, listado na BNCC, e nos objetivos de aprendizagem listados nas diretrizes municipais, na área de formação “*leitura*”. Dentre essas semelhanças podemos destacar:

FIGURA 5- OBJETIVOS DAS DIRETRIZES E BNCC

Diretrizes Municipais:	BNCC:
- Participar de situações de leitura realizadas pelo educador/professor;	- Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais;
- Manusear materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos, entre outros;	- Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores;
- Imitar o comportamento de leitor em situações de faz de conta;	- Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.
- Solicitar a leitura dos livros de histórias de sua preferência;	- Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou sua própria leitura;
- Levantar hipóteses sobre o que está registrado em: etiquetas, cartazes, legendas, títulos, crachás dos nomes entre outros;	- Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura;

FONTE: Curitiba (2012) e Brasil (2017).

Nesse pequeno recorte é possível visualizar as afirmações das professoras sobre mudanças nas nomenclaturas, pois os objetivos também continuam muito próximos, alterando apenas algumas palavras, porém o sentido continua o mesmo.

Lembrando que foi realizado apenas um recorte de uma área de formação humana, de acordo com a nomenclatura das diretrizes municipais, e de um campo de experiência, de acordo com a BNCC. Ressaltando que o campo de experiência citado acima inclui outras áreas de formação que eram divididas em outras áreas,

como por exemplo, a área de formação humana “*escrita*”, que hoje se encontra dentro do campo de experiência “*escuta, fala, pensamento e imaginação*”.

O documento ainda traz, para finalizar a sessão da Educação Infantil, um quadro chamado “síntese das aprendizagens”. De acordo com o documento:

[...] considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p. 53).

Apesar dos discursos do planejamento flexível centrado na criança individualmente e suas demandas, da criança como ser autônomo e de direitos, e de ter suas vontades respeitadas, os documentos tendem a prescrever objetivos a serem trabalhados e alcançados – de uma maneira ou de outra, o docente deve cumprir com o estabelecido por esses documentos mandatórios e norteadores.

Ainda que todos os documentos possuam objetivos de aprendizagem explícitos nas mais diversas áreas de formação ou campos de experiência, podemos observar no QUADRO 6 uma fala de uma pedagoga que evidencia apenas o cuidado como objetivo da Educação Infantil, que seria o momento de protagonismo das professoras:

QUADRO 6 – PROTAGONISMO DO PROFESSOR

*A gente tá tentando buscar esse protagonismo, eu tô falando aqui da unidade, elas foram muito prejudicadas porque ano passado elas não tiveram permanência, não sabiam nada do que tava acontecendo em relação a essa mudança que a rede propôs, então elas estavam muito fora dessa realidade, e eu tô trazendo isso pra elas agora, elas estão com as permanências garantidas graças a Deus. Então a primeira coisa que a gente tentou fazer com elas foi **buscar o protagonismo delas, colocar elas como professoras, e que o conteúdo que elas ensinam é ensinar a criança a comer, a entrada, a higiene, isso é o trabalho delas. Elas não tinham consciência disso, que elas não ensinam a criança matemática, equações, elas ensinam a criança a ir ao banheiro e ter autonomia na sua higiene, elas ensinam a criança a comer sozinha [...]**. (Pedagoga Camila)*

FONTE: A autora. (2019).

A fala da pedagoga Camila, destacada no QUADRO 6, retrata outra interpretação do discurso que circula a respeito do protagonismo infantil, na qual a mesma relata uma suposta valorização das professoras como sendo o protagonismo docente e como a apropriação correta de sua função que, em sua visão, não é ensinar conteúdos, e sim “ensinar a autonomia” para as crianças. Pode-se inferir

que, mesmo com formações e com os documentos balizando as aprendizagens e desenvolvimentos - esperados por parte dos discentes e contemplados por seus docentes nos planejamentos - ainda se encontram discursos que diferem a respeito da função da prática docente. Em outro momento da entrevista, a pedagoga relatou que era o seu primeiro ano como pedagoga na E.I, e que trabalhou durante toda a sua carreira de professora e pedagoga em escolas de ensino fundamental. Esse dado pode ser importante para refletirmos a respeito da formação em educação infantil e do tempo de prática dos profissionais. O dado pode ser uma informação que faça a diferença na perspectiva formativa que a profissional dará para professoras que, muitas vezes, tenham mais tempo de prática na E.I e outros entendimentos a respeito dos discursos e das práticas.

O QUADRO 7 apresenta relatos das professoras a respeito das mudanças no currículo, mais especificamente o desuso das áreas de formação em detrimento dos campos de experiências, trazidas pela BNCC, bem como a mudança no planejamento:

QUADRO 7 – PLANEJAMENTO

*Então, você pode trabalhar por áreas, mas você não pode especificar a área que você tá trabalhando. Entendeu? Por exemplo, se eu tô com legos, tô com eles montando, mas o João já consegue formar uma torre enorme, o Zezinho pede pra mim montar pra ele. Eu não posso falar assim “Ai, o João já tá com um ótimo desenvolvimento na área de conhecimento matemático”. Não, só escrever que o João consegue formar torres com legos, mas não especifica que é no conhecimento matemático. Entendeu? Ou assim, a Mariazinha adora se fantasiar, brincar de faz de conta em frente ao espelho, veste roupa de princesa, eu não posso colocar na linguagem dramática, entendeu? Isso que eles mandaram tirar, cortar, então é assim “ela brinca de faz de conta”. **É isso, só a nomenclatura que tirou, mas a gente continua trabalhando do mesmo jeito.** (Professora Carolina)*

*Antigamente os planejamentos eram feitos num quadro, e hoje não é mais, então **eles desmistificaram essa coisa de rotina estabelecida, né?** Mas ao mesmo tempo a gente tem toda uma **logística dentro do CMEI que querendo ou não ela tem que ser seguida,** apesar de sempre se tentar trazer esse protagonismo. (Pedagoga Daiane)*

FONTE: A autora (2019).

O discurso da professora Carolina retrata que o fato de terem retirado as áreas de formação do currículo da Educação Infantil modificou apenas a nomenclatura ao realizar o planejamento e os pareceres descritivos, mas o trabalho continua sendo o mesmo. Já a pedagoga Daiane analisa que o modelo de planejamento em quadro, demonstrado anteriormente, não existe mais, pois “desmistificaram essa coisa de rotina estabelecida”. Daiane relata, contudo, que a logística dentro do CMEI deve ser seguida. Analisando esse excerto do discurso

dessa pedagoga, é possível dizer que também houve apenas uma troca de nomenclatura – a profissional em questão substituiu o termo rotina por logística, afirmando que a mesma deve ser seguida, mas com o cuidado de relatar que a rotina estabelecida não existe mais, apenas a logística.

Referindo-se ainda à documentação pedagógica que auxilia na construção dos planejamentos por parte das professoras, a professora Aline relata que esse material passa por um crivo, que alguns aspectos são descartados e não chegam à prática em sala, como mostra o QUADRO 8.

QUADRO 8 – DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Mas a BNCC, todo o material fornecido pela prefeitura que a gente não pode descartar, tem coisa boa e coisa ruim, e você tem que absorver aquilo que é bom pro teu trabalho, aquilo que vai te beneficiar, principalmente as crianças. Você tendo esse olhar acho que é bem positivo esse currículo. Pode melhorar, a gente sempre tem que ter a visão de que as coisas são feitas pra que a gente melhore, descubra os erros, vê o que é pra ser descartado e bola pra frente. (Professora Aline)

FONTE: A autora. (2019).

As questões relacionadas ao currículo na Educação Infantil e aos documentos norteadores da prática revelaram, em sua maioria, que as profissionais sentem falta de ser incluídas nesse processo e no produto final. Foi relatado pelas professoras que os documentos apenas mudam os nomes, mas na prática, não há mudanças. O QUADRO 9 apresenta algumas respostas a respeito da construção do currículo da Educação Infantil no Município.

QUADRO 9 – CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA E.I.

*Então, da organização na verdade, algumas coisas vêm pra gente, e agora a gente tá num processo de mudança, mas eu acho que a gente podia pegar um pouco do tradicional, um pouco do sócio-interacionista, acho que um pouquinho de cada coisa vai acrescentando ali. Mas eu acho que **os professores poderiam fazer mais parte**, fazem, mas eu acho que podia ser mais, porque eles que conseguem levar as vivências das crianças, as necessidades. Que tem algumas que são **difíceis de adequar quando chegam aqui, na prática mesmo né**. (Professora Denise)*

*Olha, é... vou te falar assim que na realidade mesmo eu não tenho certeza. Porque **antes era trabalhado por áreas**, eles formam lá a secretaria da educação, núcleo que pegam as pedagogas, que organizam o currículo. Tanto que às vezes muda, ano passado a gente já não trabalhava mais por área, esse ano já pegou mais firme pra gente tirar áreas. Então assim, é bem complicado porque pra gente só é repassado “ai, agora vamos trabalhar por áreas, agora não vamos trabalhar por áreas, agora vamos trabalhar de uma maneira geral”, então pra gente é complicado e aí eu não sei te responder. É um conjunto de pedagogas, estudiosos lá de cima, mas pra gente não é repassado, então vou ser sincera mesmo, eu não sei. (Professora Carolina)*

*Acho que não, **se nem a gente enquanto profissional, né, a gente sabe porque chega livros, material, os cadernos pedagógicos que chegam. Mas que a gente participe, ou quem participa...** Às vezes eles pegam atividades da gente, por exemplo, você fez lá uma atividade de relações naturais que ficou muito legal, aí o CMEI tal tá lá no caderno de relações naturais, só que*

agora nem por área mais estão trabalhando. (Professora Carolina)

FONTE: A autora (2019).

Ao serem questionadas a respeito de quem são os responsáveis pela formulação desse currículo e se as crianças participam, uma questão inusitada apareceu, que não pode deixar de ser comentada, apesar de não ser o foco dessa questão. Algumas profissionais criticaram o fato de não participarem efetivamente desse processo. Segundo Ghedin (1996, p. 3), “os professores não estão à margem da discussão pública sobre as finalidades do ensino e sua organização. Pelo contrário, se encontram precisamente no meio das contradições presentes na sociedade”. Apesar da afirmação do autor, ainda que os professores encontrem-se no meio dos processos e configurações, continuam à margem do processo de elaboração e decisão a respeito da E.I e seu currículo, no qual as hierarquias são mantidas. A professora Denise alegou que quem consegue de fato levar a participação das crianças na formação desse currículo são as professoras, que estão cotidianamente com as mesmas, e que muitas das orientações que chegam até os CMEIs são difíceis de serem colocadas em prática. A professora Carolina expôs essa mesma narrativa em outras colocações, declarando que não sabe quem são os responsáveis pela construção do currículo, que o material simplesmente chega pronto para ser repassado a elas, sem informações de quem construiu e como. Uma certeza que a professora citou foi a de que, em sua visão, não é mais trabalhado por “áreas”.

O tom da narrativa da professora Carolina segue o mesmo curso das anteriores. Ao ser indagada se as crianças participavam da construção desse currículo, a mesma pontuou que nem elas, profissionais, participam. Pontuou também que algumas propostas realizadas por elas aparecem nos cadernos pedagógicos, mas reforça também que agora não é mais trabalhado por “áreas”.

É possível afirmar que esse conjunto de falas de professoras revela um descontentamento por não fazerem parte mais efetivamente da formação do currículo da Educação Infantil do Município. Além de receberem as orientações prontas, que muitas vezes não condizem com a realidade prática do CMEI, as professoras têm, muitas vezes, que selecionar o que pode ser colocado em prática e o que não pode. O discurso de que não se trabalha mais por áreas de formação é muito forte e pode-se notar que é uma fala recorrente; no entanto, as professoras

não sabem dizer o que mudou na prática, além da nomenclatura. Por esses relatos, pode-se inferir que o tema currículo não é muito considerado na formação das professoras, seja em permanências, cursos ou palestras. As profissionais se sentem “deixadas de lado” por não participarem da discussão e da construção de um instrumento de trabalho que afeta diretamente o seu dia a dia.

A fala da pedagoga Camila, destacada no QUADRO 10, destaca o protagonismo como cultura e a ideia de o professor seguir o planejamento feito por ele mesmo como um “ranço” a ser superado:

QUADRO 10 – PLANEJAMENTO DO PROFESSOR E REGGIO EMILIA

Em 2017 no final do ano que começou a se falar da BNCC, de Reggio Emilia, então a gente começou a buscar esse protagonismo através da proposta de Reggio Emilia. Aí veio a BNCC, mas o ano passado que isso aflorou bastante, eu comecei a ler bastante, ano passado eu fiz um seminário, vieram os pedagogistas lá de Reggio Emilia eu fiz um seminário particular né, que aí eu comecei a buscar mais, até porque eu sabia que ia vir pra um CMEI então eu comecei a buscar mais. Mas na verdade a gente começou a ouvir do protagonismo a partir do momento que surgiu a proposta da base curricular nacional curricular, que a gente começou a ouvir e eu fui buscar e ouvi muito a partir da proposta de Reggio Emilia. (Pedagoga Camila)

A criança ainda não tem essa cultura [de ser protagonista], que é uma situação que a gente vai aprendendo, ainda existe muito a proposta a partir do planejamento do professor, é um ranço, que a gente trabalha assim há muitos anos e a gente não perde isso de um dia pro outro. Essa conquista vai ser gradativa, a gente vai aprendendo, tentando conquistar o espaço da criança, organizar uma nova proposta, e tudo que é novo é difícil, tem resistência, mas a gente vai continuar nesse caminho. Acho que a curto prazo a gente vai atingir o ápice dessa situação, da criança ser protagonista do planejamento, mas a princípio sou sincera em falar que ainda não existe isso na totalidade. Mas em algumas atividades a gente percebe que a criança tá sendo o centro da atividade, tá buscando o protagonismo dela, mas a gente ainda tem muito a caminhar. (Pedagoga Camila)

FONTE: A autora (2019).

A pedagoga Camila, como foi citado na discussão do QUADRO 6, iniciou como pedagoga em CMEI esse ano, em 2019, e para ela esse discurso começou a ser propagado recentemente e somente após a construção da BNCC. Porém, documentos da rede municipal já trazem o discurso anteriormente a BNCC, se percebendo dessa forma um conflito entre o discurso dos documentos e o discurso das pedagogas que dão formação às professoras da sua unidade.

A respeito do planejamento, Pagano (2018) discute a questão do protagonismo infantil, comumente atrelado às experiências de Reggio Emilia:

É importante não esquecer que o processo inteiro necessita de um planejamento primoroso das propostas e de uma organização do trabalho dos professores. Também considero relevante fazer um esclarecimento a

respeito da questão do protagonismo das crianças. Sempre tenho algum receio, ao compartilhar a experiência das nossas escolas, que elas possam se imaginadas como uma realidade ‘sem regras’, no qual, todos os dias, professores e crianças decidem o que fazer de modo arbitrário. Não é assim. Dar protagonismo às crianças em seus processos de aprendizagem, oferecer contextos e atividades motivadores e inclusivos aos interesses delas, não isenta os adultos da responsabilidade educativa. [...] Deixar às crianças a total responsabilidade de escolha (sobre qual será a brincadeira, quando brincar e com quem, por exemplo), não é respeitar a sua identidade. Temos a responsabilidade de oferecer um contexto rico de oportunidades e experiências, mas, somos nós, adultos, que decidimos quais propostas serão executadas, em que momento, quando é possível escolher e quando não é.” (PAGANO, 2018, p. 53).

A partir desse esclarecimento, pode-se afirmar que até mesmo em Reggio Emilia, um dos exemplos mais atuais de protagonismo infantil, o planejamento bem realizado e a decisão final acerca das propostas e seus tempos ainda recaem sobre a figura do professor. É possível traçar uma linha entre o desenvolvimento infantil que Rousseau destaca, mais natural partindo da criança por ela mesma sobre o mundo, e os referenciais italianos, que denotam que o adulto deve provocar e fomentar os interesses da criança por meio de diversos recursos pedagógicos e uma ampla organização de espaço e materiais.

A noção de currículo que se coloca em documentos, como uma lista predeterminada de resultados e objetivos é um pouco diferente da noção encontrada discursivamente na rede, de que se deve partir do interesse e da escuta da criança. Dessa forma, o entendimento de currículo para atender essa criança deve ser outra, já que a criança deve ser ativa na produção do seu conhecimento sem conteúdos pré selecionados.

5.3 AVALIAÇÃO E OBSERVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Outros itens que trazem a normatização nos documentos são os de observação e avaliação. As instituições de ensino de Educação Infantil dispõem de diversos instrumentos que têm por objetivo registrar os processos das crianças, como: pautas de observação, registros de rodas de conversa, fotos, filmes, desenhos, produções, relatórios, pareceres descritivos individuais, pareceres da turma e exposições de produções, dentre outros. Segundo Bujes (2002), “a criança que era vigiada nas práticas disciplinares, agora agrega a esta experiência o exercício de autovigilância” (p. 25). De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), esses

diversos registros de cada criança são necessários para “evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado” (BRASIL, 2017, p. 39).

A avaliação na Educação Infantil ocorre por meio do parecer descritivo individual, no qual as professoras descrevem como foi o desenvolvimento da criança naquele semestre, englobando as mais diversas áreas. O documento “*Referencias para planejamento e planejamento na Educação Infantil*” (CURITIBA, 2010) da Rede Municipal de Curitiba refere-se ao parecer descritivo também como relatório de avaliação, com a seguinte definição:

O parecer corresponde ao registro-síntese do percurso realizado pela criança. Sua elaboração dependerá dos registros contidos no portfólio, das observações feitas pelo educador/professor nas pautas de observação, entre outros. [...] O parecer é um documento que contribui para o acompanhamento da aprendizagem da criança e também possibilita ao professor/educador a análise e a avaliação do seu trabalho. (CURITIBA, 2010, p. 30).

No mesmo documento, encontra-se como devem ser realizadas as observações das crianças, para a elaboração do parecer descritivo ou relatório de avaliação:

A pauta de observação é um importante instrumento para subsidiar a observação sistemática das crianças. Ela auxilia o professor/ educador no registro dos diversos momentos vivenciados pelas crianças, podendo ser ampla ou específica. As pautas de observação precisam ser elaboradas a partir da seleção de critérios claros, e o seu preenchimento [pelo educador/professor] deve ser objetivo: utilizando frases curtas, ou assinalando ‘sim’ ou ‘não’. Lembramos ainda que cada pauta deverá contemplar a observação de poucas crianças de cada vez, para facilitar o acompanhamento do desenvolvimento infantil. (CURITIBA, 2010, p. 29).

FIGURA 6- EXEMPLO DE PAUTA DE OBSERVAÇÃO

Exemplo de pauta de observação

CANTO DA MASSINHA												
Turma: Maternal III				Professora: XXX				Período: 1.º trimestre				
CRITÉRIOS	Conhecimento do material			Modela formas simples ou parte p/ mais complexas			Apresenta autonomia para modelar			Demonstra interesse na realização da atividade		
CRIANÇAS	Fev	Mar	Abr	Fev	Mar	Abr	Fev	Mar	Abr	Fev	Mar	Abr
XXX												
YYY												
ZZZ												
AAA												
WWW												

FONTE: Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil (2010).

É possível analisar pelo quadro da FIGURA 6 que a pauta de observação tem por objetivo “enquadrar” os comportamentos e aprendizagens esperadas por parte das crianças, e cabe às professoras marcar com o “X” quais objetivos e quando foram atingidos por determinadas crianças, com a finalidade de posteriormente redigir os pareceres descritivos individuais pautados nessas anotações. No mesmo documento onde se encontra a pauta de observação, também se observa a seguinte afirmação:

Acreditamos que é possível instaurar instrumentos avaliativos que atuem no sentido de transformar a realidade educativa, superando a ideia do erro, do fracasso e da classificação. Assim, devemos considerar as crianças ‘impossíveis’ de serem classificadas’, porque elas são sujeitos diferentes e singulares. (CURITIBA, 2010, p.31).

A pauta de observação não deixa de ser um documento de classificação e apesar de o discurso do documento e discurso atual ser de que as professoras observem individualmente as crianças e descrevam suas individualidades nos pareceres descritivos e portfólios, essa pauta ainda encontra-se disponível no site da rede municipal e nas unidades.

Além da pauta de observação, existe a orientação da existência de um caderno de registros na sala, para anotações de rodas de conversa e eventuais relatos ou situações envolvendo as crianças que sejam relevantes para a avaliação posterior.

Outro instrumento de observação e registro utilizado para a produção das avaliações é o portfólio individual. Segundo o mesmo documento:

O portfólio é um instrumento revelador de memória e produtor de sentidos. É a memória de uma história – da instituição, da formação docente, das concepções sobre infância – e a memória de um percurso de trabalho e de aprendizagem. Ele se define como uma coleção de amostras significativas que evidenciam o desenvolvimento do sujeito em um determinado período. (CURITIBA, 2010, p. 25).

Além do portfólio individual de cada criança, o mesmo documento orienta a composição do portfólio do pedagogo e do professor. Reiterando que o documento utilizado como referência é de 2010, mas esses formatos ainda são utilizados para observação, registro e avaliação.

A esse respeito, Bujes (2001) coloca a observação constante das crianças funciona como vigilância, em termos foucaultianos. A autora relata que essa observação e suas técnicas consistem no controle sobre as crianças, sendo necessário reparti-las no espaço para garantir uma observação completa:

Através da vigilância que esta observação constante produz, as crianças, objetos de controle, são conhecidas em seus modos de agir, de conduzir-se, em suas preferências, em suas 'esquisitices'. [...] Essas observações e relatos que descem a minúcias, compõe o ritual de produção de dossiês, que tornam cada criança objeto de um aparelho documental que passa a ser um elemento essencial ao exercício e ao crescimento do poder. (BUJES, 2001, p. 117).

A autora ressalta que a vigilância ocorre tanto sobre as crianças quanto sobre os professores, sendo um controle não de coação, mas sim um instrumento de poder que vigia apenas com o olhar. A autora denomina esses subsídios de avaliação de técnicas disciplinares, “que visam fixar [...] um nível de aptidão ou conduta desejada que servirá de referência para definir um maior ou menor ajustamento aos parâmetros normativos, por parte de cada criança em particular” (BUJES, 2001, p. 120). Dessa maneira, as crianças são levadas a fazer um

ajustamento de seus comportamentos, para então adequar-se às regras e padrões desejados e especificados em documentos para sua etapa de desenvolvimento.

O “exame”, como define Foucault (2010) sobre o instrumento que combina vigilância e sanção normalizadora – ou, no caso da Educação Infantil de Curitiba, o parecer – é um instrumento disciplinar. Por meio desse mecanismo, a criança pode ser descrita, mensurada, comparada, treinada e retreinada, podendo também ser classificada, normatizada ou excluída.

A respeito da tendência à individualização e de crianças autônomas, Bujes (2001) cita Foucault ao afirmar que a individualidade só tem sentido numa relação, formando um conjunto. Assim, a individualização das crianças e destinar a elas o seu lugar no todo é “um processo que não borra as diferenças, apenas as acentuam” (BUJES, 2001, p. 138). Alguns comportamentos que constam nos documentos prescritivos podem ser interpretados como “melhores” e esperados e implicam na exclusão daqueles que não se encaixam. Esses documentos também definem as condutas esperadas por parte das crianças e das professoras, formulando indivíduos que atendam a um padrão de referência.

Abaixo, no QUADRO 11, temos a fala da professora Carolina sobre como redigir os pareceres descritivos de acordo com a BNCC:

QUADRO 11- PARECER DESCRITIVO

*Então, você pode trabalhar por áreas, mas você não pode especificar a área que você tá trabalhando. Entendeu? Por exemplo, se eu tô com legos, tô com eles montando, mas o João já consegue formar uma torre enorme, o Zezinho pede pra mim montar pra ele. Eu não posso falar assim “Ai, o João já tá com um ótimo desenvolvimento na área de conhecimento matemático”. Não, só escrever que o João consegue formar torres com legos, mas não especifica que é no conhecimento matemático. Entendeu? Ou assim, a Mariazinha adora se fantasiar, brincar de faz de conta em frente ao espelho, veste roupa de princesa, eu não posso colocar na linguagem dramática, entendeu? Isso que eles mandaram tirar, cortar, então é assim “ela brinca de faz de conta”. **É isso, só a nomenclatura que tirou, mas a gente continua trabalhando do mesmo jeito.** (Professora Carolina)*

FONTE: A autora (2019).

Podemos observar que, de acordo com o relato da professora, o trabalho com as crianças continua o mesmo após a instauração da BNCC, mudando apenas a nomenclatura e a forma de descrever as mesmas propostas e objetivos. Analisando esse dado, podemos deduzir que o formato da BNCC ainda não foi interiorizado pelos profissionais, que compreendem que o novo documento apenas alterou a linguagem e o discurso escrito, não mudando em nada sua prática.

Abaixo, na FIGURA 7, um exemplo de registro de observação fornecido pela rede municipal:

FIGURA 7- REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

A corda do céu⁵

Em uma linda tarde ensolarada, Kaio, seus amigos e professoras participaram de um ateliê na mata. E, assim, começamos a contar esta linda história. Kaio é um garotinho muito curioso, antes mesmo que o portão fosse aberto já estava espiando pela tela o que tinha do outro lado dela. O que será que passava pela imaginação de Kaio neste momento?

Chegando à mata, Kaio apoiou-se sobre o chão tocando seu corpo na terra e, com um gesto nobre, quase saúda a natureza ao seu redor. Nosso garotinho aparentava estar muito feliz naquele espaço novo e fascinante.

E lá vai ele, sendo o primeiro a desvendar o caminho. Desceu sozinho, com velocidade, a ladeira, como quem pareceria dizer "é hora de explorar este lindo lugar". A curiosidade o fez tomar a decisão de ser protagonista de seus próprios passos e lá se foi...

De repente, algo o fez parar. O que aconteceu? Foi o surpreendente e longo cipó por ele encontrado. Com olhar curioso e mãos firmes, realizou uma investigação por meio da sensação. Talvez foi sua rica imaginação que o levou a chamar o cipó como "corda do céu".

Ao ouvir a expressão "corda do céu", seus amigos, Matheus e Arthur se aproximaram para também ver o que ali estava acontecendo. Então, começaram a brincar. Pareciam estar conversando sobre a "corda do céu". A corda que não era corda parecia ser muito diferente de todas as outras. Será que era por isso que estavam tão interessados em brincar com ela? E, assim, o amigo Matheus escolheu ficar ao lado de Kaio para continuar a investigação da "corda do céu". Apontando com seu dedo, aparentava estar dizendo para ele: "olha a corda, é muito longa, puxa, puxa..."

Kaio aceitou a sugestão do amigo para ver o que iria acontecer. Logo, tudo se tornou uma brincadeira. Outros amigos vieram participar, até a professora Vivi. Juntos, todos puxaram a corda do céu, mas ela era muito forte e não caiu. Descobriram que a mata é a sua casa. Isso é muito legal, pois sabemos que, quando voltarmos ali, poderemos continuar a brincadeira.

Esta história possibilitou uma experiência imensurável a todos. Kaio voltou da mata correndo, ensinando muito sobre a importância de sermos livres, parecia nos dizer, como o escritor Manuel de Barros, "Eu queria crescer passarinho".



FONTE: Caderno da SEP (2018, p. 19-20).

Por meio desse relato acima, quase um romance escrito pela professora, podemos acompanhar a observação que a professora fez de uma criança, chamada Caio. O texto relata, de maneira detalhada e com diversas deduções, a experiência de uma criança em um espaço novo. A professora descreve os comportamentos que a criança teve naquele espaço, desde antes da sua chegada, fabula várias falas e pensamentos da criança, que não foram expressos diretamente por ele, mas sim imaginados pela professora. Esse tipo de registro, extremamente individualizado, reforça a ideia de que esse instrumento opera como tecnologia de governamento da infância contemporânea. A pedagogia deixa de centrar sua avaliação em testes e exames padronizados e passa a valorizar o ritmo individual de cada criança.

Sem dúvidas é uma narrativa que envolve, bem escrita e detalhada, mas, considerando a realidade das turmas de 30 crianças para duas professoras, esse modelo de escrita dificilmente pode ser colocado em prática. Torna-se uma utopia conseguir observar 1 criança deixando as outras 29 sem atenção durante todo esse tempo necessário para esse registro detalhado. Além do fato de que, a inferência da professora no que a criança está pensando e experimentando não é de fato um dado empírico que possa ser usado em uma avaliação criteriosa.

O modelo educativo na E.I é muito próprio, não conta com o sistema de retenção, reprovação, nem notas de maneira tradicional, porém conta com outras formas de exame, nas quais os registros tornaram-se fundamentais para o controle e avaliação dos desenvolvimentos individuais dos sujeitos infantis.

Horn (2017), cita Marques (2015) que defende que não é indicado institucionalizar práticas de registro e impor modelos, pois cada unidade escolar apresenta suas peculiaridades. Partindo desse pressuposto, a autora defende que seja incorporado o registro ao projeto político-pedagógico da E.I.

Dessa forma, é possível perceber que a RME institui diversos modelos de registro e avaliação, e concomitantemente preza pela individualidade e respeito às peculiaridades e demandas de cada criança, como é observado também nos discursos das professoras e pedagogas. Falta ainda um espaço para que as professoras possam relatar as não aprendizagens das crianças, sendo que nos

documentos há objetivos a serem alcançados, mas nos registros de avaliação não fica claro aonde devem se encaixar esses dados e como lidar com eles.

5.4 ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As rotinas são uma parte central na E.I, já que é partir delas que a organização do CMEI é pautada, e extremamente necessária considerando que as unidades funcionam 11 horas por dia e de maneira integral, sem tal sistematização o trabalho seria impossível de ser realizado de maneira estruturada.

A respeito das rotinas na Educação Infantil, no caderno *“Orientações para (re)elaboração, implementação e a avaliação de proposta pedagógica na Educação Infantil”* (CURITIBA, 2006b), há orientações a respeito do uso do tempo e dos espaços. O documento alerta para que as atividades que se repetem dia a dia – como entrada, saída, alimentação, higiene e sono – não se tornem ritualísticas, de modo que não ocorram sempre da mesma forma e que não se espere uma resposta automática das crianças, também não ocupando a maior parte do dia. Ainda salienta para que essas atividades não sejam determinantes na organização do cotidiano da instituição, sem engessar as possibilidades de flexibilização da rotina (CURITIBA, 2006b).

Ainda a respeito das atividades que se repetem dia a dia, o documento indica:

É importante ter claro também que a diferenciação na oferta do atendimento (parcial ou integral) traz implicações quanto às escolhas e priorizações de ações educativas a serem desenvolvidas nessa ou naquela realidade. Por exemplo, é provável que as necessidades de descanso ou sono das crianças sejam diferentes em cada caso, assim como a adequação dos tempos de espera das crianças na transição entre uma e outra atividade, ou mesmo nos momentos de chegada e saída. Por exemplo, o ‘horário do sono’, muitas vezes visto como unanimidade pelos profissionais de muitas instituições, acaba sendo imposto às crianças; todas devem dormir e naquele horário específico. Cabe rever essa prática e como ela está sendo compreendida, questionando-se a quem tal rotina ou rito está servindo e para quê. (CURITIBA, 2006b, p. 37).

Dentro dessa discussão, o documento (CURITIBA, 2006b) define que não se “proponham às crianças uma rotina febril, que as escravize ao tempo convencional do adulto, atribuindo arbitrariamente: meia hora para brincadeiras de faz de conta,

dez minutos para contar histórias [...]” (p. 37). Mais além, pondera: “[...] as diferentes situações no trabalho com as crianças pequenas devem ocorrer no dia-a-dia de forma equilibrada, considerando essencialmente as necessidades e interesses das crianças, sem desconsiderar as possibilidades da instituição” (p. 37).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Volume 2 – Educação Infantil também trazem orientações acerca das rotinas; o documento orienta a:

[...] pensar em rotinas flexíveis, que respeitem o ritmo biológico das crianças em situações de alimentação e sono e também não limitem tempos de brincar ou realizar atividades em que estejam envolvidas, em função do tempo do adulto. Não se trata de espontaneísmo, mas de uma organização pedagógica que intencionalmente considera as diferenças das crianças no processo educativo. Nesse sentido, o profissional da Educação Infantil precisa observar constantemente as crianças e conhecer cada uma e o seu grupo, para com ele planejar, problematizar, lançar hipóteses, analisar, interpretar, criticar, propor soluções, pesquisar, brincar, possibilitando a participação efetiva das crianças, utilizando a negociação no lugar da imposição. (CURITIBA, 2006a, p. 36-37).

Em contraponto aos excertos dos discursos dos documentos citados acima, o discurso da profissional apresentado no QUADRO 12 indica que alguns aspectos da rotina são imutáveis:

QUADRO 12 – AS ROTINAS E O PROTAGONISMO

Existe uma logística a ser seguida. Não tem como a gente abrir assim, “agora cada um toma café a hora que quer ou vão dormir a hora que quer e tal”. A gente tenta trazer nas propostas pedagógicas esse protagonismo, agora essa rotina não tem como a gente mudar. (Pedagoga Daiane)

Eu acredito que ela é protagonista em diversos momentos, o que é fechadinho aqui são os horários né? No horário do almoço ela não consegue almoçar em qualquer horário, já tem o horário definido. (Professora Denise)

*Eu penso que **quando elas perguntam como a criança quer fazer e tal, mas nessas rotinas o protagonismo fica.... tenho minhas dúvidas**, porque, por exemplo, a professora do Pré fala... “como que a gente vai fazer hoje?” Ela tem alguns modelos de chamada que ela segue, as crianças escolheram tal brincadeira. (Pedagoga Fabíola)*

*Muita coisa a gente escolhe a partir das ideias delas, são montados os projetos. Então acredito que em vários momentos, mas assim, **o horário dificulta um pouco o protagonismo da criança**. (Professora Denise)*

FONTE: A autora (2019).

É possível observar nas falas das profissionais do QUADRO 12 que, nos momentos de rotina, não é possível contemplar o protagonismo infantil, pois as rotinas não têm como ser mudadas. As rotinas são uma necessidade da instituição;

assim, contrariando os discursos dos documentos, o horário do sono e da alimentação acabam sendo impostos em virtude do funcionamento da unidade.

O controle está muito presente nas rotinas das instituições escolares, aparecendo nos discursos mesmo quando se trata do tema protagonismo. “Na escolarização, Kant insiste, a capacidade da criança para a independência e a racionalidade pode ser alcançada apenas através da imposição do controle” (DONALD, 2000, p. 67).

É possível verificar que o governo e a liberdade administrada em mais alguns trechos das entrevistas, como mostra o QUADRO 13:

QUADRO 13 – REGRAS, ROTINAS E PROTAGONISMO

*A gente sabe que tem outras salas fazendo atividades, outras pessoas circulando pelo espaço, então a criança aprende a conviver nesse ambiente escolar, que **precisa de regras**, de cuidados, pra ele enquanto criança e pros seus colegas, pra gente poder ter um bom andamento durante aquele dia de trabalho. (Professora Aline)*

*Acho que sim [o protagonismo infantil influencia em uma melhor aquisição do conhecimento], **a gente trabalha bastante a identidade deles, tem que respeitar a hora que o colega tá falando**, que o amiguinho vai falar, eles mesmos falam “eu tô falando agora”, isso é bom... **eles vão se apropriando disso**, então muitas práticas ajudam bastante sim. (Professora Denise)*

FONTE: A autora (2019).

O CMEI funciona como um ambiente civilizador para que as crianças desenvolvam o respeito às regras e normas que o cercam. Os discursos das profissionais enfatizam que dentro da organização do CMEI as regras são essenciais, assim como educandos autorregulados.

Donald (2000) explana a respeito da “liberdade administrada”, como uma forma de agir dentro das normas e condutas da sociedade, porém com a capacidade de agir de forma autônoma.

Trata-se de uma liberdade *administrada*. Trata-se de uma forma de conduta a ser aprendida. Não se trata de um estado edênico de liberdade absoluta, para além das demandas e das fronteiras do social, mas de uma capacidade para agir de forma autônoma no interior das regras e das formas sociais. (DONALD, 2000, p. 68).

Bujes (2001) também corrobora com as afirmações de Kant e Donald, ao afirmar: “a liberdade é, assim, uma liberdade administrada, que deve ser obtida através da submissão a regras. O sujeito da educação aprende a ser livre, pelo acatamento de limites e das leis sociais” (BUJES, 2001, p. 48).

É possível dizer que autonomia e autocontrole são as marcas desses sujeitos infantis dentro das instituições educativas, pois ao mesmo tempo em que o discurso de protagonismo e autonomia circulam nesses ambientes, a autorregulação e o autocontrole são características de condutas esperadas.

Algumas profissionais explicitaram em seus discursos o entendimento do protagonismo infantil como o aumento do tempo para a criança realizar suas rotinas, como evidencia o QUADRO 14:

QUADRO 14 – TEMPO E PROTAGONISMO

*[...] na hora da alimentação, dependendo do que vem, por exemplo, se é uma fruta mais dura, você tem que dar uma apressada naquela rotina, você não pode deixar tanto tempo pra criança. Mas a nossa rotina aqui contempla muito bem eles assim, nós temos 8 horas da manhã café com cantos na sala, quem chega se quiser toma café. 9h tem a colação, então não tem aquela correria de “ai, me dá logo esse suco”, tem o tempo deles. Depois a gente vai fazer uma atividade, deixa à vontade. 10h45 temos o almoço [...] às vezes a criança é devagar, outra é mais rápida, mas a gente tenta seguir o tempo de cada criança. **A gente tenta adequar ao tempo de cada criança. Aquele que tá demorando mais não vou apressar, pode terminar que a gente espera.** (Professora Carolina)*

FONTE: A autora (2019).

A rotina de alimentação nos CMEIs é bastante citada em diversas falas, as crianças tem de 4 a 5 refeições por dia dentro da instituição, e esses acontecimentos demandam tempo e organização. Ao ser questionada se a criança tem seu protagonismo respeitado na hora da alimentação, a professora Carolina comenta que sim, pois ela não é apressada no momento que está se alimentando. Mas ao mesmo tempo podemos perceber que a professora cita horários para cada refeição, reforçando que as crianças devem adequar suas necessidades biológicas ao horário da instituição.

Também surgiu na fala das professoras o fato de que a rotina acaba sendo um “empecilho” para que o protagonismo infantil e as escolhas sejam postos em prática, como mostra o QUADRO 15:

QUADRO 15 – ROTINA, ESCOLHAS E PROTAGONISMO

*Não, ela não pode ser protagonista o dia inteiro. **Porque nós trabalhamos com tempo, a rotina... assim, em termos ela não é protagonista**, porque fazemos parte de um conjunto de pessoas, a gente divide o nosso espaço, dentro da nossa rotina a gente coloca pra criança que eles tem um espaço que tem que dividir com outros, nem tudo pode ser feito no tempo que eles querem. É uma continuidade, desde o maternal até a pré escola, tendo consciência disso eles vão se adequando e adaptando dentro dessas rotinas. (Professora Aline)*

*Quando consigo trocar, atender... atendo, mas quando não, não tem o que fazer. **As rotinas são mais puxadas...** (Professora Fernanda)*

*No que a criança vai dizer, como fazer. Acho que pode ter variantes, mas as coisas **são rotinas ainda, bem enraizadas**. Os horários já estão fechados, porque tem toda uma organização do próprio CMEI, em qualquer CMEI é parecido. **Protagonismo seria você poder comer a hora que você quisesse né, a hora que você tivesse fome, brincar a hora quisesse, mas quando você tá dentro de um CMEI e de uma rotina de horário, as pessoas também tem rotina de horário, os professores que entram nos horários... Então acho que fica mais difícil pra criança ser protagonista**, talvez em casa ela consiga essa liberdade de comer a hora quer comer, brincar a hora que quer e escolher o que ela quer fazer. Mas aqui ela até consegue ser protagonista, mas não dentro desses horários marcados e fechados. (Pedagoga Fabíola)*

FONTE: A autora (2019).

Naturalmente a definição de protagonismo infantil por parte das professoras e pedagogas recai sobre a criança ter escolha e essa escolha ser possibilitada pelo professor. Recorrente também é a afirmação de que a criança não é protagonista o tempo todo, pois “não dá tempo” ou “a rotina não permite um tempo maior”. As professoras ainda definem o protagonismo infantil como o fato de a criança ser ouvida por um segundo elemento, normalmente o professor. Alguns discursos também trazem o protagonismo infantil como uma forma de a criança ser civilizada e aprender a se reger dentro do ambiente coletivo.

Entre todos os discursos que apareceram sobre a criança protagonista, podemos pontuar um discurso que não apareceu: o da criança protagonista, cidadã, de direitos e deveres. Em suma, explorando o discurso das professoras e pedagogas, se pode dizer que as crianças são protagonistas dos cantos de atividades diversificadas, pois exercem o poder de escolha nesse momento.

Os discursos das professoras e pedagogas, colocando a criança no centro da prática educativa e sempre sendo ouvida, também podem ser interpretados como parte do neoliberalismo, a esse respeito, Varela analisa:

Explica-se, pois, que esteja no auge uma programação educativa opcional, preparada e disponível, na qual o culto à personalização se incrementa. A educação institucional volta-se cada vez mais à busca de si mesmo, a viver livremente sem coações, sem esforço, no presente. Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos, que interajam e comuniquem bem. Essas personalidades flexíveis, sensíveis, polivalentes e ‘automonitorizadas’ — capazes de autocorriger-se e auto-avaliar-se — estão

em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar. (VARELA, 1999, p. 20).

O governo da infância acontece também por meio da fabricação de crianças ativas, com inúmeras escolhas, empreendedoras e autônomas, sendo governadas mediante sua liberdade. Como produto desse governo na infância teremos adultos autorregulados que servem aos ideais neoliberais, como afirma Varela (1999), e os professores possuem um papel primordial na fabricação desses sujeitos

O discurso de criança protagonista faz parte de toda a configuração da educação, desde os documentos norteadores, planejamentos, avaliações, portfólios, rotinas e práticas educacionais. Isto posto, pode-se inferir que o discurso da criança protagonista se inseriu nos círculos da E.I, mas não foi muito além. Os profissionais não mudam de maneira significativa suas práticas de acordo com os discursos que circulam em suas configurações, por mais que às vezes reproduzam as mesmas palavras-chaves que regem a educação.

6 CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO DISPOSITIVOS DE GOVERNAMENTO

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.” (Fernando Birri citado por Eduardo Galeano, 2013).

O processo metodológico apoiado nas ferramentas da pesquisa configuracional de Norbert Elias permitiu um espaço de liberdade, criando caminhos, refazendo passos, buscando ferramentas e teorias, sem o compromisso de estratégias e hipóteses ossificadas, com trajetos fechados e objetivos a serem alcançados. Pautar a análise dos dados sob uma perspectiva foucaultiana não estava prevista no início desta dissertação, mas a partir dos dados coletados ficou perceptível que essas ferramentas contribuiriam para sustentar e interpretá-los.

Há diversos caminhos que podem ser trilhados nas investigações acerca do Protagonismo Infantil nas instituições de ensino, assim como mostram as inúmeras publicações sobre o tema. Muitas percepções diferentes podem ser constatadas, à luz das mais diversas teorias e leituras, verdades podem ser construídas e desconstruídas, novas significações podem ser produzidas e convicções viradas do avesso. Ao escolher o recorte desta perspectiva de estudo, outras possibilidades foram deixadas para trás, recortes estes necessários para se dar conta no período de dois anos para a conclusão desta dissertação.

Interpretar o sentido desse termo tão popular e sua empiria nos discursos dos documentos norteadores, e nos discursos das professoras, para assim contribuir com a sua discussão e refletir a respeito de estratégias que enriquecessem a formação e a prática das profissionais. No decorrer destes dois anos de dedicação a essa pesquisa muitos desafios, buscas em vão, confrontações com as nossas verdades já arraigadas e crenças inquestionáveis foram tecendo o percurso até o seu desfecho. Relacionar o conceito de protagonismo infantil na educação infantil, muitas vezes sinônimo de avanço e valorização da individualidade da criança, com um conceito como o governo, pode causar estranhamento, e até desapontamento em alguns leitores. Desse modo, utilizo uma citação de Horn “governo da infância não é, por si só, nem bom nem ruim; governamos as

crianças, seja para o bem, seja para o mal, ou porque queremos educa-las.” (HORN, 2017, p.230).

Não posso deixar de registrar aqui a minha sugestão, baseada em todos os dados analisados nessa pesquisa. O momento da educação infantil em Curitiba é envolto em mudanças, em grande parte pela nova BNCC e na construção desse novo currículo. Sugere-se que a RMC reconsidere seus discursos pautados no protagonismo infantil, pois por meio do olhar dessa pesquisa conclui-se que esses discursos ainda são de um governo velado, contraditório, pois as profissionais têm diferentes percepções a respeito do tema, e alguns deles distorcidos.

Uma das originalidades do Mestrado Profissional é poder “dar voz” aos anos de prática em sala, aos anos de “escuta” dos colegas e das crianças, escrevendo sobre conteúdos que trabalhamos diariamente e tendo o privilégio de realizar uma análise crítica pautada na teoria e na prática. Sem dúvida a ida ao campo foi a parte mais gratificante e enriquecedora dessa pesquisa. Poder entrevistar colegas de profissão, ouvir seus conhecimentos, anseios, práticas e opiniões, e perceber o quanto elas se sentem reconhecidas ao serem consideradas também é um dado que eu considero importante de ser investido futuramente pela RME.

Com este trabalho de mestrado não pretendi mostrar que o protagonismo infantil, seus desdobramentos, interpretações e rotinas, não são necessários. Tampouco que Reggio Emilia e a literatura italiana com suas documentações pedagógicas, crianças protagonistas, projetos e ambientes diferenciados sejam os culpados pela exacerbação das práticas que muitas vezes não nos cabem. Procurei ver outras formas de pensar e enxergar a realidade na qual nos encontramos enquanto país, cidade, sociedade, docentes e crianças. A inquietação é sempre necessária diante de processos que já nos são familiares, e a problematização desses ditos padrões que circulam são essenciais para sairmos do lugar comum e darmos um passo mais próximo da realidade.

Na configuração atual das instituições de educação infantil, as crianças são institucionalizadas cada vez mais cedo, a partir de 4 meses, e confinadas por tempo integral (de 9 a 11 horas por dia). A obrigatoriedade para esta etapa de educação também está adiantando-se cada vez mais, a partir dos 4 anos. De acordo com a interpretação foucaultiana, as mais variadas formas de institucionalizações são meios para o controle e o governo, incluindo as organizações escolares. Permeando

essas configurações da E.I., as crianças contemporâneas são enquadradas como crianças protagonistas, que, apesar de ser um termo pantanoso e polissêmico, pode ser traduzido a partir dos dados, como crianças com liberdade de escolha, que tem seu interesse respeitado, autônoma, e empreendedora da sua própria aprendizagem. A condução das práticas pedagógicas baseada no interesse das crianças foi um dos dados levantados que mais apareceram nos discursos das docentes. Essa roupagem liberal traz uma criança cada vez mais independente do adulto para desenvolver suas aprendizagens, e que de certa forma aprende sem ser ensinada. Esse discurso e imagem de criança protagonista parte do pressuposto de que é o seu interesse particular e a sua individualização que regem toda a ação pedagógica, podendo ser também interpretada como uma estratégia de governo da infância desde a educação moderna. As interpretações concedidas a esses dados nesse trabalho são compreendidas na relação do protagonismo infantil como e com estratégias de governo da infância.

Ao perceber essa conjuntura como dispositivos de governo da infância, é possível inferir que dentro do contexto de liberdade o sujeito acaba sendo autorregulado em suas ações, partindo de um governo que passa a agir no seu interior. Essa forma de regulação, com liberdade e sem coerções, é capaz de governar mais e maneira mais sutil, com menos intervenção chegando ao autogoverno das crianças.

As questões pontuadas no decorrer da discussão viabilizam também a interpretação de que o ato de ensinar está sendo redefinido como o ato de propiciar experiências para que a aprendizagem ocorra de maneira mais autônoma, sem tanta inferência do adulto. A partir da constatação de que a criança da mais tenra idade já sabe o que deseja e o que lhe interessa, o professor deve ser um facilitador para que a criança tenha suas necessidades de discente supridas. Dessa forma, o que não for trazido pela criança pode permanecer sem ser abordado, os conhecimentos escolares correm o risco de serem reduzidos, nos fazendo repensar a finalidade dos currículos e da atuação do professor.

Para dar conta dessa moldura de criança protagonista, outras competências surgem para o professor, como foi citado na discussão do capítulo anterior, o professor deve propiciar um ambiente atrativo para a criança, pautado nos interesses que a mesma trazer, possibilitar escolhas, observar, registrar (com fotos,

vídeos, registros escritos), expor, relatar, sempre tentando manter o interesse da criança, inventando e reinventando as suas práticas.

As rotinas, ao mesmo tempo em que surgem para organizar e facilitar o dia a dia das instituições de educação infantil, por fim acabam sendo apontadas como uma das “vilãs” que impedem o protagonismo infantil de ser concebido em sua totalidade, de acordo com a visão das profissionais. Esse pensamento que fixa que as crianças devem ter a soberania de escolher o que preferem fazer e no momento que lhes for conveniente não convém com uma das funções da educação, que é também estabelecer regras, as quais toda a sociedade possui.

A respeito da concepção do protagonismo infantil, dentro da maquinaria escolar, por parte das profissionais, foi possível constatar que não há uma unanimidade a respeito do que de fato esse termo significa na sua prática. Sem dúvidas há muitos aspectos a serem problematizados, como esses significados, as novas práticas vigentes das docentes e seus papéis na E.I contemporânea.

Sem a intenção de fechar as questões discutidas, espero ter possibilitado um debate conjunto e uma forma diferente de pensar e interpretar as questões propostas, que muitas vezes estão enraizadas em representações que pairam nos clichês, e fazem parte fundamental das configurações da Educação de crianças do município.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Livia Carvalho de et al . Jogo e protagonismo da criança na educação infantil. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 28, n. 1, p. 95-116, jun. 2015. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872015000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 07 mar. 2018.

BARBOSA, M. C. B. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2000.

BARROS, R. M. **A formação continuada em serviço dos profissionais atuantes em centros municipais de educação infantil: o caso da cidade de Curitiba**. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

BATISTA, R. Cotidiano na Educação Infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. **1º Congresso do Fórum de Educação Infantil dos Municípios da AMREC**. Criciúma, 2003.

BOOKS, R., MAGUIRE, M.; RIELE, K. **Ética e pesquisa em educação**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Constituição e legislação relacionada. São Paulo: Cortes, 1991.

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

BRASIL. Ministério Da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BUJES, M. I. E. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro (RJ), v. 21, p. 17-39, 2002.

BUJES, M. I. E. Currículos da formação docente e práticas de subjetivação. **Série – estudos – Periódicos do programa de pós-graduação em educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n.33, p. 185-199, jan./jul. 2012.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Tese (Doutoramento em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BUJES, M. I. E. **O currículo da educação infantil como dispositivo pedagógico**. Canoas: Ulbra/Programa de Pós-Graduação em Educação. Trabalho apresentado

no IV seminário de pesquisa em educação da região Sul. Florianópolis: UFSC, Nov. 2002.

CERISARA, Ana Beatriz; ROCHA, Eloisa Acires Candal; SILVA FILHO, João Josué. Educação infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In: Tizuko Morchida Kishimoto; Júlia Oliveira-Formosinho (Org.). Formação em contexto: **uma estratégia de integração**. 1 ed. São Paulo, 2002, v. 1, p. 203-236.

CUNHA, Marcus. Dewey e Piaget no Brasil dos anos trinta. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 97, p. 5-12, maio, 1996.

CURITIBA. Portal cidade do conhecimento. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/cidadedoconhecimento/>> Acesso: 5 Nov. 2018.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais para estudo e planejamento na educação infantil**. Planejamento e avaliação. 2010.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Municipal de Curitiba**, volume 2 – Educação Infantil. 2006a.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Parâmetros e indicadores de qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil**. Curitiba: SME, 2009.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Educação infantil – objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente. 2012.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Educação Infantil. **Caderno I – princípios e fundamentos**, 2016.

CURITIBA. Superintendência da Educação – Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação Pedagógica de Educação Infantil. **Orientações para a (re) elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na educação infantil**. Curitiba, 2006b.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Superintendência de Gestão Educacional. **SEP** – Semana de estudos pedagógicos. Educação Infantil. 2018.

DIAS, S. da C. As contribuições de Norbert Elias para a compreensão da emergência do debate sociológico da infância. **Criar Educação**, v. 2, n. 2, p. 1-21, 2013.

DONALD, J. Liberdade bem-regulada. In: SILVA, T. T. da (org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DORNELLES, L; MARQUES, C. Mas o que é infância? – atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. **Educação**. Porto Alegre, v. 38, n.2, p. 289-298, maio. 2015.

EDWARDS, C; GANDINI, L; Forman, G. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Braga: Edições 70, 1980.

ELIAS, N. A civilização dos pais. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 27 Número 3 - Setembro/Dezembro 2012.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

ELIAS, N; SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ELIAS, N. **Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

FILHO, G. A. J; GARCIA, J.; PAGANO, A. **Educação infantil em Reggio Emília**: reflexões para compor um diálogo. Curitiba: Editora UTP, Coopselios, 2017.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes. 1995.

FOUCAULT, M. **Estratégia, Poder-Saber**. Organização e seleção de textos Manoel Barros Da Motta. 2º edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/agosto, 2004 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 02 ago. 2018.

GALKE, G. A. **A relação professor–aluno–conhecimento na educação infantil**: princípios, práticas e reflexões sobre o protagonismo compartilhado. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GARCIA, J; PAGANO, A; PRANDI, R. **A reinvenção da educação infantil: uma experiência de Reggio Emilia**. 1º edição. Curitiba: editora UTP, Coopselios, 2018.

GHEDIN, E. L. **Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. Disponível na página <http://www.anped.org.br/24/P0807764775255.doc> acesso em 05/09/2019. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

HALL, S. **Cultura e representação**. Tradução: William Oliveira e Daniel Miranda. Rio de Janeiro: PUC – Rio: Apicuri, 2016.

HORN, C. I. **Documentação pedagógica: a produção da criança protagonista e do professor designer**. Tese (doutoramento em educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

HAMELINE, Daniel. **Édouard Claparède**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T da (org). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes. P. 35-84.

LUCAS, F. O. A. M. Educação infantil: algumas reflexões sobre seus fundamentos teóricos e metodológicos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.17, p. 79 - 90, mar. 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis17/art08_17.pdf. Acesso em: 24 set. 2018.

NOGUEIRA, F; POOLI, J.P; COSTA, M.R. Cultura e processos de socialização na produção das infâncias de classes populares. **Revista de Iniciação Científica da ULBRA**. V.1, p. 157-165, 2007.

MARÍN, D. Natureza infantil e governamentalidade liberal. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, p. 104-120, Jan/Jun 2011.

Ó, J. R. **O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal: último quartel do século XIX - meados do século XX**. Lisboa: Educa. 2003.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Cultura, self e autonomia: bases para o protagonismo infantil. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 24, n. 4, p. 415-421, Dec. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 Mar. 2018.

POOLI, J.P. **Problemas e desafios das pesquisas sobre a infância no contexto das ciências sociais**. XXVI Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara, 2007.

RAMOS, J. S. S. **Rotina na educação infantil: saberes docentes**. In: XVIII Semana de humanidades. Departamento de Educação – UFRN. Natal, 2010.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SCHMIDT, M. A. M. S; **Infância: sol do mundo**. A primeira conferência nacional de educação e a construção da infância brasileira. Curitiba, 1927. 216 f. Tese (Doutorado em História). Departamento de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

TREVISAN, P. G. “**Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.**” Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codificação das crianças na escola e na cidade. 522 f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade em Sociologia da Infância). Instituto de Educação. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2014.

VARELA, J; ALVAREZ-URIA, F. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

VARELA, J. **Categorias espaço-temporais e socialização escolar**: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org) Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1999.

VEIGA-NETO, A. J. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

VOLTARELLI, A, M. Contribuciones en el campo de la Sociología de la Infancia: diálogos com Louders Gaitán Muños. **Educar em revista**, Curitiba, v.33, n.65, p.267-282, jul./set. 2017.

APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE PESQUISA

1. Qual é a sua concepção de infância?
2. O que é protagonismo infantil para você?
3. Você teve alguma formação, na rede municipal, sobre Protagonismo Infantil?
4. Quando mais ou menos surgiu esse discurso de criança protagonista e como?
5. Você acha que a criança é protagonista durante o dia inteiro no CMEI?
6. As propostas da rotina do CMEI contemplam o Protagonismo Infantil? Ex: Horário de entrada, saída, refeições, higiene, etc.
7. Você acha que as práticas pautadas no Protagonismo Infantil influenciam numa melhor aquisição de conhecimento?
8. Sobre o currículo da Ed. Infantil em Curitiba, como é organizado e quem participa dessa organização?
9. As crianças participam da organização do currículo?
Se sim, como?
10. Quais documentos são utilizados no auxílio da estruturação do currículo?