

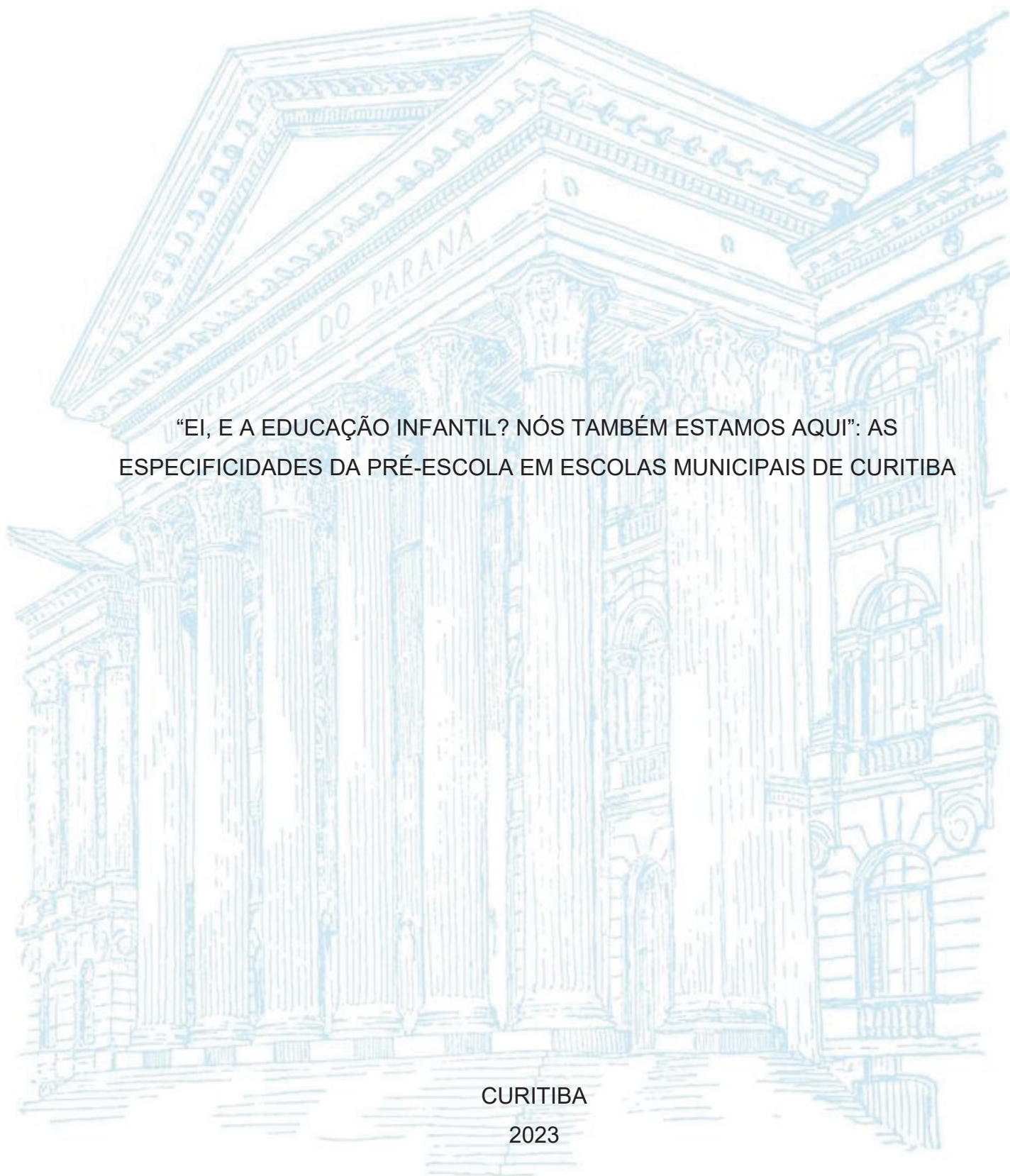
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MONICA BOSCARDIN SCHÜHLI

“EI, E A EDUCAÇÃO INFANTIL? NÓS TAMBÉM ESTAMOS AQUI”: AS
ESPECIFICIDADES DA PRÉ-ESCOLA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA

CURITIBA

2023



MONICA BOSCARDIN SCHÜHLI

“EI, E A EDUCAÇÃO INFANTIL? NÓS TAMBÉM ESTAMOS AQUI”: AS
ESPECIFICIDADES DA PRÉ-ESCOLA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Catarina Moro

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Schühli, Monica Boscardin.

“Ei, e a Educação Infantil? Nós também estamos aqui” : as especificidades da pré-escola em escolas municipais de Curitiba / Monica Boscardin Schühli – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Catarina Moro

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação infantil. 3. Educação pré-escolar. 4. Educação de crianças – Currículos. 5. Escolas municipais – Curitiba (PR). I. Moro, Catarina. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MONICA BOSCARDIN SCHÜHLI** intitulada: **EI, E A EDUCAÇÃO INFANTIL? NÓS TAMBÉM ESTAMOS AQUI: AS ESPECIFICIDADES DA PRÉ-ESCOLA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA**, sob orientação da Profa. Dra. CATARINA DE SOUZA MORO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra 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, 31 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica

10/04/2023 16:22:34.0

CATARINA DE SOUZA MORO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

11/04/2023 10:45:22.0

ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

10/04/2023 16:32:28.0

DANIELE MARQUES VIEIRA

Avaliador Externo (AUTÔNOMO)

Assinatura Eletrônica

10/04/2023 20:57:48.0

CASSIANA MAGALHÃES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)

Assinatura Eletrônica

10/04/2023 16:05:53.0

GIZELE DE SOUZA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Aos meus queridos avós, Vó Helena (*in memoriam*), Vô Zeferino (*in memoriam*),
Vó Maria (*in memoriam*) e Vô Benja (*in memoriam*), à minha mãe Janira e ao meu
pai Alcione, por todo o amor, cuidado e
educação.

AGRADECIMENTOS

À minha família: meus pais, minha irmã Manoella, tia Maria Jerци, prima Karla, tia Thelma e minha cunhada Ana Carolina, pelo carinho, amparo e encorajamento.

Ao meu companheiro de vida João Henrique, pelo amor, cuidado, compreensão, paciência e incentivo.

Às minhas amigas Martha, Rita de Cássia e Simone pela torcida, apoio e motivação.

Às amigas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: Claudia, Patricia e Solange, mobilizadoras desta experiência.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Catarina Moro pelo acolhimento, paciência, generosidade, aprendizagens, parceria e apoio para concretizar este trabalho.

Às professoras Ângela Maria Scalabrin Coutinho, Cassiana Magalhães, Daniele Marques Vieira e Gizele de Souza pelas valiosas contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR e aos colegas da turma de mestrado da Linha de Pesquisa *Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação*, por compartilharem tantos saberes, em especial à Giovanna pela amizade e apoio.

Às professoras Ângela Maria Scalabrin Coutinho e Catarina Moro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE) - UFPR e às colegas do grupo de pesquisa, em especial à Ana Júlia, Rubian e Sandra, pela ajuda, escuta e aprendizagens.

À Secretaria Municipal da Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba pela concessão de licença para estudos, ao Departamento de Educação Infantil pelo consentimento da pesquisa e ao Departamento de Planejamento, Estrutura e Informações pelo fornecimento dos dados solicitados.

Às escolas que me receberam para o desenvolvimento da pesquisa, especialmente às professoras que foram muito parceiras.

A Deus pela força, por encontrar pessoas sábias, acolhedoras e generosas nesta jornada de estudos, por tantas aprendizagens e por esta conquista.

*Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão*

*Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão*

*E me fala de coisas bonitas que eu acredito
Que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor*

*Pois não posso, não devo
Não quero viver como toda essa gente insiste em viver
E não posso aceitar sossegado qualquer sacanagem
Ser coisa normal*

*Bola de meia
Bola de gude
Um solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança um menino me dá a mão*

*Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão*

Fernando Brant e Milton Nascimento, 1988.

RESUMO

Este estudo tem o propósito de compreender como a pré-escola vivencia as especificidades da Educação Infantil em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – PR, ao compartilhar a escola com o Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como estratégia o estudo de casos envolvendo duas escolas municipais. Esta pesquisa tem como objetivos: - analisar as especificidades curriculares da pré-escola no contexto de duas escolas municipais de Curitiba, com ênfase no espaço, tempo e relações da Educação Infantil com o Ensino Fundamental; - identificar nos documentos curriculares de âmbito federal, estadual (Paraná) e municipal (Curitiba), quais as especificidades da pré-escola; - analisar nos documentos normativos e orientadores das escolas, assim como nos planejamentos e demais registros das professoras, as especificidades da pré-escola; - desvelar e analisar as percepções das professoras acerca das especificidades da pré-escola nas escolas municipais. Como metodologia utiliza-se a análise de documentos curriculares governamentais, documentos normativos e orientadores das escolas, planejamentos e demais registros das professoras, como também as entrevistas realizadas com as professoras de turmas de pré-escola e fotografias de espaços e de algumas propostas educativas. A análise de dados é realizada em articulação com as discussões teóricas da área: contribuições dos estudos sociais da infância, direitos das crianças e especificidades curriculares, referentes principalmente a espaço, tempo e relações da pré-escola com o Ensino Fundamental. A análise dos dados se deu a partir da construção de quatro categorias: - Crianças, direitos e infância(s); - “O túnel entre o Pré e o 1º ano”: especificidades curriculares da pré-escola; - Viver a(s) infância(s) na escola: espaços e tempos; - “Ei, e a Educação Infantil? Nós também estamos aqui”: a relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Nos planejamentos e nas entrevistas percebe-se que as professoras se esforçam para considerar os interesses, necessidades e curiosidades das crianças, ao desenvolverem propostas que têm como eixos as interações e a brincadeira, além de contarem com um ótimo espaço externo que favorece diversas experiências. Entre os desafios apresentados estão: - o espaço interno no que se refere às salas do Ensino Fundamental que foram adaptadas para as turmas de pré-escola e o refeitório, pois em uma das escolas, precisa ser reorganizado para o momento de descanso das turmas de período integral; - a organização do tempo, pois as professoras da pré-escola precisam considerar o tempo escolar, regido pelo Ensino Fundamental, que é mais fragmentado, para planejar as práticas educativas; - a relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, pois as professoras percebem que persiste nas escolas o entendimento de que a Educação Infantil deva ser preparatória para o Ensino Fundamental; - o processo de transição entre as duas etapas educativas que requer uma melhor articulação e; - um acompanhamento mais próximo das pedagogas em suporte ao planejamento e aos demais aspectos da docência da Educação Infantil. Tendo em vista as discussões realizadas e os resultados apresentados, percebe-se que a Educação Infantil, nas escolas pesquisadas, enfrenta tensões e cobranças das escolas que têm como prevalência o Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que se encontra em processo de fortalecimento de suas especificidades.

Palavras-chave: Pré-escola; Educação Infantil; “Grande Escola”; Especificidades Curriculares; Curitiba.

ABSTRACT

This study has the purpose of understanding how preschool experiences specificities of early childhood education in schools from Curitiba's Municipal Education Network, by sharing school space with elementary school. It is a qualitative research that has as strategy the study of cases involving two municipal public schools. This research aims to: - analyze curriculum specificities of early childhood education in the context of two municipal public schools of Curitiba, emphasizing space, time and relation of early childhood education with elementary school; - identify on curricular documents of federal, state (Paraná) and municipal (Curitiba) scopes which are the specificities of early childhood education; - analyze in the schools' normative and guiding documents, as well in plans and other records from teachers, the specificities of early childhood education in municipal public schools; - unveil and analyze teachers' perceptions related to early childhood education specificities in municipal public schools. The methodology applied is the documental analysis of governmental curriculum documents, normative and guiding documents of schools, planning and other records from teachers, as well as interviews made with class teachers from preschool and photographs of spaces and a few educational proposals. The data analysis is performed articulated along with theoretical discussion of the area: contribution of childhood social studies, children rights and curriculum specificities, mainly referring to space, time and preschool relation with elementary school. The data analysis happened by the construction of four categories: - Children, rights and childhood(s); - "The tunnel between preschool and the 1st year": curriculum specificities of early childhood education; - Living the childhood(s) in the school: space and time; - "Hey, and the early childhood education? We also are here": the relation of early childhood education with elementary school. In the planning and interviews it's noticed that teachers put on an effort to consider the interests, needs and curiosity of the children, by developing proposals that have as axis playing and interaction, beside counting on a great outdoor space, which favors different experiences. Among the presented challenges are: - indoor space referring the classroom from elementary school that were adapted for classes from preschool and the refectory, since in one of the schools it needs to be reorganized for the rest time of full time classes; - the time organization, as preschool teachers need to consider the school time, governed by elementary school, which is more fragmented, to plan educational practices; - the relation of childhood education with elementary school, as the teachers noticed that it remains in the schools the understanding that childhood education must be a preparatory for elementary school; - the transition process between the two education stages that requires a better articulation and; - a closer follow-up of pedagogues supporting planning and other aspects of teaching in childhood education. Having as matter the discussions made and the presented results, it is noticed that early childhood education, in the researched schools, faces tensions and responsibilities from predominantly elementary schools, at the same time that it is in strengthening process if its specificities.

Keywords: Preschool; Child Education; "Big School"; Curriculum Specificities; Curitiba.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - BRASIL, EM REGIÕES E ESTADO DO PARANÁ.....	30
FIGURA 2 - MAPA DE CURITIBA – ADMINISTRAÇÕES REGIONAIS.....	32
FIGURA 3 - MAPA DA DIVISÃO TERRITORIAL DAS REGIONAIS DE CURITIBA, EM DESTAQUE REGIONAL CIC.....	33
FIGURA 4 - MAPA DA DIVISÃO TERRITORIAL DAS REGIONAIS DE CURITIBA, EM DESTAQUE REGIONAL SANTA FELICIDADE.....	33
FIGURA 5 - MAPA ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA.....	37
FIGURA 6 - MAPA CMEIs DE CURITIBA.....	38
FIGURA 7 - MAPA CMEIs E CEIs CONTRATADOS DE CURITIBA.....	39
FIGURA 8 - CRUZAMENTO 1 (“PRÉ-ESCOLA” AND ESCOLA AND “ENSINO FUNDAMENTAL”).....	64
FIGURA 9 - CRUZAMENTO 2 (“PRÉ-ESCOLA” AND CURRÍCULO AND “EDUCAÇÃO INFANTIL”).....	65
FIGURA 10 - A CRIANÇA.....	74
FIGURA 11 - OFÍCIO ELABORADO PELA TURMA ALGODÃO DOCE PARA A DIRETORA.....	76
FIGURA 12 - A PRACINHA DA ESCOLA.....	76
FIGURA 13 - CARTAZ DE IDENTIFICAÇÃO DA PORTA DA SALA DA TURMA DA AMIZADE.....	79
FIGURA 14 - CAIXINHA DE ADESIVOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS.....	83
FIGURA 15 - JOGO DE PERCURSO A FUGA DOS TITÃS.....	86
FIGURA 16 - DESENHO COLETIVO PARA O QUEBRA-CABEÇA DO LOBO.....	87
FIGURA 17 - JOGO DO QUEBRA-CABEÇA DO LOBO.....	87
FIGURA 18 - QUADRO DO LOBO.....	87
FIGURA 19 - O DIREITO À LITERATURA.....	94
FIGURA 20 - O TÚNEL ENTRE O PRÉ E O 1º ANO.....	108
FIGURA 21 - A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA.....	110
FIGURA 22 – ESPAÇO EXTERNO AO LADO DO BLOCO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	115
FIGURA 23 – PARQUINHO DE MADEIRA E BOSQUE.....	116
FIGURA 24 - REFEITÓRIO.....	118

FIGURA 25 - SALA DO ENSINO FUNDAMENTAL ADAPTADA PARA O PRÉ ÚNICO REGULAR.....	119
FIGURA 26 - SALAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	120
FIGURA 27 - MURAI DE EXPOSIÇÃO DAS PRODUÇÕES INFANTIS NO REFEITÓRIO.....	122
FIGURA 28 - PARQUINHO DE MADEIRA.....	123
FIGURA 29 - LATERAL EXTERNA COBERTA.....	123
FIGURA 30 - SALA DE REFERÊNCIA DO PRÉ II.....	125
FIGURA 31 - SALA DE REFERÊNCIA DO PRÉ ÚNICO.....	126
FIGURA 32 - CORREDOR COM OS MURAI DE EXPOSIÇÃO DAS PRODUÇÕES INFANTIS E AO FUNDO OS MURAI DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	127
FIGURA 33 – BIBLIOTECA.....	128
FIGURA 34 - REGISTRO REFLEXIVO DA PROFESSORA AGNES.....	133
FIGURA 35 - A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O ENSINO FUNDAMENTAL.....	134
FIGURA 36 - BLOCO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ÁREA EXTERNA.....	176
FIGURA 37 - INSTALAÇÃO SONORA.....	176
FIGURA 38 – ESPAÇO EXTERNO PRÓXIMO AO LADO DO BLOCO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	176
FIGURA 39 – QUADRA DE AREIA E QUADRA PAVIMENTADA.....	177
FIGURA 40 - AZULEJOS PARA DESENHO E PINTURA NOS FUNDOS DO BLOCO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	178
FIGURA 41 - QUADRA COBERTA NA FRENTE DO PRÉDIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO.....	178
FIGURA 42 - ESPAÇO NA FRENTE DA ENTRADA DO PARQUINHO AO LADO DO PRÉDIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO.....	178
FIGURA 43 – PARQUINHO NOS FUNDOS DO PRÉDIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO.....	179
FIGURA 44 – SAÍDA DO HALL DO BLOCO DA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE LEVA AO PARQUINHO ATRÁS DO PRÉDIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO.....	180
FIGURA 45 - ENTRADA EXTERNA DO BLOCO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	180

FIGURA 46 - HALL DE ENTRADA DO BLOCO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	181
FIGURA 47 - CORREDOR QUE UNE O BLOCO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A UM DOS BLOCOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	181
FIGURA 48 - BIBLIOTECA.....	182
FIGURA 49 – SALAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	182
FIGURA 50 – LATERAL EXTERNA COBERTA.....	183
FIGURA 51 - QUADRO PARA DESENHO NA ÁREA EXTERNA.....	184
FIGURA 52 - QUADRA DESCOBERTA.....	184
FIGURA 53 – JARDIM.....	185
FIGURA 54 - CAIXA DE AREIA, BRINQUEDOS DE PNEUS, MESAS COM BANCOS E PAINEL DE AZULEJO PARA DESENHO E PINTURA.....	185
FIGURA 55 – ESCORREGADORES.....	186
FIGURA 56 - CAMPO GRAMADO AO LADO DA QUADRA COBERTA E DA HORTA.....	186

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - MATRÍCULAS DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS EM CURITIBA POR REGIONAL – 2019.....	35
GRÁFICO 2 - MATRÍCULAS DE CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS EM CURITIBA POR REGIONAL – 2019.....	35
GRÁFICO 3 - ATENDIMENTO DA PRÉ-ESCOLA EM ESCOLAS MUNICIPAIS E CMEIs NO PERÍODO DE 2019 A 2022.....	41
GRÁFICO 4 - ATENDIMENTO DA PRÉ-ESCOLA INTEGRAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS NO PERÍODO DE 2019 A 2022.....	42
GRÁFICO 5 - ATENDIMENTO DA PRÉ-ESCOLA INTEGRAL E PARCIAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS NO PERÍODO DE 2019 A 2022.....	43
GRÁFICO 6 - ATENDIMENTO DA PRÉ-ESCOLA PARCIAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS NO PERÍODO DE 2019 A 2022.....	43
GRÁFICO 7 – QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS NA PRÉ-ESCOLA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ATENDIMENTO INTEGRAL, PARCIAL, INTEGRAL E PARCIAL, NO PERÍODO DE 2019 A 2022.....	44
GRÁFICO 8 – QUANTITATIVO DE TURMAS DE PRÉ I, PRÉ II E PRÉ ÚNICO EM ESCOLAS E CMEIs, NO PERÍODO DE 2019 A 2022.....	45

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA EM 2022	40
QUADRO 2 - TURMAS ATENDIDAS PELA ESCOLA MUNICIPAL REGIONAL CIC.....	59
QUADRO 3 - TURMAS ATENDIDAS PELA ESCOLA MUNICIPAL REGIONAL SANTA FELICIDADE.....	60
QUADRO 4 – PERFIL DAS PROFESSORAS.....	61
QUADRO 5 - LISTA DE TRABALHOS A PARTIR DO CRUZAMENTO 1 (“PRÉ-ESCOLA” AND ESCOLA AND “ENSINO FUNDAMENTAL”).....	65
QUADRO 6 - LISTA DE TRABALHOS A PARTIR DO CRUZAMENTO 2 (“PRÉ-ESCOLA” AND CURRÍCULO AND “EDUCAÇÃO INFANTIL”).....	66
QUADRO 7 - TEMÁTICAS DOS ESTUDOS.....	67
QUADRO 8 - ESPECIFICIDADES DA PRÉ-ESCOLA NOS DOCUMENTOS DE ÂMBITO NACIONAL, ESTADUAL (PARANÁ) E MUNICIPAL (CURITIBA).....	104
QUADRO 9 - ESTUDOS SELECIONADOS A PARTIR DO CRUZAMENTO 1 (“PRÉ-ESCOLA” AND ESCOLA AND “ENSINO FUNDAMENTAL”).....	164
QUADRO 10 - ESTUDOS SELECIONADOS A PARTIR DO CRUZAMENTO 2 (“PRÉ-ESCOLA” AND CURRÍCULO AND “EDUCAÇÃO INFANTIL”).....	170
QUADRO 11 - ESTUDOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA ESTA PESQUISA, MAS NÃO FORAM ENCONTRADOS NOS CRUZAMENTOS 1 E 2 DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	174

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DA PRÉ-ESCOLA NA REDE MUNICIPAL (ESCOLAS E CMEIs) E NA REDE PRIVADA NO PERÍODO DE 2019 – 2022.....	41
TABELA 2 - NÚMERO DE ESCOLAS MUNICIPAIS E CMEIs QUE ATENDEM TURMAS DE PRÉ-ESCOLA, PARCIAL E INTEGRAL, NO PERÍODO DE 2019 – 2022.....	42
TABELA 3 - NÚMERO DE MATRÍCULAS DE PRÉ-ESCOLA, EM ESCOLAS MUNICIPAIS E CMEIs, PARCIAL E INTEGRAL, NO PERÍODO DE 2019 – 2022.....	44

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ABALF - Associação Brasileira de Alfabetização
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEI – Centro de Educação Infantil
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CF – Constituição Federal
CIC – Cidade Industrial de Curitiba
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CNDM – Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEPRE – Coordenação de Educação Pré-Escolar
CP – Conselho Pleno
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI – Departamento de Educação Infantil
DPEI - Departamento de Planejamento, Estrutura e Informações
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBPEX – Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPPUC – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDE – Laboratório de Dados Educacionais
MEC – Ministério da Educação
MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
NRE – Núcleo Regional da Educação

PMC – Prefeitura Municipal de Curitiba
PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PR - Paraná
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RIT – Regime Integral de Trabalho
RME – Rede Municipal de Ensino
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SCS – Setor Ciências da Saúde
SEED – Secretaria Estadual de Educação
SEP – Semana de Estudos Pedagógicos
SME – Secretaria Municipal da Educação
SMS – Secretaria Municipal da Saúde
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	21
ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	28
1 A PESQUISA	29
1.1 REDE MUNICIPAL DE ENSINO E DADOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA.....	29
1.1.1 Dados de matrículas da Educação Infantil entre 2019 a 2022.....	40
1.2 A PRÉ-ESCOLA BRASILEIRA.....	46
1.2.1 A pré-escola na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.....	49
1.3 O CAMPO DE ESTUDO.....	56
1.3.1 Escola Municipal Regional CIC.....	58
1.3.2 Escola Municipal Regional Santa Felicidade.....	60
1.3.3 As professoras participantes da pesquisa.....	61
1.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: METODOLOGIA, CONSTRUÇÃO DE DADOS E ANÁLISE.....	62
1.4.1 Estudos anteriores sobre a Pré-escola que compartilha a escola com o Ensino Fundamental.....	63
1.4.2 A pesquisa de campo: questões metodológicas de construção e análise dos dados.....	68
2 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	73
2.1 CRIANÇAS, DIREITOS E INFÂNCIA(S).....	74
2.2 “O TÚNEL ENTRE O PRÉ E O 1º ANO”: ESPECIFICIDADES CURRICULARES DA PRÉ-ESCOLA.....	94
2.3 VIVER A(S) INFÂNCIA(S) NA ESCOLA: ESPAÇOS E TEMPOS.....	110
2.3.1 “Ah, eu quero ir ao bosque”.....	111
2.3.2 “Ó, lembra que a Educação Infantil tem horários diferentes”.....	129
2.4 “EI, E A EDUCAÇÃO INFANTIL? NÓS TAMBÉM ESTAMOS AQUI”: A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O ENSINO FUNDAMENTAL.....	134
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE 1 – ESTUDOS SELECIONADOS	164

APÊNDICE 2 – FOTOGRAFIAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS.....	176
APÊNDICE 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	187
APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	189

INTRODUÇÃO

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, com que arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura.
(LARROSA, 2018, p. 13).

A minha relação com a área da educação vem desde a infância, pois venho de uma família de professoras de escola pública, mãe, avó, tias, primas, além da outra avó que foi merendeira. Cresci em um ambiente permeado por conversas, dedicação, trabalho, lutas e desafios relacionados ao processo educativo, o que me influenciou a cursar o magistério.

Em 1996 iniciei a trajetória profissional na função de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola estadual situada no município de Curitiba (PR). Uma experiência de seis anos que me proporcionou um amadurecimento enquanto docente dos anos iniciais.

O fortalecimento da minha inserção na área da educação ocorreu quando em 1997 ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), concluindo o mesmo no ano de 2000. A graduação me oportunizou aprofundar e ampliar os conhecimentos sobre educação e o processo pedagógico na sua complexidade e principalmente a compreender a dimensão e a relevância do ensino público, gratuito, laico e de qualidade para todos.

No ano de 2001 fiz o curso de especialização em Pedagogia nas Organizações no Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX). Naquela época, escolhi esta especialização porque tinha interesse em conhecer outras áreas de atuação da pedagogia, para além das instituições escolares.

No período de setembro de 2002 ao final de 2004, atuei na Secretaria Municipal de Educação de Piraquara promovendo as ações pedagógicas desenvolvidas pela secretaria e os trabalhos das instituições da rede municipal de ensino por meio da elaboração de um informativo mensal distribuído para todas as instituições educativas desta rede. Neste contexto tive a oportunidade de

desenvolver outras funções pedagógicas que não havia desenvolvido no ambiente escolar e que estavam relacionadas à minha especialização.

Já em 2005, passei a fazer parte do quadro funcional da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) como profissional do magistério, por meio de concurso público. Iniciei como professora de turma de pré-escola em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da Regional¹ da Cidade Industrial de Curitiba (CIC). No ano seguinte, 2006, assumi o segundo padrão² como professora na rede municipal de ensino e por meio de um concurso interno passei no primeiro padrão a desenvolver a função de pedagoga. No período de 2006 a 2008 atuei como professora de turma de pré-escola e na função de pedagoga em diferentes CMEIs pertencentes aos Núcleos Regionais da Educação CIC e Santa Felicidade. Considero importante destacar que foi trabalhando com a etapa da Educação Infantil que me encontrei na área da educação e que me realizo profissionalmente.

A partir do início de 2009, fui convidada para atuar como pedagoga formadora na equipe de Núcleo Regional da Educação (NRE) da Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba. No período de 2009 a 2017, no NRE-CIC e de 2018 até março de 2021, na equipe do NRE-Santa Felicidade.

Durante o período em que atuei no desenvolvimento das formações com professoras³, pedagogas e diretoras, e no acompanhamento pedagógico mensal em escolas e CMEIs, é que o meu interesse em pesquisar a Educação Infantil presente nas escolas foi sendo construído.

Assim, na relação com professoras, pedagogas e diretoras e ao acompanhar o cotidiano das escolas, percebia muitos saberes sobre criança e Educação Infantil, evidenciados em boas práticas educativas, mas também me deparava com muitas inquietações e angústias das profissionais quanto a educação de crianças pequenas, com fragilidades na organização do trabalho pedagógico e no ambiente educativo específicos para esta etapa, além de contradições quando observava as concepções reveladas em práticas pedagógicas que nem sempre condiziam com as

¹ O município de Curitiba possui 75 bairros que estão organizados em 10 Regionais: Matriz, Boqueirão, Cajuru, Boa Vista, Santa Felicidade, Portão, Pinheirinho, Bairro Novo, CIC e Tatuquara (CURITIBA, 2020).

² O termo padrão corresponde ao ingresso na PMC via concurso público, referente a 20 horas semanais de trabalho. O segundo padrão corresponde ao segundo concurso público que fiz. Desta forma, tenho dois padrões, ou seja, um de pedagoga (20 horas semanais) e outro de professora Docência I (20 horas semanais).

³ Utilizamos as nomenclaturas (professora, pedagoga e diretora) no feminino devido à presença historicamente majoritária das mulheres nesta profissão.

que constam nos documentos legais para a Educação Infantil e com os estudos contemporâneos sobre a infância.

Neste sentido, ao observar práticas escolarizantes⁴ e pouco significativas para as crianças, às vezes em escolas nem sempre acolhedoras às especificidades da Educação Infantil, com visão adultocêntrica⁵ e homogeneizadora das crianças, fortalecia a necessidade de aprofundamento de estudos sobre as concepções de criança, infância e Educação Infantil presentes na escola. Soma-se a isso a experiência que tive como professora de pré-escola em uma escola municipal no início de 2018, antes de compor a equipe de pedagogas do NRE-Santa Felicidade, pois pude vivenciar, mesmo que por pouco tempo, os desafios da Educação Infantil na escola, aumentando as minhas inquietações e motivações para o tema da pesquisa.

Em 2018 participei como discente da disciplina isolada *Infância e Relações Geracionais*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, ministrada pela Profa. Dra. Ângela Maria Scalabrin Coutinho. Os estudos desenvolvidos nesta disciplina foram fundantes para a elaboração do projeto de pesquisa, pois vieram ao encontro das minhas intenções de continuidade nos estudos acadêmicos sobre as infâncias e da minha experiência profissional com a etapa da Educação Infantil, mobilizando o desenvolvimento desta pesquisa.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo tem o desafio de analisar as especificidades da pré-escola presente em escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba – PR que atendem as etapas da Educação Infantil (pré-escola) e do Ensino Fundamental (anos iniciais).

Diante disso, esta pesquisa⁶ se fundamenta nos estudos sociais da infância e nos seus principais conceitos: criança(s) e infância(s) (MAYALL, 2000;

⁴ O termo escolarizante é utilizado para se referir às atividades mecânicas e práticas educativas preparatórias para o Ensino Fundamental, com o planejamento centrado na professora, no tempo do adulto, na disciplina escolar (fila, tempo de espera, silêncio, movimentação restrita) que constroem a criança ao papel de aluno e desconsideram sua competência e as culturas infantis.

⁵ Quando as crianças são analisadas e estudadas a partir do entendimento adulto e de suas expectativas frente às crianças ou da experiência do adulto em relação à sua própria infância (SARMENTO, 2009).

⁶ Pesquisa aprovada pelos Comitês de Ética da Saúde da UFPR e da Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba.

SARMENTO, 2005, 2008, 2009; PROUT; JAMES, 2010; QVORTRUP, 2010; CORSARO, 2011), a partir do entendimento de que as crianças são atores sociais e históricos, cidadãs, produtoras de cultura e marcadas pelas contradições das sociedades em que estão inseridas (KRAMER, 1999, 2007).

O segmento da pré-escola, que integra a primeira etapa da Educação Básica, é ofertado tanto em CMEIs como em escolas municipais de Curitiba. O atendimento das turmas de pré-escola ocorre em período integral ou parcial, de acordo com a estrutura, capacidade e organização de cada instituição.

Segundo Eloisa Acires Candal Rocha⁷ (2001), é necessário destacar que a creche e a pré-escola se diferenciam da escola pelas funções que apresentam na organização do sistema educacional e na legislação brasileira:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o *aluno*, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*; a creche e a pré-escola têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). (ROCHA, 2001, p. 31, grifo da autora).

Com base nesta consideração, é estabelecido um marco diferenciador entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas sem determinar “uma diferenciação hierárquica ou qualitativa” (ROCHA, 2001, p.31).

Assim, com o propósito de analisarmos as especificidades da pré-escola em escolas que atendem as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental⁸, nossa busca também é por conhecer a identidade da Educação Infantil nesses contextos. E, para isso, precisamos adentrar ao significado e à amplitude do termo identidade.

No dicionário Michaelis (2022), encontramos um dos significados de *identidade*: “Série de características próprias de uma pessoa ou coisa por meio das quais podemos distingui-las”⁹.

⁷ A apresentação do nome e sobrenome das autoras e dos autores ocorre na primeira vez em que são citados, com o propósito de indicar se a referência é de uma autora ou de um autor. Esta escolha é motivada pelo fato de que, historicamente, as mulheres foram invisibilizadas nos processos de pesquisa e de produção de conhecimento científico.

⁸ Alguns estudos têm utilizado a expressão “instituição compartilhada” ao fazer referência a um estabelecimento que atende ambas as etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

⁹ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=vkAAV>. Acesso em: 30 ago. 2022.

Ao buscarmos pelo termo identidade no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b), encontramos algumas associações com este termo, como, por exemplo: *identidade do atendimento na Educação Infantil* - primeira etapa da Educação Básica, que ocorre em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade; *identidade da criança* – reconhecimento da constituição plural das crianças, no que diz respeito à identidade cultural e regional, à relação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, linguística e religiosa; *identidade profissional* – formação inicial e continuada, formas de desenvolvimento da prática pedagógica; *identidade institucional* – características da instituição, suas concepções, princípios e escolhas pedagógicas.

Como também, várias pesquisadoras e pesquisadores (SOUZA, 2008; OLIVEIRA, 2010; CAMPOS R., 2011; CORRÊA, 2011; NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011; KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011; FERNANDES, 2014; CRUZ; MARTINS; CRUZ R., 2021) apresentam o termo identidade em suas produções e pesquisas ao tratar, tanto sobre as políticas públicas para a Educação Infantil, como sobre características, especificidades, organização e encaminhamentos pedagógicos das instituições que educam e cuidam de bebês e crianças.

Na Educação Infantil, as relações educativas são permeadas pela indissociabilidade da função cuidar/educar, com vistas a garantir os direitos e atender as necessidades das crianças no que diz respeito à saúde, à alimentação, à proteção e ao conhecimento sistematizado (BRASIL, 2006). O conhecimento e a aprendizagem estão vinculados “aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens” (ROCHA, 2001, p.31).

A construção da identidade da Educação Infantil no Brasil vem de um processo marcado por mudanças políticas, de legislação e sociais, mobilizadas pelos movimentos sociais e sindicais, principalmente pela reivindicação das mulheres por creche, “entendendo-a como um desdobramento de seu direito ao trabalho e à participação política” (CAMPOS, 1999, p.122). Em conjunto, estão os avanços dos estudos e das pesquisas sobre a educação e cuidado de crianças pequenas.

A Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (BRASIL, 1990) são marcos, importantes

para a Educação Infantil, pois tratam de sua integração ao campo do Direito à Educação, passando a ser um dever do Estado e um direito das crianças e das famílias.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), as creches e as pré-escolas são integradas aos sistemas de ensino, reconhecendo a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, um passo importante para a sua valorização (BARBOSA, 2006).

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009a) determina a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos, ampliando a faixa etária da matrícula obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos e jovens acima dos 14 anos. E em 2013 esta compulsoriedade de matrícula passa a ser prevista pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013). Apesar da CF de 1988 definir que o acesso à creche e pré-escola é um direito das crianças, essa determinação impactou a gestão dos municípios, que precisaram se adequar para atender ao prazo de universalização da pré-escola até 2016. Nesse sentido, foi necessário ampliar o número de profissionais e de salas para atender a demanda, exigindo ocupar salas ociosas de escolas, ofertar meio período de atendimento, em substituição ao atendimento integral, diminuir turmas de berçário em CMEIs, dentre outras ações a depender da situação específica de cada município.

Segundo Vital Didonet (2020), a obrigatoriedade da pré-escola é uma forma de assegurar às crianças das classes de renda mais baixa o acesso aos dois últimos anos da Educação Infantil, situação que já ocorria com as crianças das classes média e alta, pois frequentavam a rede privada.

Ao considerarmos a obrigatoriedade e a universalização da pré-escola, é necessário refletir sobre quantos desafios foram e talvez ainda sejam enfrentados pelas escolas que passaram a atender turmas de pré-escola sem uma organização e planejamentos prévios de materiais, espaços, professoras e formação, comprometendo a qualidade do atendimento. Situação que pode ter sido intensificada pelo agravamento da crise econômica imposta pela pandemia da COVID-19, quando muitas famílias precisaram transferir seus filhos e filhas de escolas privadas para as escolas públicas, conforme noticiado em 25 de maio de 2020, no *site* da Prefeitura Municipal de Curitiba, com o título “Na pandemia, famílias

transferem filhos para escola pública¹⁰", como também em 16 de setembro 2020 pelo *site* Bem Paraná com o título "Transferências de alunos de escolas particulares para rede pública sobem 88,2% no Paraná¹¹".

Além da migração de matrículas da rede privada para a rede pública, que exigiu que os municípios reorganizassem turmas e salas em CMEIs e em escolas para atender imediatamente a demanda no ano de 2020, a pandemia da COVID-19 trouxe impactos e desafios pedagógicos para a especificidade da Educação Infantil.

A partir de dados¹² fornecidos pelo Departamento de Planejamento, Estrutura e Informações (DPEI) da SME, é possível perceber que o atendimento da pré-escola em escolas municipais de Curitiba ampliou significativamente nos últimos anos. No primeiro capítulo, os dados do DPEI serão detalhados em articulação com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Laboratório de Dados Educacionais (LDE) da UFPR.

Por se ter como hipótese que o aumento do número de matrículas de pré-escola era um fato, havia inicialmente o interesse em discutir nesta pesquisa os impactos da pandemia da COVID-19 nos encaminhamentos pedagógicos da pré-escola, porém avaliamos que precisaríamos de mais tempo para aprofundar os estudos e para a construção de dados, por isso nos concentramos em questões específicas da pré-escola nas escolas municipais.

Para Sonia Kramer, Maria Fernanda Rezende Nunes e Patrícia Corsino (2011), analisar os diferentes universos educacionais em que creches e pré-escolas se desenvolvem permite pensar as condições desta etapa e suas diferenciações, pois,

Desvelar e desnaturalizar a educação infantil como um todo indissociável, tal como formulado em lei, implica conhecer e reconhecer que creches e pré-escolas guardam identidades muito diversas, produzidas, ao longo da história, em torno do conceito de educação para crianças de pouca idade. A ideia de educação infantil é uma construção histórica e social, sendo, portanto, impossível conhecê-la apenas pelos critérios legais que a envolvem. O termo é circunstanciado na legislação, mas adquire significação a partir da experiência e do lugar que creches e pré-escolas ocupam no sistema de ensino no Brasil e em outros países. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 72).

¹⁰ Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/na-pandemia-familias-transferem-filhos-para-escolas-publicas/56052>. Acesso em: 07 out. 2021.

¹¹ Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/noticia/transferencias-de-alunos-de-escolas-particulares-para-rede-publica-sobem-882-no-parana#.YV9VSdrMK00>. Acesso em: 07 out. 2021.

¹² Dados fornecidos pelo DPEI com base no mês de abril dos anos de 2019 a 2022.

Desse modo, ao considerarmos que CMEIs e escolas apresentam particularidades e contextos próprios, emerge uma série de questionamentos sobre esses contextos e a forma como a Educação Infantil se efetiva em cada deles, ou seja, a depender se as turmas de pré-escola estão nos CMEIs ou nas escolas municipais, haveria diferenças: Em relação ao currículo? Quanto à organização do trabalho pedagógico? Quanto à organização dos tempos, dos espaços, dos materiais? Em relação ao número de crianças por turma? Quanto ao número de professoras que atendem uma turma? Em relação à carreira docente: Professora da Educação Infantil¹³, Docência I¹⁴, Docência II¹⁵? Em relação ao acompanhamento da pedagoga e da gestão da unidade? De que forma as diferenças se revelam?

Diante do contexto apresentado, levantou-se o seguinte problema de pesquisa: *Como a pré-escola que compartilha a escola com o Ensino Fundamental vivencia as especificidades da Educação Infantil?* Esse questionamento pode nos levar a conhecer sobre as especificidades da pré-escola no contexto de escolas municipais de Curitiba.

Para Gizele de Souza (2008), é fundamental problematizar a relação entre a Educação Infantil e a escola de Ensino Fundamental, assim como pensar que a consolidação da especificidade de uma etapa educativa depende da sua relação com a outra.

Portanto, ao considerarmos que existem poucas pesquisas recentes sobre as turmas de pré-escola na escola, pois a partir de um levantamento bibliográfico com as palavras-chave pré-escola, escola, ensino fundamental, utilizando a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no recorte temporal de 2009 a 2021, foram selecionados apenas seis trabalhos: a tese de Cinthia Votto Fernandes (2014) e as dissertações de Rosiris Pereira de Souza (2012), Viviane Chulek (2012), Lorena Borges de Almeida (2016), Aurenilda Cordeiro da Silva (2019) e Fernando Carvalho (2019). E, destes trabalhos, unicamente o de

¹³ Professora da Educação Infantil: nomenclatura utilizada pela PMC para se referir às professoras que atuam em CMEIs, com regime de trabalho de 40 horas semanais.

¹⁴ Docência I: nomenclatura utilizada pela PMC para se referir às professoras que atuam diretamente com crianças da Educação Infantil e estudantes do Ensino Fundamental (anos iniciais), Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, com regime de trabalho de 20 horas semanais.

¹⁵ Docência II: nomenclatura utilizada pela PMC para se referir às professoras que atuam diretamente com estudantes do Ensino Fundamental (anos iniciais na disciplina de Educação Física e anos finais em todas as disciplinas), com regime de trabalho de 20 horas semanais. Nas escolas municipais, professoras de Educação Física também atendem as turmas de pré-escola.

Chulek (2012) é que envolve uma escola municipal de Curitiba que atende as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Tal levantamento está detalhado no primeiro capítulo.

Assim, reforça-se a importância deste estudo que pretende contribuir para a reflexão sobre as especificidades da Educação Infantil presentes nas escolas municipais, como também para a formação das professoras e de todas as profissionais envolvidas com as turmas de pré-escola das escolas com vistas a debater a qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas, à garantia dos direitos das crianças e da escola enquanto espaço adequado para a vivência das infâncias.

Deste modo, esta pesquisa tem por *objetivo geral*: analisar as especificidades curriculares da pré-escola no contexto de duas escolas municipais de Curitiba, com ênfase no espaço, tempo e relações da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. Como *objetivos específicos*, são apontados:

- Identificar nos documentos curriculares de âmbito federal, estadual (Paraná) e municipal (Curitiba), quais as especificidades da pré-escola;
- Analisar nos documentos normativos e orientadores das escolas, assim como nos planejamentos e demais registros das professoras, as especificidades da pré-escola;
- Desvelar e analisar as percepções das professoras acerca das especificidades da pré-escola nas escolas municipais.

Para isso, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, que utiliza como estratégia o estudo de casos envolvendo duas escolas municipais de Curitiba. Como procedimentos, recorreremos à análise documental de documentos curriculares governamentais, documentos normativos e orientadores das escolas, planejamentos e demais registros das professoras de turmas de pré-escola.

Outro procedimento foi a entrevista, realizada com sete professoras de pré-escola, analisada com base na *Análise de Conteúdo* de Laurence Bardin (2016). Acrescentou-se a fotografia, como mais um instrumento de construção de dados, que, de acordo com Daniele Marques Vieira (2016, p. 69), se constitui em “um meio ou ponto de partida para a análise dos dados da pesquisa”, que promove o exercício de pensar sobre a prática educativa (VIEIRA, 2016).

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em quatro seções: introdução, dois capítulos próprios da pesquisa e as considerações finais.

Na *Introdução* é compartilhada a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, e as motivações que mobilizaram este estudo. Na sequência, é apresentada a contextualização da pesquisa, a justificativa, o problema e os objetivos.

O primeiro capítulo, intitulado *A Pesquisa*, apresenta a constituição da Rede Municipal de Ensino no município de Curitiba, a pré-escola no Brasil e na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o campo de estudo, o levantamento de estudos anteriores sobre a Pré-escola que compartilha a escola com o Ensino Fundamental e a metodologia de pesquisa.

O segundo capítulo, *Construção e análise de dados*, apresenta os dados construídos no campo de estudo, por meio de documentos, entrevistas e fotografias, em articulação aos estudos teóricos da área da Educação Infantil: contribuições dos estudos sociais da infância, direitos das crianças, espaço e tempo, currículo e a relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.

Nas *Considerações finais* são apresentadas as conclusões e reflexões acerca do estudo realizado, destacando-se as especificidades da pré-escola reveladas nas duas escolas municipais.

1 A PESQUISA

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos) mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. (LARROSA, 2018, p. 26, grifo do autor).

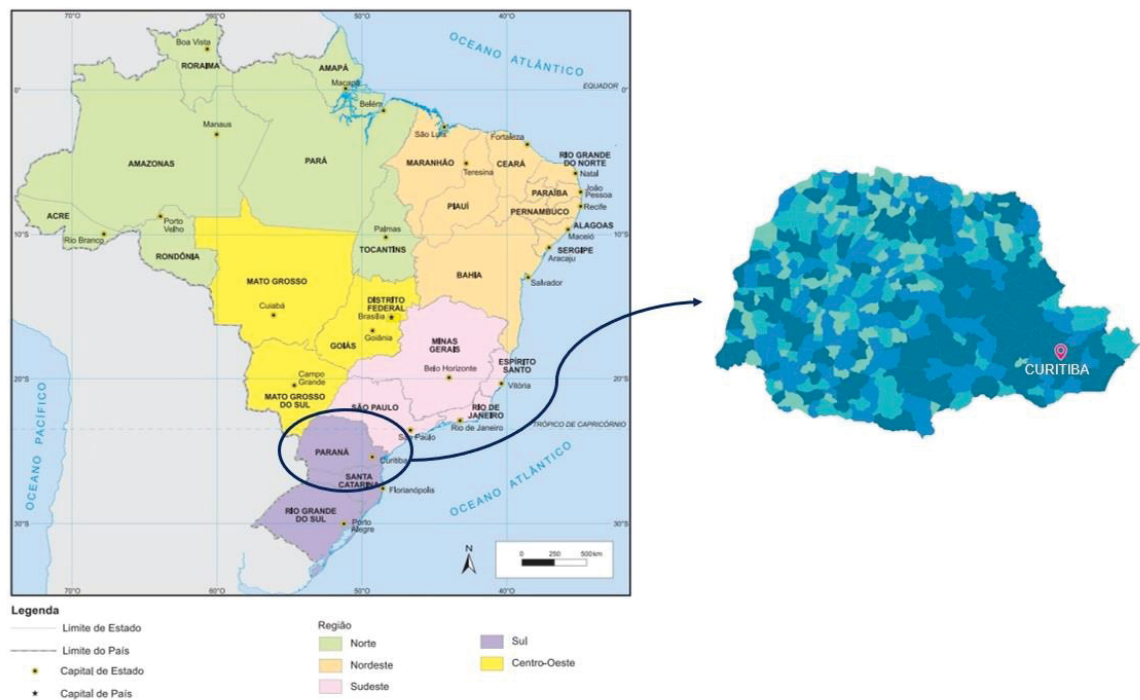
Este capítulo apresenta primeiramente o contexto da pesquisa: a constituição da Rede Municipal de Ensino no município de Curitiba, os dados referentes ao atendimento da pré-escola em escolas municipais e CMEIs, como também o quantitativo de matrículas no período de 2019 a 2022, e alguns aspectos das políticas públicas direcionadas à pré-escola no Brasil e na RME de Curitiba. Na sequência são caracterizadas as escolas municipais que fazem parte do campo de estudo e as professoras participantes. Ao final, são explicitados os estudos sobre a pré-escola presente em escolas, selecionados a partir do levantamento bibliográfico, assim como os procedimentos metodológicos utilizados para a inserção no campo, construção de dados e análise.

1.1 REDE MUNICIPAL DE ENSINO E DADOS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Curitiba é a capital do estado do Paraná, situada na região sul do Brasil, com área territorial (2021) correspondente a 434,892 km² (Figura 1). O último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, indicou uma população de 1.751.907 pessoas, com população estimada para 2021 de 1.963.726 pessoas. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) em 2010 era de 0,823.¹⁶

¹⁶ Dados do IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/curitiba/panorama>. Acesso em: 16 set. 2022.

FIGURA 1 - BRASIL, EM REGIÕES E ESTADO DO PARANÁ



FONTE: Adaptado de IBGE¹⁷ (2022).

Curitiba se subdivide em 75 bairros, organizados em 10 Administrações Regionais¹⁸: Matriz, Boqueirão, Cajuru, Boa Vista, Santa Felicidade, Portão, Pinheirinho, Bairro Novo, Cidade Industrial de Curitiba (CIC) e Tatuquara (Figura 2).

As duas escolas municipais, que fazem parte desta pesquisa, estão situadas, uma na Regional CIC e a outra na Regional Santa Felicidade.

A Regional CIC está localizada na área oeste do município de Curitiba e faz divisa com os municípios de Campo Largo e Araucária (Figura 3). Possui uma área de 6.346 hectares, equivalente a 14,59% do território de Curitiba. Com relação aos dados demográficos, a estimativa populacional de 2020 foi de 206.342 habitantes, o que corresponde a 10,59% da população de Curitiba, ocupando a sexta posição de regional mais populosa (IPPUC, 2021a).

Em relação às atividades econômicas, a Regional CIC se destaca pela segunda maior concentração de atividades industriais, comparada às demais regionais. Já o comércio representa a segunda menor representatividade. A respeito

¹⁷ Disponível em: <https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#mapa97> ;

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/curitiba/panorama>. Acesso em: 16 set. 2022.

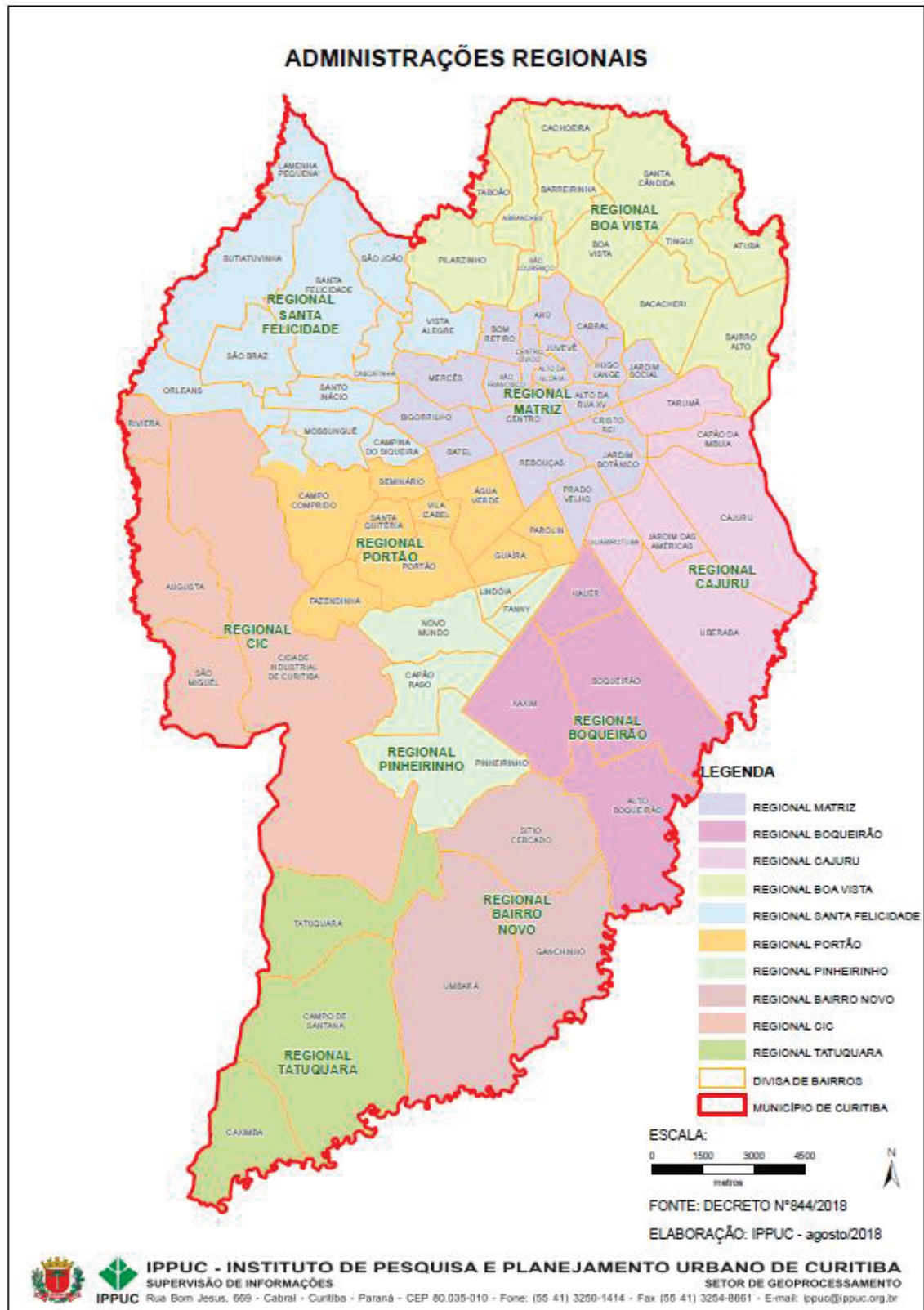
¹⁸ De acordo com o site da Prefeitura Municipal de Curitiba, “Regional é a área de abrangência de cada território em que a cidade está dividida administrativamente”. As dez Regionais de Curitiba são “destinadas à operacionalização, integração e controle das atividades descentralizadas”. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/o-que-sao-regionais/80>. Acesso em: 16 dez. 2022.

do indicador rendimento médio *per capita* dos domicílios particulares, a Regional CIC estava na oitava colocação (em 2010, era equivalente a R\$ 657, sendo que para Curitiba o valor era de R\$ 1.241). Em termos de proporção de domicílios vulneráveis à pobreza, com rendimento *per capita* igual ou inferior a $\frac{1}{2}$ salário mínimo, a Regional CIC correspondia a 13% do total de domicílios vulneráveis à pobreza do município, considerado o terceiro pior desempenho (IPPUC, 2021a).

A Regional Santa Felicidade está localizada na área noroeste e faz divisa com os municípios de Campo Largo, Campo Magro e Almirante Tamandaré (Figura 4). Com uma área de 5.492 hectares, corresponde a 12,63% do território do município. A estimativa populacional de 2020 foi de 136.990 habitantes, correspondendo a 7% do total da população de Curitiba, sendo a segunda regional menos populosa do município (IPPUC, 2021b).

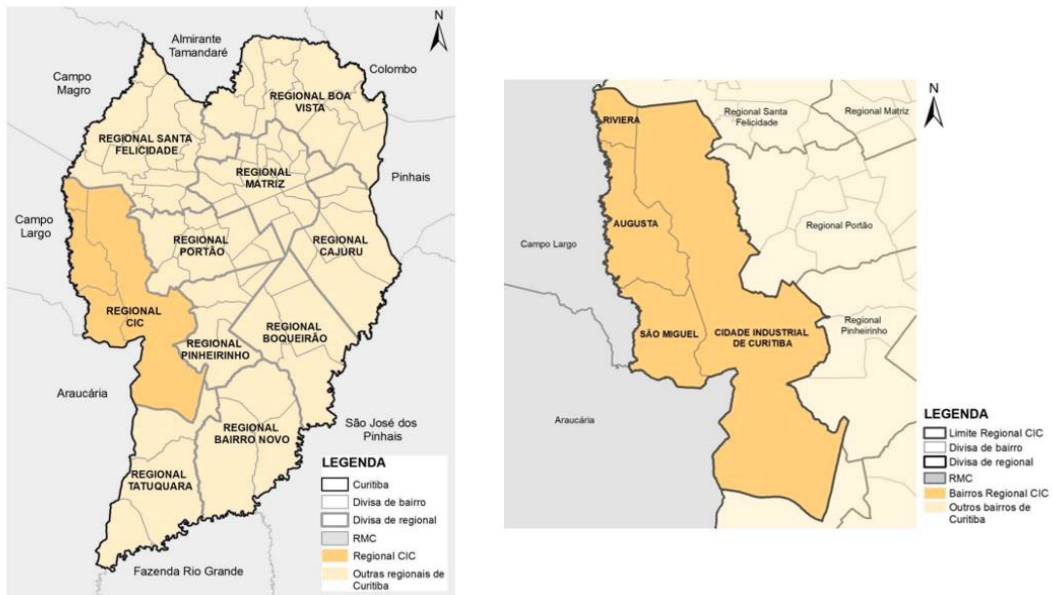
No que se refere às atividades econômicas, a Regional Santa Felicidade apresentou 7% do total de alvarás comerciais registrados em Curitiba. Com relação ao indicador rendimento médio *per capita* dos domicílios particulares, em 2010, a média do rendimento domiciliar *per capita* da Regional Santa Felicidade era equivalente a R\$ 1.578, sendo que para o município o valor era de R\$ 1.241, o que colocou a Regional Santa Felicidade em terceiro lugar, quando comparada às demais regionais. Em termos de proporção de domicílios vulneráveis à pobreza, em 2010, correspondia a 5%, o que classificou a Regional Santa Felicidade como o terceiro melhor desempenho (IPPUC, 2021b).

FIGURA 2 - MAPA DE CURITIBA – ADMINISTRAÇÕES REGIONAIS

FONTE: IPPUC¹⁹ (2022).¹⁹ Disponível em:

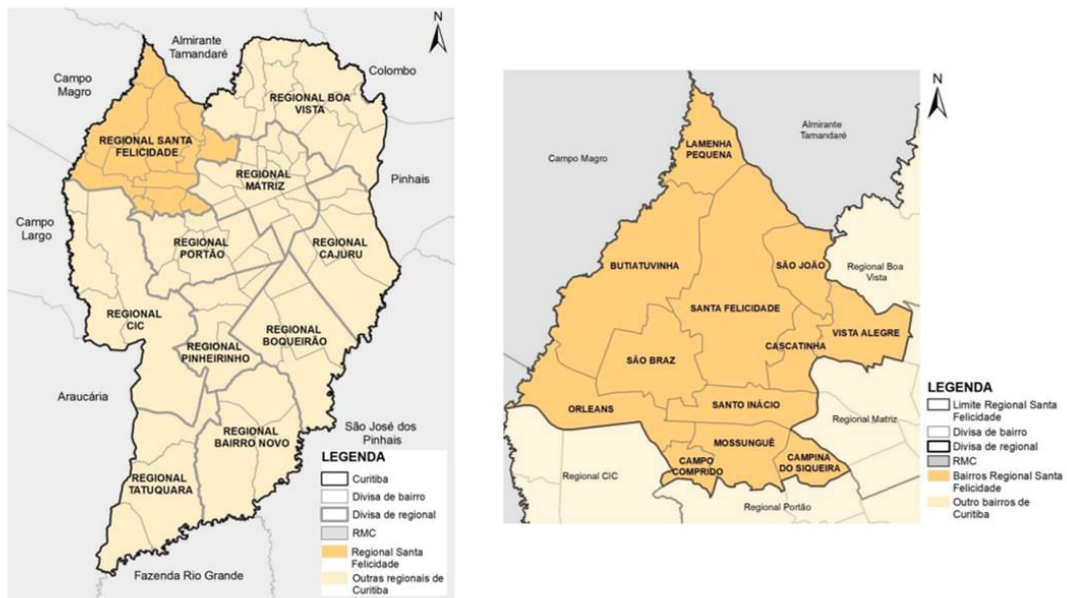
https://www.ippuc.org.br/visualizar.php?doc=https://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D353/D353_026_BR.pdf. Acesso em 16 set. 2022.

FIGURA 3 - MAPA DA DIVISÃO TERRITORIAL DAS REGIONAIS DE CURITIBA, EM DESTAQUE REGIONAL CIC



FONTE: IPPUC²⁰ (2021a).

FIGURA 4 - MAPA DA DIVISÃO TERRITORIAL DAS REGIONAIS DE CURITIBA, EM DESTAQUE REGIONAL SANTA FELICIDADE



FONTE: IPPUC²¹ (2021b).

²⁰ Disponível em: <https://ippuc.etools.com.br/storage/uploads/2755199e-b064-431c-930b-840ff869833a/cic - diagnostico 2021 - dig.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

²¹ Disponível em: <https://ippuc.etools.com.br/storage/uploads/ec723804-c670-4f82-8b2f-00de01472b68/sf - diagnostico 2021 - dig.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

A RME de Curitiba²² é constituída por 185 escolas municipais (sendo 3 de Educação Especial), 233 CMEIs e 134 Centros de Educação Infantil Contratados (CEIs), sob a responsabilidade da SME.

Na Regional CIC estão localizadas 27 escolas municipais e 46 CMEIs. A Regional Santa Felicidade conta com 13 escolas municipais e 14 CMEIs.

Apesar de serem regionais vizinhas e possuírem tamanho de extensão territorial próximo, apresentam uma grande diferença socioeconômica, assim como densidades populacionais bastante distintas. A Regional Santa Felicidade é uma região de maior poder aquisitivo, situada numa área considerada “nobre” do município e a Regional CIC, de menor poder aquisitivo, está situada numa região periférica, um retrato da desigualdade social de Curitiba.

Como exemplo, desta diferença, podemos indicar os dados de matrícula por dependência administrativa da instituição (pública, privada conveniada²³ e privada não conveniada), a Regional Santa Felicidade apresenta uma porcentagem de matrículas em instituições privadas não conveniadas bem superior à da Regional CIC.

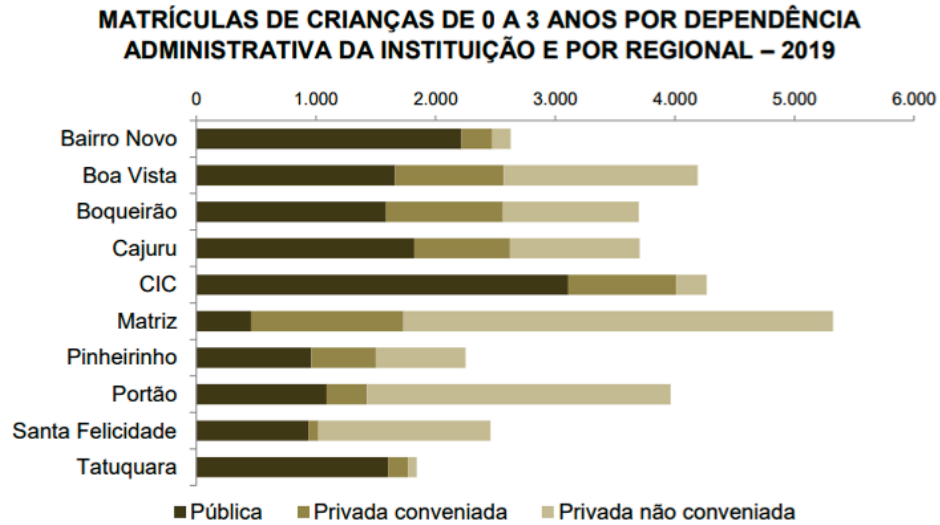
No Gráfico 1 a seguir verificamos, por regionais, a quantidade de crianças de 0 a 3 anos matriculadas na Educação Infantil em Curitiba, no ano de 2019. De acordo com o documento *Diagnóstico Regional CIC* (IPPUC, 2021a), elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), em 2019, das 4.266 matrículas de crianças com até três anos de idade, 73% são em instituições públicas, 21% em instituições privadas conveniadas e 6% em instituições privadas sem convênio.

Já o documento *Diagnóstico Regional Santa Felicidade* (IPPUC, 2021b) indica que, em 2019, das 2.459 matrículas de crianças com até três anos de idade, a maioria das matrículas, 58%, está concentrada em instituições privadas não conveniadas, 3% de matrículas em instituições privadas conveniadas e 38% matrículas em instituições públicas.

²² Informações do site da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/unidade/educacao/18401>. Acesso em: 02 maio 2023.

²³ A partir de 2016, o vínculo estabelecido entre a PMC e as instituições privadas é por meio de contrato, portanto é utilizada a nomenclatura CEIs contratados. O termo conveniado, presente no documento do IPPUC (2021a), se refere ao vínculo anterior que era por meio de convênio.

GRÁFICO 1 - MATRÍCULAS DE CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS EM CURITIBA POR REGIONAL - 2019

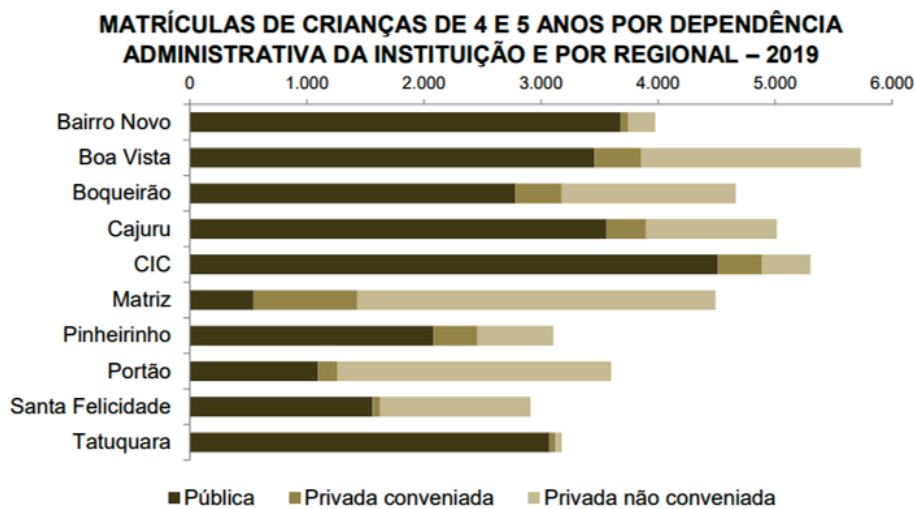


FONTE: IPPUC (2021a).

Como se pode notar no Gráfico 2, em relação às matrículas de crianças de 4 e 5 anos, o *Diagnóstico Regional CIC* (IPPUC, 2021a), aponta que em 2019, das 5.302 matrículas registradas, 85% são em instituições públicas, 7% de matrículas em instituições privadas conveniadas e 8% em instituições privadas sem convênio.

Na Regional Santa Felicidade, das 2.911 matrículas de crianças de 4 e 5, registradas em 2019, 54% das matrículas são em instituições públicas, 2% em instituições privadas conveniadas e 44% em instituições privadas não conveniadas (IPPUC, 2021b).

GRÁFICO 2 - MATRÍCULAS DE CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS EM CURITIBA POR REGIONAL - 2019



FONTE: IPPUC (2021a).

Diante dos dados apresentados, é possível perceber que a Regional CIC se destaca pela maior porcentagem de matrículas em instituições públicas, tanto para a creche como para a pré-escola, correspondendo a maior quantidade de escolas públicas e CMEIs.

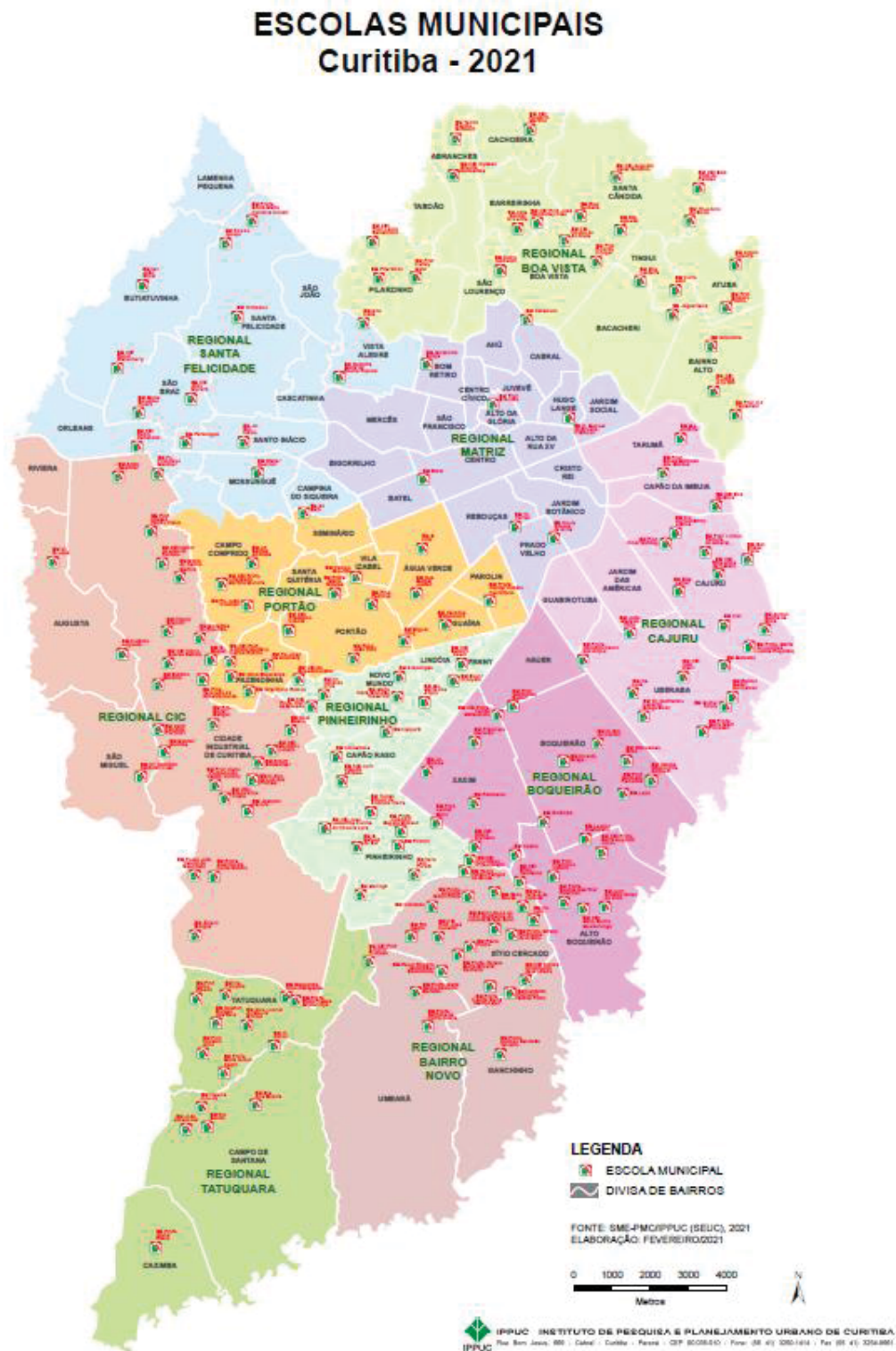
Nas duas regionais, a porcentagem de matrículas de crianças até 3 anos em instituições públicas, é menor do que a porcentagem das matrículas de crianças de 4 e 5 anos, o que demonstra uma menor oferta de vagas em creches públicas para as crianças de 0 a 3 anos²⁴, resultado da desigualdade educacional no acesso às creches públicas.

Em consonância com estes dados vemos nas Figuras 5, 6 e 7 que o número de estabelecimentos públicos municipais e de CEIs contratados é superior na Regional CIC em relação ao número existente na Regional Santa Felicidade.

No item seguinte (1.1.1) buscamos especificar ainda mais os dados de matrícula a partir de duas fontes, o Relatório sobre o resumo de matrículas da RME e o Censo Escolar (INEP).

²⁴ Esta pesquisa não tratará da especificidade da creche em Curitiba. Para aprofundar os estudos, consultar SESIUK, Patricia. Oferta e acesso à creche pública em Curitiba: a construção da desigualdade social. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/62774>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FIGURA 5 - MAPA ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA



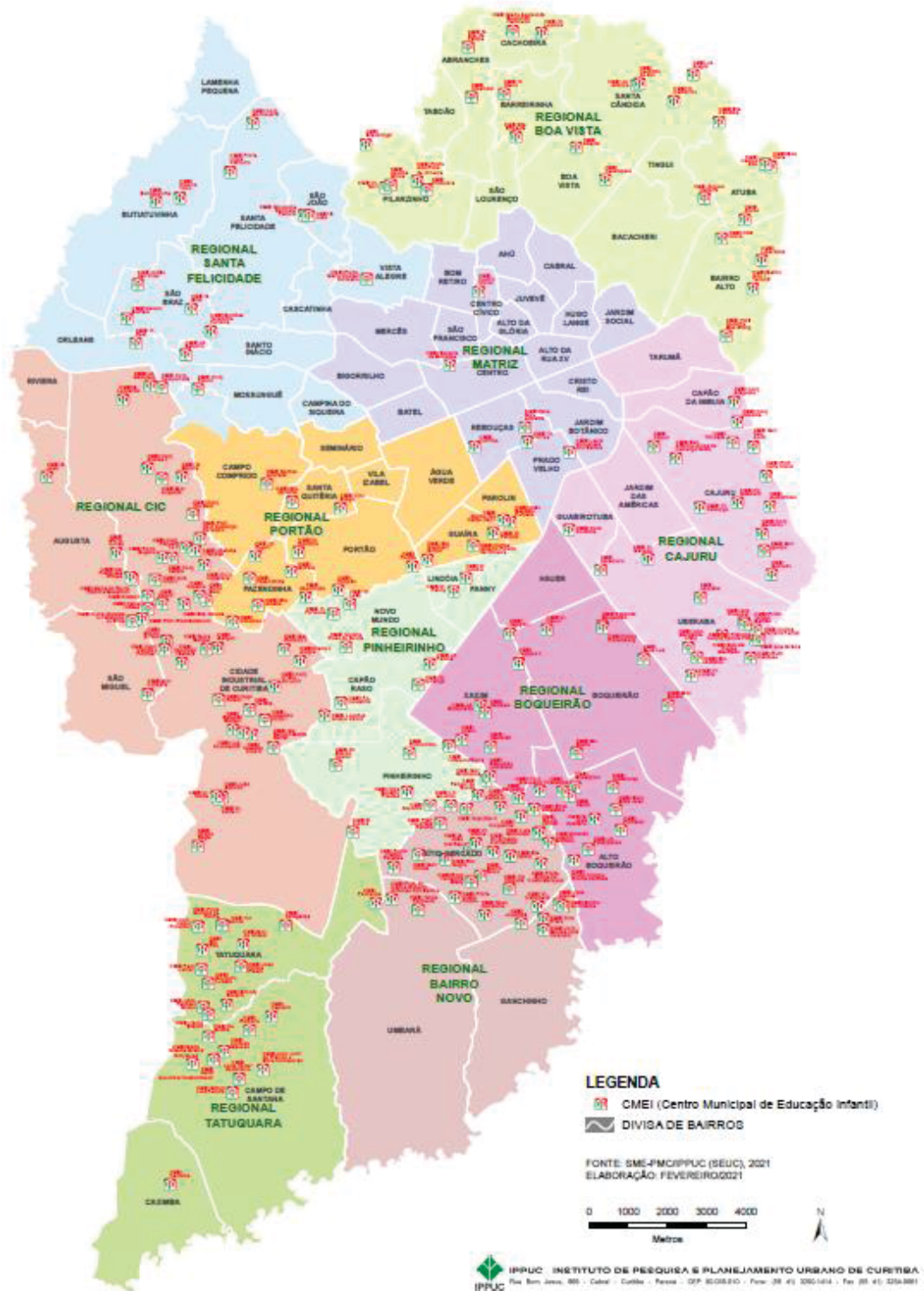
FONTE: IPPUC²⁵ (2022).

²⁵ Disponível em:

https://www.ippuc.org.br/visualizar.php?doc=https://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D514/D514_004_BR.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

FIGURA 6 - MAPA CMEIs DE CURITIBA

CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - CMEI Curitiba - 2021



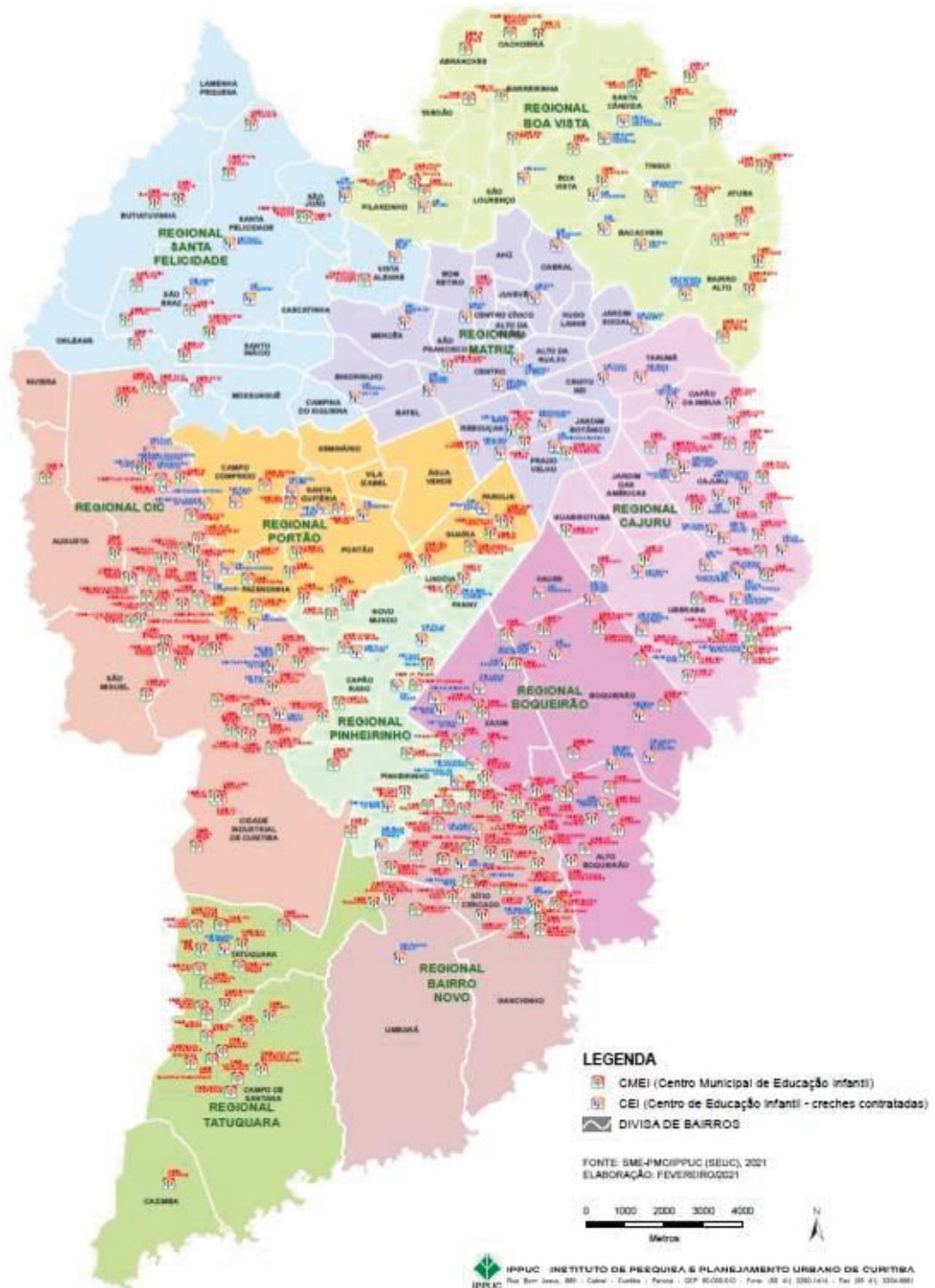
FONTE: IPPUC²⁶ (2022).

²⁶ Disponível em:

https://www.ippuc.org.br/visualizar.php?doc=https://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D514/D514_002_BR.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

FIGURA 7 - MAPA CMEIs E CEIs CONTRATADOS DE CURITIBA

EDUCAÇÃO INFANTIL - CMEI E CEI contratadas Curitiba - 2021



FONTE: IPPUC ²⁷ (2022).

²⁷ Disponível em:

https://www.ippuc.org.br/visualizar.php?doc=https://admsite2013.ippuc.org.br/arquivos/documentos/D514/D514_007_BR.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

1.1.1 Dados de matrículas da Educação Infantil entre 2019 a 2022

Segundo o Relatório sobre o resumo de matrículas da RME, fornecido pelo DPEI da SME, com base no mês de abril de 2022, a etapa da Educação Infantil, ofertada em escolas municipais e CMEIs, apresentou um total geral de 40.662 matrículas.

Em comparação com as informações retiradas do Censo Escolar de 2022 do INEP²⁸, existem diferenças em algumas quantidades levantadas em relação aos dados fornecidos pela SME (Quadro 1). No caso da Educação Infantil, o total geral corresponde a 41.1198 matrículas. As diferenças nos dados podem estar relacionadas ao fato de que os levantamentos foram feitos em períodos distintos, utilizados filtros diferentes e que os dados do INEP são constantemente reajustados no site. No caso das Escolas Especiais não foram encontrados os dados da mesma forma que os apresentados pela SME.

QUADRO 1 - QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA EM 2022

RESUMO DE MATRÍCULAS DA RME						
Etapa	Turno Regular		Turno Integral		Total Geral	
	SME	INEP	SME	INEP	SME	INEP
Educação Infantil (CMEIs e Escolas)	8.366	8.365	32.296	32.833	40.662	41.198
	Educação Infantil (CEIs contratados)				9.955 (SME)	
Total Educação Infantil	50.617 (SME)					
Ensino Fundamental (Anos Iniciais, Anos Finais e Classe Especial)	64.505	54.373	10.827	21.487	75.332	75.860
	Ensino Fundamental (EJA)		SME		1.173	
	INEP		1.184		1.194	
Escolas Especiais	800 (SME)				800 (SME)	
Total	SME	INEP	SME	INEP	SME	INEP
	83.999	63.932	43.123	54.320	127.922	118.252

FONTE: Adaptado pela autora com base nos dados do DPEI (2022) e INEP (2023).

²⁸ INEP - Sinopse Estatística da Educação Básica 2022. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 20 fev. 2023.

O atendimento da pré-escola em escolas municipais de Curitiba apresentou um aumento expressivo no período de 2019 a 2022. Essa ampliação pode ser verificada por meio de gráficos e tabelas, a seguir, a partir dos dados do DPEI da SME em articulação com os dados do INEP²⁹ e LDE³⁰ da UFPR (Tabela 1).

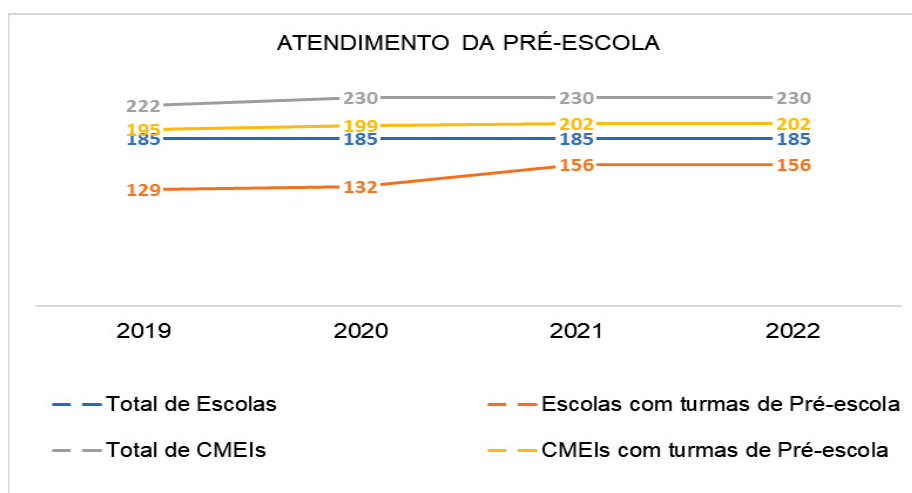
TABELA 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS DA PRÉ-ESCOLA NA REDE MUNICIPAL (ESCOLAS E CMEIs) E NA REDE PRIVADA NO PERÍODO DE 2019 - 2022

Ano	Matrículas					
	Pré Municipal	Pré Privada	Integral Pré Municipal	Integral Pré Privada	Parcial Pré Municipal	Parcial Pré Privada
2019	17.120	16.702	11.818	6.736	5.302	9.966
2020	19.765	13.702	13.956	4.175	5.809	9.527
2021	26.284	12.321	18.072	4.302	8.212	8.019
2022	25.419	14.365	17.142	4.956	8.277	9.409

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2023).

No período de 2019 a 2022, ocorre um aumento de 27 escolas (Gráfico 3), ou seja, de 129 escolas em 2019, para 156 escolas em 2022 que atendem turmas de pré-escola. Ampliação que corresponde aos dados do INEP e do LDE da UFPR (Tabela 2).

GRÁFICO 3 - ATENDIMENTO DA PRÉ-ESCOLA EM ESCOLAS MUNICIPAIS E CMEIs NO PERÍODO DE 2019 A 2022



FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do DPEI (2022).

²⁹ Os dados referentes ao total de turmas municipais de pré-escola foram verificados nas sinopses do INEP. As divisões, efetuadas quanto ao tipo de estabelecimento, foram feitas com base nos dados fornecidos pelo LDE da UFPR. Para os anos de 2021 e 2022, os dados foram complementados com o uso dos microdados do censo escolar, usando-se uma interação entre as tabelas existentes.

³⁰ Laboratório de Dados Educacionais/UFPR a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2019-2021. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

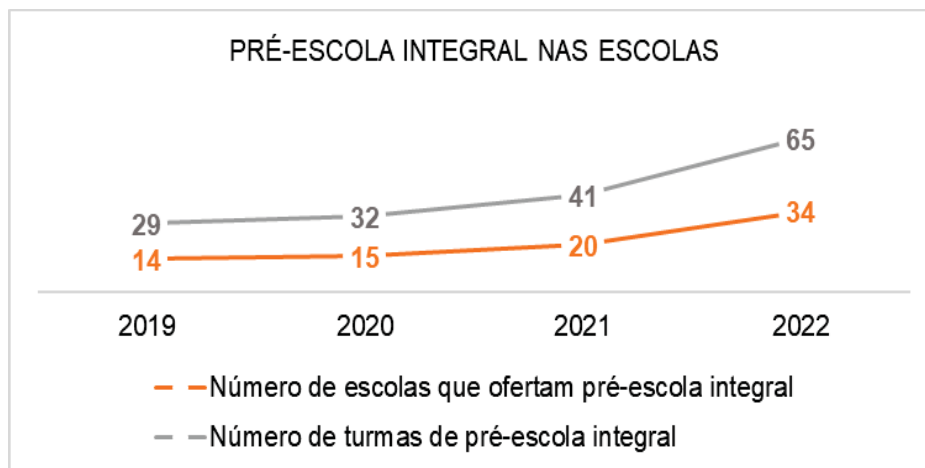
TABELA 2 - NÚMERO DE ESCOLAS MUNICIPAIS E CMEIs QUE ATENDEM TURMAS DE PRÉ-ESCOLA, PARCIAL E INTEGRAL, NO PERÍODO DE 2019 – 2022

Ano	Escolas								
	TOTAL			EM CEI EI EF			CMEI		
	Total	Parcial	Integral	Total	Parcial	Integral	Total	Parcial	Integral
2019	325	126	211	130	115	22	194	10	190
2020	336	126	223	131	116	24	205	10	199
2021	359	138	259	155	128	61	204	10	198
2022	358	127	289	156	122	89	202	5	200

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2023) e LDE/UFPR (2021).

Ao observarmos o número de escolas com atendimento integral (Gráfico 4), percebemos a ampliação de 14 escolas em 2019, para 34 escolas em 2022.

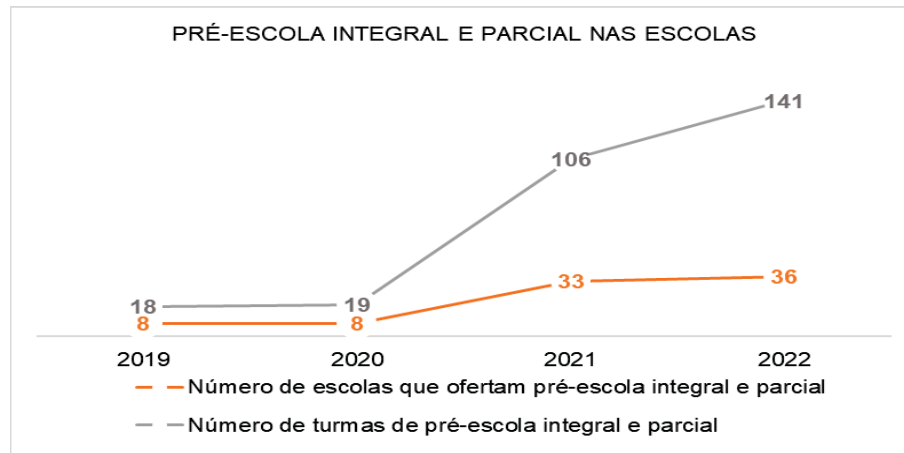
GRÁFICO 4 - ATENDIMENTO DA PRÉ-ESCOLA INTEGRAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS NO PERÍODO DE 2019 A 2022



FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do DPEI (2022).

O mesmo ocorre com o número de escolas com atendimento integral e parcial (Gráfico 5), de 8 escolas em 2019, para 36 escolas em 2022.

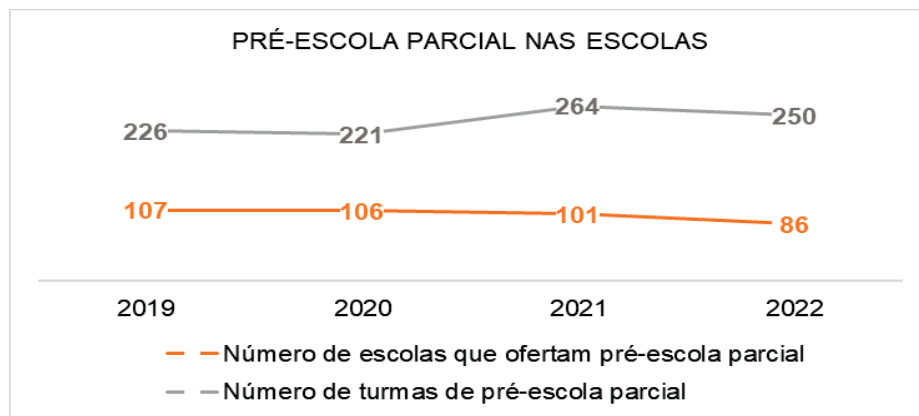
GRÁFICO 5 - ATENDIMENTO DA PRÉ-ESCOLA INTEGRAL E PARCIAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS NO PERÍODO DE 2019 A 2022.



FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do DPEI (2022).

Vale ressaltar que o número de turmas de pré-escola com atendimento em período parcial (4 horas) (Gráfico 6) é superior ao atendimento integral (Gráfico 4) em todo o período de 2019 a 2022.

GRÁFICO 6 - ATENDIMENTO DA PRÉ-ESCOLA PARCIAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS NO PERÍODO DE 2019 A 2022

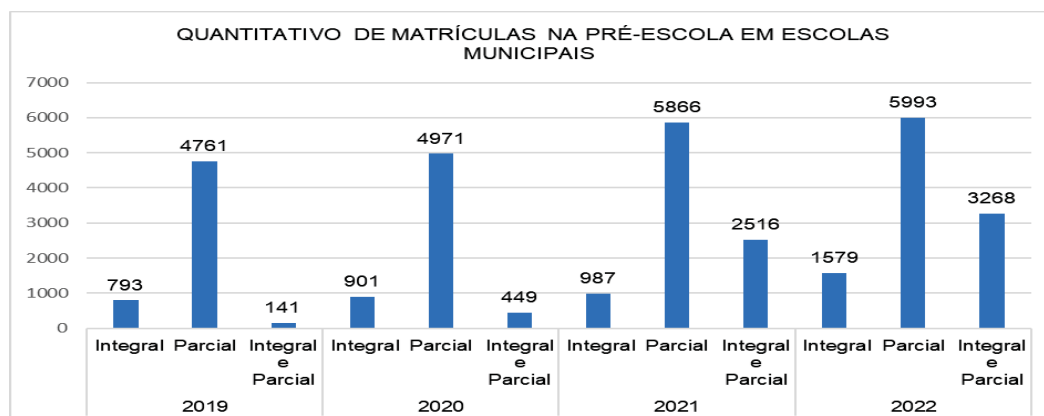


FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do DPEI (2022).

Quando comparamos os dados do DPEI com os dados do INEP e do LDE/UFPR (Tabela 2), o número de escolas com atendimento integral passa de 22 escolas em 2019, para 89 escolas em 2022, esta diferença em relação aos dados da SME pode estar relacionada ao fato de que a SME considera em separado o número de escolas que atendem apenas turmas integrais e as escolas que atendem ao mesmo tempo turmas parciais e integrais.

Outro aspecto relevante é o aumento do número de matrículas em escolas municipais de atendimento integral, parcial e integral e parcial (Gráfico 7), quando comparamos os números de 2019 com os de 2022. Em 2019 são 4.761 matrículas em período parcial, passando a 5.993 matrículas em período parcial em 2022.

GRÁFICO 7 – QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS NA PRÉ-ESCOLA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ATENDIMENTO INTEGRAL, PARCIAL, INTEGRAL E PARCIAL, NO PERÍODO DE 2019 A 2022



FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do DPEI (2022).

Em relação a estes dados identifica-se uma disparidade com aqueles do INEP e do LDE/UFPR (Tabela 3), o número de matrículas em período parcial em 2019 é de 4.809 (diferença de 48 a mais) passando para 7.556 (diferença de 1.563) matrículas em 2022, e as matrículas de pré-escola integral passam de 798 matrículas em 2019, para 3.145 matrículas em 2022.

TABELA 3 - NÚMERO DE MATRÍCULAS DE PRÉ-ESCOLA EM ESCOLAS MUNICIPAIS E CMEIs, PARCIAL E INTEGRAL, NO PERÍODO DE 2019 – 2022

Ano	TOTAL			EM CEI EI EF			CMEI		
	Total	Parcial	Integral	Total	Parcial	Integral	Total	Parcial	Integral
2019	17120	5304	11816	5607	4809	798	11513	495	11018
2020	19765	5816	13949	5980	5046	934	13785	770	13015
2021	26284	8212	18072	9747	7311	2436	16537	901	15636
2022	25419	8277	17142	10701	7556	3145	14718	721	13997

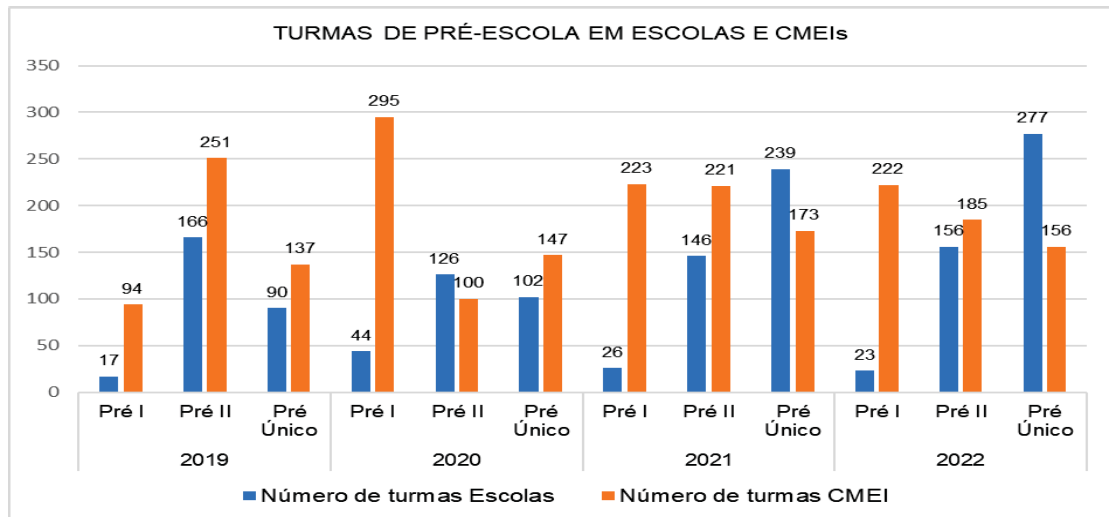
FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2023) e LDE/UFPR (2021).

Outro dado interessante é o aumento expressivo de turmas de Pré Único³¹ (Gráfico 8) nas escolas, em 2019 corresponde a 90 turmas, já em 2022 são 277

³¹ Pré Único: destinado às crianças de quatro e cinco anos.

turmas de Pré Único. Não foi possível cotejar com dados do INEP e do LDE/UFPR, uma vez que estes não fazem a mesma separação em Pré I³², Pré II³³ e Pré Único.

GRÁFICO 8 – QUANTITATIVO DE TURMAS DE PRÉ I, PRÉ II E PRÉ ÚNICO EM ESCOLAS E CMEIs, NO PERÍODO DE 2019 A 2022



FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados do DPEI (2022).

Como houve um aumento do número de escolas com atendimento de turmas integrais e parciais, percebemos um salto bastante expressivo no número de matrículas das escolas que ofertam atendimento integral e parcial nos anos de 2021 e 2022 (Gráfico 7), respectivamente 2.516 e 3.268 matrículas, quando comparados aos anos anteriores. É importante salientar que a tendência de aumento se manteve, mesmo após o pico da pandemia e o atendimento das escolas ter retornado ao presencial, o que fez com que o município de Curitiba precisasse ofertar mais vagas na pré-escola. Este fato pode estar relacionado a uma avaliação positiva das famílias em relação ao atendimento da pré-escola nas escolas municipais e CMEIs e que, por isso, não retornaram a matricular suas crianças em escolas particulares.

Diante dos dados apresentados, consideramos que a pandemia da COVID-19, impactou na ampliação do número de escolas, turmas, principalmente turmas parciais, e matrículas no que se refere ao atendimento da pré-escola na RME de Curitiba.

³² Pré I: destinado às crianças de quatro anos.

³³ Pré II: destinado às crianças de cinco anos.

1.2 A PRÉ-ESCOLA BRASILEIRA

Este texto aborda brevemente alguns aspectos das políticas públicas direcionadas ao atendimento pré-escolar no Brasil, a partir das relações estabelecidas entre Estado, instituições privadas e entidades da sociedade civil, até a Constituição de 1988, quando a educação da criança de zero a seis anos como direito social acede ao texto legal.

De acordo com Moysés Kuhlmann Júnior (2015, p.77), a constituição das instituições pré-escolares (creches, escolas, maternais e jardins de infância) no Brasil, é “resultado da articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos”, em interação com os temas referentes à infância, maternidade e trabalho feminino, concomitante ao processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial.

O atendimento público à infância passou pela responsabilidade de vários órgãos oficiais que foram criados e extintos, ao longo do século XX, com a finalidade de propor as políticas de educação e cuidado.

É a partir de 1974 que a educação pré-escolar passou a receber uma maior atenção do sistema público. Sob a influência da abordagem da privação cultural³⁴, os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC)/Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) declaravam a pré-escola como a solução para a repetência e a evasão do 1º Grau³⁵. A política do pré-escolar, nesse momento, entendia que o sucesso na escola era resultado do efeito compensatório que a pré-escola produzia (SOUZA; KRAMER, 1991).

Sobre essa ideia, Kramer (1995, p. 104) enfatiza que “Propor a educação compensatória a fim de transformar um quadro que é determinado pelo contexto socioeconômico representa escamotear as verdadeiras causas que determinam o fracasso”.

Em 1974, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) passou a implantar o Projeto Casulo que se estendeu por todo o país na década de 1980, por meio de convênios. O objetivo era atender ao maior número possível de crianças de zero a

³⁴ A abordagem da privação cultural se fundamenta na ideia de que as crianças das classes desfavorecidas fracassam por apresentarem carências, ou seja, desvantagens socioculturais relacionadas a sua origem socioeconômica. Essas desvantagens podem ser intelectuais, linguísticas ou afetivas, e para que as crianças superem tais desvantagens é necessária uma pedagogia que compense as deficiências de desempenho escolar (KRAMER, 1995).

³⁵ Referente ao Ensino Fundamental.

seis anos, em creches de baixo custo. A LBA financiava a alimentação, o material didático e de consumo, e o pagamento de pessoal era de responsabilidade da instituição conveniada, que também contava com voluntários (KRAMER, 1995).

Este projeto pode ser considerado uma forma bastante precária de atendimento à infância, porque envolvia várias limitações: condições locais impróprias e improvisadas, carência de profissionais formados, falta de recursos humanos para supervisão e acompanhamento. Além de propostas de trabalho diversas da diretriz geral que não pretendia preparar para uma escolaridade futura e estava centrada no atendimento das necessidades nutricionais e na realização de atividades recreativas (KRAMER, 1995).

O Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, lançado em 1981, apresentava duas estratégias: realizar convênios entre Secretarias Estaduais de Educação e o MEC/COEPRE para expandir a pré-escola, com pouco gasto, utilizando grandes espaços ociosos, nos quais seriam atendidas de 100 a 120 crianças, tendo como mão de obra as mães voluntárias sob a orientação de uma professora; e integrar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) ao Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, por meio de convênios com as Secretarias de Educação, para atendimento do pré (crianças de 4 a 6 anos) em unidades próprias (SOUZA; KRAMER, 1991).

Apesar da expansão do atendimento, a preocupação com a qualidade da oferta não foi considerada. Portanto, como afirmam as autoras,

[...] a oferta de vagas na pré-escola pouco significa se não for acompanhada de um trabalho sério e sistemático no seu interior. Nem depósito, nem corretora de carências, a pré-escola tem uma outra função, que necessita ser explicitada e concretizada: a função pedagógica. (ABRAMOVAY; KRAMER, 1991, p. 29).

A Carta de Princípios *Criança: Compromisso Social*, documento que surge das articulações promovidas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), em 1986, ressalta três significados sobre a creche: um direito conquistado e não um favor; defende a creche como uma instituição educativa e não apenas de guarda; evidencia que todas as crianças possuem esse direito e não apenas os filhos das mães trabalhadoras (CAMPOS, 1999).

O resultado das lutas dos movimentos sociais, nos quais as mulheres tiveram um papel determinante, para integrar a creche e a pré-escola ao sistema

educacional, tem na Constituição de 1988 o importante marco legal, quando são ampliadas as definições legais da criança pequena enquanto sujeito de direitos (CAMPOS, 1999), e a expressão Educação Infantil é considerada no texto constitucional, assim como na LDB de 1996, para caracterizar as instituições educacionais para o atendimento das crianças de zero a seis anos de idade (KUHLMANN, 2015).

Com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado para com a Educação, efetivado na Constituição de 1988, houve a implicação num novo ordenamento legal e na construção de uma nova identidade de creches e pré-escolas na busca de superação tanto de posições assistencialistas como de uma perspectiva preparatória para a escolarização (BRASIL, 2009b). Portanto, o processo de construção da identidade da Educação Infantil no Brasil está inserido num contexto de mudanças políticas e sociais que mobilizaram políticas de atendimento à infância, resultado da luta dos movimentos sociais e dos avanços científicos no campo de estudos e pesquisas da infância e da educação.

Com a LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), as creches e as pré-escolas são integradas aos sistemas de ensino, consolidando a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”³⁶ (BRASIL, 2013). Nesse ordenamento, a Educação Infantil oferecida em creches atende as crianças de até 3 anos de idade e nas pré-escolas as crianças de 4 e 5 anos de idade.

Após a LDB, outras políticas educacionais alteraram a legislação educacional, vindo a alterar também as regulamentações para a etapa da Educação Infantil, estão entre essas a/as: - Lei n.º 11.114/05 (BRASIL, 2005), que tornou obrigatória a matrícula da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental; - Lei n.º 11.274/06 (BRASIL, 2006), que ampliou para nove anos a duração do Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade; - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009b), de caráter mandatório, orientam o planejamento curricular e o trabalho pedagógico; - Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009a), reiterada com a Lei nº

³⁶ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013).

12.796/2013 (BRASIL, 2013), que tornou a matrícula obrigatória para a faixa etária de 4 e 5 anos de idade; - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), referência obrigatória para elaboração dos currículos e propostas pedagógicas das instituições educativas públicas e privadas.

1.2.1 A pré-escola na Rede Municipal de Ensino de Curitiba

Antes da constituição da RME de Curitiba, na década de 1950, eram ofertadas vagas para o ensino pré-primário, para as crianças de cinco a seis anos, nos grupos escolares da rede estadual e de algumas escolas particulares, geralmente de cunho religioso. Esse atendimento tinha como objetivo preparar para a escolarização, diferentemente do atendimento das creches que buscava atender a aspectos mais gerais que incluíam a custódia diária e o bem-estar físico e nutricional das crianças (SEBASTIANI, 1996).

O atendimento pré-escolar na rede pública de Curitiba é marcado pela atuação de duas áreas da Prefeitura Municipal de Curitiba, a Assistência e a Educação, que planejaram e desenvolveram várias ações, por vezes interligadas e por outras segmentadas. O ano de 1963 marca o início do ensino público municipal de Curitiba com a criação da primeira escola municipal, o Centro Experimental Papa João XXIII (COSTA, 2007).

O Plano Educacional de 1968, elaborado pelo IPPUC, apontou que apenas uma pequena parte da população, das regiões mais centrais da cidade, contava com atendimento pré-escolar, preparatório para o Ensino Fundamental (CURITIBA, 2006).

Em 1975, a Diretoria de Educação elaborou um Plano Educacional que apresentava a concepção de criança com carências a serem supridas. Assim, o objetivo da educação pré-escolar estava centrado na prevenção da retenção de crianças na primeira série, fundamentado no modelo de educação compensatória (CURITIBA, 2006).

Com o Departamento do Bem-Estar Social, em 1976, surgiram os primeiros incentivos do poder público municipal para a construção e manutenção de creches, relacionados ao “plano de desfavelamento e relocação das famílias para conjuntos habitacionais na periferia da cidade” (CURITIBA, 2006, p. 4). Assim, em 1977 foram inauguradas as quatro primeiras creches públicas oficiais de Curitiba. Nesse sentido,

desde o surgimento da Rede de escolas municipais de Curitiba coexiste duas formas de atendimento para as crianças em idade pré-escolar.

Nas creches vinculadas à área de Bem-Estar Social, o atendimento infantil estava focado na função de guarda, para a liberação das mães para o trabalho, e na disciplina da criança para prevenir a marginalidade (SEBASTIANI, 1996).

Em 1979, sob o acompanhamento do Departamento de Educação, das 59 escolas municipais, 34 ofereciam turmas de pré-escola para o atendimento de crianças de cinco a seis anos, fundamentado na concepção antecipatória da educação. E, para otimizar custos, a maior parte das escolas realizava o atendimento em dias alternados, ou seja, “um professor atuava com mais de uma turma, e as crianças frequentavam a pré-escola em torno de duas vezes na semana” (CURITIBA, 2006, p. 4).

Nos primeiros anos da década de 80, sob a orientação do então Departamento de Desenvolvimento Social, ocorreu a ampliação do número de creches oficiais. Da mesma forma, a SME ampliou a rede pré-escolar.

Nesse período, foram desenvolvidos vários programas: Programa de Atendimento Infantil; Programa de Estimulação Essencial, para crianças de três meses a cinco anos; Programa de Educação Pré-Escolar, para crianças de quatro a seis anos, voltado às creches de vizinhança³⁷, a partir de convênio com o MOBREAL; o Programa Creche (CURITIBA, 2006).

Em 1985, o Projeto Araucária, Programa de Extensão da UFPR, foi implantado na RME para direcionar a implantação de proposta pedagógica para o trabalho com as crianças de quatro a seis anos. A partir de 1989, transformou-se em Centro de Apoio à Educação Pré-Escolar para o aperfeiçoamento dos profissionais da Educação Infantil (CURITIBA, 2016).

A pesquisa de mestrado de Alessandra Giacomiti (2012) investigou o Projeto Araucária, desenvolvido no período de 1985 a 1992, na rede pública de Curitiba, com o objetivo de compreender como esse projeto se configurou. Segundo a autora, o Projeto Araucária, desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná com apoio financeiro da Fundação Bernard Van Leer da Holanda, ocorreu em dois períodos específicos. De 1985 a 1988, aconteceu a construção e implantação de uma

³⁷ Inicialmente as Creches de Vizinhança funcionavam na casa de uma mãe que atendia 10 crianças de zero a seis anos. Mais tarde, em 1981, as Creches de Vizinhança passaram a ter a gestão realizada pela Associação de Moradores da região, com apoio técnico-financeiro da Prefeitura Municipal de Curitiba (SEBASTIANI, 1996).

proposta pedagógica para o trabalho com crianças de quatro a seis anos, em duas escolas municipais da Prefeitura de Curitiba. Já de 1989 a 1992, as ações foram direcionadas às creches municipais e ao desenvolvimento de cursos de aperfeiçoamento para as profissionais que trabalhavam com a Educação Infantil em Curitiba (GIACOMITI, 2012).

No ano de 1986, o Departamento de Desenvolvimento Social é transformado em Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social que passa a ter um Departamento de Atendimento à Criança e ao Adolescente, responsável pelas creches, e que elabora, nesse mesmo ano, o Manual de Orientações Técnico-Administrativas do Programa Creche.

A função educativa da creche estava voltada a “melhorar as condições de saúde, de alimentação e de acesso à cultura, prevenindo um possível fracasso escolar das crianças no Ensino Fundamental” (MANTAGUTE, 2017, p. 107).

Em 1989 foi proposta a criação da Secretaria Municipal do Menor, que logo foi substituída, em 1991, pela Secretaria Municipal da Criança. Dentro desta secretaria, o Departamento de Atendimento Infantil passou a orientar o processo educativo das creches oficiais. Na Proposta de Atendimento à Criança de 0 a 6 anos nas creches, destacam-se os objetivos de:

[...] ampliar o atendimento, afirmar a creche como espaço de educação e desenvolvimento da criança, procurando superar a perspectiva de guarda e cuidados, e desenvolver uma visão socioeducativa com relação às famílias e às comunidades. (CURITIBA, 2006, p. 6).

A Proposta de Atendimento à Criança foi reelaborada e publicada em 1994. Esta proposta, que destacava a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, apresentava encaminhamentos pedagógicos específicos por faixa etária: de zero a três anos – Programas de Estimulação Essencial e Massagem para bebês; de dezoito meses a quatro anos – Jogo Integrativo³⁸; três a cinco anos – proposição de temas relacionados às áreas do conhecimento. Para as crianças de seis anos, que frequentavam as turmas de pré-escola, os encaminhamentos e as propostas eram bastante diferenciados:

³⁸ O Jogo Integrativo foi uma proposta adaptada da Psicomotricidade Relacional de André Lapierre (CURITIBA, 2006).

[...] com as crianças das turmas de pré-escola (faixa etária de seis anos), era desenvolvida a proposta do Currículo Básico, durante quatro horas diárias, por professores do quadro do magistério municipal, por meio de parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal da Criança e a Secretaria Municipal da Educação, desde 1991. Situação semelhante vinha ocorrendo nas turmas de pré-escola das creches comunitárias, com profissionais que eram orientados pela equipe da pré-escola da Secretaria Municipal da Educação por meio de convênio. (CURITIBA, 2006, p. 7).

Com relação a esse encaminhamento para as turmas de pré-escola, Márcia Teixeira Sebastiani (1996) conclui que o Programa Pré-Escola na Creche,

Além da concepção equivocada de educação que divide o cuidar/brincar do ensinar/educar, está trazendo a escola (em seu caráter mais tradicional para dentro da creche, obrigando as crianças a permanecerem sentadas durante as quatro horas de “aula” para que possam “aprender as lições”. (SEBASTIANI, 1996, p.187, grifo da autora).

Em 1999, com a implantação da proposta dos ciclos de aprendizagem³⁹ nas escolas municipais pela SME, as turmas de pré-escola das escolas, que atendiam as crianças de cinco a seis anos, foram integradas aos ciclos de aprendizagem recebendo a denominação de etapa inicial do primeiro ciclo, com o propósito de ampliar o processo de alfabetização das crianças (SOCZEK, 2006). Essa proposta também incluía algumas turmas de pré-escola dos CMEIs próximos às escolas municipais que implantaram os ciclos de aprendizagem.

Como consequências, a dissertação de Márcia Barbosa Soczek (2006) explicita que os CMEIs aos poucos foram fechando as turmas de crianças de cinco a seis anos, pois as crianças foram transferidas para as escolas, sem condições adequadas para o atendimento da Educação Infantil, e muitas vezes perdendo o atendimento integral que tinham no CMEI para o parcial, a depender da forma de atendimento da escola. No que se referente ao processo educativo, a autora aponta que,

Também a proposta curricular que compreendia o trabalho com crianças de cinco a seis anos sofreu profundas modificações com a organização da escola em ciclos, o que gerou insegurança nos professores e descontinuidade no trabalho pedagógico. Antes da modificação proposta, os professores da educação pré-escolar utilizavam o currículo básico da prefeitura. Passando para o ciclo I, tiveram que se adequar às “*Diretrizes Curriculares da Escola Organizada em Ciclos de Aprendizagem do Município de Curitiba*”. (CURITIBA, 2004) Muitas vezes isso significou uma

³⁹ Em 1999 o Ciclo I (de alfabetização) correspondia às turmas de pré-escola, 1ª e 2ª séries; o Ciclo II correspondia às turmas de 3ª e 4ª séries (SOCZEK, 2006).

volta aos conceitos de pré-escola como preparatória para a Alfabetização e não como um processo que começa com a participação da criança no meio social. (SOCZEK, 2006, p. 74, grifo da autora).

Outro fato comentado por Soczek (2006) é que historicamente, a oferta da educação pré-escolar no município de Curitiba não foi uma prioridade, pois só se abriram turmas de pré-escola nas escolas, após as turmas de 1ª série estarem completas no início do ano letivo, se a escola possuísse salas ociosas e professoras disponíveis.

A partir de 2002, o atendimento da Educação Infantil nas escolas municipais foi ampliado, passando a atender crianças de quatro a cinco anos (CURITIBA, 2006). O documento *Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba* (CURITIBA, 2006), Volume 2 – Educação Infantil, não apresenta mais detalhes sobre esse atendimento, que consiste numa mudança significativa pelo fato de serem crianças de quatro a cinco anos. Deste modo, emergem os questionamentos: Como as escolas foram reorganizadas para atender crianças desta faixa etária, em relação ao espaço, mobiliário, materiais e formação das professoras? De que forma as especificidades da Educação Infantil foram consideradas?

Em 2003, os CMEIs foram integrados à SME, permanecendo a Educação Infantil sob a responsabilidade dessa secretaria. Nesse ano foi iniciado o processo de orientação para a elaboração das propostas pedagógicas dos CMEIs.

Durante o ano de 2005, a SME mobilizou estudos e discussões que resultaram na elaboração do documento *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba* (CURITIBA, 2006), com o volume 2, específico da Educação Infantil. Esse documento apresenta os três eixos que devem articular a prática pedagógica da Educação Infantil: 1) Infância: Tempo de Direitos; 2) Espaços e Tempos Articulados; 3) Ação Compartilhada.

Os objetivos para a Educação Infantil foram organizados para as crianças de 0 a 3 anos e para as crianças de 4 a 5 anos, referentes às áreas de Identidade, Relações Sociais e Naturais, Linguagens (Corpo e Movimento, Oralidade, Linguagens Artísticas, Leitura e escrita) e Pensamento Lógico-Matemático, considerando a indissociabilidade de educar e cuidar. Assim,

Os objetivos estão organizados numa perspectiva que considera o processo da formação humana, trazendo propostas de diversas vivências e experiências lúdicas às crianças, de modo que possam estabelecer

relações e construir conhecimentos fundamentais à sua formação pessoal e social. Nesse sentido, destaca-se o brincar como fio condutor na educação infantil, como espaço privilegiado de interação e de elaboração de conhecimentos pelas crianças, entendendo-se que estará permeando as experiências de aprendizagem relacionadas às áreas de Identidade, Relações Sociais e Naturais, Linguagens e Pensamento Lógico-Matemático. (CURITIBA, 2006, p. 49).

Esse documento reitera os princípios e os fundamentos norteadores das DCNEI (BRASIL, 1999) e faz menção ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) como um documento que trouxe contribuições para esta etapa educativa.

Em 2012, foi lançado o caderno de *Objetivos de aprendizagem: uma discussão permanente* (CURITIBA, 2012), que consiste em uma atualização dos objetivos de aprendizagem para as áreas de formação humana (Identidade, Relações Sociais e Naturais, Conhecimento Matemático e Linguagens: Movimento, Visual, Musical, Dramática, Dança, Oralidade, Leitura e Escrita). Neste documento estão os objetivos amplos e específicos de cada área de formação humana, tendo como base o documento de 2006, *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba*, volume 2, Educação Infantil (CURITIBA, 2006).

Nos anos de 2005 e 2006, ocorrem alterações na legislação, a Lei n.º 11.114/05 (BRASIL, 2005) tornou obrigatória a matrícula da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, e a Lei n.º 11.274/06 (BRASIL, 2006) ampliou de oito para nove anos a duração do Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade.

Em virtude destas duas leis e apesar da legislação nacional indicar que a criança deveria ingressar no Ensino Fundamental com seis anos completos ou a completar no início do ano letivo, no Estado do Paraná, em 2006, houve um movimento, organizado por algumas instituições particulares, que solicitava que a data limite para a entrada das crianças no Ensino Fundamental fosse ampliada para 31 de dezembro. Assim, com uma liminar concedida pelo Tribunal de Justiça ao Ministério Público (Mandado de Segurança n.º 402/07) em março de 2007, foi permitida a matrícula de crianças com cinco anos que completassem seis anos até 31 de dezembro de 2007, no Ensino Fundamental de nove anos de duração. Em obediência à esta liminar, o Conselho Estadual de Educação do Paraná, publicou a Deliberação n.º 02/07 (PARANÁ, 2007) que passou a utilizar a expressão início do ano letivo para a definição do corte etário, e também explicitou que, após o

atendimento obrigatório de todas as crianças de seis anos, poderiam ser matriculadas as crianças de cinco anos. Deste modo, a decisão sobre a idade de ingresso no Ensino Fundamental de nove anos ficou por conta das redes públicas e privadas de ensino e dos responsáveis pelas crianças (AMARAL, 2008).

Como consequência deste movimento complexo e polêmico, no decorrer do ano de 2007, as crianças de cinco e seis anos de idade que frequentavam turmas de pré-escola em CMEIs ou em escolas municipais de Curitiba, foram inseridas nas turmas de primeiro ano das escolas municipais.

Nos anos seguintes, nova mudança legislativa iniciada em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009a) e reiterada com a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), amplia a quantidade de anos da escolaridade obrigatória. E, em 2016, acontece na RME a universalização da pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos.

Com a homologação da BNCC (BRASIL, 2017), foi demandado pelo Governo Federal que os currículos dos sistemas e das redes de ensino precisavam ser elaborados ou revisados, tendo como referência este documento. Essa foi uma articulação complexa e plena de contradições. Alguns municípios se ancoraram na sua autonomia político-pedagógica e mantiveram as diretrizes ou currículos pré-existentis.

Já a SME de Curitiba desenvolveu ações para a construção da escrita do currículo para a Educação Infantil, em 2019 e, no ano seguinte, fez o lançamento e a implementação do documento *Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC* (CURITIBA, 2020).

Esse documento ressalta os princípios éticos, políticos e estéticos das DCNEI (BRASIL, 2009b) como base para o trabalho educativo com a infância, assim como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, interações e brincadeira. Ademais, destaca os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC. Ainda considera que, para construir um currículo democrático e participativo é preciso romper com um currículo prescritivo e “repensar as propostas pedagógicas ao compreender os bebês, as crianças e suas relações como centro do processo pedagógico” (CURITIBA, 2020, p. 68). No Capítulo 2 esse documento será tratado com mais detalhamento.

1.3 O CAMPO DE ESTUDO

A entrada no campo de estudo aconteceu após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Setor de Ciências da Saúde (SCS) da UFPR e CEP da Secretaria Municipal da Saúde (SMS) de Curitiba.

O processo para a aprovação dos dois Comitês de Ética em Pesquisa teve início em outubro de 2021, passando primeiramente pelo CEP da SCS/UFPR, aprovado pelo Parecer nº 5.281.752, emitido em 9 de março de 2022, e na sequência pelo CEP da SMS de Curitiba, aprovado pelo Parecer nº 5.416.215, emitido em 18 de maio de 2022.

O Termo de Consentimento de Pesquisa foi emitido no mês de junho de 2022 pelo Departamento de Educação Infantil (DEI) da SME de Curitiba, autorizando a realização da pesquisa nas escolas e a solicitação de informações para o DPEI, sob Protocolo nº 07-001312/2021.

O primeiro contato com as diretoras das escolas aconteceu por telefone, quando foram agendadas as visitas para a apresentação dos objetivos e procedimentos da pesquisa. As datas das visitas respeitaram as solicitações das diretoras por motivo das equipes das escolas estarem envolvidas na realização dos Conselhos de Classe, análise dos pareceres descritivos da Educação Infantil, entre outras demandas das duas instituições referentes ao final do primeiro semestre letivo.

Com o compromisso de proteger a identidade e garantir o anonimato das instituições e das professoras participantes da pesquisa, os nomes originais foram substituídos. Desta forma, as instituições passaram a ter a identificação da Regional a qual pertencem e os nomes fictícios das professoras foram indicados por elas.

Na Escola Municipal Regional CIC, o primeiro encontro aconteceu em 22 de junho de 2022, com a presença da diretora, vice-diretora, professora articuladora da Educação Infantil e uma pedagoga do período da tarde.

Na Escola Municipal Regional Santa Felicidade, o encontro aconteceu em 28 de julho de 2022, após o recesso escolar, com a participação da diretora, vice-diretora e a professora da turma do Pré II da tarde. No dia seguinte, 29 de julho, conversei com a professora da turma do Pré Único e a pedagoga do turno da manhã.

As equipes diretivas e pedagógicas das duas escolas foram receptivas e acolhedoras com a pesquisadora, como também consideraram importante o tema da pesquisa e se colocaram à disposição para apoiar na coleta de dados.

Nas duas escolas ficou acordado que a análise dos documentos normativos e pedagógicos da escola, planejamentos, entre outros registros das professoras, e atividades das crianças, iniciaria no mês de agosto e que a pesquisadora agendaria as visitas com as pedagogas e professoras. Na Escola Municipal Regional CIC, a professora articuladora⁴⁰ da Educação Infantil ficou como a referência de apoio para a pesquisa dos documentos e contato com as professoras para a observação dos planejamentos e das atividades das crianças.

Os documentos acessados das escolas foram o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e os Planos de Ação Anual dos anos de 2019 a 2022.

Em relação aos registros das pedagogas envolvendo orientações às professoras da Educação Infantil, cabe ressaltar que de 2019 a 2022 houveram várias mudanças de pedagogas na Escola Municipal Regional CIC e foram encontrados poucos registros, quase todos em cadernos pessoais, no caso de duas pedagogas, que consistem em anotações, avisos, lembretes de ações ou encaminhamentos, itens para conversa com as famílias e professoras, porém não foram encontrados planejamentos de formação ou registros sobre o acompanhamento do planejamento e desenvolvimento do trabalho das turmas de pré-escola. Da mesma forma, na Escola Municipal Regional Santa Felicidade, houve mudança de pedagogas de 2021 para 2022 e não havia registros de orientações para a Educação Infantil. Em ambas as escolas, não existe um instrumento específico de registro de orientação e acompanhamento do trabalho pedagógico da Educação Infantil, cada pedagoga realiza suas anotações gerais em um caderno pessoal e faz o compartilhamento de ofícios e/ou orientações recebidas do DEI ou do NRE com as professoras.

Os registros dos planejamentos das professoras acontecem de forma variada, algumas têm cadernos, outras organizam em pastas e também apenas nos computadores pessoais, sendo que duas professoras, uma de cada escola, não se

⁴⁰ A Escola Municipal Regional CIC tem turmas de Educação Integral em Tempo Ampliado. Por isso, conta em seu quadro funcional com uma professora articuladora da Educação Integral em Tempo Ampliado (Práticas Educativas no contraturno para os estudantes do Ensino Fundamental) e uma professora articuladora da Educação Infantil que acompanhada a rotina, frequência e organização das turmas parciais e integrais de Pré-escola da unidade.

sentiram à vontade para apresentar seus registros de planejamento, o que foi respeitado pela pesquisadora, mas compartilharam algumas propostas desenvolvidas com as crianças. Também foram observados alguns pareceres descritivos e portfólios das crianças das turmas das professoras participantes, referentes ao primeiro e segundo semestre de 2022.

No total foram entrevistadas sete professoras de referência de turmas de pré-escola, cinco da Escola Municipal Regional CIC e duas da Escola Municipal Regional Santa Felicidade.

1.3.1 Escola Municipal Regional CIC

A Escola Municipal Regional CIC iniciou suas atividades em 1986⁴¹ e está localizada na área oeste do município de Curitiba.

Atende crianças e estudantes do município de Curitiba e região metropolitana nas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, na Modalidade de Educação Especial (Sala de Recursos) e oferta Educação Integral em Tempo Ampliado (Quadro 2).

Na etapa da Educação Infantil oferta turmas de Pré-escola correspondente à faixa etária de 4 e/ou 5 anos:

- Pré I: destinado às crianças de 4 anos;
- Pré II: destinado às crianças de 5 anos;
- Pré Único: destinado às crianças de 4 e 5 anos.

Na etapa do Ensino Fundamental, a escola oferta os cinco anos iniciais organizados em Ciclos:

- Ciclo I: com duração de três anos (1º, 2º e 3º ano);
- Ciclo II: com duração de dois anos (4º e 5º ano).

⁴¹ Apresentamos apenas o ano de início das atividades da escola. O número referente ao Decreto Lei de criação da escola não é citado para preservar o anonimato da instituição.

QUADRO 2 - TURMAS ATENDIDAS PELA ESCOLA MUNICIPAL REGIONAL CIC

Escola Municipal Regional CIC					
Etapa	Turma	Manhã	Tarde	Integral ⁴²	Número de crianças ⁴³
Educação Infantil	Pré I			1	177
	Pré II	1		2	
	Pré Único	1	1	1	
Ensino Fundamental	1º ano	2	2		1077
	2º ano	1	2		
	3º ano	3	4		
	4º ano	2	3		
	5º ano	3	2		
	Sala de Recursos de Aprendizagem	1			
Total					1254

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela escola (2022).

A equipe de profissionais da escola é constituída por diretora, vice-diretora, uma coordenadora administrativa, seis pedagogas (três no período da manhã e três no período da tarde), duas professoras articuladoras (uma para a Educação Infantil e uma para o Ensino Fundamental), uma secretária, um apoio escolar, oito inspetoras, oitenta e cinco docentes (sendo oito professoras referência das turmas de pré-escola), duas agentes de leitura (uma no período da manhã e uma no período da tarde), oito funcionárias de empresa terceirizada de limpeza e manutenção, quatro funcionárias de empresa terceirizada de alimentação.

Em relação à organização do espaço físico, a escola possui um prédio com dezoito salas de aula, um laboratório de informática, uma sala das professoras, uma sala das pedagogas, uma sala de acompanhamento pedagógico, uma sala de atendimento às famílias, uma sala da direção, uma secretaria, um almoxarifado, uma sala de materiais pedagógicos, seis banheiros para as crianças e estudantes (três femininos e três masculinos), três banheiros para uso das funcionárias, uma cozinha, um refeitório, dois pátios internos cobertos (sendo um exclusivo para as turmas de pré-escola), uma quadra coberta, uma quadra descoberta, uma cancha de areia e dois parquinhos.

O outro prédio, anexo, é utilizado para a Educação Integral em Tempo Ampliado, tendo no primeiro piso, dois almoxarifados, um banheiro adaptado e um

⁴² A Escola Municipal Regional CIC atende metade dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental em turmas de Educação Integral em Tempo Ampliado no período contrário ao regular.

⁴³ Dados de matrículas fornecidos pela escola, referentes ao mês de agosto de 2022.

hall de entrada (espaço amplo); no segundo piso estão três salas de aula, uma sala da professora articuladora e dois banheiros; no terceiro piso estão quatro salas de aula e dois banheiros.

A sala da biblioteca e a sala de Arte encontram-se em outras duas construções, distintas dos dois prédios e próximos à horta.

1.3.2 Escola Municipal Regional Santa Felicidade

A Escola Municipal Regional Santa Felicidade iniciou suas atividades em 1988 e está localizada na área noroeste do município de Curitiba.

De acordo com os dados de setembro de 2022, fornecidos pela instituição, a escola tem um número total de 398 crianças matriculadas, destas, 97 matrículas na Educação Infantil e 301 no Ensino Fundamental (Quadro 3).

Com atendimento regular, nos turnos manhã e tarde, a escola atende 4 turmas de Pré-escola: pela manhã 1 turma de Pré II e 1 turma de Pré Único; a tarde 1 turma de Pré II e 1 turma de Pré Único.

QUADRO 3 - TURMAS ATENDIDAS PELA ESCOLA MUNICIPAL REGIONAL SANTA FELICIDADE

Escola Municipal Regional Santa Felicidade				
Etapa	Turma	Manhã	Tarde	Número de crianças
Educação Infantil	Pré Único	1	1	97
	Pré II	1	1	
Ensino Fundamental	1º ano	1	1	301
	2º ano	1	1	
	3º ano	1	1	
	4º ano	1	1	
	5º ano	1	1	
Total		14		398

FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela escola (2022).

A equipe de profissionais desta escola conta com diretora e vice-diretora, duas pedagogas (uma no período da manhã e uma no período da tarde), um secretário, um apoio escolar, três inspetoras, trinta e duas professoras (sendo quatro professoras de referência das turmas de pré-escola), duas agentes de leitura (uma no período da manhã e uma no período da tarde), três funcionárias de empresa terceirizada de limpeza e manutenção, uma funcionária de empresa terceirizada de alimentação.

Em relação à organização do espaço físico, a escola possui um prédio com sete salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala das professoras, uma sala da pedagoga, uma sala da direção, uma secretaria, dois almoxarifados, quatro banheiros para as crianças e estudantes, dois banheiros para uso das funcionárias, uma cozinha, dois pátios cobertos, um espaço coberto com duas casinhas para brincadeira. A área externa apresenta uma quadra coberta, uma quadra descoberta, parquinho, horta e um amplo campo gramado.

1.3.3 As professoras participantes da pesquisa

Participam desta pesquisa sete professoras de referência de turmas de pré-escola. Da Escola Municipal Regional CIC participam cinco professoras: *Cristina* da turma do Pré I Integral, *Gabriela* da turma do Pré II Integral (professora apenas no período da tarde), *Helena* da turma do Pré II Integral, *Joice* da turma do Pré Único da manhã e do Pré Único da tarde, e *Maria* da turma do Pré Único Integral.

Já da Escola Municipal Regional Santa Felicidade participam duas professoras: *Agnes* da turma do Pré II da tarde e *Francisca* da turma do Pré Único da manhã.

No momento anterior à entrevista individual, as professoras preencheram um formulário com algumas informações que permitiram conhecer o perfil das participantes, apresentado no Quadro 4 a seguir:

QUADRO 4 – PERFIL DAS PROFESSORAS

Escola Municipal	Professora	Idade	Formação	Pós-graduação	Tempo de trabalho de professora	Tempo de trabalho como professora na RME de Curitiba	Tempo de trabalho com turma de pré-escola nesta escola
Regional CIC	Cristina	40	Geografia	Alfabetização e Letramento	11 anos	11 anos	9 anos
	Gabriela	43	Pedagogia	Alfabetização	14 anos	14 anos	13 anos
	Helena	44	Pedagogia	Neurociência e Educação	17 anos	15 anos	5 anos
	Joice	43	Pedagogia	Neuropsicologia e Aprendizagem	16 anos	12 anos	11 anos
	Maria	36	Pedagogia	Educação Especial e	13 anos	10 anos	10 anos

				Pedagogia Social			
Regional Santa Felicidade	Agnes	44	Pedagogia	Não cursou	20 anos	20 anos	6 anos
	Francisca	43	Pedagogia	Educação Infantil	17 anos	17 anos	8 anos

FONTE: A autora (2022).

A idade das professoras varia entre 36 a 44 anos. Com exceção da professora Cristina que é graduada em Geografia, as demais professoras são graduadas em Pedagogia. Das sete professoras, seis possuem especialização, sendo que apenas Francisca fez especialização em Educação Infantil.

Todas as professoras possuem vínculo com a PMC por meio de concurso público há mais de dez anos. Cristina, Gabriela e Maria têm dois padrões, ou seja, dois concursos públicos de 20 horas. As professoras, Agnes, Francisca, Helena e Joice têm um padrão e no outro período estão vinculadas por meio do RIT⁴⁴.

São professoras que trabalham com turma de pré-escola na mesma escola há alguns anos consecutivos, no mínimo cinco anos, como é caso das professoras Agnes e Helena, as demais professoras já trabalham entre oito a treze anos com turma de pré-escola na mesma escola. Todas as professoras já trabalharam com turmas de pré-escola em CMEI.

1.4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: METODOLOGIA, CONSTRUÇÃO DE DADOS E ANÁLISE

Antes de relatar e discutir a investigação em campo, como parte desta pesquisa fez-se o levantamento sistemático de outros estudos em interface com a temática aqui em questão. Neste sentido, inicia-se a presente seção com a apresentação desta etapa.

⁴⁴ RIT significa Regime Integral de Trabalho e consiste em uma gratificação que a Prefeitura Municipal de Curitiba utiliza para remunerar as atividades desenvolvidas pelas professoras nas 20 horas além do padrão referente ao concurso público de 20 horas.

1.4.1 Estudos anteriores sobre a Pré-escola que compartilha a escola com o Ensino Fundamental

O levantamento e a revisão da produção acadêmica foram realizados com a intenção de identificar e analisar teses, dissertações e artigos científicos em periódicos nacionais que contribuíssem para o aprofundamento dos estudos sobre o tema, na indicação de referenciais teóricos e no apontamento de possíveis lacunas no campo de pesquisa.

Para o levantamento bibliográfico deste estudo, as teses e dissertações foram selecionadas na plataforma de bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os artigos em periódicos nacionais acessados por meio das plataformas do Portal de Periódicos CAPES, Educ@ e SciELO (Scientific Electronic Library Online).

A partir da temática da pré-escola que compartilha a escola com o Ensino Fundamental, as palavras-chave selecionadas foram: *pré-escola*, *currículo*, *educação infantil*, *ensino fundamental* e *escola*. Para fazer o cruzamento destes descritores foi utilizado o operador booleano AND e o recurso das aspas ("") nos descritores *pré-escola*, *educação infantil* e *ensino fundamental*. Na base de dados Periódicos CAPES foram utilizados os filtros: artigos, revisado por pares, período de 2009 a 2021, idioma português.

O recorte temporal compreende 2009 a 2021 e o início em 2009 se justifica por ser o ano de homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

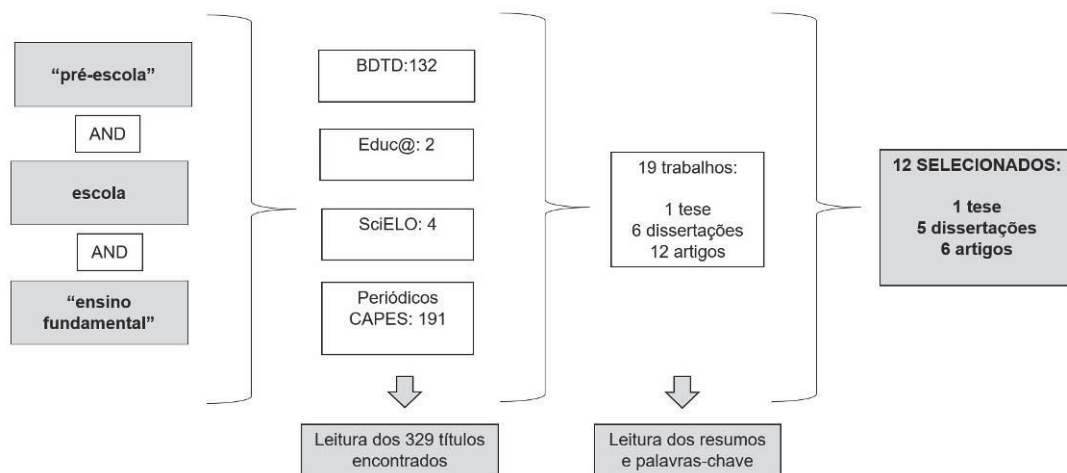
Por meio das bases de dados já mencionadas, foi feita primeiramente a leitura dos títulos das teses, dissertações e artigos encontrados. Foram selecionados apenas os títulos com proximidade aos objetivos da pesquisa. Na sequência, foi realizada a leitura dos resumos e das palavras-chave para uma segunda seleção e a partir dos trabalhos selecionados foi realizada a leitura na íntegra.

A exclusão de trabalhos se deu por três razões principais: 1) estar relacionado às outras etapas e modalidades da educação; 2) temas de outras áreas do conhecimento que não educação; 3) temas específicos que não serão tratados nesta pesquisa (como, por exemplo: bebês, creche, leitura e escrita, brincar, gênero, relações étnico-raciais, Educação Infantil do Campo, Educação Infantil Indígena, educação física, formação de professores, documentação pedagógica, avaliação,

financiamento e gestão da educação). Como a seleção envolveu um olhar mais abrangente para os trabalhos, foram considerados como critérios de inclusão os estudos que também tratassem sobre o currículo e para artigos que abordassem bases legais, currículo e relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.

No cruzamento 1 (Figura 8), com os descritores *pré-escola*, *escola* e *ensino fundamental*, foram encontrados 329 trabalhos. A partir da leitura dos títulos foram selecionados primeiramente, 19 estudos (1 tese, 6 dissertações e 12 artigos científicos) para a leitura dos resumos e palavras-chave. Ao final, foram selecionados 12 trabalhos: 1 tese, 5 dissertações e 6 artigos científicos.

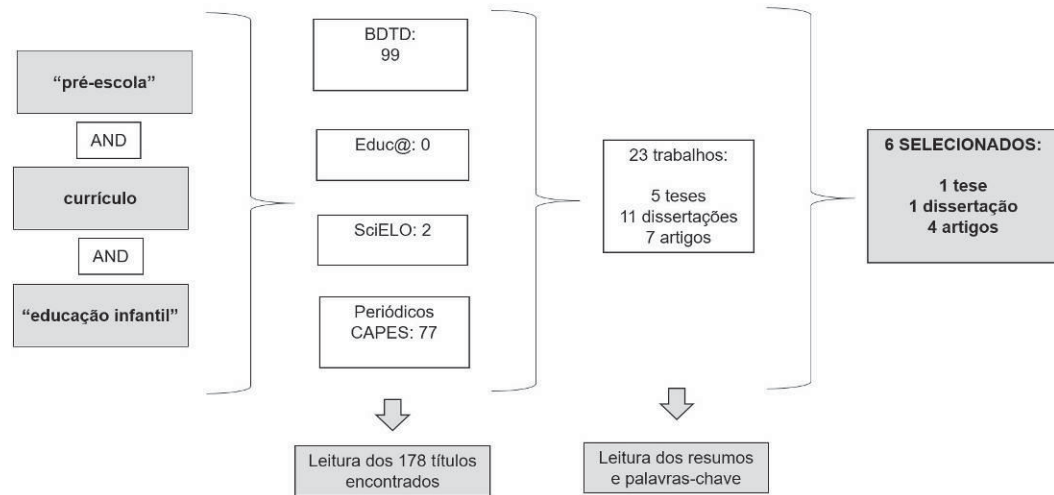
FIGURA 8 - CRUZAMENTO 1 (“PRÉ-ESCOLA” AND ESCOLA AND “ENSINO FUNDAMENTAL”).



FONTE: A autora (2022).

Com o cruzamento 2 (Figura 9), envolvendo os descritores *pré-escola*, *currículo* e *educação infantil*, foram encontrados 178 trabalhos. A partir da leitura dos títulos foram selecionadas 5 teses, 11 dissertações e 7 artigos científicos para a leitura dos resumos e palavras-chave. Ao final, foram selecionados 6 trabalhos: 1 tese, 1 dissertação e 4 artigos científicos.

FIGURA 9 - CRUZAMENTO 2 (“PRÉ-ESCOLA” AND CURRÍCULO AND “EDUCAÇÃO INFANTIL”).



FONTE: A autora (2022).

Do total de 18 trabalhos selecionados, 4 trabalhos (1 Dissertação e 3 artigos) são encontrados nos cruzamentos 1 e 2, ou seja, repetem. Portanto, o número final de trabalhos selecionados é 14 (2 Teses, 5 Dissertações e 7 artigos).⁴⁵ Abaixo, apresenta-se a listagem de trabalhos de cada cruzamento (Quadro 5 e 6), sendo que para os trabalhos repetidos elegeu-se um ou outro cruzamento em função de maior aderência, não constando duas vezes nas listas, as quais trazem título e autoria, em ordem cronológica do ano da defesa ou publicação.

QUADRO 5 - LISTA DE TRABALHOS A PARTIR DO CRUZAMENTO 1 (“PRÉ-ESCOLA” AND ESCOLA AND “ENSINO FUNDAMENTAL”).

TESE	<i>A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência</i> - Cinthia Votto Fernandes - 2014
DISSERTAÇÃO	<i>Educação Infantil: Políticas Públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de Ensino Fundamental em Goiânia</i> - Rosiris Pereira de Souza – 2012
	<i>Pré-escola na escola de Ensino Fundamental: Os Direitos das crianças, desafios e contradições</i> - Lorena Borges Almeida – 2016
	<i>A Educação Infantil em escolas classe no Distrito Federal: educar e cuidar ou atendimento da demanda por vagas?</i> - Aurenilda Cordeiro da Silva – 2019
	<i>A experiência de crianças da pré-escola no espaço da escola de Ensino Fundamental</i> - Fernando Carvalho - 2019

⁴⁵ O detalhamento dos trabalhos selecionados consta no Apêndice 1, Quadros 9 e 10.

ARTIGO	<i>A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental</i> - Maria Malta Campos, Eliana Bahia Bhering, Yara Esposito, Nelson Gimenes, Beatriz Abuchaim, Raquel Valle e Sandra Unbehaum – 2011
	<i>Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política</i> - Bianca Cristina Corrêa – 2011
	<i>Plano Nacional de Educação: desafios no campo da educação infantil</i> - Valdete Côco, Marcela Lemos Leal Reis, Maria Nilceia de Andrade Vieira, Renata Rocha Grola Lovatti e Valéria Menassa Zucolotto – 2015
	<i>O cenário da educação infantil após a implantação do ensino fundamental de nove anos</i> - Cintia Cristina Escudeiro Biazan e Maria Aparecida Guedes Monção – 2020

FONTE: A autora (2022).

QUADRO 6 - LISTA DE TRABALHOS A PARTIR DO CRUZAMENTO 2 (“PRÉ-ESCOLA” AND CURRÍCULO AND “EDUCAÇÃO INFANTIL”).

TESE	<i>Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do prescrito-planejado ao experienciado-vivido</i> - Beatriz de Oliveira Abuchaim - 2012
DISSERTAÇÃO	<i>A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba – PR</i> - Viviane Chulek - 2012
ARTIGO	<i>Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa</i> - Luciane Pandini-Simiano e Márcia Buss-Simão – 2016
	<i>Um estudo sobre currículo na educação infantil na produção científica da ANPEd nos últimos dez anos</i> - Andreza Maria de Lima, Maria Jaqueline Paes de Carvalho e Luciana Oliveira Freitas Monteiro – 2016
	<i>Convergências e tensões na produção acadêmica sobre currículo da educação infantil</i> - Sandro Vinicius Sales dos Santos, Fabiana Pinheiro Barroso e Jessica Mayara Nascimento – 2020

FONTE: A autora (2022).

A partir da leitura e análise das teses e dissertações selecionadas, foi possível organizá-las nas temáticas: Impactos da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (CHULEK, 2012); Obrigatoriedade da frequência das crianças de 4 e 5 anos (FERNANDES, 2014); Espaço das escolas para o atendimento da Educação Infantil (CARVALHO, 2019; SILVA, 2019); Currículo na pré-escola (ABUCHAIM, 2012); Práticas escolarizantes na pré-escola (ALMEIDA, 2016; SOUZA, 2012).

Os 7 artigos selecionados abordam sobre as temáticas: Impacto da qualidade da pré-escola no Ensino Fundamental (CAMPOS; BHERING; ESPOSITO; GIMENES; ABUCHAIM; VALLE; UNBEHAUM, 2011); Impactos da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos na Educação Infantil (CORRÊA, 2011;

BIAZAN; MONÇÃO, 2020); Educação Infantil no Plano Nacional de Educação (CÔCO; REIS; VIEIRA; LOVATTI; ZUCOLOTTO, 2015); Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016); Produção acadêmica sobre o currículo da Educação Infantil (LIMA; CARVALHO; MONTEIRO, 2016; SANTOS; BARROSO; NASCIMENTO, 2020).

A análise das teses, dissertações e artigos selecionados, revela uma grande diversidade temática pautada nos 14 trabalhos (Quadro 7), como podemos verificar no quadro a seguir.

QUADRO 7 - TEMÁTICAS DOS ESTUDOS.

TEMÁTICAS ENCONTRADAS	
Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil	1 Artigo
Currículo na pré-escola	1 Tese
Educação Infantil no Plano Nacional de Educação	1 Artigo
Espaço das escolas para o atendimento da Educação Infantil	2 Dissertações
Impacto da qualidade da pré-escola no Ensino Fundamental	1 Artigo
Impactos da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos na Educação Infantil	1 Dissertação 2 Artigos
Obrigatoriedade da frequência das crianças de 4 e 5 anos	1 Tese
Práticas escolarizantes na pré-escola	2 Dissertações
Produção acadêmica sobre o Currículo da Educação Infantil	2 Artigos

FONTE: A autora (2022).

A partir deste levantamento e revisão da produção acadêmica brasileira foi possível identificar que poucos estudos discutem acerca da pré-escola que compartilha a escola com o Ensino Fundamental. A maior parte dos estudos selecionados enfatiza a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a obrigatoriedade da frequência das crianças de 4 e 5 anos, apontando os reflexos nas práticas educativas das turmas de pré-escola que apresentam características de preparação para a etapa seguinte, ou seja, escolarizantes, desrespeitando os direitos das crianças e a especificidade da Educação Infantil.

Além dos trabalhos selecionados, destacamos as dissertações de Arleandra Cristina Talin do Amaral (2008) e Jéssica da Costa Ricordi (2020)⁴⁶ que não foram

⁴⁶ O detalhamento das dissertações de Amaral (2008) e Ricordi (2020) consta no Apêndice 1, Quadro 11.

encontradas nos cruzamentos 1 e 2 do levantamento bibliográfico apresentado, mas que contribuíram para esta pesquisa.

Todos os trabalhos recém mencionados servirão de apoio para as análises e discussões acerca dos dados da pesquisa de campo, que serão objeto do Capítulo 2, que se apresenta à frente.

1.4.2 A pesquisa de campo: questões metodológicas de construção e análise dos dados

Este estudo se apoia na pesquisa qualitativa que investe no aprofundamento, análise e compreensão da questão orientadora, procurando tanto encontrar o sentido do problema quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele (CHIZZOTTI, 2006).

Como estratégia de pesquisa é utilizada o estudo de caso que, de acordo com Antonio Chizzotti (2006), tem como objetivo reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo para alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, explicitando questões importantes.

Neste sentido, o estudo de caso pode ser um instrumento valioso na investigação de fenômenos educacionais no seu próprio contexto, pois, como explicita Marli André (2013),

[...] o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

O estudo nesta pesquisa é de casos e envolve duas escolas municipais de Curitiba, que apresentam estruturas diferentes, sendo que uma escola atende turmas integrais⁴⁷ e parciais⁴⁸ de pré-escola e Ensino Fundamental e a outra escola atende apenas turmas parciais de ambas as etapas. As escolas estão situadas em regionais diferentes. Por isso, ressaltamos que este estudo busca apreender as

⁴⁷ Jornada de 9 horas.

⁴⁸ Jornada de 4 horas, no período da manhã ou tarde.

especificidades da pré-escola em dois contextos distintos, não se tratando de um estudo comparativo.

O motivo da escolha das Regionais CIC e Santa Felicidade se deve ao fato de que apesar de serem regionais vizinhas, apresentam diferenças socioeconômicas, de vulnerabilidade à pobreza e de densidade demográfica, o que resulta no número de escolas e CMEIs que cada uma possui.

As escolas foram selecionadas seguindo o critério de que já ofertassem turmas de pré-escola antes de 2019 e de que no mínimo metade das professoras da Educação Infantil estivesse trabalhando com turma de pré-escola na mesma escola desde 2019.

Como procedimento de pesquisa utilizamos a análise documental que se caracteriza “em um procedimento que utiliza técnicas específicas para a apreensão e compreensão de variados tipos de documentos e que adota para tal cauteloso processo de seleção, coleta, análise e interpretação dos dados” (JUNIOR; OLIVEIRA; SANTOS; SCHNEKENBERG, 2021, p. 49).

Desse modo, foram observados os documentos das escolas que organizam e normatizam o trabalho pedagógico da Educação Infantil, o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, como também o Plano de Ação anual, registros de orientações da pedagoga que acompanha a Educação Infantil, planejamentos das professoras, parecer descritivo das turmas de pré-escola e portfólios das crianças do ano de 2022.

O período de observação dos documentos ocorreu entre os meses de agosto a novembro de 2022. A observação dos planejamentos e registros das professoras foi agendada previamente e realizada nos dias de permanência⁴⁹, respeitando a disponibilidade das professoras, tanto na questão do tempo como no desprendimento e segurança em compartilhar seus planejamentos e demais registros.

Para os procedimentos de análise documental recorreremos ao autor André Cellard (2012, p. 299-303) que explicita que a primeira etapa de toda a análise documental, a análise preliminar, consiste numa avaliação crítica que envolve cinco dimensões: 1) o contexto social global no qual foi produzido o documento; 2) o autor ou os autores, pois conhecer a identidade do autor, seus interesses e motivações,

⁴⁹ O dia da permanência é o dia da semana destinado ao estudo e planejamento das professoras e corresponde a 4 horas semanais da jornada de trabalho de 20 horas.

possibilita “avaliar melhor a credibilidade de um texto”, a interpretação dada a alguns fatos, assim como o posicionamento dado à descrição; 3) a autenticidade e a confiabilidade do texto, ou seja, “assegurar-se da qualidade da informação transmitida” e da procedência do documento; 4) considerar a natureza de um texto; 5) os conceitos-chave presentes no texto, avaliar sua importância e sentido, a lógica interna do texto.

Após o trabalho de análise preliminar, Cellard (2012) indica que a análise se configura em reunir todas as partes (elementos da problemática, contexto, autores, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave). Desta forma, a pesquisadora poderá oferecer uma interpretação coerente e perceber que,

Assim, a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial. Porém as descobertas e as surpresas que o aguardam às vezes obrigam-no a modificar ou a enriquecer o referido questionamento. (CELLARD, 2012, p. 303).

Ainda segundo este autor, é necessário que a pesquisadora se esforce para descobrir e entender as ligações entre a problemática da pesquisa e os elementos importantes retirados da documentação proveniente de uma diversidade de fontes, pois assim será possível a elaboração de explicações adequadas e de uma interpretação coerente (CELLARD, 2012).

Outro procedimento utilizado foi a entrevista individual semiestruturada, considerando o conceito de que

[...] a entrevista não é mera ferramenta de apropriação de saberes, representando, antes, um dispositivo de produção/captação de textos, isto é, um dispositivo que permite retomar/condensar várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores. (ROCHA; DAHER; SANT'ANNA, 2004, não p.).

Assim, com a intenção de apreender as percepções e interpretações singulares, as entrevistas foram realizadas com as professoras que atuam desde 2019 com turma de pré-escola na mesma escola. As entrevistas foram agendadas com antecedência, no dia da permanência, considerando a disponibilidade de data e horário das professoras, e realizadas nas dependências das escolas, em espaço reservado.

As professoras que participaram da entrevista assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e antes da assinatura do TCLE, a pesquisadora retomou com as professoras os objetivos da pesquisa, explicitou os benefícios do estudo, a liberdade de recusa da participação a qualquer momento, a garantia de sigilo e que a entrevista seria gravada. Em momento anterior à entrevista individual, as professoras preencheram um formulário com sua identificação, formação, tempo de trabalho na função de professora, entre outras informações.

O roteiro da entrevista foi estruturado com os temas: - A pré-escola que compartilha a escola com o Ensino Fundamental; - Documentos Curriculares e o planejamento das propostas pedagógicas; - Documentos e registros produzidos pela escola para a organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil.

As entrevistas gravadas foram transcritas e após a leitura na íntegra foram analisadas com base na *Análise de Conteúdo* de Bardin (2016), que consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

De acordo com Bardin (2016, p. 93) a entrevista consiste em um método de investigação específico que oferece “um material verbal rico e complexo” e, por isso, exige uma análise delicada. Para isso, a autora propõe dois níveis de análise em duas fases sucessivas ou imbricadas. A decifração estrutural, primeira fase, procura compreender a partir do interior da fala de cada entrevistado, e a segunda fase da análise é denominada transversalidade temática.

A análise de conteúdo se organiza em três momentos: 1) a pré-análise, fase de organização do plano de análise, em que ocorre a escolha dos documentos que serão submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentarão a interpretação final; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2016).

Este estudo também apresenta diferentes fotografias que permitem conhecer vários espaços das escolas pesquisadas e algumas produções das crianças, porém serão tecidos comentários de algumas fotografias em articulação

aos outros dados construídos no campo, com o propósito de ser um guia analítico. Por isso, não será realizada uma análise exaustiva de todas as fotografias.

A fotografia é utilizada como um instrumento, como afirma Vieira (2016, p.83), um “aparato de observação”, o qual propicia o exercício de pensar a prática educativa por meio da imagem, pois

Ao utilizar a fotografia enquanto aparato de observação, para além de possibilitar a caracterização de aspectos da prática educativa pelos elementos materiais ora evidenciados na imagem, se propõe o exercício de pensar as inúmeras relações que os sujeitos estabelecem com essa materialidade e entre si. E as relações possíveis a serem pensadas dos sujeitos entre si, adultos e crianças, decorrem da análise propiciada pela compreensão e enredamento de determinantes culturais e sociais vinculados ao contexto em estudo, haja vista as evidências impressas como vestígios de sua presença no cotidiano, cristalizados na imagem fotográfica. (VIEIRA, 2019, p.324).

Para Marcus Levy Bencostta (2021, p. 427), as fotografias escolares, pensadas como documento, são entendidas “como representações que testemunham um modo de ser e de se conceber comportamentos e práticas dos sujeitos e objetos culturais que circulam no universo escolar.”

Nesta perspectiva, Ana Luisa Manfredini Araujo (2021) reflete sobre a fotografia como fonte histórica para além da ilustração e da descrição, no sentido de que a fotografia é uma interpretação de uma dada realidade, pois

Como fonte histórica, as fotografias de escolas são testemunhos das representações contidas nessas imagens. Elas revelam não a mera cópia da realidade, mas modos de ver e pensar, modos de viver de sujeitos em um determinado tempo e local, e aquilo que intencionalmente, ou não, desejam evidenciar ou ocultar. (ARAUJO, 2021, p. 234-235).

Diante disso, entendemos que a fotografia apresenta indícios da realidade de cada escola pesquisada e que podem ser analisados como oportunidade para se pensar sobre a prática educativa (VIEIRA, 2019).

No próximo capítulo será apresentada a análise dos dados construídos na pesquisa, a partir dos documentos, das entrevistas e fotografias.

2 CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta os dados construídos no campo empírico, a partir de documentos, entrevistas e fotografias⁵⁰, em articulação com as discussões teóricas da área: contribuições dos estudos sociais da infância, direitos das crianças, espaço, tempo e relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.

Com base nas considerações de Cellard (2012), a respeito dos procedimentos de análise documental, esta pesquisa contemplou documentos públicos (documentos curriculares governamentais e os documentos normativos e orientadores das escolas) e documentos pessoais (planejamentos, cadernos, entre outros registros das professoras). Da análise destes documentos destacaram-se elementos, relacionados ao problema de pesquisa e aos objetivos, que aliados à análise de conteúdo das entrevistas, considerando Bardin (2016), resultaram na construção de algumas categorias.

O conjunto de dados acessados e gerados permitiu a organização de quatro categorias principais, quais sejam:

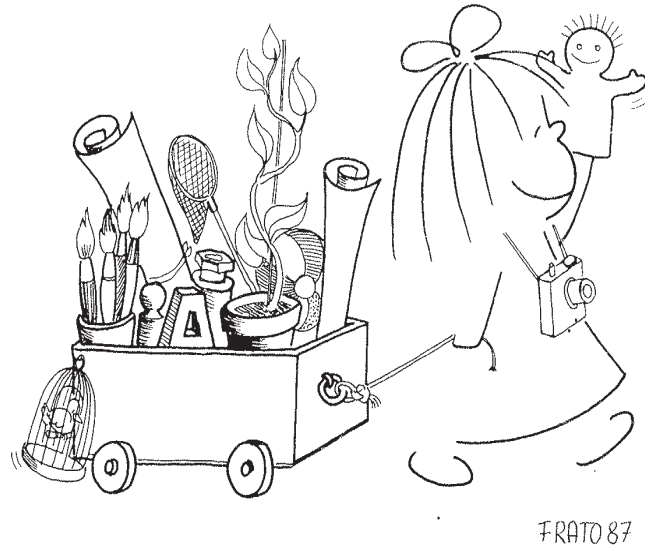
- Crianças, direitos e infância(s) (2.1);
- “O túnel entre o Pré e o 1º ano”: especificidades curriculares da pré-escola (2.2);
- Viver a(s) infância(s) na escola: espaços e tempos (2.3) e;
- “Ei, e a Educação Infantil? Nós também estamos aqui”: a relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental (2.4).

A partir das quais, tanto os documentos, quanto as entrevistas e fotografias, serão cotejados e discutidos.

⁵⁰ As fotografias apresentadas foram geradas pela pesquisadora, com exceção de três fotografias que são de uma professora. Algumas fotografias dos espaços serão articuladas às discussões teóricas da área, aos documentos analisados e às entrevistas, as demais fotografias que contextualizam e dão mais detalhes dos espaços de ambos os campos da pesquisa constam no Apêndice 2.

2.1 CRIANÇAS, DIREITOS E INFÂNCIA(S)

FIGURA 10 - A CRIANÇA



FONTE: Tonucci (2008).

Iniciamos esta seção com uma charge (Figura 10) de Francesco Tonucci (2008) que nos remete a uma imagem de criança potente, autônoma, ativa, curiosa, criativa, que expressa seus desejos, preferências, interesses, opiniões e formas próprias de entender o mundo.

A princípio este texto iniciava com as contribuições teóricas. Mas, ao revermos as práticas educativas apresentadas ao longo da pesquisa de campo, nos sentimos motivadas a iniciar por uma proposta que representa o esforço em promover a participação das crianças em decisões da escola, que no caso em questão resultaram na ampliação de espaço para as brincadeiras. É importante explicitar que as propostas escolhidas para visibilizar os conceitos foram selecionadas a partir da observação dos planejamentos e demais registros das professoras no sentido de compartilhar as potencialidades das práticas educativas que acontecem nas escolas.

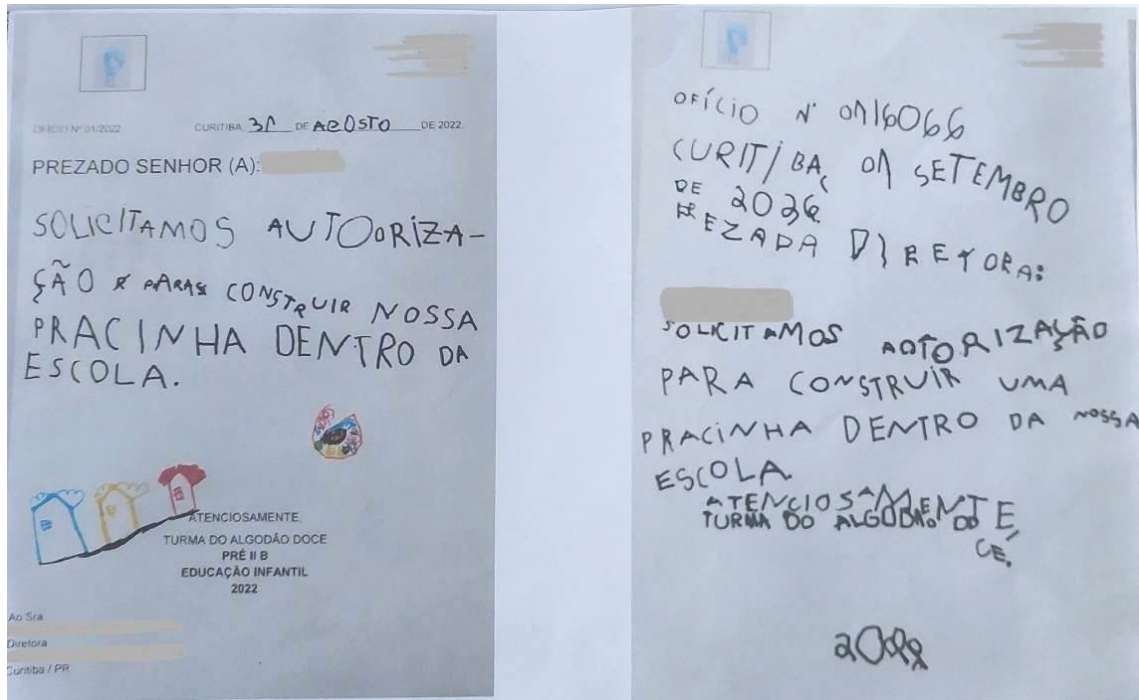
A proposta em questão é a que foi desenvolvida pela professora Gabriela com a turma Algodão Doce⁵¹, Pré II, para investigar o que existia no entorno da escola. As crianças realizaram um passeio pela escola para observar e registrar por

⁵¹ As turmas de pré-escola, das duas escolas pesquisadas, possuem um nome de turma, o qual foi escolhido pelas crianças. Esta prática tem o propósito de expressar e fortalecer a identidade de cada grupo de crianças.

meio de desenhos o que viam no entorno. A partir do que observaram, as crianças expressaram que gostariam de ter uma pracinha dentro da escola, pois seria mais um espaço para elas brincarem. As crianças foram brincar na pracinha que fica ao lado da escola, pesquisaram sobre os diferentes tipos de praça, observaram imagens e elencaram o que gostariam que tivesse na pracinha da escola. A professora escreveu a lista com as ideias que surgiram da turma (balanço no Jacarandá, pintar o muro das casinhas, fazer o piso das casinhas, mandala com flores, bancos, placa de identificação) e questionou as crianças sobre o local que seria mais adequado para construir uma pracinha na escola, como também para quem e de que forma poderiam solicitar a autorização para a construção da pracinha e os materiais necessários. Após várias conversas com as crianças, observações e análise dos possíveis espaços da escola para a pracinha, a professora Gabriela pediu ajuda para a professora articuladora⁵² da Educação Infantil, que deu a ideia para as crianças de elaborarem um ofício para a diretora solicitando a autorização para a construção da pracinha. Na sequência, as crianças pesquisaram o que era um ofício e os itens necessários para a elaboração deste tipo de documento. Após a elaboração e entrega do ofício (Figura 11), a diretora foi conversar com as crianças e combinou de falar com o responsável pela manutenção da escola para que ele auxiliasse na revitalização das casinhas que ficam no muro, com a pintura, substituição de madeiras e com o piso de cimento. A diretora também se comprometeu a fazer o orçamento para a compra de bancos e da placa com o nome da pracinha (Figura 12).

⁵² A professora articuladora da Educação Infantil tem a função de acompanhar a rotina, a frequência das crianças e a organização das turmas parciais e integrais de Pré-escola da Escola Municipal Regional CIC. Nas entrevistas foi possível perceber que as professoras das turmas de pré-escola veem a professora articuladora como uma profissional importante, que apoia o trabalho das professoras e atua na defesa das especificidades da Educação Infantil presente nesta escola.

FIGURA 11 - OFÍCIO ELABORADO PELA TURMA ALGODÃO DOCE PARA A DIRETORA



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 12 - A PRACINHA DA ESCOLA



FONTE: A autora (2022).

Diante do exposto, uma questão importante, mobilizada pela Sociologia da Infância, conforme afirma Berry Mayall (2000), é a mudança da compreensão adulta do que é ser criança e como isso muda no decorrer do tempo e entre as sociedades.

Nesta perspectiva, as crianças passaram a ser entendidas como atores sociais competentes e suas necessidades consideradas essenciais para a construção e implementação de políticas e práticas sociais, ou seja, a partir de uma

compreensão melhor da condição social de infância se constitui uma base sólida para a implementação dos direitos da criança (MAYALL, 2000).

Em vista desta nova abordagem das crianças e da infância, Mayall (2000) explicita a necessidade do reconhecimento de que as crianças vivem a sua infância estruturada, controlada e subordinada pelos adultos, por conta da necessidade de proteção e provisão, o que limita a participação social das crianças.

Tal situação evidencia uma problemática quanto a garantia dos direitos de participação, o que exige uma reflexão sobre os direitos de participação das crianças na construção da ordem social, das políticas sociais e das práticas, pois as crianças possuem o direito de serem ouvidas e suas opiniões consideradas (MAYALL, 2000). Neste sentido, a situação vivida pela turma Algodão Doce, Pré II, demonstra a possibilidade de reversão dessa relação adultos X crianças.

Desta forma, para compreender as crianças, seus modos de ser, de vivenciar o mundo, de se expressar, de participar socialmente, de se relacionar entre elas e com os adultos, de produzir cultura, como também no desafio de romper com o adultocentrismo e atribuir legitimidade às crianças e aos seus diferentes modos de viver a infância, é preciso recorrer aos estudos contemporâneos sobre crianças e infância(s) e, aos seus principais conceitos.

Os estudos sociais da infância⁵³ (MAYALL, 2000; SARMENTO, 2005, 2008, 2009; PROUT; JAMES, 2010; QVORTRUP, 2010; CORSARO, 2011) contribuem para a compreensão de conceitos sobre criança, infância e produção de culturas infantis, ao dar visibilidade à infância, a aprofundar as discussões sobre a participação e influência das crianças na sociedade, a perceber as tensões e resistências existentes na sociedade no que se refere às práticas adultocêntricas, às possibilidades de vivência da infância e a refletir sobre uma “pedagogia da Educação Infantil” (ROCHA, 2001, p.30).

De acordo com Anete Abramowicz e Andrea Braga Moruzzi (2016), os estudos da Sociologia da Infância⁵⁴ surgiram como resultado de reflexões colocadas pelos direitos das crianças, em especial pelos direitos de proteção e provisão⁵⁵.

⁵³ No final do século XX, as crianças começaram a ser o foco dos estudos sociais da infância, “que a tomaram como um fenômeno social” (QVORTRUP, 2010, p. 631). Dessa forma, foi definido um campo de estudos que considera as crianças como agentes sociais, produtoras de culturas, e a infância como categoria na estrutura social. Dentre as ciências que concorrem nesse grupo destaca-se a Sociologia da Infância e, contribuem também a Antropologia, a Psicologia, a Geografia entre outros campos do conhecimento.

⁵⁴ A Sociologia da Infância integra o campo dos estudos sociais da infância.

A partir da década de 1990, ocorre uma intensificação das pesquisas em Sociologia da Infância e o desencadeamento dos estudos sociológicos da infância decorre de algumas premissas fundamentais: a criança sujeito de direitos; a infância como construção social histórica e não universal; as crianças são produtoras de cultura e atores sociais (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016).

Segundo Manuel Jacinto Sarmiento (2005, p. 363), a Sociologia da Infância estabelece a infância como objeto sociológico, de forma a retomá-la das perspectivas biologistas, que a entendem como “um estado de intermédio de maturação e desenvolvimento humano”, como também das perspectivas psicologizantes, que compreendem as crianças “como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles”.

Deste modo, a Sociologia da Infância considera que as crianças são atores sociais, competentes, ativas, influentes na vida social e produtoras de cultura, pois, interpretam, simbolizam e comunicam suas percepções sobre o mundo de modo específico, com características próprias, na interação com crianças e adultos (SARMENTO, 2009). E, a infância é entendida como categoria social do tipo geracional, socialmente construída, permanente e condicionada pela relação com as outras categorias geracionais (SARMENTO, 2008).

Tal consideração pode ser relacionada ao trecho do parecer descritivo, no qual a professora Agnes relata como foi o processo de escolha para o nome da turma do Pré II (Figura 13), sendo possível perceber a participação ativa das crianças e que seus interesses e preferências são levados em conta:

Cada turma cria sua própria identidade de grupo com combinados criados pelas pessoas que ali convivem, nós também elaboramos combinados que nos ajudaram na organização da sala de referência e na construção de relações respeitadas. “Escolha sempre palavras gentis!” É uma premissa da nossa turma, dessa forma as situações de conflito são cada vez mais raras. Essa maturidade e fortalecimento de vínculo nos ajudou no processo de criação do nome de turma, juntos fizemos um levantamento das coisas que a turma gosta. Investigar, brincar, criar novos cantinhos, fazer atividade, estar com os amigos, subir na árvore foram ações apontadas pelas crianças que identificam nosso grupo. Fizemos algumas assembleias para conversar

⁵⁵ A Declaração dos Direitos das Crianças de 1959 apresenta em seu texto o direito à proteção e o direito à provisão (alimentação, saúde, moradia, educação, etc.). A Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, de 1989, apresenta como avanço do documento anterior, mais um direito às crianças, o direito à participação (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016).

sobre o nome que deveríamos ter e então, numa tarde dessas [...] falou: “Profe eu pensei sobre o nosso nome e eu tenho uma sugestão, que tal turma da amizade?” A grande maioria da turma acolheu o novo nome. Então, criamos anúncios, os espalhamos pela escola e utilizamos a rádio escola para comunicar a todos nossa nova identidade. Cada dia que passa esse nome faz mais sentido para a turma que tem aprimorado a arte de conviver e estar juntos! (AGNES, 2022, grifo da autora).

FIGURA 13 - CARTAZ DE IDENTIFICAÇÃO DA PORTA DA SALA DA TURMA DA AMIZADE



FONTE: Agnes (2022).

Como as crianças dependem dos adultos para a sua provisão e sobrevivência, essa dependência representa o controle dos adultos sobre as crianças, o que resulta em uma relação de poder desigual. Desta forma, as crianças fazem parte de um grupo que é socialmente subalterno, por conta da idade, frente a geração dos adultos. Por isso, “existe infância na medida em que, historicamente a categoria etária foi constituída como diferença e que essa diferença é produtora de desigualdade” (SARMENTO, 2008, p. 22).

As condições de existência das crianças, de acordo com Sarmiento (2005), são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional, pois, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social que envolvem classe social, etnia, raça, gênero e região onde vivem. E, para se refletir sobre as condições de existência das crianças, o autor afirma que é preciso considerar os conceitos de geração e alteridade da infância.

Ao considerar como referência o conceito de geração do sociólogo Karl Mannheim (1993 [1928]), que afirma que a geração corresponde a um fenômeno histórico e cultural, para Sarmiento (2005):

A geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida. (SARMENTO, 2005, p.364).

Em relação ao conceito de alteridade em articulação com a categoria infância, Sarmiento (2005, p. 372) explica que consiste no “reconhecimento das crianças como os múltiplos-outro, perante os adultos, por efeito da variedade de condições sociais”. E, a ação das crianças e as culturas da infância são “a porta de entrada para o estudo da alteridade da infância” (SARMENTO, 2005, p. 373).

Para explicitar o paradigma emergente para os estudos da infância, iniciado nas pesquisas realizadas nos anos de 1970, Alan Prout e Allison James (2010) apresentam os princípios centrais desse paradigma, ressaltando que primeiramente a infância deve ser entendida como uma construção social.

Nesta perspectiva, a imaturidade biológica é a característica universal e natural de grupos humanos, porém a maneira de compreender esse período da vida humana, muda entre as culturas, fazendo da infância uma instituição social (PROUT; JAMES, 2010).

Prout e James (2010) explicitam que a infância é considerada uma variável da análise social, que não pode ser separada de outras variáveis como classe, gênero ou etnia. Assim, ao serem consideradas análises interculturais e comparativos históricos se apresenta uma variedade de infâncias, superando a ideia de uma infância universal (PROUT; JAMES, 2010).

Outro princípio desse paradigma é que as crianças devem ser consideradas como agentes ativas na construção e determinação de suas vidas e da sociedade em que vivem, ou seja, não é mais aceitável que sejam entendidas como seres passivos (PROUT; JAMES, 2010).

Prout e James (2010) também ressaltam que apesar do reconhecimento de que as crianças são seres sociais ativos, suas vidas, na maior parte do tempo, são determinadas pelos adultos. Por isso, quase todos os processos políticos,

educacionais, legais, entre outros, têm impactos sobre as crianças, mas elas têm pouca ou nenhuma influência sobre esses processos, levantando um problema para o debate da Sociologia da Infância.

Já para o sociólogo Jens Qvortrup (2010), dos estudos estruturais⁵⁶, a infância é compreendida como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional, que influencia e é influenciada pela relação com as outras categorias geracionais.

Em termos de estrutura geracional, infância, idade adulta e velhice coexistem enquanto categorias geracionais, e estão sujeitas aos mesmos parâmetros (econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais, entre outros), porém não sofrem da mesma forma com o impacto desses parâmetros (QVORTRUP, 2010).

Para este autor, as duas noções de infância, período e categoria permanente, não se contradizem, mas coexistem, com significados diferentes: a infância enquanto período representa a transição para a idade adulta; a infância enquanto categoria estrutural é permanente, pela qual todas as crianças passam. Portanto,

A infância existe enquanto espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber as novas gerações de crianças. (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Deste modo, existe mudança e continuidade na infância, pois “a infância se modifica ao longo da história ao mesmo tempo que permanece enquanto categoria” (QVORTRUP, 2010, p. 638), como também, “a infância, em termos estruturais, assume formas diferentes como resultado das transformações sociais” (QVORTRUP, 2010, p. 641).

Para William A. Corsaro (2011), da corrente dos estudos interpretativos, dois conceitos são centrais na nova sociologia da infância. O primeiro conceito se refere às crianças como agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias

⁵⁶ Sarmento (2008) explicita três correntes da Sociologia da Infância que denomina de estudos estruturais, estudos interpretativos e estudos de intervenção crítica, com a intenção de explicitar a investigação e as temáticas diferenciadas de cada estudo.

culturas infantis, ao mesmo tempo em que contribuem para a produção das sociedades adultas. O segundo conceito se refere à infância, “período socialmente construído, em que as crianças vivem suas vidas” (CORSARO, 2011, p. 15), como uma forma estrutural, ou seja, uma categoria que nunca desaparece ou uma parte da sociedade.

Em referência a esses conceitos, outra proposta de destaque é a que foi realizada pela professora Agnes com a turma do Pré II, no ano de 2021. Em conversa sobre os cantinhos que tinham para brincar, as crianças comentaram com a professora que era preciso melhorar o cantinho do salão de beleza. Então, após listarem os objetos que um salão de beleza tem e os objetos que elas tinham no cantinho, elaboraram um bilhete para as famílias pedindo a doação de itens. As famílias de duas crianças da turma eram proprietárias de salão de beleza. As crianças ficaram muito curiosas para saber o que tinha em cada salão de beleza e registraram algumas perguntas que foram encaminhadas para as donas dos salões. Uma das proprietárias fez um vídeo para as crianças, respondendo às perguntas e mostrando como era o seu salão. Como o outro salão de beleza ficava na rua da escola, foi combinado com a dona deste salão que a turma faria uma visita. As crianças participaram da elaboração do bilhete de autorização das famílias para participarem da visita e do convite para o guarda municipal acompanhá-las, fazendo a segurança delas. Durante a visita as crianças fizeram as perguntas sobre suas curiosidades e conheceram a organização do salão de beleza. Como forma de agradecimento pela visita, as crianças entregaram uma miniatura de salão de beleza, produzida por elas, para enfeitar o salão, e um cartaz com desenhos da logomarca do salão. Após a visita ao salão, as crianças começaram a sugerir o que deveria ter em um salão de beleza para acolher as crianças, como, por exemplo, cantinhos para brincar, doces, salgadinhos, maquiagem infantil, adesivos e esmaltes para criança. Então, tiveram a ideia de criar adesivos (Figura 14) e presentear os salões de beleza, como também, entregar uma cartinha para as proprietárias com as sugestões.

FIGURA 14 - CAIXINHA DE ADESIVOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS



FONTE: Agnes (2021).

No sentido de aprofundar a compreensão dos conceitos de criança e infância, Corsaro (2011) os contrasta com os pressupostos básicos das teorias tradicionais da sociologia e psicologia que compreendem o processo de socialização das crianças como uma adaptação e internalização da sociedade, ou seja, são dois modelos diferentes do processo de socialização, o modelo determinista e o modelo construtivista.

No modelo determinista a criança, considerada passiva, é tomada pela sociedade, treinada para tornar-se um membro competente. Nesse modelo, surgiram duas abordagens diferenciadas: os modelos funcionalistas, que destacam a importância de formar as crianças para se enquadrarem, pois veem a criança como uma ameaça ao funcionamento da sociedade até que seja socializada; e os modelos reprodutivistas, que enfocam as desigualdades sociais, argumentando que as crianças têm acesso diferenciado a treinamentos e recursos sociais (CORSARO, 2011).

Corsaro (2011, p.21) critica tais modelos porque “ignoram a importância das crianças e da infância na sociedade” devido ao fato de terem uma preocupação

excessiva nos resultados da socialização e por subestimarem a capacidade ativa e inovadora das crianças.

Já o modelo construtivista considera que a criança se apropria da sociedade. Nesse sentido, vários psicólogos do desenvolvimento passaram a ver a criança como mais ativa e construindo sua própria interpretação do mundo (CORSARO, 2011). Porém, este modelo apresenta limitações porque está centrado no desenvolvimento individual da criança e com uma preocupação excessiva com a trajetória “da imaturidade à competência adulta” (CORSARO, 2011, p. 29).

Diferentemente das teorias tradicionais, Corsaro (2011) afirma que as teorias sociológicas da infância devem:

[...] se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança. Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. (CORSARO, 2011, p. 31).

Para isso, o autor propõe a noção de reprodução interpretativa, que envolve os aspectos inovadores e criativos da participação das crianças na sociedade, pois “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criticamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31).

Deste modo, na visão reprodutiva as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo adulto, elas se esforçam para interpretar, dar sentido a sua cultura, participar dela, produzir sua cultura de pares e contribuir para a reprodução da cultura adulta. Assim,

A reprodução interpretativa reflete a participação crescente das crianças em suas culturas, que começa na família e se espalha para outros ambientes à medida que as crianças criam uma série de culturas de pares integradas, com base na estrutura institucional da cultura adulta. Em geral, a noção de reprodução interpretativa desafia a sociologia a levar as crianças a sério e a apreciar as contribuições infantis para a reprodução e para a mudança social. (CORSARO, 2011, p. 56).

Nessa perspectiva, o trabalho de Florestan Fernandes (2004), *As “Trocinhas” do Bom Retiro*, apresentado em 1944, é uma valiosa e pioneira contribuição ao estudo do folclore e ao estudo sociológico da cultura e dos grupos

infantis. Ao analisar as trocinhas⁵⁷, Fernandes (2004, p. 246) afirma que existe uma cultura infantil que tem como suporte social os grupos infantis, nos quais “as crianças adquirem, em interação, os diversos elementos do folclore infantil”.

Deste modo, grande parte dos elementos da cultura infantil deriva da cultura adulta, que são apropriados pelas crianças, assegurando a continuidade tradicional, mas, nem todos os elementos são provenientes da cultura dos adultos, as crianças modificam e também elaboram partes dos elementos de seu patrimônio cultural (FERNANDES, 2004).

Com esse estudo, Fernandes (2004) trouxe uma especificidade para os estudos sociológicos da infância no Brasil, com a representação de criança e infância permeada por elementos étnicos, sociais, etários e de gênero (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2016).

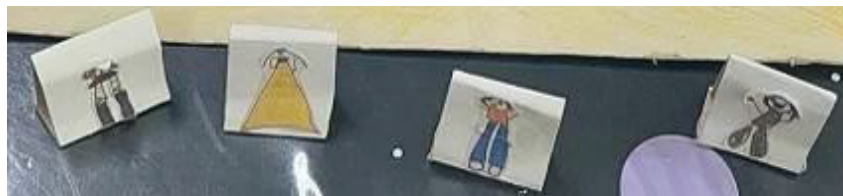
A proposição de elaboração de jogos com e pelas crianças visibiliza a articulação entre as culturas adulta e a de pares (entre as crianças). Destacamos o jogo de percurso e o jogo de quebra-cabeça produzidos pelas crianças a partir da ampliação do repertório de jogos, proposto pelas professoras Agnes e Gabriela com as turmas de Pré II.

No parecer descritivo do segundo semestre de 2022, a professora Agnes relatou sobre a criação do jogo de percurso A Fuga dos Titãs (Figura 15):

Se no primeiro semestre as crianças tiveram vários momentos de prática de jogos, neste semestre essas práticas foram ampliadas com a chegada de novos jogos para nosso acervo. A turma agora tem o cara a cara, banco imobiliário, desafio das cores, uno, jogo do mico, dominó, entre outros. As crianças também criaram seu próprio jogo de percurso, A Fuga dos Titãs, inspirado num desenho que elas gostam, esse jogo será um presente para a Turma do Papel da escola [...], com quem temos nos correspondido. (AGNES, 2022).

⁵⁷ As “trocinhas”, grupos infantis formados nas ruas de alguns bairros da cidade de São Paulo, em especial no bairro do Bom Retiro, tinham como articulação inicial a vontade de brincar. A vizinhança era a condição básica para sua formação e os elementos da cultura infantil tradicional, jogos e rodas infantis, eram a causa destes agrupamentos (FERNANDES, 2004).

FIGURA 15 - JOGO DE PERCURSO A FUGA DOS TITÃS



FONTE: A autora (2022).

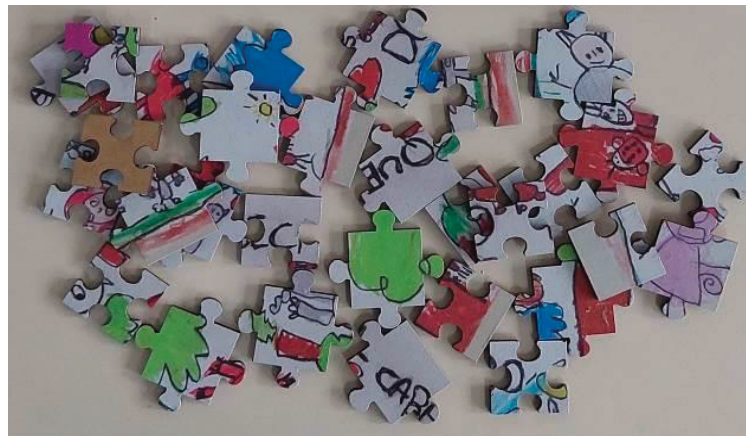
Em 2021, a turma do Pré II da professora Gabriela, produziu o jogo Quebra-Cabeça do Lobo (Figura 17), a partir das pesquisas que realizaram sobre o lobo. O jogo do quebra-cabeça foi uma escolha das crianças, realizada por meio de votação. As crianças pensaram nos materiais necessários para a elaboração do quebra-cabeça, com a mediação da professora Gabriela foi elaborada a lista dos materiais e as regras do jogo. Cada criança da turma recebeu um exemplar do quebra-cabeça e o desenho coletivo (Figura 16) está exposto no corredor do refeitório, onde também está outro quadro (Figura 18) que as crianças produziram sobre o lobo.

FIGURA 16 - DESENHO COLETIVO PARA O QUEBRA-CABEÇA DO LOBO



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 17 - JOGO DO QUEBRA-CABEÇA DO LOBO



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 18 - QUADRO DO LOBO



FONTE: A autora (2022).

Diante das diferentes correntes, abordagens e teorias da Sociologia da Infância, Sarmiento (2008) explicita que as mesmas se unem num conjunto de aspectos que constituem marcadores do campo teórico, os quais estabelecem as bases conceituais. O autor apresenta os pontos de confluência teórica sob a forma de dez proposições, apresentadas a seguir em forma de síntese, sobre as quais devemos, enquanto pesquisadoras e profissionais atinentes às infâncias, ter uma grande atenção:

1. A infância deve ser estudada a partir do que é próprio do grupo geracional da infância, ou seja, daquilo que a distingue dos outros grupos geracionais, devendo ser assumida uma postura de análise da ação social das crianças que rompe com o adultocentrismo;
2. A infância é uma categoria geracional que deve ser estudada articulando os elementos de homogeneidade (características comuns a todas as crianças) com os elementos da heterogeneidade (classe social, gênero, etnia e subgrupos etários);
3. O conceito de geração;
4. A construção social da infância realizou-se segundo o princípio da negatividade⁵⁸, mas em contraposição a Sociologia da infância defende a ideia da competência infantil;
5. A infância não é uma idade de transição, as crianças são atores sociais competentes, com características próprias, que se expressam na alteridade geracional, ou seja, na diferença frente às outras gerações;
6. Os estudos acerca das condições de vida das crianças precisam considerar a especificidade da infância diante dos âmbitos sociais da produção e da cidadania. A categoria geracional infância é a mais afetada pela desigualdade social, insuficiência de políticas sociais, guerras, etc.;
7. As crianças são produtoras de cultura, apresentam modos diferenciados de interpretar, simbolizar, interagir e explicar suas percepções de mundo;
8. As instituições para as crianças desenvolvem processos de socialização vertical (transmissão de ideias, costumes, dos adultos às gerações mais

⁵⁸ Para Sarmiento (2009, p.21) o princípio da negatividade “diz respeito ao processo social de negação de determinadas características ou condições de um grupo, categoria ou aspecto da sociedade”, como, por exemplo, criança não trabalha, não paga impostos, não vota, não é responsável, etc.

novas), porém também ocorrem as ações das crianças que se configuram em processos de socialização horizontal (relação de pares);

9. As mudanças sociais têm implicações na condição de vida das crianças;
10. A Sociologia da Infância precisa tomar a criança como sujeito de conhecimento, ou seja, ser uma ciência que busca o conhecimento dos fatos sociais considerando a participação das crianças.

Assim, ao considerarmos as contribuições dos estudos sociais da infância, concordamos com Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento (2009), quando ressalta que a educação das crianças pequenas tem sido fortalecida pelos avanços na legislação nacional e internacional, concomitante às pesquisas fundamentadas nos estudos sociais sobre a infância, as quais oferecem novas possibilidades, tanto para a pesquisa como para a prática pedagógica na Educação Infantil, a partir do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, produtora de cultura, competente, com participação social e visibilidade em contraposição ao adultocentrismo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) apresentam como definição de criança:

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, 2009b, p. 6-7).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Regional Santa Felicidade, afirma que a criança é competente, capaz, interpreta o mundo e produz cultura. Sobre a concepção de infância, explica que:

É necessário conceber que a infância, hoje, é olhar a criança como um ser histórico e culturalmente contextualizado cuja diversidade biológica, cultural ou cognitiva precisa ser considerada e respeitada. É ver na criança um sujeito com identidade própria em processo de desenvolvimento em todas as dimensões humanas: afetiva, social, cognitiva, psicológica, motora, lúdica ou expressiva. (ESCOLA MUNICIPAL REGIONAL SANTA FELICIDADE, 2017, p. 27).

Em um trecho do parecer descritivo do primeiro semestre de 2022, da turma de Pré II da professora Agnes, podemos perceber a importância dos interesses das crianças no desenvolvimento de uma proposta:

Ouvir as crianças e acolher seus interesses são princípios de trabalho que considero fundamental para mantê-las interessadas e ajudá-las a dar sentido para o que fazem. Dessa forma, a turma investiu na construção de um novo canto de brincar, para essa construção precisaram fazer uso de diferentes linguagens. Fizeram uma lista de cantinhos que gostariam de ter, criaram um gráfico para definir qual dos quatro cantos seria o mais votado. O canto escolhido foi o Cantinho da Praia, então, listamos os materiais que deveríamos arrecadar para compor esse canto. As crianças criaram um bilhete às famílias e muitas contribuíram com objetos que faziam parte desse universo. (AGNES, 2022).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Regional CIC reafirma a concepção de criança expressa nas DCNEI (BRASIL, 2009b) e explicita que busca por meio da organização dos espaços e tempos, do planejamento de propostas que considerem os interesses e curiosidades das crianças, tendo a criança como foco do trabalho pedagógico, estar em consonância com tal concepção.

Em relação aos direitos das crianças, vale destacar, pela sua importância para a Educação Infantil, a reedição, em 2009, do documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Este documento teve sua primeira edição em 1995 e está organizado em duas partes. Na primeira parte são apresentados critérios referentes à organização e funcionamento interno das creches, mais especificamente as práticas desenvolvidas com as crianças. Já a segunda parte apresenta “critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 7)

Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, autoras deste documento, explicitam que os critérios afirmam compromissos com um atendimento de qualidade que garanta o bem-estar, o desenvolvimento e que “respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p.7). As autoras destacam que o objeto principal deste documento é a qualidade da educação e do cuidado em creches, para crianças de 0 a 6 anos de idade, mas, também consideram que muitos itens se aplicam à pré-escola.

Por isso, é relevante destacar os títulos referentes à primeira parte do documento, *Esta creche respeita a criança: Critérios para a unidade creche*, pois se referem diretamente às práticas concretas que precisam ser assumidas no trabalho com as crianças:

Nossas crianças têm direito à brincadeira
 Nossas crianças têm direito à atenção individual
 Nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante
 Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza
 Nossas crianças têm direito a higiene e à saúde
 Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia
 Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão
 Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos
 Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade
 Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos
 Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche
 Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 13).

Nesta perspectiva, o artigo *Considerações sobre qualidade na Educação Infantil*, de Bianca Cristina Corrêa (2003), discute a qualidade tendo como fundamento principal os direitos da criança para a definição de padrões mínimos de qualidade na Educação Infantil. Com base nesse fundamento, são discutidos três aspectos específicos referentes ao atendimento público da Educação Infantil: o atendimento à demanda pelo poder público, a razão adulto/criança e a dimensão do cuidado que precisa estar presente nas práticas educativas, especialmente na pré-escola.

Quanto à questão do atendimento, com a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009a), a educação das crianças de 4 a 5 anos passou a ser obrigatória. Porém, o direito de frequentar uma instituição pública de Educação Infantil ainda não é assegurado para todas as crianças, segue a luta pela expansão na oferta de vagas para que todas tenham o seu direito garantido à Educação Infantil.

Em relação à razão adulto/criança, ainda se configura numa discussão atual, desafiadora e importante, pois trata-se de condição necessária “para que todas as crianças sejam ouvidas e respeitadas em todos os seus direitos”, assim como para condições adequadas de trabalho para as professoras (CORRÊA, 2003, p. 102).

Sobre a dimensão do cuidado, que está presente nas relações entre adultos e crianças,

[...] é necessário também refletir sobre a dinâmica que ocorre na própria unidade educacional para se abarcar direitos tais como os de proteção, afeto e amizade, a expressão dos próprios sentimentos, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação por parte da criança. (CORRÊA, 2003, p. 103).

Para isso, a formação continuada e a discussão no âmbito da própria instituição, se caracterizam em espaços importantes de reflexão e problematização coletiva acerca das práticas educativas que respeitam os direitos das crianças.

No Regimento Escolar de ambas as escolas, no artigo 6º, sobre os objetivos da Educação Infantil está o de respeitar e garantir os direitos da criança.

A especificação dos direitos das crianças é encontrada no artigo 131 do Regimento Escolar da Escola Municipal Regional Santa Felicidade, que corresponde ao artigo 136 da Escola Municipal Regional CIC:

Art. 136 São direitos da criança, respeitados os direitos outorgados pela legislação vigente, as seguintes prerrogativas:

- I. ter a garantia de que a escola oportunize a construção de saberes, por meio de experiências que contemplem as interações e a brincadeira como eixos norteadores e o cuidar e o educar de forma indissociável;
- II. ter assegurados seu acesso e sua permanência na escola;
- III. ser respeitada em sua condição de ser humano e não sofrer qualquer forma de discriminação em decorrência de diferenças físicas, étnicas, de credo, de sexo, ideológicas, ou quaisquer outras;
- IV. usufruir de igualdade de atendimento, respeitadas as suas necessidades individuais;
- V. participar das atividades planejadas na Unidade;
- VI. utilizar-se das dependências, das instalações e dos recursos materiais da escola, conforme orientações preestabelecidas;
- VII. ter respeitado seu ritmo biológico e individual;
- VIII. solicitar orientações aos profissionais da escola, sempre que necessário;
- IX. receber atendimento individual, sempre que necessário;
- X. ser ouvida em suas queixas ou reclamações;
- XI. ter garantia de acesso à escola e atendimento pedagógico adequado, quando apresentar uma deficiência, assim como as demais crianças;
- XII. expressar suas ideias e desejos;
- XIII. utilizar o nome social nos registros internos, quando solicitado, conforme orientado na legislação vigente;
- XIV. ser orientada em situações relacionadas ao cumprimento das normas deste Regimento;
- XV. opinar e participar nas decisões relativas às questões do cotidiano da escola;
- XVI. ser respeitado(a) e ter assegurado o sigilo do nome de registro civil de estudantes, respeitando sua identidade de gênero;
- XVII. usufruir de igualdade e equidade no atendimento. (ESCOLA MUNICIPAL REGIONAL CIC, 2017, p. 154).

A garantia e efetivação do direito à Educação Infantil implica em instituições educativas que ofereçam uma educação de qualidade para todas as crianças, consideradas as dimensões da educação e do cuidado.

A qualidade da Educação Infantil se refere a um direito das crianças que precisar ser entendido e buscado com o objetivo de máxima realização e que, para isso, depende de um maior investimento de recursos financeiros (TAPOROSKY; SILVEIRA, 2022).

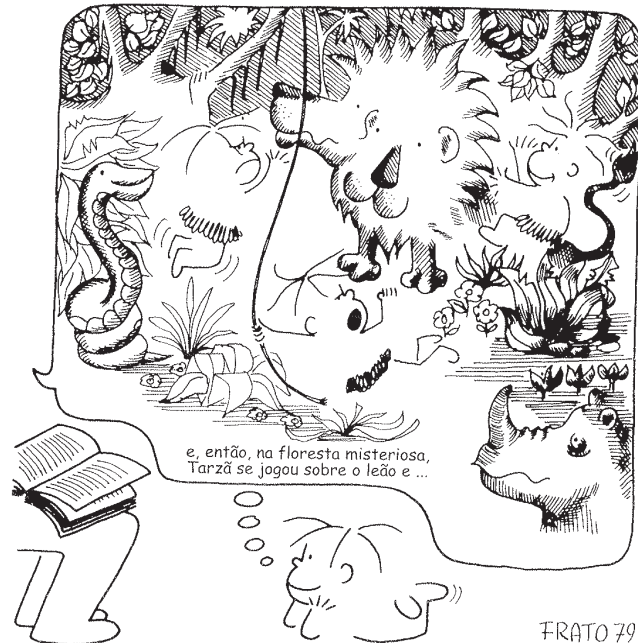
Neste sentido, Catarina Moro (2017) ressalta que a oferta de serviços de Educação Infantil com boa qualidade é um desafio para a política pública, nos diferentes níveis de governo, aliado ao fato de que em nosso país ainda não existe uma tradição em acompanhar o estabelecimento, a efetivação e o monitoramento de políticas públicas.

A autora alerta para os riscos que as conquistas alcançadas pela Educação Infantil podem sofrer, face às novas definições e encaminhamentos governamentais que desrespeitem concepções e princípios, “consensualizados e legitimados desde 1988, com o reconhecimento constitucional da educação infantil como direito social para todas as crianças” (MORO, 2017, p. 48).

Portanto, assegurar uma concepção contemporânea de criança e de Educação Infantil configura-se num desafio permanente e também num exercício reflexivo constante, tanto para a proposição de políticas públicas, quanto para o cotidiano das instituições educativas, para que os direitos das crianças sejam respeitados e concretizados.

2.2 “O TÚNEL ENTRE O PRÉ E O 1º ANO”: ESPECIFICIDADES CURRICULARES DA PRÉ-ESCOLA

FIGURA 19 - O DIREITO À LITERATURA



FONTE: Tonucci (2008).

Nesta seção são abordados o conceito de currículo da Educação Infantil e as especificidades da pré-escola nos documentos curriculares governamentais, em articulação aos documentos normativos e orientadores das escolas, às entrevistas e ao planejamento e registro de uma proposta referente ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), de caráter mandatório, explicitam que:

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, 2009b, p. 6).

Esta definição de currículo, segundo Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2010), considera a ação mediadora da instituição de Educação Infantil na articulação das experiências e saberes das crianças aos conhecimentos produzidos.

Deste modo, o cotidiano das instituições, enquanto contextos de aprendizagem e desenvolvimento (Figura 19), exige a organização de tempos, espaços, materiais e a postura de uma professora que promova condições para que as práticas vividas pelas crianças sejam permeadas pelas interações e brincadeiras.

Assim, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 05/2009 (BRASIL, 2009c), que fixa as DCNEI, a organização das experiências de aprendizagem, no sentido de garantir às crianças o direito de viver a infância e se desenvolver, precisa considerar que:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espacotemporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (BRASIL, 2009c, p. 4).

No documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (BRASIL, 2009d) é explicitado que um currículo que se organiza no diálogo entre crianças, famílias e professoras, não se caracteriza apenas em documentos ou discursos, mas se manifesta, prioritariamente, em todas as interações cotidianas.

Neste sentido, currículo são ações que acontecem nas instituições educativas, e que não estão limitadas “apenas a ação de refletir, projetar e listar as intenções e os conteúdos de aprendizagens” (BRASIL, 2009d, p. 79), pois, o currículo se manifesta na configuração do cotidiano, nas escolhas, decisões, no planejamento, na gestão das pessoas e das práticas sociais.

Desta forma, é imprescindível enfatizar que todo o trabalho na Educação Infantil precisa ter como balizadores os princípios éticos, políticos e estéticos:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009c, p. 2).

Maria Carmen Silveira Barbosa e Sandra Regina Simonis Richter (2018) enfatizam a necessidade de um currículo instituído em linguagens e narrativas, composto por diferentes saberes e conhecimentos. Para isso, defendem uma instituição educativa aberta às famílias e à sociedade, na qual as escolhas pedagógicas aproximam saberes, linguagens e conhecimentos, e possibilitam que as crianças possam viver suas infâncias. Assim,

[...] um currículo pode potencializar experiências de infância para as crianças quando suas intenções (planos) e suas ações (práticas) intensificam a pluralidade das interações vividas por adultos e crianças pequenas no cotidiano da escola de educação infantil. Essas intenções, ações e interações, sedimentam-se no binômio cuidar e educar e tem como compromisso pedagógico a efetivação tanto do direito à educação quanto do direito de as crianças viverem o tempo alargado de suas infâncias, de seus começos. (BARBOSA; RICHTER, 2018, p. 52).

Nesta direção, Barbosa e Maria da Graça Souza Horn (2019) afirmam que o currículo na Educação Infantil precisa estar situado na reflexão sobre as práticas

sociais e na atenção às ações das crianças e de seus interesses, pois o currículo é construído a partir das pistas que as crianças apresentam.

Para isso, é necessária a atuação descentralizada da professora e a organização de contextos que promovam experiências que contemplem diferentes linguagens, ocupando o lugar de práticas repetitivas e diretivas (BARBOSA; HORN, 2019).

O documento de caráter normativo mais recente para a Educação Infantil é a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, que se constitui na referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas de ensino e das redes escolares.

Este documento considera a concepção de criança e os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, interações e brincadeira, definidos pelas DCNEI (BRASIL, 2009c), assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e apresenta uma organização curricular estruturada em cinco campos de experiências: 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 a BNCC (BRASIL, 2017), 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).

A organização curricular por campos de experiências, segundo Oliveira (2018, p. 10) requer que o trabalho pedagógico na Educação Infantil seja organizado por práticas que estejam “abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança”, que, pela mediação da professora, constituem um contexto de aprendizagens significativas, ou seja, o foco do currículo está na perspectiva da criança.

Neste sentido, Luciane Pandini-Simiano e Márcia Buss-Simão (2016) afirmam que:

Pensar a experiência como forma privilegiada de viver a infância requer acreditar na rica possibilidade de as crianças elaborarem sentidos e

significados sobre o mundo e afirmar a educação das crianças como uma ação que se dá por meio de relações educativas, sustentando a especificidade da educação infantil. Fato que requer romper com a perspectiva de um currículo burocratizado e desvinculado da vida, daí a importância de estudos e discussões que ofereçam visibilidade para tal questão. (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 78).

Deste modo, para a organização de contextos de aprendizagem é necessário pensar de forma diferente da lógica do planejamento por áreas do conhecimento, em que está estruturado o currículo do Ensino Fundamental.

Um contexto educativo, principalmente quando alicerçado nos campos de experiências, se configura com a organização dos espaços, seleção dos materiais, gestão do tempo, trabalho em pequenos grupos e na narrativa dos percursos das crianças (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016).

A BNCC (BRASIL, 2017) define que as aprendizagens fundamentais (comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências) se constituem como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em três grupos etários: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Entre as DCNEI (BRASIL, 2009c) e a BNCC (BRASIL, 2017) surgiram vários impasses. O processo de constituição da BNCC é marcado por discussões, tensões, disputas, contradições e retrocessos, pois

Todo projeto curricular se dá em um movimento contraditório, envolvendo tensões, debates e embates de classes e grupos sociais em que se imiscuem questões políticas, ideológicas e pedagógicas. (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 83).

Para Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016) a definição de uma política curricular por meio de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica ocorre a partir de escolhas que não são neutras, que têm uma intencionalidade cultural e social, pois a produção de políticas educacionais é determinada por relações de poder.

Segundo Ângela Maria Scalabrin Coutinho e Catarina Moro (2017), a definição de objetivos de aprendizagem é um ponto polêmico no texto da BNCC, pois remete para uma perspectiva homogeneizante um documento que é proposto como base nacional curricular, além do grande risco de que tais objetivos sejam transpostos para conteúdos, o que vai ao encontro de interesses de sistemas

privados de ensino que produzem materiais didáticos, como, por exemplo, as apostilas.

Na mesma direção, Ivone Garcia Barbosa, Telma Aparecida Teles Martins Silveira, Marcos Antônio Soares e Liliane Braga Arruda (2018), afirmam que a BNCC evidencia a cisão entre creche e pré-escola, como também a seriação de atividades por idade, de forma compartimentada, o que caracteriza um processo de aprendizagem linear. Desta forma, a BNCC desconsidera que a Educação Infantil deva ser tratada na sua totalidade, sem perder as especificidades das crianças nas diferentes idades.

Os autores Sandro Vinicius Sales dos Santos, Fabiana Pinheiro Barroso e Jessica Mayara Nascimento (2020) criticam a definição de campos de experiências que consta no texto da BNCC (BRASIL, 2017) por não explicitar o que de fato são esses campos, gerando diferentes dúvidas e questionamentos entre as professoras acerca do significado do currículo por campos de experiências.

O que se denota é que tanto antes como na etapa de implementação da BNCC, houve críticas acerca das escolhas, das explicitações e orientações a respeito. A implementação deste documento ocorreu de forma impositiva, da esfera federal, para a estadual e municipal. Deste modo, a BNCC, de um documento referência para as instituições públicas e privadas, “passou a ser uma prescrição curricular – tendente à homogeneização de conteúdos e organização da educação infantil no Brasil –, contrariando a autonomia garantida na LDB de 1996”, aos entes federados e as instituições educativas na organização de seus currículos (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 82).

O *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* (PARANÁ, 2018) é um documento que na intenção de ser explicativo, se tornou prescritivo, pois os objetivos são apresentados como uma listagem de atividades que as crianças precisam fazer e estão relacionados a conteúdos, denominados na organização curricular como *Saberes e Conhecimentos*. Diante disso, ao refletirmos a respeito do que este documento propõe, como ficam as experiências de aprendizagem e a criança, sujeito de direitos, centro do planejamento curricular? Uma vez que, o risco do desenvolvimento de propostas escolarizantes e que antecipam os conteúdos do primeiro ano do Ensino Fundamental pode ser fortalecido, contrariando as concepções, princípios e fundamentos expressos nas DCNEI (BRASIL, 2009c).

O documento *Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC* (CURITIBA, 2020), considera as DCNEI (BRASIL, 2009c) e a BNCC (BRASIL, 2017), documentos basilares que definem os princípios, eixos e fundamentos da Educação Infantil. Em relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, faz uma observação ao ressaltar que precisam ser considerados na totalidade, respeitando o ritmo de aprender de cada criança:

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento reconhecem as especificidades de cada grupo etário. Entretanto, os grupos são apenas um parâmetro, pois cada sujeito é único e os percursos de aprendizagens são peculiares a cada um, por isso, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba optamos por apresentar os campos de experiências e seus respectivos objetivos por meio de uma ementa acompanhada de diagramas de intersecção.

Os diagramas de intersecção são uma proposta da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, por meio dos quais sugerimos que os objetivos para cada grupo de faixa etária perpassam pelas aprendizagens e pelo desenvolvimento dos outros dois grupos; por exemplo, os objetivos propostos para as crianças bem pequenas perpassam pelas aprendizagens dos bebês e crianças pequenas. Dessa maneira, entendemos que os objetivos correspondem ao desenvolvimento integral e independem da faixa etária, uma vez que os diferentes ritmos de aprender devem ser respeitados. (CURITIBA, 2020, p. 83-84).

Nas entrevistas, quando as professoras foram perguntadas acerca dos documentos curriculares que consultavam para o planejamento, a BNCC (BRASIL, 2017) foi apontada por todas as professoras entrevistadas, as DCNEI (BRASIL, 2009c) foram citadas por duas professoras e o *Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC* (CURITIBA, 2020) foi mencionado por quatro professoras. O motivo da BNCC (BRASIL, 2017) ser o documento curricular mais citado, pode decorrer do fato de ter sido o último documento nacional implementado, seu processo de elaboração ficou em evidência por um tempo, ao apresentar várias versões até ser homologada, quando passou a impulsionar os municípios a revisarem ou elaborarem seus documentos curriculares. Assim, a formação continuada sobre esse novo documento, secundarizou o documento anterior, no caso as DCNEI (BRASIL, 2009c). A respeito disso, pode-se levantar um questionamento: por que os documentos emitidos pelos órgãos executivos, como a BNCC (BRASIL, 2017) e o *Currículo da Educação Infantil de Curitiba* são mais acessados do que os documentos mandatórios expedidos pelo CNE/CEB, Parecer nº 20/2009 e Resolução nº 05/2009 que fixa as DCNEI?

Com relação aos documentos das escolas, todas as professoras citaram o PPP, elaborado em 2017, que está em processo de reelaboração e do qual as professoras estão participando.

Os PPPs das duas escolas expressam a definição de currículo das DCNEI (BRASIL, 2009c). A análise dos PPPs também observou duas questões que chamaram a atenção e dão indícios das contradições que o PPP pode abrigar.

O PPP da Escola Municipal Regional CIC utiliza o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) para explicitar sobre o brincar. Segundo Ana Beatriz Cerisara (2002, p. 336) o RCNEI⁵⁹ “atropelou” as orientações do MEC, porque foi publicado antes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 serem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Além disso, não foi considerado o apelo dos pareceristas que solicitaram mais tempo para discussões e debates. Trata-se de um documento que apresenta uma concepção de Educação Infantil distante dos documentos publicados de 1994 a 1998, considerados um avanço para esta etapa.

O PPP da Escola Municipal Regional Santa Felicidade especifica as áreas de formação humana (identidade, relações sociais e naturais, linguagens e pensamento lógico-matemático), logo após trazer o conceito de currículo das DCNEI (BRASIL, 2009c). O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009b) orienta que o planejamento das propostas não se deve tomar as linguagens de forma isolada ou disciplinar, é preciso considerar que as linguagens se inter-relacionam, por isso, a organização curricular da Educação Infantil pode ser estruturada em eixos, centros, campos ou módulos de experiências, ou seja, diferente da estrutura curricular por áreas do conhecimento, característica do Ensino Fundamental. Este PPP considera a organização por áreas de formação humana conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2006), documento que era vigente no período de elaboração do PPP.

Para a professora Cristina, o PPP é um documento que respalda o trabalho da Educação Infantil na escola e que, tanto ela como as demais professoras da Educação Infantil, já precisaram recorrer a ele para defender questões referentes ao brincar e a diferenciação desta etapa para o Ensino Fundamental.

⁵⁹ RCNEI, documento em três volumes, elaborado no sentido de ser um guia de orientações curriculares, foi distribuído para todas as professoras no país que atuavam com a Educação Infantil em 1998.

Eric Plaisance (2004) considera que a “grande escola”, no sentido de escola de educação básica (no Brasil), está alicerçada em uma pedagogia escolar que tem como referência o trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental, em que as especificidades da pequena infância não são contempladas.

O Regimento Escolar não foi mencionado por nenhuma das entrevistadas. Isto nos provoca a pensar sobre a forma como este documento é encarado nas escolas, pois além de normas, organização, direitos e deveres, estão determinadas e explicitadas muitas questões pedagógicas importantes e específicas para cada etapa educativa. Este documento reitera a definição de currículo das DCNEI (BRASIL, 2009c) e no artigo 6º, de ambos os regimentos escolares, estão definidos os objetivos da Educação Básica na Educação Infantil:

- I. Na Educação Infantil:
 - a) respeitar e garantir os direitos da criança;
 - b) desenvolver ação educativa, por meio da gestão democrática, promovendo a participação das famílias, da comunidade local e dos(as) profissionais que atuam na instituição;
 - c) valorizar a liberdade de pensamento e crítica como condição básica para o desenvolvimento humano;
 - d) desenvolver propostas que promovam experiências às crianças, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira;
 - e) promover educação e cuidados de forma integrada, visando ao bem-estar e ao desenvolvimento integral das crianças;
 - f) promover o acesso à cultura e a ampliação de conhecimentos sobre si e sobre o mundo;
 - g) possibilitar o brincar como forma privilegiada de aprender e se expressar;
 - h) incentivar a criatividade, a curiosidade, a imaginação e a capacidade de expressão das crianças;
 - i) desenvolver a prática educativa organizando espaços, tempos e materiais, respeitando as necessidades e os interesses das crianças, próprios da faixa etária;
 - j) oportunizar à criança ambientes acolhedores, seguros e desafiadores;
 - k) desenvolver processo de acolhimento, respeitando o ritmo de cada criança, incentivando a participação da família;
 - l) organizar propostas que promovam a integração entre as crianças e desenvolvam o respeito à diversidade étnico-racial, religiosa, territorial, sexual e às relações de gênero, bem como ao enfrentamento do racismo e à discriminação;
 - m) assegurar o atendimento de qualidade às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, com base nas orientações da mantenedora e da legislação vigente;
 - n) desenvolver ações para sensibilização, prevenção e identificação de práticas de intimidação sistemática (bullying), com toda a comunidade educativa;
 - o) desenvolver propostas que promovam o conhecimento, a interação, o cuidado e a preservação do meio ambiente;
 - p) disponibilizar propostas que oportunizem a ampliação das experiências das crianças, contemplando os princípios éticos, políticos e

estéticos e favorecendo a construção de saberes. (ESCOLA MUNICIPAL REGIONAL CIC, 2017, p. 8-9).

Com a intenção de identificarmos nas orientações curriculares as especificidades da pré-escola, recorreremos a alguns documentos governamentais de âmbito nacional, estadual (Paraná) e municipal (Curitiba).

A análise destes documentos curriculares acerca da especificidade da pré-escola apresenta a obrigatoriedade da matrícula para a faixa etária de 4 e 5 anos, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por grupo etário e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na qual é ressaltada a importância da continuidade do processo educativo, o respeito às especificidades etárias e a necessidade de articulação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sem caráter preparatório. No quadro a seguir (Quadro 8), estão elencadas estas especificidades:

QUADRO 8 - ESPECIFICIDADES DA PRÉ-ESCOLA NOS DOCUMENTOS DE ÂMBITO NACIONAL, ESTADUAL (PARANÁ) E MUNICIPAL (CURITIBA).

DOCUMENTO	ÂMBITO	ESPECIFICIDADES DA PRÉ-ESCOLA
<p>Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – Parecer 20/2009⁶⁰ Resolução 05/2009⁶¹</p> <p>Documento mandatório</p>	<p>Nacional</p> <p>MEC/CNE/CEB</p>	<p>Parecer 20/2009:</p> <p>- Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: “11. O acompanhamento da continuidade do processo de educação Na busca de garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos. As instituições de Educação Infantil devem assim: [...] d) prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação.” (BRASIL, 2009b, p. 17).</p> <p>Resolução 05/2009:</p> <p>- Obrigatoriedade da matrícula:</p> <p>“Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. [...] § 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. § 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. [...]” (BRASIL, 2009c, p. 1).</p> <p>- Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:</p> <p>“Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: [...] III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); [...]” (BRASIL, 2009c, p.4-5).</p>

⁶⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf

⁶¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192

<p>Base Nacional Comum Curricular – 2017⁶²</p> <p>Documento referência, com caráter de lei (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), para a formulação dos currículos dos sistemas de ensino e das redes escolares</p>	<p>Nacional</p> <p>MEC/CNE/CP</p>	<p>“Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2009c, p. 22).</p> <p>- Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: Reconhece as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil (creche e pré-escola), apresentando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, sendo definido para a pré-escola: crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).</p> <p>- Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: “Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar.” (BRASIL, 2017, p. 53).</p>
<p>Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – 2018⁶³</p> <p>Documento referência para revisão e reorganização dos</p>	<p>Estadual</p> <p>Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (SEED/PR) – Conselho Estadual de Educação do</p>	<p>- Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: Apresenta os objetivos estabelecidos pela BNCC com desdobramentos e específicos para cada idade, diferente da BNCC que é por agrupamentos.⁶⁴ Para a Pré-escola são apresentados objetivos para Crianças pequenas – 4 anos e Crianças pequenas – 5 anos, que estão articulados aos Saberes e Conhecimentos,⁶⁵ que representam os conteúdos que devem ser ensinados.</p> <p>- Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Orienta o diálogo entre as instituições, com o compartilhamento de relatórios, portfólios, entre outros</p>

⁶² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

⁶³ Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf

⁶⁴ “A opção de estabelecer objetivos por idade, e não pelos agrupamentos indicados na BNCC, está pautada na autonomia das redes e sistemas de ensino quanto à formação das turmas.” (PARANÁ, 2018, p. 35).

⁶⁵ O Referencial Curricular do Paraná apresenta um organizador curricular, no formato de quadro, no qual estão identificados Saberes e Conhecimentos que devem ser trabalhados em cada idade, relacionando-os aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

currículos de todas as instituições de Educação Infantil do Paraná	Paraná (CEE/PR) – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PR) – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/PR)	registros que informem sobre o processo educativo da criança. “[...] é indispensável a articulação dos currículos e das práticas pedagógicas que envolvem essas etapas, de modo que as instituições de ensino sejam incentivadas a traçarem formas de tornar essa transição tranquila, pautada na relação e continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.” (PARANÁ, 2018, p. 55).
Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC – 2020 ⁶⁶ Documento curricular	Municipal Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME)	<p>- Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: Apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC por agrupamento: Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).</p> <p>- Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Reitera as orientações da Resolução 05/2009 (BRASIL, 2009c) e Parecer 20/2009 (BRASIL, 2009b). “Uma opção é realizar roteiros para entrevistas, decidindo com elas quem gostariam de entrevistar: o professor, as crianças das turmas do Ensino Fundamental, o diretor, o pedagogo, o parente de um colega, entre outros. Outra opção é produzir textos, vídeos, áudios, fotos, desenhos, convites, cartas, bilhetes e cartões, entre outros gêneros, como formas de comunicação, compartilhando descobertas, jogos, leituras, brincadeiras, músicas e poesias, entre outras vivências que ocorrem no percurso da Educação Infantil. A transição de uma unidade educativa para outra consiste em uma parceria entre as duas instituições e as famílias, pois todos somos responsáveis por assegurar o bem-estar das crianças nesse processo. Sempre que possível, podemos planejar visitas para conhecer os espaços da futura instituição (salas, biblioteca, laboratórios e quadras, entre outros), ou, ainda, receber as crianças e os profissionais do Ensino Fundamental, oportunizando às crianças interagirem, darem e receberem dicas, conversarem, brincarem juntas e compartilharem materiais. As ações de transição precisam do olhar sensível, da articulação e do planejamento da equipe gestora com os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.” (CURITIBA, 2020, p. 143-144).</p>

FONTE: A autora (2022).

⁶⁶ Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-da-educacao-infantil/8229>

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é tratada nos PPPs das escolas, nos quais este processo é considerado da seguinte forma:

Essa transição passa pelo acolhimento das crianças e suas famílias, pela articulação entre os docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental com troca de informações, sendo apoiada nos registros e documentos das crianças como portfólios, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico. Para realizar momentos de integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental são planejadas atividades práticas que permitem as crianças do Pré II a conhecerem os espaços e vivenciarem momentos com os estudantes do Ensino Fundamental. Isso tem facilitado a integração das crianças e toda esta transição entre as duas fases, possibilitando às crianças menos insegurança e desconforto no ambiente escolar. (ESCOLA MUNICIPAL REGIONAL CIC, 2017, p. 51).

Nesse processo de transição deve ser considerada a existência de diferentes ambientes para a formação do educando e faz-se necessário preparar o momento de saída de uma instituição/nível para ingressar em outra/outro. Essa preparação diz respeito a relação entre a organização e coordenação de experiências infantis. Dessa forma a escola promove a passagem da criança desenvolvendo estratégias de reflexão sobre o significado deste momento junto à família. (ESCOLA MUNICIPAL REGIONAL SANTA FELICIDADE, 2017, p. 32).

Para o processo da transição, os Planos de Ação de 2022 das escolas apresentam as seguintes ações: “proporcionar às crianças da Educação Infantil integração com as turmas do Ensino Fundamental” (Escola Municipal Regional Santa Felicidade); “promover a integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com recreios no mesmo espaço” e “oportunizar às crianças um período de transição da Educação Infantil com o 1º Ano do Ensino Fundamental, através de visitas e atividades conjuntas” (Escola Municipal Regional CIC).

Na observação do caderno de planejamento da professora Agnes, há um registro no qual as crianças do Pré elaboraram um convite para as crianças do 1º ano virem brincar nos cantos de atividades diversificadas da sala. Na entrevista a professora Agnes relatou com entusiasmo sua parceria com a professora do 1º ano (Figura 20) na realização das propostas referentes ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:

[...] a gente sempre faz o movimento de transição, esse ano a gente fez mais porque a professora do primeiro ano ela é muito aberta né para as coisas da Educação Infantil, então a gente conseguiu fazer muitos movimentos assim, das crianças brincarem. Ela colocou um túnel entre uma sala e outra, as crianças tinham que passar pelo túnel para brincar sabe nos espaços, então a gente fez brincadeiras, assim né, de compartilhar os cantos. As crianças de lá já vieram contar um pouquinho sobre o primeiro

ano, agora a gente vai pra lá também. A gente tem bastante conversas sabe [...] (AGNES).

FIGURA 20 - O TÚNEL ENTRE O PRÉ E O 1º ANO



FONTE: Agnes (2022).

E no parecer descritivo do 2º semestre de 2022 da turma da Amizade, é possível perceber que o processo de transição ocorreu por meio de um planejamento que foi desenvolvido ao longo do ano letivo:

Durante todo ano a turma da Amizade se relacionou com a turma do Primeiro Ano brincando juntas, contudo, no segundo semestre planejei, junto com a professora dessa turma, momentos mais pontuais pensando nessa transição das crianças, para que sua ida para essa próxima etapa seja o mais tranquila possível. Convidamos duas crianças dessa turma, [...], para serem entrevistadas pelas crianças, nas suas perguntas ficou claro quais os medos e inseguranças que elas têm e as meninas às deixaram muito tranquilas com suas respostas. A turma da Amizade também participou de propostas lúdicas na sala do Primeiro Ano se aproximando um pouco mais dessa nova realidade que se aproxima. Aos poucos, percebi as inseguranças dando lugar à curiosidade e a vontade de conhecer os novos desafios que virão pela frente, estou muito orgulhosa de toda a turma. (AGNES, 2022).

No período em que foram realizadas as observações nos planejamentos e registros das professoras da Escola Municipal Regional CIC, não foi encontrado um planejamento ou relato de alguma proposta referente à transição, o que

provavelmente pode ter sido realizado depois. Na entrevista com a professora Maria ela comentou que as crianças realizam, no final do ano, visitas às salas das turmas do 1º ano para conhecer como é a organização e conversar com as crianças e com as professoras destas turmas para perguntar sobre suas curiosidades. A professora Gabriela também relatou na entrevista que as turmas de pré-escola realizam propostas referentes a este processo.

Outro dado interessante a respeito do currículo da Educação Infantil vivido nestas escolas diz respeito ao livro didático⁶⁷. Em nenhum momento foi observado nos cadernos, planejamentos ou demais registros das professoras alguma menção ao livro didático destinado às escolas. Vale ressaltar que na ocasião das entrevistas, o livro didático não entrou como item do roteiro da entrevista, assim como não é foco desta pesquisa, mas é um dado relevante, que abre outra possibilidade de estudo para conhecer o que pensam as professoras a respeito da política do livro didático.

Na Nota de Repúdio⁶⁸ ao Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2022 - Educação Infantil, publicado em 21 de maio/2020, as professoras Patrícia Corsino, Ludmila Thomé de Andrade, Daniela de Oliveira Guimarães, Deise Arenhart e Nubia de Oliveira Santos, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), enfatizam que a definição de currículo das DCNEI não converge com a adoção de livros didáticos, nem de manuais para instruir professoras, o que caracteriza uma perspectiva limitada de formação docente, e alertam que uma perspectiva preparatória na pré-escola, com ênfase na alfabetização, configura-se em retrocesso e desconsideração da produção científica da área e dos documentos oficiais. Além desta moção houve intensa mobilização de pesquisadoras, professoras e ativistas, principalmente do MIEIB⁶⁹ (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil) e, de associações científicas

⁶⁷ O livro didático para a Educação Infantil faz parte de uma política contraditória às concepções expressas nas DCNEI (BRASIL, 2009). Em maio de 2020 foi publicado o Edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2022 para a Educação Infantil, o que foi muito controverso, pois a grande maioria das profissionais e pesquisadoras da área entende que o trabalho de sistematização com a língua portuguesa e a matemática veio como exigência às professoras, desconsiderando a pesquisa nacional e internacional sobre Educação Infantil, alfabetização e letramento, além de ser incoerente com a legislação da Educação Infantil.

⁶⁸ Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/12/Nota-de-Repudio-do-LEDOC-ao-Edital-PNLD-2022-final.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

⁶⁹ Publicado dia 12/08/2021- Diga não ao PNLD 2022: não ao livro didático na Educação Infantil. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/diga-nao-ao-pnld-2022-nao-ao-livro-didatico-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 01 mar. 2023.

como a ABALF⁷⁰ (Associação Brasileira de Alfabetização), contrária a esse programa nacional recentemente alterado, desvirtuado.

Uma consideração importante acerca do currículo, segundo Beatriz de Oliveira Abuchaim (2012) é de que,

[...] à medida que o currículo é posto em prática, mediado pelo planejamento do professor, ele transforma o cotidiano ao mesmo tempo em que sofre transformações pela ação dos sujeitos cotidianos sobre ele. (ABUCHAIM, 2012, p. 253).

Assim, o currículo da Educação Infantil prescrito nos documentos oficiais, transposto para o planejamento e vivido no cotidiano da escola, precisa ter sempre a criança como foco, ou seja, considerar sua perspectiva, seus saberes, articulando-os a novos conhecimentos, ampliando suas referências, de forma a proporcionar uma infância repleta de diversas experiências em um contexto educativo que respeita esse direito.

2.3 VIVER A(S) INFÂNCIA(S) NA ESCOLA: ESPAÇOS E TEMPOS

FIGURA 21 - A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA



FONTE: Tonucci (2008).

⁷⁰ Publicado dia 04/08/2021- PNLD 2022 vai na contramão dos direitos de aprendizagem na Educação Infantil - Por Ingrid Matuoka. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/pnld-2022-vai-na-contramão-dos-direitos-de-aprendizagem-na-educacao-infantil/>. Acesso em 01 mar. 2023.

Nesta seção são discutidos os fundamentos e princípios relacionados à organização do espaço e do tempo na Educação Infantil, aliados a análise dos documentos curriculares, dos documentos normativos e orientadores das escolas, das entrevistas com as professoras e dos espaços que as escolas oferecem, nos quais as crianças vivem suas infâncias (Figura 21).

2.3.1 “Ah, eu quero ir ao bosque”

A organização qualificada dos diferentes espaços de uma instituição educativa pensada para e com as crianças, possibilita brincadeiras, interações, explorações, descobertas, ampliação de saberes, desafios, segurança, acolhimento, dentre outras características que compõem a identidade da Educação Infantil.

Esta organização dos espaços, de acordo com Horn (2017), se constitui em um dos eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil, o que implica pensar na organização e na oferta de diversificados objetos, brinquedos, materialidades nos espaços internos e externos para o desenvolvimento das propostas pedagógicas das instituições. Nas palavras da autora:

A organização do espaço na educação infantil tem como premissa, portanto, o entendimento do espaço como parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador infantil, profissional que exerce o importante papel de mediador nesse processo. (HORN, 2017, p.17).

Carla Rinaldi (2013) acrescenta que o conceito que temos sobre as crianças é determinante na definição de seus direitos e dos contextos educacionais oferecidos a elas.

Deste modo, a organização dos espaços de uma escola para as crianças pequenas é um aspecto muito importante, pois os processos de aprendizagem estão relacionados ao contexto cultural e escolar, ou seja, a escola precisa ser um ambiente agradável, que valorize os processos de aprendizagem e permita que as crianças expressem seu potencial e suas curiosidades, explorem, pesquisem e experienciem por meio dos sentidos (RINALDI, 2013).

Nesta perspectiva, Oliveira (2014, p. 63) questiona: “como uma concepção contemporânea de infância e Educação Infantil se traduz no ambiente educativo

para crianças pequenas?”. A respeito desta questão, a autora afirma que a organização de ambientes precisa ser pensada de forma a apoiar ricas experiências de convivência e aprendizagem das crianças.

Portanto, se as crianças são consideradas ativas e curiosas, a escola e as professoras organizarão um ambiente em que os tempos, espaços, materiais e interações, proporcionam diferentes experiências de aprendizagem que consideram os interesses e ampliam os conhecimentos das crianças (OLIVEIRA, 2014).

O documento *Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC* (CURITIBA, 2020), explicita que:

[...] uma das funções da instituição de Educação Infantil é ampliar os conhecimentos, as aprendizagens e o desenvolvimento dos bebês e das crianças, oportunizando tempos e espaços planejados que propiciam novos desafios e descobertas, visto que são pesquisadores, investigadores, seres potentes, curiosos, questionadores e atentos, dentre tantos outros atributos, sendo preciso garantir contextos para conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. (CURITIBA, 2020, p. 80).

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 05/2009, que fixa as DCNEI (BRASIL, 2009c, p. 20), no artigo 8º, “[...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos [...]”.

Assim, no Projeto Político Pedagógico (PPP), documento norteador das ações educativas, referente às escolas desta pesquisa, de 2017, que atualmente encontra-se em processo de reescrita, a referência ao espaço e ao tempo é abordada da seguinte forma:

O papel da escola deve considerar o interesse e necessidade das crianças para fundamentar e organizar a atividade do brincar. O eixo principal deve ser o significado que o brincar tem como experiência de cultura exigindo a garantia de tempo e espaço para que as crianças desenvolvam suas brincadeiras.

Necessidade de reorganizar a rotina ampliando o tempo de situações que propiciem a iniciativa, autonomia e interação entre as crianças durante a brincadeira. É preciso repensar a escola, a sala de atividades, disponibilizar materiais variados para manipulação. (ESCOLA MUNICIPAL REGIONAL SANTA FELICIDADE, 2017, p.29).

No cotidiano escolar da Educação Infantil para contextos de vivências, aprendizagens e desenvolvimento, fazem necessário organizar diversos aspectos, como os tempos de realizações de práticas pedagógicas, os espaços em que as atividades ocorrem, os materiais disponíveis e as maneiras que o professor exerce seu papel. [...] O arranjo espacial é parte fundamental na construção de um ambiente em que a criança se sinta

estimulada a explorá-lo. As atividades podem acontecer em diferentes locais, como: local de entrada, pátio interno da Educação Infantil, salas de referência, pátio interno, parque, quadra, casinha de contação de história, biblioteca, bosque, jardim, pracinhas e outros, garantindo as interações, a estabilidade das crianças e acessibilidade a todas. [...] Os espaços das salas de referência têm sido modificados pelas professoras com base em seus estudos, ampliando a mobilidade das crianças e espaços de escolhas na sala com cantos de faz de conta e mesas para outras propostas. Nos ambientes externos, temos desenvolvido e concretizado algumas propostas de atividades que requerem persistência e conscientização de toda a escola, pois estamos inseridas num ambiente escolar de convivências variadas, com crianças de várias idades que usam do mesmo espaço. Os espaços externos devem estar em constante transformação, com uso de objetos como tecidos, cordas, pneus, paletes e outros, possibilitando diferentes propostas de atividades e desafios corporais. (ESCOLA MUNICIPAL REGIONAL CIC, 2017, p. 46-47).

No Regimento Escolar, artigo 6º, no documento de ambas as escolas, constam os objetivos da Educação Infantil, dentre eles:

[...] i) desenvolver a prática educativa organizando espaços, tempos e materiais, respeitando as necessidades e os interesses das crianças, próprios da faixa etária;
j) oportunizar à criança ambientes aconchegantes, seguros e desafiadores;
[...] (ESCOLA MUNICIPAL REGIONAL CIC, 2017, p. 9).

Neste documento também existe um artigo específico que trata sobre as salas da Educação Infantil, na Escola Municipal Regional CIC é o artigo 33 e na Escola Municipal Regional Santa Felicidade é o artigo 30:

Art. 30. As salas da Educação Infantil são organizadas respeitando as especificidades e necessidades da faixa etária, com mobiliário adequado ao tamanho das crianças, organizado de forma diversificada, garantindo a mobilidade do grupo para as diversas práticas pedagógicas.
Parágrafo único: Na organização das salas da Educação Infantil é indispensável considerar o espaço, o tempo e os materiais, de modo que assegurem a efetivação dos objetivos dessa etapa da educação, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (ESCOLA MUNICIPAL REGIONAL SANTA FELICIDADE, 2017, p. 25).

O entendimento de que o espaço revela concepções de infância, de criança e de Educação Infantil, resulta na compreensão de que sua construção nunca é neutra (HORN, 2017).

Outra consideração importante de Horn (2017), para a reflexão sobre os modos de como os espaços estão organizados na Educação Infantil, se refere à necessidade de se entender de qual espaço estamos tratando e de como as

crianças interagem nele. Apesar de espaço e ambiente terem uma ligação intrínseca, é preciso entender o significado de cada termo:

O termo “espaço” refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracteriza-se pela presença de elementos, como objetos, móveis, materiais didáticos e decoração. O termo “ambiente”, por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo, ou seja, adultos e crianças. (HORN, 2017, p.18, grifo da autora).

Portanto, o modo como um espaço está organizado pode favorecer, ou não, as interações entre crianças e adultos, oportunizar ou limitar aprendizagens.

Em outro documento das escolas, o Plano de Ação Anual, elaborado a partir dos resultados da avaliação institucional anual, realizada com base nos Parâmetros e Indicadores de Qualidade das Escolas Municipais de Curitiba, se verifica a menção a ações específicas para melhorias, manutenção e uso dos espaços para a Educação Infantil.

No Plano de Ação Anual da Escola Municipal Regional CIC consta como ações a serem realizadas:

- [...] - Ampliar o jardim das suculentas;
- Reutilizar o canteiro do minhocário;
- Construir caminho de flores suspenso no espaço de acesso à biblioteca;
- [...] - Utilizar espaços externos para brincar (praça);
- [...] - Proporcionar contextos com propostas atrativas e exposições dos trabalhos da criança nos espaços onde acontecem as microtransições;
- Proporcionar descanso em ambiente com propostas de cantos planejados para as crianças que não dormem;
- Adequar o espaço do refeitório para a faixa etária das crianças, respeitando o tempo e incentivando a autonomia; [...] (ESCOLA MUNICIPAL REGIONAL CIC, 2022, não p.).

O Plano de Ação Anual da Escola Municipal Regional Santa Felicidade apresenta as seguintes ações:

- [...] - Explorar os ambientes educativos da escola, favorecendo diferentes experiências.
- Garantir um ambiente agradável e receptivo, a fim de proporcionar às crianças um contexto rico de aprendizagens significativas.
- [...] - Implantar um espaço destinado à exploração dos campos de experiências, no exterior da escola, ampliando os espaços destinados, e pensados pedagogicamente para a educação infantil (um espaço coberto, com grama sintética, casinhas, cozinha, oficina, espaço para peças de montar, massinha, etc.). (ESCOLA MUNICIPAL REGIONAL SANTA FELICIDADE, 2022, não p.).

Para Barbosa (2006), a organização do ambiente expressa uma forma de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e das professoras, pois

As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e relacionais acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil. (BARBOSA, 2006, p. 122).

Durante as entrevistas, quando as professoras foram questionadas sobre os aspectos positivos, as possibilidades e as potencialidades que as escolas ofereciam para as crianças da pré-escola, falaram muito sobre os espaços, com destaque para os espaços externos das escolas.

Na Escola Municipal Regional CIC, a professora Gabriela afirmou que “[...] o espaço é muito rico, possibilita assim muitas experiências [...]” e a professora Cristina ressaltou o diferencial da escola (Figura 22):

[...] o espaço físico é um grande diferencial nessa escola, a gente tem espaços físicos assim, é... que são de uso exclusivo da Educação Infantil, lá o pátio da Educação Infantil é só nosso, então lá que acontece né, é as crianças lancham, se a gente precisa por exemplo, dias de chuva usar aquele espaço, ele é só nosso né, então, a questão mesmo da Educação Infantil ser separada né, assim, o espaço assim... é diferenciado mesmo né, separado assim do Ensino Fundamental, é um ponto muito positivo [...] Aqui a gente tem é muito espaço assim externo, área verde pra gente explorar com as crianças e o nosso espaço mesmo ali da Educação Infantil é pensado pra eles [...] (CRISTINA).

FIGURA 22 – ESPAÇO EXTERNO AO LADO DO BLOCO DA EDUCAÇÃO INFANTIL





FONTE: A autora (2022).

A professora Maria relatou sobre os diversos espaços que as crianças têm para brincar e apreciar a natureza (Figura 23):

[...] aqui eles mesmos já falam, ah eu quero ir no bosque, eu quero ir, porque tem lugar assim pra escolher, então assim não é aquela coisa massante, que cansa, ah eu vou brincar sempre ali no mesmo espaço, não, cada dia é uma novidade assim, então, ai agora o bosque nossa, olha eles cortaram a árvore, ah hoje tem a árvore e tem flor, então assim cada dia, até a estação do ano né, ah nossa olha vem a florzinha, aqui tá diferente [...]
(MARIA).

FIGURA 23 – PARQUINHO DE MADEIRA E BOSQUE





FONTE: A autora (2022).

Segundo Horn (2017), é de fundamental importância a organização de contextos significativos para as crianças no espaço externo, pois ele precisa ser utilizado como um prolongamento das salas de atividades. As crianças aprendem tanto nos espaços internos, como nos espaços externos e, as possibilidades de brincarem e interagirem em espaços diferenciados ampliam a diversidade de aprendizagens e experiências.

As crianças precisam de espaço, movimento e liberdade, e a natureza é um contexto importante que estimula, desafia, desperta a curiosidade, possibilitando muitas descobertas e ricas aprendizagens (HORN; BARBOSA, 2022).

A amplitude do espaço externo da Escola Municipal Regional CIC contempla a presença de brinquedos, parquinhos, amarelinhas, horta, jardim, instalação sonora, azulejos para pintura na parede, quadras, um bosque que se aproxima de uma mata nativa e outras casas nas cercanias com árvores, incluindo uma Araucária (árvore símbolo do Paraná, já não tão abundante no espaço urbano). No Apêndice 2 são encontradas outras fotografias dos espaços externos e internos desta escola (Figuras 36 a 49).

Com relação aos aspectos do espaço que precisam ser repensados devido às suas limitações tanto físicas quanto de profissionais, a professora Helena aponta para a organização do espaço destinado ao descanso das crianças, que acontece no refeitório (Figura 24). Após o almoço, as mesas, bancos e cadeirinhas são afastados e empilhados para abrir espaço para a colocação dos colchonetes, onde todas as crianças que frequentam as turmas integrais de pré-escola dormem:

[...] a gente tem um espaço externo bom para poder usar, mas o nosso espaço ali é meio limitado, que nem as crianças no horário do sono, elas têm que dormir todas no pátio que não tem pessoal que possa olhar, o ideal seria que cada criança dormisse na sua sala, daí esse horário falta né

funcionário, que é o horário de almoço, então eles têm que dormir todo mundo junto, daí a gente às vezes tem a reclamação da família, mas o meu filho não queria mais dormir, ele não pode estar fazendo outra atividade?, ah mas não dá, tem que ficar junto porque não tem quem possa ver, de repente né, a gente tá tentando, de repente tá mudando isso pra dar uma melhorada no espaço né. (HELENA).

FIGURA 24 - REFEITÓRIO



FONTE: A autora (2022).

Este apontamento da professora Helena, reforça a importância e o significado educativo de todas as experiências que as crianças vivem nas escolas, incluindo as atividades de cuidados diários, que não são menos importantes, requerem atenção e planejamento, pois garantem o bem-estar das crianças (CATARSI, 2020).

Enzo Catarsi (2020) explicita que o sono é um momento individual, por isso, é preciso organizar um ambiente personalizado e aconchegante que respeite as diferenças entre as crianças e suas necessidades.

O cuidado é uma dimensão educativa, que precisa estar presente no cotidiano da escola, perpassando todos os momentos de alimentação, higiene, descanso e das demais atividades que fazem parte da convivência entre as crianças e as professoras (MORO; SOUZA; BARBOSA; FRANÇA, 2022).

Outro fato comentado pelas professoras Cristina e Helena é que com o aumento de mais uma turma de pré-escola em 2022, foi preciso utilizar uma sala do Ensino Fundamental (Figura 25), que possui mobiliário e tamanho diferente, para atender essa turma de Educação Infantil:

[...] esse ano por exemplo, que precisou aumentar, é que foram mais turmas de Educação Infantil e uma dessas turmas é Educação Infantil de manhã e à tarde Ensino Fundamental, uma turma só a gente já vê a dificuldade que é, porque a organização da sala de pré-escola, de Educação Infantil, ela é diferente né, então já tem essa barreira [...] (CRISTINA).

[...] o nosso espaço ali da Educação Infantil né, é de repente ter um pouco mais salas para a Educação Infantil, voltadas, que nem esse ano a gente tem mais turmas de Educação Infantil, tem turma dividindo esse espaço com uma turminha do 1º ano, então, de repente, se melhorar de repente um pouquinho mais o espaço da Educação Infantil né, que a gente tem [...] (HELENA).

FIGURA 25 - SALA DO ENSINO FUNDAMENTAL ADAPTADA PARA O PRÉ ÚNICO REGULAR



FONTE: A autora (2022).

Na organização desta sala⁷¹, que foi adaptada para a turma de Pré Único, percebe-se a forte presença do Ensino Fundamental, expressa no mobiliário, armários altos e fechados, murais de feltro e quadro de giz em altura elevada, alfabeto colocado acima do quadro de giz e pela pouca presença de objetos e brinquedos que fazem parte da organização dos cantos para as brincadeiras. Esta sala já conta com armários para as mochilas das crianças e para que livros, brinquedos, jogos, materiais artísticos, dentre outros materiais, estejam ao acesso das crianças.

Diferentemente desta sala que foi adaptada para a turma de pré-escola, as demais salas da Educação Infantil (Figura 26) da escola são maiores, com mobiliário (mesas e cadeiras menores, armários baixos e abertos, acessíveis para as crianças, armários para as mochilas), murais e quadro de giz na altura das crianças, cantos para as brincadeiras, objetos e materiais lúdicos, ou seja, uma organização mais apropriada para as especificidades das crianças desta etapa.

FIGURA 26 - SALAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pré II Integral A

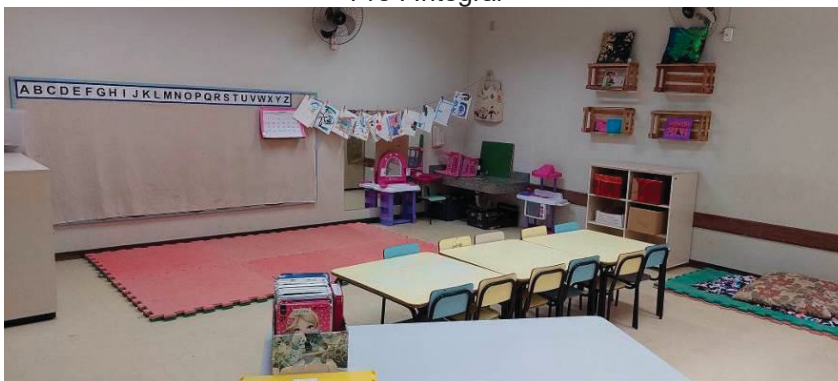


⁷¹ As imagens das salas de referência das turmas de pré-escola foram coletadas pela pesquisadora no início do mês de dezembro de 2022, quando as professoras já tinham iniciado o processo de retirada das produções infantis que estavam expostas nos murais das salas, do corredor e do refeitório, por conta da organização para o término do ano letivo.

Pré II Integral B



Pré I Integral

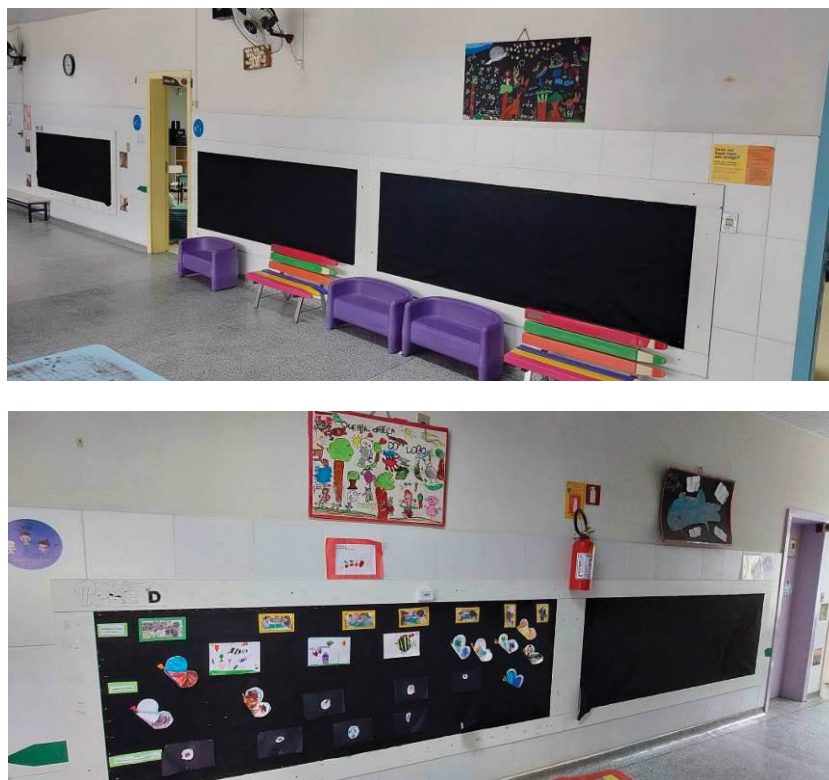


FONTE: A autora (2022).

A professora Cristina lembrou a mudança na altura dos murais (Figura 27) de exposição das produções infantis e dos quadros de giz das salas, que aconteceu há alguns anos, para torná-los acessíveis às crianças:

[...] um ponto muito positivo aqui nessa escola, a gente leva as nossas sugestões, às vezes reivindicações né pra direção, a gente percebia por exemplo que lá na Educação Infantil o mural era muito alto, o mural de exposição dos trabalhos das crianças, a gente pediu para baixar, então agora é baixinho, na altura deles, na sala o quadro né, o quadro de giz né, ele também foi abaixado, pra que as crianças tivessem mais acesso, então essas coisas eu vejo como ponto muito positivo sabe, a gente tem esse respaldo e esse espaço, esse apoio. (CRISTINA).

FIGURA 27 - MURAIIS DE EXPOSIÇÃO DAS PRODUÇÕES INFANTIS NO REFEITÓRIO



FONTE: A autora (2022).

Com relação a Escola Municipal Regional Santa Felicidade, para a professora Francisca “a escola proporciona espaços diferenciados” e a professora Agnes ressaltou “Ah o espaço externo né, eu amo, eu sou feliz lá fora com eles, com o pé no chão [...]”, como também comentou sobre as melhorias realizadas (Figuras 28 e 29):

[...] a escola tem um espaço externo é que promove assim muitas experiências pras crianças, a gente tem uma cozinha é pra brincadeira com elementos da natureza, a gente tem um parquinho que foi recém inaugurado, então o parquinho estava bem velho, foi uma prioridade da escola reestruturar esse parquinho, não foi barato né e a escola fez. A escola fez também o espaço ali na frente né, que é mais escondidinho ali, era um espaço que ele estava vazio e a escola colocou lá cantinhos. Quando a escola fez esse movimento de pensar aquele espaço, a gente ouviu as crianças, elas ouviram as professoras da Educação Infantil também, o que seria interessante de estar ali. A princípio era um espaço só pra Educação Infantil, mas hoje todo mundo usufrui, fica aberto ali né e todo mundo pode usar aquele espaço ali. (AGNES).

FIGURA 28 - PARQUINHO DE MADEIRA



FIGURA 29 - LATERAL EXTERNA COBERTA





FONTE: A autora (2022).

O espaço externo da Escola Municipal Regional Santa Felicidade contempla quadro para desenho, quadras, parquinhos, escorregadores, campo gramado, árvores, jardim, caixa de areia, painel de azulejos para pintura e desenho, campo gramado, horta e o terreno da escola faz divisa com uma área bastante arborizada. No Apêndice 2 são encontradas as fotografias dos espaços externos desta escola (Figuras 50 a 56).

Em relação aos desafios, a professora Agnes sinaliza o espaço da sala de referência do Pré II e a quantidade de crianças por turma:

Pra mim é o espaço de sala de referência é um fator assim muito grande de desafio, graças a Deus que a gente tem esse espaço externo, até foi por isso que eu vim pra essa escola, por causa desse espaço e, mas, Curitiba né, é frio e chuva né a maior parte do tempo, então pra mim é um desafio muito grande o espaço, a quantidade de crianças por turma. (AGNES).

Na sala de referência do Pré II (Figura 30), as marcas do Ensino Fundamental se fazem presentes na altura do quadro de giz e dos murais, nos armários altos e fechados e no alfabeto fixado no alto. Apesar de ser uma sala menor, quando comparada à sala do Pré Único (Figura 31) que favorece uma melhor movimentação para as crianças, também possui armários baixos e abertos para as crianças guardarem suas mochilas e terem a disposição e ao alcance brinquedos, livros, jogos, elementos da natureza, produções infantis, materiais artísticos, entre outros objetos que apoiam as brincadeiras.

FIGURA 30 - SALA DE REFERÊNCIA DO PRÉ II



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 31 - SALA DE REFERÊNCIA DO PRÉ ÚNICO



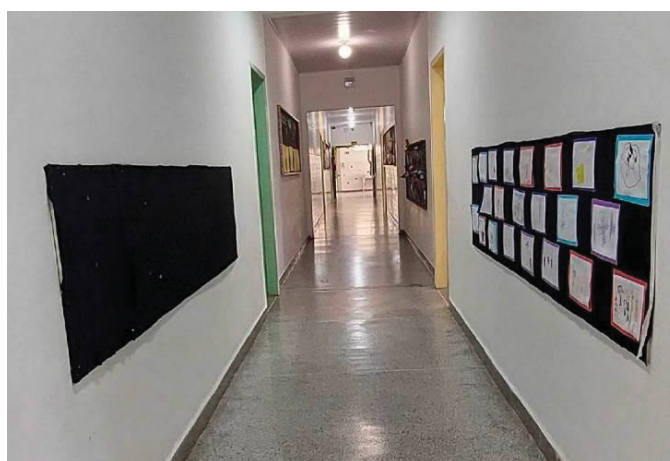
FONTE: A autora (2022).

A professora Agnes também ressalta a importância da observação e reflexão sobre os espaços (Figura 32) da escola para que sejam pensadas e desenvolvidas ações que considerem as crianças, tanto em relação a autonomia, acessibilidade, estética e participação:

[...] é fundamental eu acho é pensar os espaços pras crianças. Eu fiz um, até dei pra [...], um estudo do que a gente precisava rever na escola, mas era de um curso que eu estava fazendo sabe, eu tinha que entregar, daí eu fiz alguns levantamentos de coisas que foram feitas para o adulto, por exemplo, os murais do corredor, se você perceber só o da Educação Infantil

que é baixinho, a Educação Infantil não consegue ver o que foi produzido pelos maiores por exemplo, eu pesquisava baixar esses murais né, pra que as crianças pudessem olhar. Aqui o suporte da bandeja, também partiu dessa reflexão né, eu que tenho que servir eles né, então se a gente entende que as crianças precisam de autonomia [...] pensar os espaços e pensar numa estética, não enquanto estética do bonito, do belo, mas é a estética que convida, que provoca pra outros olhares, né se você for ver as escolas, elas são tudo igual [...] (AGNES).

FIGURA 32 - CORREDOR COM OS MURAIIS DE EXPOSIÇÃO DAS PRODUÇÕES INFANTIS E AO FUNDO OS MURAIIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.



FONTE: A autora (2022).

Para Rinaldi (2013, p. 123), “Prazer, estética e brincadeiras são essenciais em qualquer ato de aprendizagem e construção do conhecimento”. Deste modo, a dimensão estética é “uma qualidade pedagógica do espaço escolar e educacional”, porque a aprendizagem precisa ser agradável, atraente e divertida.

Sobre a participação das crianças, a professora Agnes coloca que é preciso “[...] trazer as crianças pra pensar junto os espaços, os ambientes da escola, sensibilizar o Fundamental né com relação a essas questões, até de disposição de carteira mesmo e organização [...]”.

Esta consideração é válida quando pensamos na biblioteca (Figura 33), que precisa ser atrativa e acolhedora, estimulando a curiosidade e o interesse das crianças em relação aos livros, neste sentido é preciso pensar a organização deste espaço com a participação das crianças.

FIGURA 33 - BIBLIOTECA



FONTE: A autora (2022).

Para Horn e Barbosa (2022, p 55), as crianças “têm o direito de participar na construção dos ambientes da escola e de compartilhar com os adultos um conceito de beleza”, pois o senso estético é construído em um processo contínuo de proposições, transformações, modificações, reorganizações.

Um fator essencial e decisivo para as ações de qualificação dos espaços é a parceria da equipe diretiva, assim como sua sensibilidade e entendimento das especificidades da Educação Infantil:

[...] a gestão também comprou bastante brinquedos, até brinquedos que estavam fora daquela... daquele grupo né que a mantenedora compra né, que é o plástico, essas coisas que vêm né, plástico rosa, então a gente vem conversando com a direção e falando né, da importância dessas materialidades serem diferentes, não só o plástico rosa, mas terem outras materialidades, a própria madeira, os materiais não estruturados. Eu fui atrás de uma pessoa que fazia esse material e eles né, a gestão usou uma boa parte do que a gente arrecadou na festa junina pra comprar desses materiais sabe, então eu percebo assim uma abertura bastante grande assim no sentido de ir lá e falar olha a gente precisa que baixe o suporte de bandeja, porque era uma sala de primeiro ano, então a bandeja fica assim, as crianças não têm visão, então pensando na autonomia precisa baixar aquele suporte né, então elas estão sempre acolhendo. A gente vai mexer naqueles... no quadro no final da sala porque ele é de feltro, é lá no alto, a gente precisa que seja mais baixo pras crianças poderem estar se relacionando com as coisas que vão pras paredes [...]. Então assim, é, eu vejo assim a Educação Infantil nessa escola, ela não tá invisível sabe, a gente tá sempre incomodando no bom sentido né, [...] então eu vejo essa escola como uma escola que tem um olhar sim pras crianças da Educação Infantil. (AGNES).

Segundo Barbosa (2006, p. 140) “o modo como experimentamos o espaço e o tempo é extremamente importante para a nossa constituição como sujeitos sociais e para a maneira como nos relacionamos com os demais”.

Portanto, uma escola que compreende e acolhe as especificidades da Educação Infantil está disponível para repensar e qualificar os espaços para e com as professoras e as crianças, de forma a favorecer interações, brincadeiras e aprendizagens.

2.3.2 “Ó, lembra que a Educação Infantil tem horários diferentes”

Segundo Barbosa (2013), os modos como a vida cotidiana é organizada nas instituições educativas têm grande relevância na formação das crianças. A autora explicita que o cotidiano da vida coletiva na Educação Infantil se estrutura a partir de algumas variáveis, que consistem no modo como os espaços são organizados, nas materialidades que estão disponíveis às crianças e no tempo, que transforma o espaço num ambiente, onde acontecem os encontros e a construção da vida coletiva.

Deste modo, o tempo é fundamental para a organização do cotidiano das crianças e professoras, pois

O tempo é a variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano. É ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. Mas é também o tempo que irrompe e, em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer. (BARBOSA, 2013, p.215, grifo da autora).

Neste sentido, como as crianças da pré-escola têm vivido o tempo na escola? Como o tempo tem sido organizado para as crianças? O que nos contam as professoras e quais são as suas percepções acerca da organização do tempo na escola?

A Escola Municipal Regional Santa Felicidade oferta turmas de pré-escola em tempo parcial, com jornada de 4 horas, nos períodos da manhã e tarde. Já a Escola Municipal Regional CIC, oferta turmas de pré-escola em período integral e parcial, considerando integral a jornada de 9 horas e parcial de 4 horas. O calendário escolar das escolas atende a carga horária mínima de 800 horas e 200 dias letivos para a Educação Infantil, de acordo com a legislação vigente.

As professoras Maria e Agnes apontam como grande desafio a questão da organização do tempo na escola, dos cronogramas estabelecidos, dos horários

fixos, em comparação à organização do tempo no CMEI, que parece ter uma rotina menos fragmentada que a da escola e as crianças permanecem por mais de nove horas:

[...] aqui na escola eu sinto dificuldade na questão do tempo que eu acho que o tempo é bem... você acaba cortando muita coisa, não é igual assim no CMEI que você faz e tipo você tá dando aula de repente é hora atividade e você tem que sair, daí vem a outra professora, daí você tem que retomar e então esse momento do planejamento foi complicado, então assim, nesse momento você vai sair daí já pensa ah eu vou contar uma história porque daqui a pouco o professor vai vir, tem Educação Física também, daí você tem a janela da Educação Física, então você tem que acabar pensando além do teu planejamento, ih mas agora não vai dar tempo porque tem que ter a hora atividade ali, vou dar outra coisa. Então é sempre a questão do tempo mesmo, porque vamos dizer assim, a prioridade é olhar ali ah hoje é o dia que eu vou ficar a manhã inteira, então hoje vai dar pra fazer tal coisa... é... desenho, acho que uma das coisas que a gente dá prioridade bastante é no desenho também, é nas brincadeiras também, do brincar né [...] então assim a gente já coloca assim, depois do recreio, principalmente no momento da tarde, a prioridade é a integração, é o brincar com eles e a gente tem que pensar muito nessa questão do tempo por causa de interromper assim. (MARIA).

Acho que a questão do tempo principalmente né, que lá o tempo é mais alargado né, aqui a gente precisa fazer boas escolhas porque a gente tem, se você for pensar nem são quatro horas né, tem o recreio, lanche né, então se você for pensar é menos de quatro horas. O que que eu faço com esse tempo que eu estou com as crianças? [...] preciso ter boas práticas pra aproveitar bem o tempo, então acho que uma das diferenças pra mim é isso né, enquanto as crianças ficam lá oito, dez horas, aqui eles ficam quatro horas e aqui a gente sofre muita a influência do Fundamental, porque a gente tá nesse ambiente né [...] por mais que eu faço, sei lá, duas situações no dia, não faço mais que isso porque eles precisam de tempo para as coisas né, mas a gente sabe que tem né... meu Deus, cinco e vinte e nós estamos com a sala toda... gente ajuda a profe... então... lidar com o tempo aqui é muito difícil, que é tudo muito... quando você vê já foi... né. (AGNES).

A professora Cristina relata a necessidade do grupo de professoras da pré-escola de estarem lembrando, em reunião pedagógica da escola, que o tempo precisa ser pensado diferente para a Educação Infantil, pois precisa atender as especificidades desta etapa.

[...] quando a gente tem alguma reunião, assim acontece alguma coisa, a gente sempre lembra ó, mas a Educação Infantil é diferente, alguns horários, algumas... ah não, mas ó lembra que a Educação Infantil tem horários diferentes sabe, então a gente sempre tem que tá ali lembrando que a gente tá ali também sabe... não vai deixar passar [...] (CRISTINA).

Por isso, pensar sobre o tempo no cotidiano da Educação Infantil é fundamental para romper com o tempo linear, a falta de tempo, a pressa para

atender aos horários da instituição e a fragmentação desse tempo, estabelecido pelos adultos, que resulta na ausência de sentido daquilo que é proposto para as crianças e no empobrecimento da experiência da infância (BARBOSA, 2013).

Chulek (2012) em sua pesquisa de mestrado identificou que o tempo aparece como uma das principais categorias que demarcam as particularidades entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Na Educação Infantil o tempo é mais flexível, podendo ser alterado para atender aos interesses e necessidades das crianças, diferente da organização do tempo do Ensino Fundamental que prioriza o conhecimento, fragmentado em disciplinas.

Para Oliveira (2014), o tempo da criança na instituição educativa precisa ser pensado na perspectiva da criança, porque é um tempo de existência, que envolve a formação pessoal e social.

A decisão sobre como usar esse tempo se constitui num desafio, pois em uma instituição educativa o tempo é compartilhado e composto de diversos momentos, como, por exemplo, alimentação, higiene, brincadeiras, se arrumar para ir embora, leitura, Educação Física, recreio, entre outros.

Pensar no tempo né, que agora eu coloco da criança ou então assim ó até a hora do recreio, que são os marcos temporais né, que são importantes e a gente tem que parar, não tem outro jeito né [...] (AGNES).

A professora Agnes também levanta uma questão relevante quando fala sobre o tempo cronológico, institucionalizado para o lanche da tarde, em comparação com o tempo biológico, da necessidade de alimentação da criança, que poderia ser repensado, flexibilizado. Na Escola Municipal Regional Santa Felicidade as crianças lancham na sala e antes do horário do lanche, o mesmo é entregue em todas as salas para ser consumido no horário determinado.

[...] a gente podia repensar o lanche, será que as crianças têm que lanchar todas na mesma hora? Sendo que chega criança e fala profe tô morrendo de fome. Ah, mas tem que esperar até a hora do lanche, que é três e dez né, a gente pode sim fazer isso [...] (AGNES).

Com relação ao exposto, Barbosa (2006) nos provoca a pensar que o poder de como usar, definir, escolher o tempo, pertence ao adulto, não conta com a participação das crianças, nem pode ser alterado por elas. Além disso, ainda existe a questão da hierarquia, os adultos da escola não têm autonomia para modificarem

os tempos estabelecidos, pois estão subordinados a outros adultos, de outras instâncias. Sendo assim,

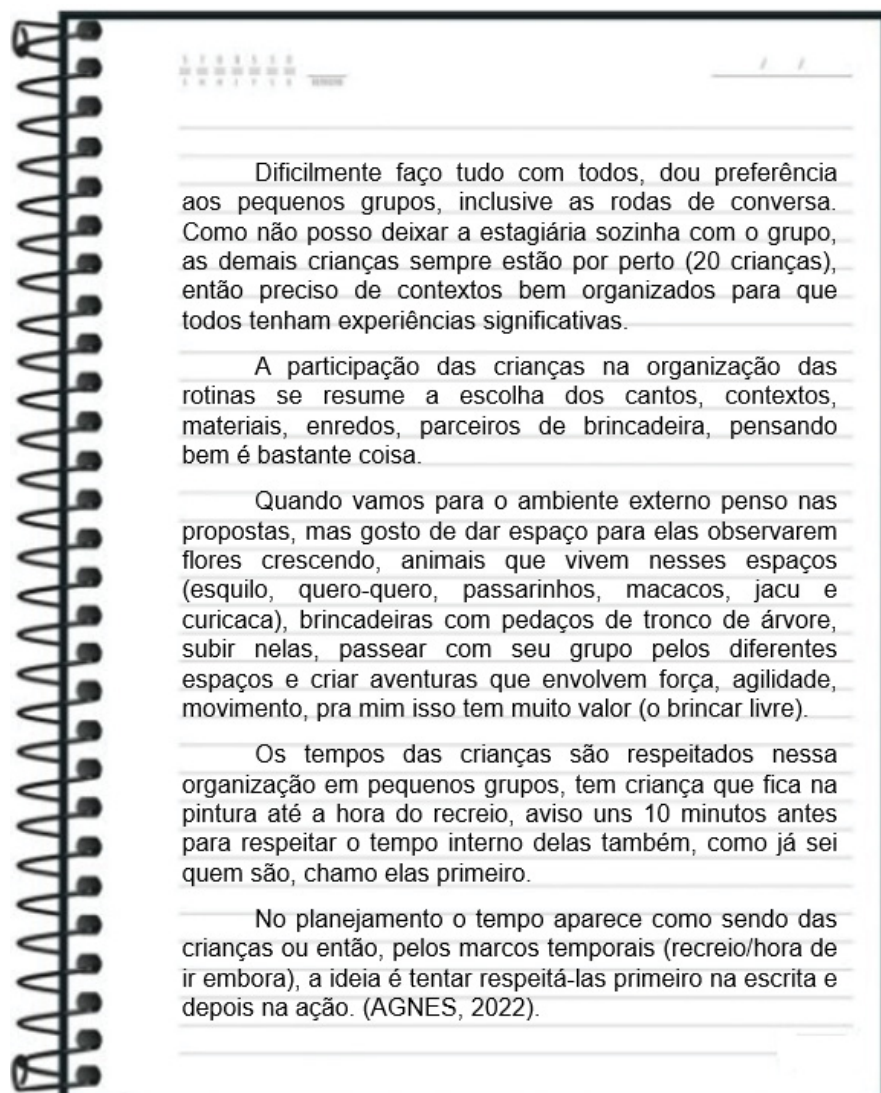
A quem pertence o tempo? Às instituições? Aos professores? Às crianças em grupo ou no singular? Um dos objetivos centrais da temporalização da vida das crianças está relacionado à estruturação do tempo coletivo, mas deve-se fazer isso sem deixar de respeitar os tempos pessoais. (BARBOSA, 2006, p. 151).

Outra problematização é apresentada por Oliveira (2014, p.76): “como ajustar a rotina da instituição para beneficiar a jornada das crianças, em vez de pensar em como ajustar a jornada das crianças para obedecer à rotina da instituição”.

Nesta direção, Barbosa (2013) considera a necessidade de que sejam incorporados outros modos de compreender e produzir o tempo, com vistas a construir tempo para crianças e adultos estarem juntos, compartilhando a vida coletiva, brincando e narrando a vida. Ou seja, modos não lineares de viver o tempo, porque o tempo não pode apenas passar pelas crianças, precisa ser sentido, vivido.

No caderno de planejamento de 2022 da professora Agnes consta o registro interessante de um exercício reflexivo que ela fez sobre o tempo e que revela seu esforço respeitoso e sensível para pensar o tempo para as crianças:

FIGURA 34 - REGISTRO REFLEXIVO DA PROFESSORA AGNES



Fonte: Adaptado pela autora (2022).

Neste registro reflexivo da prática da professora Agnes é possível perceber o empenho na construção de um ambiente educativo que busca respeitar o tempo das crianças nas suas descobertas, brincadeiras e aprendizagens, para que elas tenham experiências significativas.

Em relação a isso, Oliveira (2014, p. 75) afirma que,

O tempo de realização de cada atividade e a forma como a criança é convidada a fruir dele (se com pressa ou com calma, se automaticamente ou com a oportunidade de construir um sentimento para ela) certamente influenciam a construção do ambiente de uma instituição. (OLIVEIRA, 2014, p. 75).

O documento *Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC* (CURITIBA, 2020, p. 136), ressalta que o tempo, pela sua importância, precisa ser

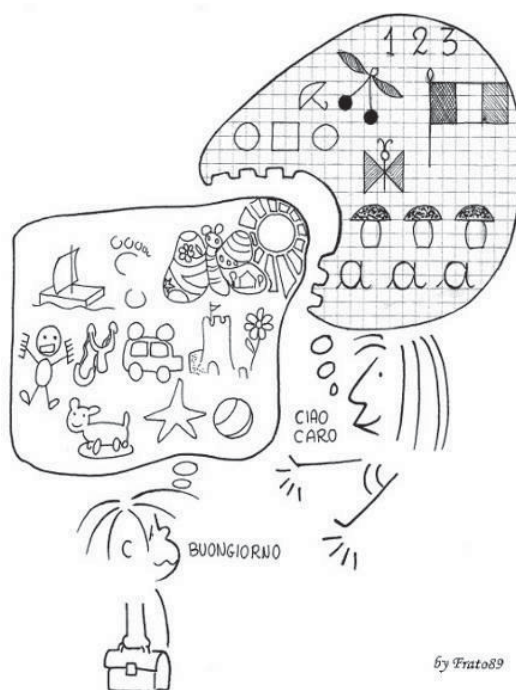
refletido constantemente para respeitar os ritmos individuais das crianças, “a construção de um tempo coletivo e o espaço para as possibilidades de continuidade e construção de sentidos”.

E se consideramos as crianças cidadãs de direitos, precisamos reconhecer, como enfatiza Alfredo Hoyuelos (2015), o tempo presente para as crianças. “Dar tempo às crianças sem antecipações desnecessárias, significa saber esperá-las ali, onde se encontram, em sua forma de aprender.” (HOYUELOS, 2015, p.48).

Para isso, a escola precisa ampliar suas reflexões acerca do tempo das propostas, das atividades, da organização do tempo escolar, para pensar sobre o seu projeto educativo e conseguir observar, escutar e valorizar as crianças, perceber suas potencialidades, compreender as culturas infantis (HOYUELOS, 2015).

2.4 “EI, E A EDUCAÇÃO INFANTIL? NÓS TAMBÉM ESTAMOS AQUI”: A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O ENSINO FUNDAMENTAL

FIGURA 35 - A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O ENSINO FUNDAMENTAL



FONTE: Tonucci (2008).

As escolas pesquisadas ofertam duas etapas da Educação Básica, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Cada etapa com identidade própria,

singularidades e formas de estabelecer e mediar as relações com os conhecimentos, na perspectiva da continuidade do processo educativo das crianças.

Nesta seção são apresentadas as percepções das professoras das turmas de pré-escola a respeito da forma como a escola se relaciona com a Educação Infantil (Figura 35). Esta relação reflete o processo de inserção e ampliação das turmas de pré-escola nas escolas, a partir das mudanças de legislação, e ao fato de que, inicialmente a escola atendia o Ensino Fundamental, depois com a Educação Infantil passou a atender as duas etapas, mas, ainda é desafiador a escola deixar de priorizar as ações pedagógicas ao Ensino Fundamental.

A Resolução CNE/CEB nº 04/2010 (BRASIL, 2010), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, determina que:

Art. 19. Cada etapa é delimitada por sua finalidade, seus princípios, objetivos e diretrizes educacionais, fundamentando-se na inseparabilidade dos conceitos referenciais: cuidar e educar, pois esta é uma concepção norteadora do projeto político-pedagógico elaborado e executado pela comunidade educacional. (BRASIL, 2010, p.7).

Diante do exposto, faz-se necessária a compreensão das especificidades e diferenças de cada etapa, do que é comum, como, por exemplo, a indissociabilidade do cuidar e educar, assim como prever formas de articulação para que a transição entre as etapas ocorra sem rupturas, com tranquilidade para as crianças, assegurando um processo de aprendizagem contínuo.

Neste sentido, Souza (2008) considera fundamental

[...] problematizar os nexos entre a educação infantil e a escola de ensino fundamental, para além da sua estreita vinculação sequencial no nível da educação básica, e pensar que a consolidação da especificidade de uma etapa educativa depende, também e não somente, da sua relação com a outra, ou, dito de outra forma, que a identidade nasce da diferenciação com o outro; nesse sentido não se pode abdicar do enfrentamento dessa questão. Vale perguntar, por exemplo: quais consensos a área de educação infantil já construiu sobre a natureza e especificidade das instituições educativas para as crianças pequenas? Que receios os pesquisadores visualizam na configuração da escola de ensino fundamental e que, desse modo, não recomendam para a educação infantil? Quais contribuições o ensino fundamental pode fornecer à educação infantil e vice-versa? (SOUZA, 2008, p. 25).

Assim, pensando no cotidiano das escolas e nos desafios que envolvem esta questão, é preciso que toda a comunidade educativa tenha acesso a momentos de estudos, discussões, reflexões e elaboração coletiva de ações, o que só é

possível quando se tem garantida a formação continuada, que pode acontecer tanto na própria escola, em datas previstas no calendário escolar (reuniões pedagógicas, Semana de Estudos Pedagógicos (SEP), etc.), como também nos dias de permanência das professoras, com o acompanhamento efetivo das pedagogas, além de outros encontros, reuniões e formações promovidas pela SME em outros momentos e espaços.

A relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, especialmente quando estas etapas convivem na mesma instituição educativa, dividindo a mesma estrutura física, tem o desafio, como bem afirma Souza (2008, p.27), de “estar junto sem ser igual” tendo como elo “um projeto de formação humana, formação para emancipação das crianças e dos adultos” que atuam na escola.

Nesta perspectiva, Kramer (2006) considera que:

Aliás, do meu ponto de vista, educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. (KRAMER, 2006, p. 810).

A autora ainda ressalta que tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, precisamos ser “capazes de ver, entender e lidar com as crianças, como crianças e não só como alunos” (KRAMER, 2006, p. 811).

Nas duas escolas, por meio das entrevistas com as professoras, percebe-se conquistas, avanços, fragilidades e desafios no que se refere à relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental.

Quanto às diretoras das escolas, as professoras relataram que se sentem apoiadas e percebem que existe um empenho no sentido de uma crescente valorização e compreensão das especificidades da Educação Infantil:

Eu acho assim que a gente tem bastante apoio da escola né, apesar de ser tão junto com o Ensino Fundamental, eu vejo que a direção, as coordenadoras, elas dão uma atenção grande assim pra Educação Infantil.

Tudo o que a gente precisa elas correm atrás, vão buscar, a gente tem um apoio grande assim da parte delas nesse sentido. (HELENA).

A gente teve, é, muitas conquistas, sabe, aqui na escola, na Educação Infantil. Eu percebo que quando eu entrei, a escola já estava num processo assim de conquista, de espaço mesmo sabe, de reconhecimento do trabalho da Educação Infantil, mas ainda tem muito né, o que a gente conseguir. O que eu vejo é que aqui na nossa escola a gente tem bastante apoio da direção sabe, pra Educação Infantil. Então, a gente precisa de material é... específico, materiais diferentes ou mesmo a forma de trabalhar né, porque a nossa forma de trabalhar, ela é totalmente diferente do Fundamental e a gente tem esse apoio da direção e isso é muito importante porque isso é que respalda o nosso trabalho né, assim a gente tem, a gente sabe que tem essa autonomia pra trabalhar, a gente não depende. Eu já trabalhei assim em escolas que a gente não tinha tanta liberdade, tanta autonomia... ah mas ano que vem essas crianças vão estar no primeiro ano... então né... você tem que... então era diferente. Aqui eu percebo mais essa autonomia pra gente trabalhar conforme né... as especificidades mesmo da Educação Infantil. (CRISTINA).

[...] eu acho que na Educação Infantil, a equipe né ali, tanto a coordenação, articulação ali, elas são muito acolhedoras e assim dão autonomia para o professor, tanto na questão pedagógica, de planejamento, eu acho que elas acolhem assim as ideias, é... incentivam né a questão das formações, da flexibilidade do planejamento, [...] tendo esse apoio eu acho que o trabalho assim flui com mais facilidade e tanto não só na questão do planejamento, quanto também na questão de assim... das dificuldades mesmo que a gente enfrenta no dia a dia com a criança e com as famílias, [...] a gente esse ano pelo menos teve um apoio muito bom, muito significativo. (GABRIELA).

Uma conquista da Escola Municipal Regional CIC, segundo a professora Cristina, foi a SEP interna⁷² da escola abordar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em 2022. A professora explicou que apesar da necessidade de avanços no processo de transição, um importante passo foi dado:

[...] esse ano foi uma conquista que a nossa SEP, a SEP da escola foi... o tema foi sabe transição da Educação Infantil para o primeiro ano e para que as professoras do Ensino Fundamental conheçam o trabalho da Educação Infantil né, pra que elas é... conheçam como é esse trabalho, pra que a gente possa falar assim né... é trabalhar junto mesmo, pra elas verem que não é assim uma... como se fossem opostos né, e não é, é uma continuidade né, o que a gente desenvolve aqui, o trabalho que a gente desenvolve na Educação Infantil, a criança, ela aprende muito aqui né, então seria ampliar assim esse conhecimento sobre a Educação Infantil pra escola. (CRISTINA).

⁷² A Semana de Estudos Pedagógicos (SEP), organizada conforme o calendário escolar, prevê um total de oito horas de estudo, distribuídas em dois dias do início do ano letivo, nos quais os profissionais da RME de Curitiba realizam estudos por meio dos Cadernos da SEP (um específico para a Educação Infantil, um para o Ensino Fundamental e outro para os Faróis do Saber e Bibliotecas), elaborados pela SME. Em julho, a SME oferece mais oito horas de formação. E, além destes momentos, também está prevista, no calendário escolar de cada CMEI e escola, uma data para outras quatro horas de formação, denominada SEP interna, na qual a instituição define o tema que será estudado e escolhe uma profissional da RME ou externo para realizar este momento formativo.

Esta SEP também foi comentada pela professora Helena que entende como um esforço da gestão da escola na valorização da Educação Infantil:

[...] elas tentam valorizar assim né o que a gente faz, elas tentam mostrar pros outros professores o nosso trabalho, até esse ano a gente teve um seminário com uma palestrante que ela veio tentar mostrar esse lado, um pouquinho mais do trabalho da Educação Infantil pros outros professores do Ensino Fundamental [...] (HELENA).

Diferentemente, a professora Agnes relatou sua frustração em decorrência da escolha do tema da SEP interna da Escola Municipal Regional Santa Felicidade e pelo fato da Educação Infantil ainda não ter sido contemplada como tema deste momento formativo:

[...] esse ano a gente teve a SEP né, e era o primeiro ano que a escola tinha quatro turmas de Educação Infantil. Eu falei esse ano vai ser Educação Infantil e todo mundo ganha com essa discussão né, daí eu falei para as meninas, olha que oportunidade boa né, vai ser Educação Infantil, ah... então achem o nome de uma pessoa. Eu já tinha pensado na pessoa, tudo né, e aí foi feito uma lista, ficou esse flipchart na sala dos professores para as professoras colocarem o que elas queriam né de tema. Eu coloquei Educação Infantil é óbvio né, e aí todo mundo colocou vários temas, demorou um tempo, a EPA⁷³ chegou e falou ó vai ser direitos humanos [...] enfim, a SEP foi boa, fez pensar bastante coisa, questão de fila, foi uma boa SEP sabe, mas pra você entender como... eu falei se a gente não conseguiu uma SEP agora, não vai ser nunca né, não vai ser nunca, porque agora que a gente tem quatro turmas e a gente não conseguiu, então... então a gente nunca teve, desde que eu estou aqui nunca tivemos uma SEP específica pra Educação Infantil sabe [...] (AGNES).

No que se refere às percepções das professoras entrevistadas acerca da forma como a Educação Infantil é entendida pelas professoras do Ensino Fundamental e das expectativas frente às crianças das turmas de pré-escola, é possível observar nos relatos que as diferenças entre as etapas aparecem em meio a tensões, distâncias, resistências e cobranças:

É... eu percebo assim que nós temos duas escolas dentro de uma só, porque tem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, então o que é da Educação Infantil é da Educação Infantil e o que é do Fundamental é do Fundamental, não tem uma interligação. É... parece que elas não conseguem ver que a Educação Infantil adentra o Fundamental, que o Fundamental adentra, as crianças conseguem fazer isso, mas a questão dos adultos, os professores né, nós tentamos, a Educação Infantil, nós queremos essa ligação, mas parece que o Fundamental não quer essa vivência porque eles tendem a vencer conteúdos e não é o nosso caso né,

⁷³ Equipe pedagógico-administrativa.

a gente parte do que a criança quer conhecer [...] porque tem que vencer conteúdo, vencer, vencer, vencer, e o nosso objetivo não é vencer conteúdo né, então, a gente caminha numa margem de alcançar o conhecimento que eles querem buscar né, claro que eu tenho o currículo imposto, vamos dizer assim, mas a curiosidade das crianças não é colocada em destaque, não é a prioridade, é o conteúdo que tem que vencer. (JOICE).

Eu acho assim que tem uma quebra grande nessa passagem das crianças da Educação Infantil pro Ensino Fundamental. Eles vêm né, daqui a grande maioria vem de CMEI, onde estão acostumados com essa rotina, a gente não tem muito lugar para sentar na sala, a gente divide as crianças em grupo para fazer atividade, eles têm muito brinquedo à disposição, eles têm mais tempo livre às vezes para tá aqui fora e de repente eles vão pro Ensino Fundamental, cada um sentar na sua carteira, a maior parte do tempo dentro da sala, já não tem mais muita coisa lúdica né, o espaço é totalmente diferente, a maior parte do tempo sentados. Então assim, eu vejo que ainda tem uma quebra muito grande entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. E até mesmo, às vezes, a gente percebe assim em relação às professoras, porque a proposta da Educação Infantil é diferente do Ensino Fundamental, aí chega lá... ah mas as crianças na Educação Infantil só brincaram, eles vieram para cá sem aprender a escrever o nome, eles não conhecem uma letra, mas... aí às vezes também, elas não vêm tentar conhecer a realidade da Educação Infantil. Então eu acho que ainda tem uma certa distância entre essa transição deles, tem uma quebra grande né de rotina, do dia a dia pra eles. (HELENA).

Então aí é complicado (risos), é bem diferente do CMEI, que no CMEI eles são vistos como os maiores, então aqui eles são os menores, mas é que a gente vê que existe uma cobrança do Fundamental em cima deles, que eles têm que ir pro primeiro ano como se fosse aluno, como a gente já chama eles de criança aqui, então elas já, sentando em cadeira, mas eles não sentam na cadeira, então elas acabam reclamando que as crianças vão e não se comportam como aluno. Então assim, a gente vê que tem essa cobrança do... escrever, eles escrevem o nome, mas assim, eles não sabem que aquela linha é pra linha mesmo, então, na verdade já querem que eles cheguem lá fazendo, escrevendo na linha e assim, é meio que uma briga constante quando fala do pré pro primeiro ano. A gente faz a transição, mas mesmo assim eu vejo que é o conhecimento delas pra nós e não assim, a gente sabe como eles vão lá, mas elas não entendem como é a Educação Infantil e já foi assim passado, já foi falado, só que a gente sente que ainda existe sabe um pouquinho assim, um burquinho ali que elas querem eles meio prontos assim pra ir pra lá, mas eu sinto que aqui existe uma pouco assim de pressão na questão de ser organizado, de sentar, de saber escrever, são coisas que na verdade eles vão adquirir, mas a gente, agora até a gente tá meio que, entre aspas, tentando preparar eles a entender mais o que é que é uma linha, mas assim, é complicado porque tem muita criança muito nova, não é... a gente vê que não é assim agora que a gente vai conseguir fazer, é eles indo lá e descobrindo aquele mundo né, da escola. (MARIA).

Então, eu percebo que a questão da Educação Infantil tem mais facilidade né de participar, de se envolver com as questões do Fundamental ou do Integral, do que o contrário. Eles assim... têm um pouco mais de resistência de participar, de estar junto né, assim, até porque às vezes os professores como estão muito né, eles têm mais questão de conteúdo, têm prazos, tem uma questão mais burocrática, então acabam assim que não conseguem participar ou se envolver tanto, tanto na parte das crianças, quanto dos adultos. Eu penso assim, que daí no caso, se as crianças tivessem um outro tipo de encaminhamento da parte do adulto fosse mais fácil, mas eu acho que o adulto ele ainda tem um pouco de resistência pra... né... tanto

desenvolver propostas, quanto participar e quanto entender a rotina e ali a organização da Educação Infantil. (GABRIELA).

Aí já é mais complicado... como da direção a gente tem um apoio e a gente tem assim esse é, esse reconhecimento, que a direção reconhece mesmo que é uma etapa diferente né da... é uma etapa própria né do ensino e com as suas características próprias, há o corpo docente da escola mesmo, as outras professoras, elas já não têm essa visão, mesmo que aqui na escola a gente tenha né, a gente tá buscando, não vou dizer que são todas, mas a gente tem sim aquelas falas de... ah, imagine, como que a criança vai ficar sem mesa na sala, não tem onde sentar na sala, porque ah... eles chegam no primeiro ano, eles não sabem nem sentar, ah é porque eles não... sabe... então assim, tem essa visão ainda de que a Educação Infantil eles é... eles só brincam, eles não aprendem sabe... que daí tem que chegar lá no Ensino Fundamental. Então, das outras professoras a gente percebe sim sabe esse, esse tipo de olhar, de julgamento né, que ah porque eles deviam começar a alfabetizar lá no pré, coisas assim nesse sentido sabe... ah porque lá não tem, é não tem atividade, assim esse tipo de coisa a gente tem, a gente percebe, eu percebo né, eu como professora eu percebo, já ouvi muitas vezes também né. (CRISTINA).

É, eu acho que aqui, é como em todas as escolas, existe sim uma lacuna bem grande né, existe uma diferenciação muito grande, a gente começa vendo pela disposição das carteiras né, então a pedagogia da nuca é bem forte né, pouco se vê as carteiras mudando de disposição ou coisas nas paredes que sejam das crianças, que não só dos professores [...] (AGNES).

Estes relatos podem indicar que a relação entre as duas etapas está fundamentada em uma compreensão preparatória de ensino, de subordinação da Educação Infantil, de duas instâncias educativas dissociadas.

Com relação a essa situação, Cintia Cristina Escudeiro Biazan e Maria Aparecida Guedes Monção (2020) explicitam que no decorrer do processo de constituição da Educação Infantil no Brasil, a pré-escola assumiu a tarefa de entregar as crianças para o Ensino Fundamental atendendo a determinados requisitos de aprendizagem necessários para o primeiro ano. As autoras alertam que

A ênfase em atividades preparatórias à inserção no ensino fundamental fragiliza a identidade das instituições de educação infantil e nega suas especificidades, ao desconsiderar as brincadeiras e as interações como eixo central das propostas pedagógicas [...] (BIAZAN; MONÇÃO, 2020, p.10).

Portanto, legitimar a Educação Infantil, sua identidade e especificidades é um compromisso com os direitos das crianças que deve constituir as políticas e práticas na Educação Infantil (BIAZAN; MONÇÃO, 2020).

Já a professora Francisca afirma que a Educação Infantil vem sendo compreendida de uma melhor forma pelas professoras do Ensino Fundamental da escola:

Eu vejo que melhorou bastante, quando eu entrei eu percebia que as professoras do Fundamental não viam com muito bons olhos né a Educação Infantil, achavam que a gente tinha que prepará-los de certa forma pro Fundamental. Hoje em dia eu vejo que a compreensão, o olhar mudou, então eu acho um relacionamento tranquilo, elas percebem, elas gostam de ver as atividades da Educação Infantil, então eu vejo que é uma caminhada, está uma caminhada melhor. (FRANCISCA).

Entre os desafios vivenciados pela pré-escola nas escolas, as professoras elencaram o processo de transição e a compreensão das especificidades da Educação Infantil por parte das professoras do Ensino Fundamental:

Os desafios... ah... a gente tem a questão de eles não estarem sempre junto com os maiores né, a gente tem todo esse cuidado com eles, de eles terem um convívio mais entre eles assim, a gente tem... que nem agora chegou o fim do ano, a gente tem essa parte né de fazer um pouquinho essa integração deles para eles começarem a conhecer a realidade que eles vão ter no primeiro ano. A gente tenta fazer uma integração, tanto lá com as crianças que ficam o dia todo lá no Integral, no anexo, quanto as turminhas do primeiro ano e eu vejo assim um desafio também é a gente fazer com que as pessoas, os professores né do Ensino Fundamental vejam o nosso trabalho de outra maneira, com outros olhos, compreendam um pouquinho mais, que às vezes eles veem aqui as crianças brincando aqui fora e ah... mas olha lá eles só estão brincando, elas não procuram saber o que que a gente está fazendo com eles aqui fora. Eu acho que esse é o maior desafio, de repente, mudar um pouquinho o olhar deles para a Educação Infantil, que eles possam conhecer um pouquinho mais o nosso trabalho. (HELENA).

Eu acho que é isso assim sabe, é a questão da transição, por mais que tem essa troca no final do ano, eles vão lá, conversam com as crianças do primeiro ano, eles veem como é, mas é o vivenciar deles mesmo que... cada criança é única e indiferente disso eu não sei, daí é a visão do professor mesmo do Ensino Fundamental, tem os professores que realmente entendem que eles vêm de um outro espaço de... mas assim, a gente vê que ainda a maioria questiona, tipo a questão de... mas eles só desenham? eles não escrevem? eles não sabem o que é linha? eles não sabem o que é caderno?, então na escola tem essa questão da cobrança assim né [...] tinha que mudar um pouquinho a mente assim sabe, de ver a criança como criança ainda, mesmo no comecinho, não é, ah já agora mudou lá do pré para o primeiro ano é aluno, é a nomenclatura né, por enquanto ele ainda é criança no começo, daí quando ele entender que ele tá num, num quadradinho ali, daí sim, mas parece que elas não querem o tempo sabe do... elas já querem que vá pronto, tipo ah agora sentou e ficou né, até eles entenderem a gente escuta, ah vocês não explicaram nada pra essa criança? (risos) [...] (MARIA).

Os desafios... eu acho que é mais essa questão assim de transitar para o Ensino Fundamental, essa quebra que ainda existe, que é muito grande né,

de quando sai do Infantil e vai para o Fundamental, aí as nossas crianças como são integrais né, elas daí como têm outra organização, então eu acho que essa parte é a mais difícil. Acontece porque a gente elabora propostas, projetos né e daí para fazer essa passagem das crianças para o Fundamental, mas eu percebo que essa é uma dificuldade bem grande assim, da aceitação, de né porque eles saem de um mundo que é totalmente deles, que eles dominam e vão para outro que daí é questão tanto de espaço, quanto alimentação de ideias, de criatividade, eu acho que eles são... quando passam para o Fundamental, acho que essa é a maior dificuldade. (GABRIELA).

Os conceitos “ofício de criança” e “ofício de aluno” perpassam os relatos das professoras. Na seção 2.1 *Crianças, direitos e infância(s)* deste estudo, foram apresentados conceitos de criança e infância(s) de vários autores e, na mesma direção, em relação ao “ofício de criança”, os autores Jean-Claude Chamboredon e Jean Prévot (1986), no artigo *O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e função diferenciada da escola maternal*, abordam as condições sociais da descoberta da primeira infância como objeto pedagógico e as funções sociais que a instituição escolar pode realizar com base nesta definição da primeira infância.

Assim, atividades e competências desta idade passam a embasar o programa pedagógico da escola voltada para as crianças pequenas, levando a invenção de materiais pedagógicos e de práticas pedagógicas, que incidem na organização do espaço e na inserção de jogos, do lúdico, de acordo com esta definição de primeira infância, se distanciando de teorias e práticas da escola primária (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986). Os autores explicitam que,

O fim deste processo de invenção e reforma dos programas, do material, das práticas pedagógicas é a invenção do “ofício de criança” (Kergomard), sendo a escola maternal o lugar em que a criança deve realizar seu “ofício de criança” ou seja comportar-se segundo sua natureza tal qual ela decorre da definição da infância, conformar-se à norma do comportamento infantil. É a negação completa das primeiras formas escolares (inculcação e correção) em proveito de uma forma escolar em que a única obrigação da criança seja ser ela própria. (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986, p. 46).

Sarmiento (2011, p. 586) explica que a representação social dominante da infância contemporânea, que se desenvolveu a partir da modernidade, estabelece o “ofício de criança” que consiste em “um conjunto de comportamentos e ações que se espera que a criança desempenhe”. E, com a escola, a criança assume o estatuto de ser social, propósito de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns que são definidos politicamente (SARMENTO, 2011). Para o autor,

Na verdade, é o aluno – mais do que a criança - de quem a escola se ocupa. Concomitantemente com a escola e a “invenção do aluno” (Gimeno-Sacristan, 2006), a criança é investida de uma condição institucional e ganha uma dimensão “pública”. De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural. (SARMENTO, 2011, p. 588, grifo do autor).

Assim, Sarmiento (2011) faz a crítica ao “ofício do aluno”, que se configura em adquirir a cultura escolar, ser formatado pela escola, disciplinar o corpo e a mente de acordo com as regras da instituição educativa que frequenta.

Esta crítica está presente nos relatos das professoras quando expressam sobre a cobrança que existe para a chegada do aluno e não da criança no Ensino Fundamental, ou seja, da quebra que existe entre as duas etapas e que prejudica a continuidade do processo educativo das crianças.

Segundo Corrêa (2011) a imprescindível integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, especialmente no processo de transição entre a pré-escola e o primeiro ano do Ensino Fundamental, se não tiver uma adequada articulação, pode dificultar ainda mais a compreensão da natureza e especificidade do trabalho da Educação Infantil, assim como o diálogo entre as professoras das duas etapas.

Nesta direção, Fernandes (2014) afirma que a transição entre as duas etapas precisa ser entendida como um entrelaçamento do percurso educativo e não como subordinação de uma etapa à outra. Em sua tese a autora explica que os significados que os atores do processo educativo apresentam em suas narrativas acerca da pré-escola, trazem uma concepção de pré-escola que se traduz em uma identidade. Ou seja, a falta de entendimento das DCNEI (BRASIL, 2009c) pode levar a uma identidade de pré-escola preparatória para a etapa posterior.

Como consequência, uma escola que têm uma compreensão preparatória de pré-escola deixa de assegurar vários direitos às crianças, assim como as especificidades da Educação Infantil (ALMEIDA, 2016).

Por isso, um conhecimento mais aprofundado e um melhor planejamento do processo de transição, que considere crianças, famílias e professoras de ambas as etapas, são necessários para que os avanços com relação à expansão do acesso e de ações que melhoraram a qualidade do atendimento na Educação Infantil,

ocorridos nos últimos anos, não sejam desperdiçados (CAMPOS; BHERING; ESPOSITO; GIMENES; ABUCHAIM; VALLE; UNBEHAUM, 2011).

Outro desafio, apontado nas entrevistas, é o pouco acompanhamento dado pela pedagoga às professoras da Educação Infantil, que devido às outras demandas, tem sua atuação dificultada:

Vou ser sincera para você, nem meu planejamento olharam esse ano, nem Conselho né... não é Conselho de Classe⁷⁴, mas esse momento de falar sobre... eu estava muito frustrada, ela ficou muito assim mexida, eu vi que desestabilizou ela assim sabe, mas gostei da postura dela sabe, ela assumiu as coisas todas, falou realmente eu precisava ter te dado mais atenção, se eu tiver a oportunidade num outro momento, farei diferente, tal, tal, entendeu... Mas isso também porque na escola precisa estar instituída a formação e não está. O pedagogo, ele é a pessoa que despacha encaminhamento médico, ou que conversa, media conversa com os pais, só isso que eu vejo fazendo e isso não é só aqui, é em todo lugar né, porque as demandas que vêm... parece que querem ocupar o pedagogo de outras formas para ele não fazer o que tem que fazer né, que é estar junto com os professores, que é orientar planejamento [...] (AGNES).

Assim, ao considerar que o trabalho da pedagoga precisar estar alicerçado no acompanhamento do planejamento das professoras e das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, assim como, na realização da formação continuada, a professora Agnes indica que alguns trabalhos burocráticos atribuídos à pedagoga, podem ser assumidos por outros profissionais da parte administrativa, o que pode contribuir para a atuação da pedagoga:

[...] tem coisas que dependem da escola né e tem coisas que dependem da mantenedora. O que depende da escola é o que eu falei para as meninas, vamos levar essa questão então do pedagogo, que está tão amarrado nas questões burocráticas, vamos levar para o grande grupo, como que nós [...] vamos nos organizar? Como que a gente vai proteger esse pedagogo para que ele tenha, se ele quiser, porque tem uns que não querem também, querem ficar escondidos ali atrás das burocracias, mas como é que a gente pode fazer para que esse pedagogo tenha liberdade para fazer o que ele tem que fazer, que é estar com professor, orientar professor, ver planejamento, etc. Talvez alguém assuma, alguém né da gestão possa assumir algumas demandas dele para ele conseguir fazer isso [...] fortalecer né esse pedagogo formador [...] (AGNES).

A luta pelo fortalecimento da identidade da Educação Infantil também depende do desenvolvimento da formação continuada das professoras desta etapa,

⁷⁴ De acordo com o Regimento Escolar, a organização da avaliação na Educação Infantil acontece de forma diferenciada, devido às especificidades desta etapa, por isso não é necessário realizar Conselhos de Classe como ocorre no Ensino Fundamental.

resultando em avanços na qualidade da educação oferecida às crianças pequenas (CÔCO; REIS; VIEIRA; LOVATTI; ZUCOLOTTO, 2015).

No que se refere ao lugar que a Educação Infantil ocupa nas reuniões pedagógicas das escolas realizadas com a equipe docente das duas etapas, a professora Agnes foi enfática: “A gente tá invisível, essa que é a verdade”, e justificou esta afirmação quando relatou sua frustração proveniente do fato da Educação Infantil não ter sido contemplada como tema da SEP interna da escola, conforme já relatado. Será que esta invisibilidade, apontada por Agnes, estaria relacionada ao fato de que a escola está voltada ao “ofício do aluno” enquanto a Educação Infantil se volta ao “ofício de criança”? E, em virtude disso, a escola se vê diante de outro paradigma para o qual ainda não vê possibilidade de consonância para contemplar a Educação Infantil de acordo com os princípios desta sub-etapa?

No caso da Escola Municipal Regional CIC, o fato de ter uma professora articuladora que atua com as turmas da Educação Infantil, impacta de maneira favorável junto à direção e pedagogas. As professoras enfatizaram a necessidade de “marcar presença”, mesmo percebendo avanços, pois observam que uma maior atenção é dada ao Ensino Fundamental:

É... normalmente essas reuniões pedagógicas ou semana de estudo pedagógico é... está mais direcionado para o Fundamental né, então não é muito incluído né, é uma coisa que se fosse feita poderia melhorar a visão do Fundamental para a Educação Infantil né, eles conhecerem melhor o que é feito na Educação Infantil, então, assim, as formações são mais direcionadas para o Fundamental, que é a demanda maior da escola né. (FRANCISCA).

Eu vejo que hoje assim inclui mais, até porque acho que meio que foi uma reivindicação do pessoal assim sabe, de... ah porque a Educação Infantil não é vista... Educação Infantil sempre era excluída... até na verdade nosso recreio já é diferente dos outros, então a gente já não faz recreio com os outros, a gente faz permanência separada deles, então já era um pouquinho, agora a gente vê que eles já veem mais a visão assim de incluir a gente mais pra tipo... agora fazendo um recreio só, e... quando tem assim recado ou alguma coisa, mas antes era mais, tipo a Educação Infantil era a Educação Infantil, o Fundamental era o Fundamental [...] não sei se é reivindicação porque a [...] já era mais assim, ei e a Educação Infantil?, é então... porque antes não, na verdade quando era do Fundamental era do Fundamental e a gente nem estava sabendo. (MARIA).

Eu acho que ainda a gente precisa avançar nesse ponto, porque assim é... como tem muito mais turma do Fundamental assim, a atenção é mais voltada para a questão burocrática do Fundamental, então assim é... a energia é assim, primeiro é pensado no Fundamental e daí assim, se a gente não levantar a mão e dizer assim, oi, olhem aqui por nós, sabe, ainda precisa sim, a gente precisa chamar a atenção né. A gente faz as exposições também, é assim que atrai a atenção, mas só que a gente

percebe que nas reuniões, nas coisas, ainda enquanto escola né, assim quando envolve famílias, essas coisas não tanto, mas em escola assim é mais voltado, nem tanto para o Integral e nem tanto para o Infantil, é mais voltado para o Fundamental, não sei se é porque tem a questão das provas, do AVALIA⁷⁵, dessas provas externas que se canaliza muito a energia da escola, então acaba que o foco ainda é o Fundamental. (GABRIELA).

A gente já teve é sim que brigar muitas vezes pela Educação Infantil né, de ter que lembrar da nossa... ó nós também estamos aqui, tal..., mas agora assim, eu vejo que isso diminuiu muito sabe, nas reuniões assim a gente é, a gente é lembrado e a gente tem sim um... como que eu vou dizer assim... um lugar nessas reuniões sabe, de pensar a Educação Infantil [...] a gente já teve sim que lutar por esse lugar né, de ficar lembrando, de ficar pedindo, mas agora eu vejo que a gente né tem, assim a gente é... poucas vezes a gente precisa sabe... não vou dizer que é que não precisa bater o pé ainda pra lembrar né, a gente precisa ainda, como diz a [...], a gente sempre tem que tá ali né, falando, falando né, ela né que tá lá na frente agora, então ela sempre fala, a gente sempre tem que tá lembrando, mas eu percebo que a gente teve avanços sim, conquistas nesse sentido [...] (CRISTINA).

Peter Moss (2011), no artigo *Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?*, apresenta quatro possibilidades de relação da pré-escola com a escolaridade primária. A primeira consiste na preparação para a escola, ou seja, a tarefa da Educação Infantil é entregar as crianças prontas, atendendo a padrões fixos que elas devem alcançar antes de ingressar na escola. A segunda se caracteriza no distanciamento, quando a relação entre a Educação Infantil e o ensino obrigatório é marcada pelo antagonismo, com a Educação Infantil buscando defender as crianças da abordagem típica da escola. A terceira relação está na preparação da escola para receber a criança, no sentido de a escola inovar suas práticas ao considerar algumas práticas pedagógicas da Educação Infantil para oferecer um ambiente melhor para as crianças. E a quarta possibilidade está centrada em uma possível convergência, quando a Educação Infantil e a escola se propõem a analisarem melhor as diferenças de suas concepções, valores e práticas, para que, de forma respeitosa e dialógica, construam de forma colaborativa novas práticas que tenham um projeto educativo em comum.

Diante das percepções das professoras e das considerações de Chamboredon e Prévot (1986), Kramer (2006), Souza (2008), Corrêa (2011), Moss (2011), Sarmiento (2011), Fernandes (2014), Biazan e Monção (2020), se amplifica a exigência de se repensar a relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental,

⁷⁵ O Relatório AVALIA (Avaliação Individual da Aprendizagem) é um instrumento de registro que resume o processo de aprendizagem do estudante e que faz parte do processo de avaliação da aprendizagem do Ensino Fundamental da RME de Curitiba. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2022/10/pdf/00385052.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

no sentido de propor ações e práticas compartilhadas que fortaleçam esta relação de forma colaborativa, contribuindo para uma melhor compreensão das especificidades e necessidades de cada etapa educativa, resultando em um acompanhamento pedagógico mais equilibrado entre as duas etapas e em propostas significativas para as crianças.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Para quem viaja ao encontro do sol,
é sempre madrugada.
(Helena Kolody, 1985)*

O presente estudo teve como propósito analisar as especificidades da pré-escola, na intenção de contribuir para a reflexão acerca da escola enquanto um espaço adequado e acolhedor para a vivência das infâncias, que garante os direitos das crianças e oferece práticas educativas concernentes às crianças como atores sociais, cidadãs de direitos, competentes e produtoras de cultura.

No percurso desta pesquisa foram surgindo novas inquietações, novos questionamentos e reflexões que implicam na necessidade de outros estudos, especialmente pelo significativo aumento do número de turmas de pré-escola (Pré I, Pré II e Pré Único) junto às escolas municipais nos últimos anos e que traz consigo vários desafios, tensões, prioridades, possibilidades e avanços para o fortalecimento da identidade da Educação Infantil nas escolas.

Neste sentido, o conhecimento construído e compartilhado neste trabalho é resultado de uma forma de análise para conhecer a identidade da Educação Infantil revelada no contexto de duas escolas municipais de Curitiba, situadas em comunidades e regiões de características bastante distintas.

O processo de constituição da identidade da pré-escola em nosso país é profundamente marcado por um período em que a concepção vigente era (se ainda não é) a da pré-escola preparatória para o Ensino Fundamental, com a função de “entregar as crianças prontas”, atendendo ao padrão esperado, ou seja, “o aluno preparado para ser alfabetizado”, com a pretensão de prevenir o fracasso escolar.

Com importantes marcos legais para a Educação Infantil, como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996), outra concepção foi instituída, creches e pré-escolas são consideradas instituições educativas que cuidam e educam crianças até os cinco anos de idade, e que têm como finalidade o seu desenvolvimento integral. Na sequência, outras leis e documentos normativos e orientadores de âmbito nacional foram surgindo, concomitante aos avanços nos estudos e pesquisas sobre infância e educação e cuidado de crianças pequenas, fortalecendo cada vez mais a Educação Infantil, enquanto etapa educativa, com especificidades próprias, que considera e valoriza a

concepção de criança histórica e de direitos, com uma proposta curricular centrada nas interações e brincadeira (BRASIL, 2009c).

Ao considerarmos as percepções das professoras entrevistadas a respeito da relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental nas escolas, percebe-se que persiste no entendimento de algumas professoras do Ensino Fundamental que a Educação Infantil deve estar subordinada a esta etapa, o que é sentido pelas professoras das turmas de pré-escola por meio de cobranças e julgamentos.

Isto indica que ainda é necessário muito trabalho formativo a ser realizado, tanto dentro da escola, quanto fora, pelos NREs e SME, para que este entendimento seja modificado, pois diverge de uma concepção educativa que respeita os direitos das crianças e que está declarada nas DCNEI (BRASIL, 2009c), na BNCC (BRASIL, 2017), no Currículo da Educação Infantil de Curitiba (CURITIBA, 2020), como também no Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, documentos orientadores do trabalho das escolas. Assim, cada etapa educativa, respeitadas as suas especificidades, precisa trabalhar de forma colaborativa para a continuidade do processo educativo das crianças. Junto à necessidade de formação continuada estão outros aspectos que impactam nessa relação, como, por exemplo, a valorização salarial, plano de carreira, concursos para a função de pedagoga, entre outros, que não são o foco desta pesquisa, mas que integram as políticas públicas determinantes para os avanços esperados.

Ao observar os planejamentos e propostas desenvolvidas com as crianças, percebe-se que as professoras das turmas de pré-escola procuram acolher os interesses, as curiosidades e os desejos das crianças na elaboração do planejamento. É importante enfatizar que as professoras possuem caminhadas singulares no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, desta forma, algumas professoras estão mais avançadas na elaboração de planejamentos que têm a criança como centro do planejamento curricular, na participação ativa das crianças e em uma aproximação maior com relação aos campos de experiências, assim como outras professoras precisam de um apoio pedagógico mais próximo e aprofundamento dos estudos por meio de formação continuada para o aprimoramento do seu planejamento, mas todas têm as interações e a brincadeira como eixos norteadores das propostas. Neste contexto, um documento que precisa ser retomado, pela sua potência e importância, é o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, bem como a Resolução CNE/CEB nº 05/2009, referentes às DCNEI (BRASIL,

2009c), que nas entrevistas foram pouco citados, ao contrário da BNCC (BRASIL, 2017).

O espaço externo é o grande destaque das duas escolas municipais pesquisadas, uma potencialidade que é destacada por todas as professoras, no qual as crianças brincam, se aventuram, pesquisam, exploram, criam, interagem, em contato com a natureza, ou seja, um espaço que transcende a sala de referência, aliado do planejamento, que apoia diversas e ricas possibilidades de experiências de aprendizagem. É importante ressaltar que nem todas as escolas possuem espaços externos privilegiados, amplos e atrativos. Assim, uma questão sempre presente é sobre como professoras e crianças se relacionam com espaços externos mais limitados e como são as experiências das crianças?

Quanto aos espaços internos, algumas salas de referência, aquelas que eram salas de aula do Ensino Fundamental e foram adaptadas para as turmas de pré-escola, têm o tamanho menor quando comparadas às salas da Educação Infantil, apresentam murais e quadro de giz em altura elevada, há excesso de mesas e cadeiras, armários grandes e fechados, alfabeto acima do quadro de giz. Ou seja, revelam as marcas do Ensino Fundamental, o que indica a necessidade de reorganização destas salas para que se tornem mais acolhedoras para as crianças e com marcadores da identidade da Educação Infantil.

Ainda em relação à organização dos espaços, a observação realizada por uma das professoras sobre os murais das turmas do Ensino Fundamental que estão nos corredores, indica que estão numa altura mais elevada, dificultando a visualização das crianças da pré-escola e que apenas os murais da Educação Infantil são fixados na sua altura das crianças. Com isso essa professora mostra um olhar atento para com o pertencimento das crianças nesse espaço e sua indicação nos provoca a pensar que os ambientes da escola como um todo, precisam levar em consideração que ali também estão as crianças da Educação Infantil. Neste sentido, é preciso mobilizar toda a comunidade escolar para refletir, discutir e propor ações que melhorem os espaços da escola para todas as crianças, considerando a presença das diferentes etapas educativas e necessidades.

Um dos desafios é a organização do tempo escolar, como, por exemplo, o horário de descanso das crianças das turmas de pré integral, após o almoço. Quando o refeitório é transformado numa grande sala com colchonetes dispostos um ao lado do outro, com todas as crianças descansando ao mesmo tempo. Até

aquelas que não sentem necessidade de dormir, mas devido ao número de profissionais (inspetoras) disponíveis na escola no intervalo entre o turno da manhã e da tarde, o tempo e o espaço são organizados desta forma. Esta é uma situação que precisa ser revista e readequada, com o apoio da mantenedora, para que sejam garantidos os direitos das crianças, no sentido de escolher descansar em uma sala acolhedora, para as que necessitam, ou realizar outras atividades mais tranquilas para aquelas que não têm essa necessidade e, em ambos os casos com a supervisão de profissionais.

Em referência ao tempo, as professoras precisam adequar o desenvolvimento de suas propostas com as crianças de acordo com a organização do tempo da escola que é regida pelo Ensino Fundamental, organizado em horas aula e recreio, portanto, mais fragmentado se comparado à concepção de tempo na Educação Infantil. Deste modo, a organização do tempo da pré-escola é outro desafio para a escola quando são consideradas as especificidades desta etapa educativa. Desta forma, pensar o tempo de uma forma menos fragmentada, não é apenas tarefa das professoras das turmas de pré-escola, mas de toda escola e da SME.

O apoio da direção das escolas é essencial para a defesa e garantia das especificidades da Educação Infantil e é ressaltado no relato das professoras no que diz respeito a valorização desta etapa, compra de materiais, reorganização dos espaços das escolas, apoio no desenvolvimento de propostas, acolhimento das solicitações das professoras e crianças e até o tema da SEP interna ter sido sobre a Educação Infantil em uma das escolas.

A partir da análise dos documentos e dos relatos das professoras, um processo que requer um melhor planejamento e acompanhamento de ações é o da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois necessita de uma maior articulação entre as duas etapas, com o acompanhamento efetivo das pedagogas junto às professoras e, que se desenvolva ao longo do ano, não se limitando a algumas visitas às salas das novas turmas ou a outros espaços que sejam mais utilizados pelo Ensino Fundamental.

Outra necessidade relatada pelas professoras e considerando a análise dos documentos, é o acompanhamento mais próximo e frequente das pedagogas da escola junto às professoras da pré-escola, tanto em relação ao planejamento quanto a formação continuada, que precisa acontecer também durante as permanências

das professoras e não só em datas específicas do calendário escolar. Também é preciso que exista uma forma de registro do trabalho da pedagoga em algum instrumento específico, para que quando ocorre mudança de pedagogas nas escolas, seja possível para a pedagoga que inicia o trabalho, conhecer o que foi realizado até o momento; no que diz respeito a formação continuada, avanços e necessidades de aprimoramento no trabalho da Educação Infantil da escola. Para isso, a demanda de trabalho burocrático das pedagogas precisa ser observada e repensada, assim como a quantidade adequada de pedagogas nas escolas para que seja possível o atendimento de excelência às duas etapas educativas e a todas as professoras da escola.

A partir das discussões realizadas e dos resultados apresentados percebemos que a Educação Infantil, nas escolas pesquisadas, enfrenta tensões e cobranças das escolas que têm como prevalência o Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que se encontra em processo de fortalecimento de suas especificidades.

Por fim, reconhecemos e valorizamos o posicionamento das professoras das turmas de pré-escola, que revelaram por meio das entrevistas e no compartilhamento de seus planejamentos e demais registros, o esforço que empreendem na defesa das especificidades da Educação Infantil e na busca do aprimoramento do seu trabalho para que as escolas se constituam em lugares pertinentes às vivências das infâncias.

Diante do exposto, outras pesquisas podem ser desenvolvidas para aprofundar as reflexões e os questionamentos levantados para o fortalecimento da identidade da Educação Infantil nas escolas, tais como: - o trabalho formativo da pedagoga da escola com as professoras da Educação Infantil; - o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; - os processos formativos que ocorrem no interior da escola para as demais professoras que cobrem o dia da permanência e das horas-atividade das professoras referências de turma; - a Educação Infantil em escolas com espaço externo mais limitado, entre outras possibilidades. Todas com um compromisso em comum: pensar a escola enquanto um lugar que assegure às crianças o direito a uma infância plena de interações e brincadeiras, de experiências significativas e enriquecedoras, em um ambiente escolar acolhedor, seguro, desafiador e interessante.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. O Rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. *In*: KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1991. p. 21-33.
- ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 2016.
- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do prescrito-planejado ao experienciado-vivido**. 2012. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9692>. Acesso em: 1 out. 2021.
- ALMEIDA, Lorena Borges. **Pré-escola na escola de ensino fundamental: os direitos das crianças, desafios e contradições**. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6659>. Acesso em: 1 out. 2021.
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba**. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/16953>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, set./dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 set. 2021.
- ARAUJO, Ana Luisa Manfredini. A fotografia em cruzo com a história: há uma rachadura em tudo e é por lá que a luz entra. *In*: CORDEIRO, Andréa Bezerra; GARCIA, Gecia Aline; KINCHESCKI, Ana Paula de Souza; KANAZAWA, Júlia Naomi (org.). **A teia das coisas: cultura material escolar e pesquisa em rede** [recurso eletrônico]. Curitiba: NEPIE-UFPR, 2021. p. 225-239.
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio; ARRUDA, Liliane Braga. A BNCC e a regulação da Educação Infantil: perspectiva crítica. *In*: **Conferência Nacional Popular de Educação – CONAPE - Etapa Goiás – Intermunicipais**, 2018, Jataí. Anais. Conferência Nacional Popular de Educação – CONAPE. Goiânia: CONAPE, 2018. p. 1-15. Disponível em: https://www.fnpe.com.br/docs/apresentacao-trabalhos/eixo-01/IVONE_GARCIA_BARBOSA.pdf. Acesso em: 03 out. 2022.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Saberes e conhecimentos que compõem currículos com bebês e crianças pequenas. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 23, n. 49, p. 47-65, set./dez. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822018000300047&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 07 out. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios. *In*: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho (org.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2019. p. 17-36.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Imagem e cultura visual: representação do ambiente educativo da escola primária Paranaense (1955). *In*: CORDEIRO, Andréa Bezerra; GARCIA, Gecia Aline; KINCHECKI, Ana Paula de Souza; KANAZAWA, Júlia Naomi (org.). **A teia das coisas**: cultura material escolar e pesquisa em rede [recurso eletrônico]. Curitiba: NEPIE-UFPR, 2021, p. 425-442.

BIAZAN, Cintia Cristina Escudeiro; MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. O cenário da educação infantil após a implantação do ensino fundamental de nove anos. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-17, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.13537>. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 1/1999**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Lei nº. 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, v. 1. 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 216, 12 nov. 2009a. Seção 1, p.8.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n.º 20/2009**. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009b.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009**. Fixa as diretrizes nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, 2009d.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 04, 14 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2017.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 abr. 2022.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta; ESPOSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, abr. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 mai. 2022.

CAMPOS, Roselane Fátima. Educação infantil: políticas e identidade. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 217-228, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/7>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CARVALHO, Fernando. **A experiência de crianças da pré-escola no espaço da escola de ensino fundamental**. 2019. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019. Disponível em: <http://www.riuni.unisul.br/handle/12345/8303>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CATARSI, Enzo. Ritualidade e desenvolvimento: o sono na creche. *In*: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (org.). **EnLacES no debate da Infância e Educação Infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020. p. 177-191.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean (et. al). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível: <https://www.researchgate.net/publication/26357172> O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. Acesso em: 17 mai. 2022.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, Jean. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e função diferenciada da escola maternal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 32-56, nov. 1986. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1305/1308>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHULEK, Viviane. **A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba – PR**. 2012. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/32137>. Acesso em: 1 out. 2021.

CÔCO, Valdete; REIS, Marcela Lemos Leal; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; LOVATTI, Renata Rocha Grola; ZUCOLOTTI, Valéria Menassa. O Plano Nacional de Educação: desafios no campo da educação infantil. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 37, p. 77-92, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n37.5553>. Acesso em: 21 fev. 2022.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p.85-112, jul. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/nNRQtfddBr3396VMvzsgkbC/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 17 maio 2022.

CORRÊA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p.105-120, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9cTZJTinhjssZqMq6Lj8cKm/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 4 nov. 2021.

CORSARO, William. O estudo sociológico da infância. In: CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-72.

COSTA, Vidal A. A. **Memória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1963-1982)**. Boletim Casa Romário Martins. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 30, n. 133, mar. 2007.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 349-360, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p349>. Acesso em: 03 out. 2022.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 147-174, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/79003>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**. Volume 2. Educação Infantil. Curitiba, 2006.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Educação Infantil. **Objetivos de aprendizagem**: uma discussão permanente. Curitiba: SME, 2012.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. Departamento de Educação Infantil. **Caderno I Princípios e Fundamentos**. Curitiba: SME, 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo da Educação Infantil**: Diálogos com a BNCC. Curitiba, 2020.

DIDONET, Vital. Prefácio. In: MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne (org.). **EnLacES no debate da Infância e Educação Infantil**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020. p. 1-19.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**, Campinas, v.15, n. 43, p. 229-250, jan./abr. 2004.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência**. 2014. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/102342>. Acesso em: 1 out. 2021.

GIACOMITI, Alessandra. **Em meio a arquivos e memórias, o Projeto Araucária: da proposta curricular a formação dos profissionais da educação infantil em Curitiba (1985-1992)**. 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/33786>. Acesso em: 1 out. 2021.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022.

HOYUELOS, Alfredo. Os tempos da infância. *In*: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 39-56.

IDENTIDADE. *In*: MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=vkAAV>. Acesso em: 30 ago. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA. **Diagnóstico Regional CIC**. Curitiba, v. 6, 2021a. Disponível em: <https://ippuc.etools.com.br/storage/uploads/2755199e-b064-431c-930b-840ff869833a/cic - diagnostico 2021 - dig.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO URBANO DE CURITIBA. **Diagnóstico Regional Santa Felicidade**. Curitiba, v. 9, 2021b. Disponível em: <https://ippuc.etools.com.br/storage/uploads/ec723804-c670-4f82-8b2f-00de01472b68/sf - diagnostico 2021 - dig.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. [online]. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 20 fev. 2023

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise

documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v.20, n.44, p.36-51, 2021.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1991.

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

KRAMER, Sonia. Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (org.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 1999. p. 269-280.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2021.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 13-24.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2021.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LIMA, Andreza Maria de; CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de; MONTEIRO, Luciana Oliveira Freitas. Um estudo sobre currículo na educação infantil na produção científica da ANPEd nos últimos dez anos. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 39, p. 115-130, jan./abr.2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n39.4725>. Acesso em: 21 fev. 2022.

MANTAGUTE, Elisângela Iargas Luzviak. **"Não ficarão mais ao Deus dará: já existem as creches! História da educação infantil em creches públicas de Curitiba: entre normas e práticas - 1977 a 2003**. 2017. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47712>. Acesso em: 07 jan. 2023.

MAYALL, Berry. The sociology of childhood in relation to children's rights. **The International Journal of Children's Rights**, 8, 2000. p. 243–259.

MORO, Catarina. Avaliação de contexto e políticas públicas para a educação infantil. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756521006>. Acesso em: 02 jun. 2022.

MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de; BARBOSA; Etienne Baldez Louzada; FRANÇA, Franciele Ferreira. Pelo fio do nome: as proposições de Enzo Catarsi para as crianças de 0 a 3 anos. **Debates em Educação**, Maceió, vol. 14, nº. Especial, p.445-467, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12637>. Acesso em: 03 mar. 2023.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.142, p. 142-159, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/122>. Acesso em: 17 maio 2021.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Sociologia da infância e educação infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 31-36, jul./dez. 2009.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil**. Brasília, DF: MEC/ SEB/ COEDI, 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2014

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

PANDIMI-SIMIANO, Luciane; BUSS-SIMÃO, Márcia. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 77-90, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6799>. Acesso em: 29 out. 2021.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Câmara de Ensino Fundamental. **Deliberação CEE nº 02**, 13 de abril de 2007. Alteração do artigo 12 da Deliberação nº 03/06-CEE.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED/PR, 2018.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, abr. 2004.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. Introduction e A New Paradigma for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. *In*: JAMES, Alisson; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**. 2ª ed. London and New York: Routledge, 2010. p. 1-33.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 36, n.2, p.631-643, maio/ago. 2010.

RICORDI, Jéssica da Costa. **As crianças da educação infantil e o espaço da “grande escola”**: um estudo de caso no município de Fazenda Rio Grande – PR. 2020. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/72003>. Acesso em: 12 maio 2021.

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. *In*: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 122- 128.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 16, p. 27-34, jan./fev./mar./abr. 2001.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT’ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, Mato Grosso, v. 8, n. 08, p. s/p, 2004. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132>. Acesso em: 24 set. 2021.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; BARROSO, Fabiana Pinheiro; NASCIMENTO, Jessica Mayara. Convergências e tensões na produção acadêmica sobre currículo da educação infantil. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 350-371, jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p350-371>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. *In* SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, ano XX, nº 21, p. 15-30, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36733>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. **Educação Infantil: o desafio da qualidade - um estudo da rede municipal de creches em Curitiba - 1989 a 1992**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/101628?guid=1658534409600&returnUrl=%2Fresultado%2Flistar%3Fguid%3D1658534409600%26quantidadePaginas%3D1%26codigoRegistro%3D1016>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SESIUK, Patricia. **Oferta e acesso à creche pública em Curitiba: a construção da desigualdade social**. 2019. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/62774>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SILVA, Aurenilda Cordeiro da. **A educação infantil em escolas classe no Distrito Federal: educar e cuidar ou atendimento da demanda de vagas?** 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36190>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SOCZEK, Márcia Barbosa. **Políticas públicas para a educação infantil no município de Curitiba (1997-2004)**. 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/10684>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SOUZA, Gizele de. Educação da infância: estar junto sem ser igual. Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental!. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 17-31, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100003>. Acesso: 23 jul. 2021.

SOUZA, Rosiris Pereira de. **Educação Infantil: Políticas Públicas e Práticas Educativas na Pré-escola de Escolas Municipais de Ensino Fundamental em Goiânia**. 2012. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/2032>. Acesso em: 1 out. 2021.

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. A qualidade da Educação Infantil nos documentos orientadores do MEC e normas legais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 45, p. 312-336, jan./jun., 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e80549>. Acesso em: 23 mai. 2022.

TONUCCI, Francesco. **Frato: 40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VIEIRA, Daniele Marques. **Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do PROINFÂNCIA**. 2016. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/43794>. Acesso em: 03 maio. 2023.

VIEIRA, Daniele Marques. A fotografia na experiência educativa de professores: do olhar e das interpretações. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 309-327, mar./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/63667>. Acesso em: 03 maio. 2023.

APÊNDICE 1 – ESTUDOS SELECIONADOS

QUADRO 9 - ESTUDOS SELECIONADOS A PARTIR DO CRUZAMENTO 1 (“PRÉ-ESCOLA” AND ESCOLA AND “ENSINO FUNDAMENTAL”)

Teses e Dissertações							
	Base de dados	Autor (a) / Ano	Tese / Dissertação	Título	Discussão da pesquisa	Orientador (a)	Instituição
1	BDTD	Rosiris Pereira de Souza 2012	Dissertação	Educação Infantil: Políticas Públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de Ensino Fundamental em Goiânia.	Esta pesquisa reflete sobre a relação que se estabelece entre políticas públicas e práticas educativas que acontecem nas turmas de pré-escola inseridas nas escolas de Ensino Fundamental. A autora concluiu que as turmas de pré-escola, observadas em cinco escolas, assumiram a escolarização como prática educativa, com foco na preparação para o Ensino Fundamental e na prevenção de insucessos nas etapas posteriores.	Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa	Universidade Federal de Goiás
2	BDTD	Viviane Chulek 2012	Dissertação	A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba - PR.	A autora analisou o ponto de vista de crianças que frequentavam a última etapa da Educação Infantil (pré-escola) e o primeiro ano do Ensino Fundamental sobre as particularidades que constituem essas etapas de ensino. Ao tratar sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, a autora comparou a organização do trabalho pedagógico nas duas etapas e concluiu que o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental não representou uma ressignificação dos espaços para atender as especificidades da infância.	Prof. Dr. Jaison José Bassani	Universidade Federal do Paraná

3	BDTD	Cinthia Votto Fernandes 2014	Tese	A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência.	Esta pesquisa buscou compreender como os atores do processo educativo (supervisores da Secretaria Municipal de Educação, equipe diretiva de escolas, professores, crianças e famílias) compreendem a identidade da pré-escola em um contexto de escola de Ensino Fundamental. A autora percebeu o predomínio de uma identidade preparatória da pré-escola e a obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos foi entendida como uma oportunidade de iniciar mais cedo a escolarização.	Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
4	BDTD	Lorena Borges Almeida 2016	Dissertação	Pré-escola na escola de Ensino Fundamental: Os Direitos das crianças, desafios e contradições.	A autora analisou a pré-escola situada em nove escolas municipais de Ensino Fundamental e concluiu que a pré-escola segue o modelo tradicional do Ensino Fundamental, tanto na configuração do espaço físico, como nas práticas pedagógicas, sendo compreendida como um preparatório para as etapas seguintes, deixando de assegurar alguns direitos às crianças.	Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa	Universidade Federal de Goiás
5	BDTD	Aurenilda Cordeiro da Silva 2019	Dissertação	A Educação Infantil em escolas classe no Distrito Federal: educar e cuidar ou atendimento da demanda por vagas?	Este estudo apontou que existem divergências entre o que está proposto nos documentos legais da Educação Infantil e as práticas vivenciadas nas instituições infantis públicas, principalmente no que se refere à infraestrutura, ao identificar que nas unidades escolares que atendiam a maioria das crianças na pré-escola, os espaços não estavam adequados para as brincadeiras e interações.	Profa. Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton	Universidade de Brasília

6	BDTD	Fernando Carvalho 2019	Dissertação	A experiência de crianças da pré-escola no espaço da escola de Ensino Fundamental.	O autor problematizou as experiências educativas que as crianças da pré-escola têm acesso no espaço da escola de Ensino Fundamental, no qual percebeu relações educativas escolarizantes, contraditórias à especificidade da Educação Infantil e à concepção de criança, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	Profa. Dra. Luciane Pandini-Simiano	Universidade do Sul de Santa Catarina
Artigos							
	Base de dados	Autores (as) / Ano		Título	Discussão do artigo	Periódico	Qualis ⁷⁶
7	Scielo / Educ@ / Periódicos CAPES	Maria Malta Campos, Eliana Bahia Bhering, Yara Esposito, Nelson Gimenes, Beatriz Abuchaim, Raquel Valle e Sandra Unbehaum 2011		A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental.	Apresenta os resultados de uma pesquisa que avaliou a qualidade de instituições de Educação Infantil de seis capitais brasileiras e investigou qual o impacto da qualidade da pré-escola nos resultados de aprendizagem apresentados por alunos do segundo ano do Ensino Fundamental. Vale destacar que o instrumento utilizado na pesquisa, para medir a qualidade das turmas de pré-escola, tem sua fundamentação numa proposta curricular que valoriza a iniciativa da criança, oferecendo uma diversidade de experiências, de aprendizagem e de expressão.	Educação e Pesquisa	A1

⁷⁶ Qualis Periódicos: Classificações de periódicos quadriênio 2017-2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em: 06 jan. 2023.

8	SciELO / Periódicos CAPEs	Bianca Cristina Corrêa 2011	Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política.	Apresenta uma análise sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em um município do interior do estado de São Paulo e os reflexos negativos sobre a organização pedagógica da Educação Infantil. No período da realização da pesquisa foi observado um aumento do número de atividades mecânicas, diminuição do período destinado às brincadeiras, antecipação de atividades presentes no Ensino Fundamental, problema que, de acordo com a autora, existe há muito tempo e que dificulta o fortalecimento da especificidade da Educação Infantil.	Educação e Pesquisa	A1
9	Periódicos CAPEs	Valdete Côco, Marcela Lemos Leal Reis, Maria Nilceia de Andrade Vieira, Renata Rocha Grola Lovatti e Valéria Menassa Zucolotto 2015	O Plano Nacional de Educação: desafios no campo da educação infantil.	As autoras fizeram uma análise das metas e estratégias da Educação Infantil do Plano Nacional de Educação (2014-2024), evidenciando os temas que envolvem o acesso das crianças à Educação Infantil, as políticas de formação e valorização do trabalho docente, a gestão democrática e aos processos de avaliação. Em relação ao acesso e permanência, é evidenciada a qualidade da oferta que implica em propostas e práticas pedagógicas que precisam estar em consonância com os documentos de referência para o trabalho educativo com as crianças.	EccoS- Revista Científica	A3

10	Periódicos CAPEs	Luciane Pandini-Simiano e Márcia Buss-Simão 2016	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa.	Neste artigo são abordados os desafios e possibilidades da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica para a Educação Infantil a partir da proposta dos campos de experiências. Neste sentido, a organização de uma proposta pedagógica precisa proporcionar experiências significativas no cotidiano educativo, vivenciadas e compartilhadas entre as crianças e seus pares e com os adultos. Para isso, o desafio consiste em romper com um currículo organizado por disciplinas ou áreas de conhecimento.	EccoS– Revista Científica	A3
11	Periódicos CAPEs	Andreza Maria de Lima, Maria Jaqueline Paes de Carvalho e Luciana Oliveira Freitas Monteiro 2016	Um estudo sobre currículo na educação infantil na produção científica da ANPEd nos últimos dez anos.	As autoras realizaram uma pesquisa com o objetivo de mapear e analisar as produções científicas sobre currículo na Educação Infantil nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) num período de dez anos (2003-2012). As autoras localizaram apenas cinco estudos e apontam para a necessidade de mais pesquisas que investiguem políticas e práticas curriculares na Educação Infantil.	EccoS – Revista Científica	A3
12	Periódicos CAPEs	Cintia Cristina Escudeiro Biazan e Maria Aparecida Guedes Monção 2020	O cenário da educação infantil após a implantação do ensino fundamental de nove anos.	A partir de uma pesquisa qualitativa, realizada em um município paulista, as autoras apresentam alguns impactos presentes nas práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil que atendem crianças de 4 e 5 anos, após a	EccoS– Revista Científica	A3

QUADRO 10 - ESTUDOS SELECIONADOS A PARTIR DO CRUZAMENTO 2 (“PRÉ-ESCOLA” AND CURRÍCULO AND “EDUCAÇÃO INFANTIL”)

Teses e Dissertações						
Base de dados	Autor (a) / Ano	Tese / Dissertação	Título	Discussão da pesquisa	Orientador (a)	Instituição
1	Beatriz de Oliveira Abuchaim 2012	Tese	Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do prescrito-planejado ao experienciado-vivido.	A autora investigou como acontece a transposição do currículo para o planejamento e para o cotidiano das crianças e professores de turmas de pré-escola, “do prescrito-planejado ao experienciado-vivido” (ABUCHAIM, 2012, p.253). A autora concluiu que o currículo ao ser colocado em prática, mediado pelo planejamento do professor, transforma o cotidiano, ao mesmo tempo em que sofre transformações pela ação dos atores sociais envolvidos.	Profa. Dra. Maria Malta Campos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2	Viviane Chulek 2012	Dissertação	A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba - PR.	A autora analisou o ponto de vista de crianças que frequentavam a última etapa da Educação Infantil (pré-escola) e o primeiro ano do Ensino Fundamental sobre as particularidades que constituem essas etapas de ensino. Ao tratar sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, a autora comparou a organização do trabalho pedagógico nas duas etapas e concluiu que o ingresso da criança de seis anos no	Prof. Dr. Jaison José Bassani	Universidade Federal do Paraná

				Ensino Fundamental não representou uma ressignificação dos espaços para atender as especificidades da infância.		
Artigos						
	Base de dados	Autor (a) / Ano	Título	Discussão do artigo	Periódico	Qualis ⁷⁷
3	Periódicos CAPEs	Luciane Pandini-Simiano e Márcia Buss-Simão 2016	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa.	Neste artigo são abordados os desafios e possibilidades da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica para a Educação Infantil a partir da proposta dos campos de experiências. Neste sentido, a organização de uma proposta pedagógica precisa proporcionar experiências significativas no cotidiano educativo, vivenciadas e compartilhadas entre as crianças e seus pares e com os adultos. Para isso, o desafio consiste em romper com um currículo organizado por disciplinas ou áreas de conhecimento.	EccoS – Revista Científica	A3
4	Periódicos CAPEs	Andreza Maria de Lima, Maria Jaqueline Paes de Carvalho e Luciana Oliveira Freitas Monteiro 2016	Um estudo sobre currículo na educação infantil na produção científica da ANPEd nos últimos dez anos.	As autoras realizaram uma pesquisa com o objetivo de mapear e analisar as produções científicas sobre currículo na Educação Infantil nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) num período de dez anos (2003-2012). As autoras localizaram apenas cinco	EccoS – Revista Científica	A3

⁷⁷ Qualis Periódicos: Classificações de periódicos quadriênio 2017-2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/publicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em: 06 jan. 2023.

5	Periódicos CAPEs	Cintia Cristina Escudeiro Biazan e Maria Aparecida Guedes Monção 2020	O cenário da educação infantil após a implantação do ensino fundamental de nove anos.	estudos e apontam para a necessidade de mais pesquisas que investiguem políticas e práticas curriculares na Educação Infantil.	EccoS– Revista Científica	A3
6	Periódicos CAPEs	Sandro Vinicius Sales dos Santos, Fabiana Pinheiro Barroso e Jessica Mayara Nascimento Nascimento 2020	Convergências e tensões na produção acadêmica sobre currículo da educação infantil.	Este artigo apresenta uma análise dos artigos científicos publicados em periódicos avaliados como Qualis A1 e A2, produzidos no período de 2009 a 2018, com o objetivo de perceber quais são as tensões e convergências presentes na produção acadêmica sobre currículo da Educação Infantil. Os artigos reunidos no levantamento consideram que a organização curricular por campos de experiências respeita as especificidades da Educação Infantil, como também apontam tensões que destacam aspectos	e- Curriculum	A2

QUADRO 11 - ESTUDOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA ESTA PESQUISA, MAS NÃO FORAM ENCONTRADOS NOS CRUZAMENTOS 1 E 2 DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

	Base de dados	Autor (a) / Ano	Tese / Dissertação	Título	Discussão da pesquisa	Orientador (a)	Instituição
1	BDTD	Arleandra Cristina Talin do Amaral 2008	Dissertação	O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba.	A autora realizou uma análise da transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos em uma escola municipal de Curitiba. Este processo ocorreu de forma atípica durante o ano de 2007, por conta da Deliberação nº 02/2007 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná. Com a intenção de compreender o que é ser criança e viver a infância na escola sob a perspectiva de crianças de cinco e seis anos, a autora destacou os posicionamentos das mesmas, quanto à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. As crianças apontaram que o primeiro ano tinha muitas exigências e tarefas, e que o tempo na Educação Infantil era melhor distribuído. Para a autora, essa antecipação da escolaridade, impactou em uma perda do espaço da brincadeira e no direito das crianças de viverem suas infâncias.	Prof. Dr. Paulo Vínicius Baptista da Silva	Universidade Federal do Paraná

2	BDTD	Jéssica da Costa Ricordi 2020	Dissertação	As crianças na Educação Infantil e o espaço da “grande escola”: um estudo de caso no município de Fazenda Rio Grande – PR.	<p>Nesta pesquisa qualitativa, a autora analisou como os espaços da escola de Ensino Fundamental são organizados pelas docentes e utilizados pelas crianças de turmas de pré-escola, enfatizando a importância do espaço nas relações educativas cotidianas e como indicador de qualidade para a Educação Infantil. A autora concluiu que a transformação dos espaços para as crianças requer uma ação conjunta entre docentes, equipe pedagógica e Secretaria Municipal de Educação.</p>	Profa. Dra. Catarina de Souza Moro	Universidade Federal do Paraná
---	------	-------------------------------	-------------	--	---	------------------------------------	--------------------------------

FONTE: A autora (2022).

APÊNDICE 2 – FOTOGRAFIAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS

ESCOLA MUNICIPAL REGIONAL CIC

FIGURA 36 - BLOCO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ÁREA EXTERNA



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 37 - INSTALAÇÃO SONORA



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 38 – ESPAÇO EXTERNO PRÓXIMO AO BLOCO DA EDUCAÇÃO INFANTIL





FONTE: A autora (2022).

FIGURA 39 – QUADRA DE AREIA E QUADRA PAVIMENTADA



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 40 - AZULEJOS PARA DESENHO E PINTURA NOS FUNDOS DO BLOCO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 41 - QUADRA COBERTA NA FRENTE DO PRÉDIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 42 - ESPAÇO NA FRENTE DA ENTRADA DO PARQUINHO AO LADO DO PRÉDIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 43 - PARQUINHO NOS FUNDOS DO PRÉDIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 44 – SAÍDA DO HALL DO BLOCO DA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE LEVA AO PARQUINHO ATRÁS DO PRÉDIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO AMPLIADO



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 45 - ENTRADA EXTERNA DO BLOCO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 46 - HALL DE ENTRADA DO BLOCO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



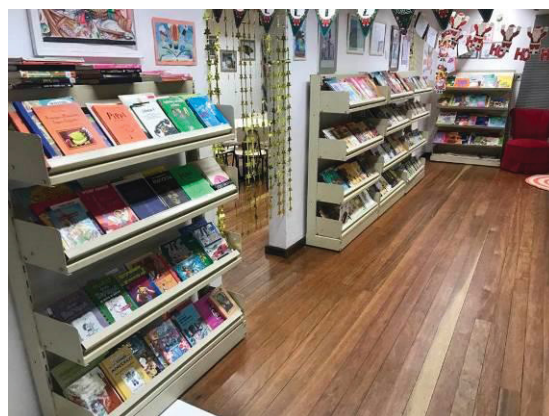
FONTE: A autora (2022).

FIGURA 47 - CORREDOR QUE UNE O BLOCO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A UM DOS BLOCOS DO ENSINO FUNDAMENTAL



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 48 - BIBLIOTECA



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 49 - SALAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pré II Integral B



Pré Único Integral



Pré I Integral



FONTE: A autora (2022).

ESCOLA MUNICIPAL REGIONAL SANTA FELICIDADE

FIGURA 50 - LATERAL EXTERNA COBERTA





FONTE: A autora (2022).

FIGURA 51 - QUADRO PARA DESENHO NA ÁREA EXTERNA



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 52 - QUADRA DESCOBERTA



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 53 - JARDIM



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 54 - CAIXA DE AREIA, BRINQUEDOS DE PNEUS, MESAS COM BANCOS E PAINEL DE AZULEJO PARA DESENHO E PINTURA



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 55 - ESCORREGADORES



FONTE: A autora (2022).

FIGURA 56 - CAMPO GRAMADO AO LADO DA QUADRA COBERTA E DA HORTA



FONTE: A autora (2022).

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DA ENTREVISTA⁷⁸

A pré-escola que compartilha a escola com o Ensino Fundamental:

1. Como esta escola vivencia as especificidades da Educação Infantil?
2. Como você percebe a relação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental nesta escola?
3. Quais são os desafios vivenciados pela pré-escola nesta escola?
4. Quais são os aspectos positivos, as potencialidades que esta escola oferece para a pré-escola?
5. Quais avanços são necessários para ampliar a qualidade da Educação Infantil nesta escola?
6. Como você vê a diferença da pré-escola no CMEI para a escola?
7. Como você percebe a Educação Infantil sendo tratada nas reuniões da escola?

Documentos Curriculares e o planejamento das propostas pedagógicas:

8. Quais documentos curriculares são consultados para o seu planejamento?
9. Como você organiza o seu planejamento? De que forma faz seus registros?
10. Quais elementos não podem faltar na elaboração do planejamento?

Documentos e registros produzidos pela escola para a organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil:

11. Quais os documentos elaborados pela escola que apoiam a organização do trabalho pedagógico e o planejamento da Educação Infantil?
12. Você poderia falar sobre os documentos, orientações e registros pedagógicos da escola que mais te apoiam?

Impactos da pandemia da COVID-19 na organização do trabalho pedagógico e no planejamento das atividades complementares encaminhadas às crianças durante o período de ensino remoto:

13. Quais os impactos da pandemia da COVID-19 na organização do trabalho pedagógico da escola referente à Educação Infantil?

⁷⁸ Conforme já mencionado na introdução deste estudo, havia um interesse inicial em discutir os impactos da pandemia da COVID-19 nos encaminhamentos pedagógicos da pré-escola, porém consideramos que precisaríamos de mais tempo para aprofundar os estudos e para a construção de dados, assim, nos concentramos em questões específicas da pré-escola nas escolas municipais.

14. Quais os impactos da pandemia da COVID-19 no planejamento das atividades para as crianças?
15. Quais foram as maiores dificuldades pedagógicas enfrentadas durante o trabalho de ensino remoto?
16. Qual a sua percepção sobre as atividades complementares?

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: A IDENTIDADE DA PRÉ-ESCOLA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA.

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o tema em questão é compreender como a escola de Ensino Fundamental vivencia no seu cotidiano o currículo (em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular) que orienta o trabalho pedagógico com as turmas de pré-escola.

A pesquisa se justifica pelo fato de que pesquisar a identidade da pré-escola na escola de Ensino de Fundamental pode subsidiar reflexões e contribuir para a formação continuada e a qualificação das práticas pedagógicas, consideradas as especificidades da Educação Infantil.

O objetivo desse projeto é analisar a identidade da pré-escola no contexto das escolas municipais de Curitiba.

Os procedimentos de coleta de dados se darão da seguinte forma: você será convidada para a realização de uma entrevista individual, com o tempo estimado em 1 hora. Para isso, a entrevista será agendada com antecedência, no dia da sua permanência (dia da semana destinado ao estudo e planejamento), nas dependências da escola, em espaço reservado, considerando a sua disponibilidade de data e horário.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS:

Sua contribuição para pesquisa implica a cessão de aproximadamente uma hora da sua jornada de trabalho, o que pode implicar que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao tempo depreendido para a entrevista. Portanto, consideramos que a escolha e negociação de um local calmo e uma prévia organização em relação ao tempo possam ajudar. O risco de desconforto citado anteriormente é mínimo. Informaremos na primeira visita as escolas sobre a finalidade e os procedimentos da pesquisa, assim como o tempo aproximado de

realização da entrevista para que as professoras que estejam dispostas a participar possam se programar. A entrevista será agendada com antecedência, no dia da permanência (dia da semana destinado ao estudo e planejamento), nas dependências da escola, em espaço reservado, considerando a disponibilidade de horário das professoras. Cabe reiterar que a participação é voluntária e a/o participante poderá desistir de integrar a pesquisa a qualquer tempo, comunicando a pesquisadora, sem qualquer constrangimento.

Os benefícios da pesquisa são: possibilitar à sociedade o acesso a informação, no que diz respeito aos aspectos que configuram a identidade da pré-escola no contexto das escolas municipais de Curitiba. E contribuir para o arcabouço acadêmico relativo a investigações que tratem da especificidade da Educação Infantil, segmento pré-escola.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: Nós, pesquisadoras, asseguramos a você assistência durante toda a pesquisa. Podemos ser localizadas na sala 227 no prédio principal do Campus Rebouças da Universidade Federal do Paraná localizado na Rockefeller nº 57, Rebouças ou pelo telefone: 3535- 6271. As pesquisadoras também estão disponíveis via e-mail: moro.catarina@gmail.com, catarina.moro@ufpr.br e mbschuhli@gmail.com para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência você pode nos contatar, em qualquer horário, no número (41) 99148-5710 (Monica) ou 99951-7477 (Catarina), no horário da manhã entre 8 e 12 horas.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de garantia de sigilo e anonimato. Todos os materiais coletados que contenham seus dados, opiniões e informações, assim como os resultados da entrevista, para fins da pesquisa, permanecerão confidenciais. Seu nome ou qualquer material que indique

a sua participação será utilizado apenas para elucidar os objetivos descritos na pesquisa e não serão liberados em nenhuma circunstância sem a sua permissão. Todos os dados desta pesquisa são confidenciais e sigilosos. Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo físico ou digital, sob responsabilidade e guarda dos pesquisadores, por um período de 5 anos após o término da pesquisa, conforme preconizado pela Resolução da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa nº466/2012. Você também não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Uma via deste consentimento informado será arquivada com a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:

A sua participação no estudo não acarretará custos para você e você também não terá nenhuma compensação financeira adicional. Eventuais custos adicionais serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Embora haja possibilidade de risco mínimo aos participantes da pesquisa, como descrito acima, manifestado, especialmente em forma de um desconforto, não há previsão de nenhum dano causado pela sua participação na pesquisa. De todo modo, é direito a todo participante de pesquisa requerer indenização, caso sintá-se lesado.

CAMPO DE PREENCHIMENTO DO(A) PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos neste projeto de pesquisa são Monica Boscardin Schühli, telefone (41) 991485710; a professora orientadora Dra. Catarina Moro, da instituição Universidade Federal do Paraná. Você poderá entrar em contato com elas pelos telefones (41) 991485710 ou (41) 99951-7477.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está

sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba, por meio do endereço: Rua Francisco Torres, 830, 6º andar – Centro, Curitiba. CEP 80.060-130 Telefone: (41) 3360:4961, de segunda e sexta-feira das 13:30h às 17h30 ou pelo e-mail: etica@sms.curitiba.pr.gov.br .

Eu,

fui informado(a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e tive a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas. A explicação que recebi mencionou os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi também que sou livre para interromper a investigação e para encerrar a minha própria participação no estudo a qualquer momento, sem precisar justificar minha decisão. Receberei uma via assinada e datada deste documento e outra via assinada e datada será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável pelo estudo.

Nome do Participante	Assinatura	Data
Nome do Pesquisador	Assinatura	Data