

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ANDREZA CRISTINA MORAIS DE FREITAS

O BRINCAR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
BRASILEIRA: dos documentos oficiais à proposta pedagógica para a Educação Infantil do
Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP

SÃO CARLOS -SP

2021

ANDREZA CRISTINA MORAIS DE FREITAS

O BRINCAR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
BRASILEIRA: dos documentos oficiais à proposta pedagógica para a Educação Infantil do
Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cleonice Maria Tomazzetti.

São Carlos-SP

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Andreza Cristina Morais de Freitas, realizada em 02/02/2021.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Cleonice Maria Tomazzetti (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi (UNESP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

Dedico esta Dissertação de Mestrado aos meus filhos, que me ensinaram e me ensinam a todo momento, na esperança também de tê-los ensinado, especialmente, a lutarem por um mundo mais justo, mais feliz e mais humano para todos.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer os que passaram por minha vida e me ensinaram, me ajudaram, me apoiaram com suas orações, com palavras, com olhares e sorrisos. Alguns me ensinaram e ensinam até quando estão em silêncio, pelo exemplo. Sinto não conseguir citar todos os nomes, pois são muitos, mas espero que, ao citar estes, todos possam se sentir representados.

A Deus por Ele mesmo, por ter me inspirado e guiado, e pelo cumprimento das suas promessas na minha vida.

À minha orientadora Cleonice Tomazzetti, por sua aposta em mim, pelas conversas e direcionamentos, pela delicadeza com que me orientou: a você, minha gratidão, admiração e respeito.

À professora Maria Walburga dos Santos e ao professor Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva, pela generosidade com que fizeram as contribuições para esta pesquisa: é uma honra tê-los presentes em minha banca.

À Secretaria Municipal de Educação de Bauru/SP, por me conceder dispensa de um dia de trabalho semanal para dedicar-me aos estudos.

Aos colegas do grupo de Estudos da Infância e Educação Infantil “Políticas e Programas – UNESP”, por todo o aprendizado compartilhado, pela alegria de nossas noites de estudos; agradeço especialmente à Prof.^a Maria do Carmo Kobayashi, por me acolher no grupo e me motivar para os estudos.

Aos colegas do grupo de estudos “Educação Infantil e Pequena Infância em Contexto – UFSCAR”, por permitirem que eu aprenda com vocês.

A todos os professores que lutam por uma educação pública de qualidade: à minha prof.^a da pré-escola por amar as artes e trazê-las para o cotidiano escolar; à prof.^a Carminha que cantava as fórmulas de matemática com seu violão; à prof.^a Yara que fazia experiências de ciências, mesmo com poucos recursos, e a muitos outros que me encantaram com sua docência.

Às minhas professoras de graduação: Leilany Arruda, que me inspirou e me inspira como professora e pessoa, e Lane Mary Faulin Gamba, pelos conselhos e exemplo profissional.

A todos os colegas da EMEI Magdalena Pereira da Silva Martha, por construírem comigo uma educação mais justa para todos.

Aos companheiros de mestrado, especialmente à minha amiga Rafa, pela alegria de conviver contigo, pelas muitas conversas, pela leitura atenta do meu trabalho; a Vivi e Rosi, pelo companheirismo e amizade construída.

Às minhas amigas: Kátia, minha irmã; Sirley, pela força e presença; Elen, companheira de luta e de ideias; Simony, pelo companheirismo.

Ao meu esposo Edilson, por me apoiar com palavras e com atos, e aos meus filhos, Mateus e Samuel, que suportaram a minha ausência e aproveitaram cada brechinha nos estudos para estarem presentes.

Aos meus pais, Osvaldo e Maria, e aos meus irmãos, Fabrício e Elisângela: vocês me fizeram quem sou.

Por fim, às crianças que me ensinam sempre. OBRIGADA!

*Quero falar de uma coisa... Adivinha onde ela anda... Deve estar dentro do peito... Ou
caminha pelo ar
Pode estar aqui do lado... Bem mais perto que pensamos... A folha da juventude... É o nome
certo desse amor
Já podaram seus momentos... Desviaram seu destino... Seu sorriso de menino... Quantas
vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança... Nova aurora a cada dia... E há que se cuidar do broto... Pra
que a vida nos dê flor e fruto.*

*♪ Milton Nascimento e Wagner
Tiso ♪*

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar como o Sistema Municipal de Ensino de Bauru interpretou e traduziu as políticas públicas nacionais para a EI, e como estas atuaram sobre as concepções e direcionamentos assumidos para o brincar expressos no seu documento municipal. Por meio da análise documental dos cadernos produzidos pela Coordenação de Educação Infantil – COEDI e pela Secretaria de Educação Fundamental – SEF (BRASIL, 1994-1998), do Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil- RCNEI (BRASIL, 1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (BRASIL, 2009), e da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016), buscou-se compreender como os principais marcos sócio-históricos, políticos e teóricos influenciaram as políticas públicas para a educação infantil brasileira, e as concepções e diretrizes para o brincar defendidos. O referencial teórico para os estudos sobre o brincar está apoiado na Teoria Histórico-Cultural, e o referencial metodológico é inspirado na Abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992, 1994). Os resultados apresentados a partir dos contextos de influências, da produção do texto e contexto da prática apontam para distanciamentos e aproximações entre as políticas públicas para educação infantil nacional e municipal. Este estudo está inserido na linha de pesquisa “avaliação e políticas públicas em educação infantil”, do grupo de estudos EDIPIC- Educação Infantil e Pequena Infância em Contexto, da Universidade Federal de São Carlos/ SP.

Palavras-chave: Brincar; Educação Infantil; Políticas públicas; Teoria Histórico- Cultural.

ABSTRACT

The present research aimed to investigate how the Municipal Education System of Bauru has interpreted and translated national public policies for IE, and how these influenced the conceptions and directions assumed for playing expressed in its municipal document. Through documentary analysis of the notebooks produced by the Coordination of Early Childhood Education - COEDI and by the Secretariat of Fundamental Education - SEF (BRASIL, 1994-1998), the National Curriculum Reference for Early Childhood Education - RCNEI (BRASIL, 1998) and the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education - DCNEI (BRASIL, 2009), and the Pedagogical Proposal for Early Childhood Education of the Municipal Education System of Bauru (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016), sought to understand how the main socio-historical, political and theoretical milestones influenced public policies for Brazilian early childhood education, and the defended conceptions and guidelines for playing. The theoretical framework for studies on playing is supported by the Historical-Cultural Theory, and the methodological framework is inspired by the Policy Cycle Approach (BOWE; BALL; GOLD, 1992, 1994). The results presented from the contexts of influences, text production and context of practice point to distances and similarities between public policies for national and municipal early childhood education. This study is part of the research line “Assessment and public policies in early childhood education”, of the study group EDIPIC- Early Childhood Education and Small Childhood in Context, at Federal University of São Carlos/SP.

Keywords: Playing; Childhood Education; Public policy; Historical-Cultural Theory

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 - Toda Mafalda: expectativas sobre a infância	14
Figura 2 - Toda Mafalda: das necessidades dos problemas	21
Figura 3 - Toda Mafalda: a instalação	35
Figura 4 - Toda Mafalda: sobre a desigualdade social	48
Figura 5 – Periodização Histórica Recente da Educação Infantil Brasileira	49
Figura 6 - Toda Mafalda: sobre a transmissão de conhecimento	53
Figura 7 - Toda Mafalda: sobre os organismos multilaterais	54
Figura 8 - Toda Mafalda: sobre o brincar contemporâneo	68
Figura 9 - Toda Mafalda: as influências sobre o brincar	84
Figura 10 - Linha do tempo dos Documentos Municipais	85
Figura 11 - Síntese da segunda proposta pedagógica para a EI bauruense .	98
Figura 12 - Organograma - Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais (DPPPE)	106
Figura 13 – Toda Mafalda: sobre limitar a liberdade	116
Figura 14 – principais categorias de brincadeiras encontradas na PPEI	130
Figura 15 - Toda Mafalda: sobre as soluções	141

Gráficos

Gráfico 1 - Oferta de vagas por semestre, de 2010 a 2016.	122
Gráfico 2 - Previsão de investimento financeiro em formação continuada para os anos posteriores à entrega da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil Bauru	123
Gráfico 3 - Cursos de formação continuada realizados entre 2016 e 2019	124

Quadros

Quadro 1 – Quantitativo de escolas de Educação Básica e polos de CEJA mantidas e subvencionadas pela Prefeitura Municipal de Bauru	26
Quadro 2 - Correlações entre os Contextos (Influência, Produção do Texto e Prática) e os objetivos e procedimentos desta pesquisa, segundo a Abordagem do Ciclo de Políticas	28
Quadro 3 - Níveis de desenvolvimento da brincadeira roteiro (<i>tema</i>) e papéis (segundo D. B. Elkonin)	44
Quadro 4 - Comparação entre concepções (o brincar, a criança, o currículo e o objetivo) - SEF/COEDI / RCNEI para a Educação Infantil	63
Quadro 5 - Concepção de criança, objetivos e orientações para o brincar	71
Quadro 6 – Principais termos da Sociologia da Infância segundo a temática da cultura da infância	75
Quadro 7 - Principais concepções encontradas na Pedagogia da Infância	78
Quadro 8- Demonstrativo de ações - Formação Continuada – Município de Bauru (1993-1996)	98
Quadro 9 – Quadro Sinóptico do processo de elaboração e implementação da PPEI no ano: atividades realizadas	107
Quadro 10 - Síntese da Matriz Curricular da PPEI	111
Quadro 11 - Nomenclatura e faixa etária dos agrupamentos na EI do Sistema Municipal de Ensino	112

LISTA DE SIGLAS

ATPC	Atividade de Trabalho pedagógico Coletivo
BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
CF	Constituição Federal
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DPPPE	Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais
EI	Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEII	Escola Municipal de Educação Infantil Integrada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil
PPEI	Proposta Pedagógica para a Educação Infantil – Bauru/SP
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 METODOLOGIA DE PESQUISA	21
1.1 Método de pesquisa	22
1.2 A análise com inspiração na Abordagem do ciclo de políticas	23
1.3 Produção e análise dos dados da pesquisa	29
2 BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: jogo, a polissemia do termo	35
2.1 As contribuições da Teoria Histórico-Cultural e as distorções dos conceitos de Vigotski	38
2.2 A brincadeira na teoria histórico-cultural: as contribuições de Elkonin	41
3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: Macro e Micro Contexto	48
4 A CONCEPÇÃO PARA O BRINCAR NOS DOCUMENTOS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	53
4.1 As políticas públicas nacionais para a EI dos anos de 1990: construção democrática nos cadernos do MEC/SEF/COEDI e as políticas neoliberais do RCNEI	54
4.2 As concepções para o brincar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	68
5 ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BAURU	84
5.1 O brincar nas políticas públicas dos anos 80: a Primeira Proposta Curricular (1987) para as EMEIS do município de Bauru	85
5.2 O brincar na segunda Proposta Pedagógica de Educação Infantil do Município de Bauru (1996)	95
5.3 O brincar na terceira Proposta Pedagógica para Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru (2016)	101
6 DADOS DA PESQUISA: Análise dos Contextos	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	147

INTRODUÇÃO

Figura 1 - **Toda Mafalda:** expectativas sobre a infância



Fonte: QUINO, 1999, p. 17.

Não é difícil encontrar professores que defendam o brincar na Educação Infantil (EI), bem como instituições com espaços apropriados para brincadeira e brinquedos; dessa forma, pressupõe-se que a brincadeira, atualmente, tenha conquistado um espaço privilegiado na EI. Contudo, minha experiência de 14 anos nesta etapa da educação, seis dos quais como coordenadora pedagógica de uma creche conveniada com a prefeitura municipal de Bauru (entidade filantrópica), e outros oito anos, como professora de Educação Infantil, no Sistema Municipal de Ensino de Bauru, aponta que o brincar nesta etapa é relegado ao tempo que sobra, seja em prol de uma rotina que prioriza o adulto, seja em atividades mecânicas, ou, ainda, como forma de preencher o tempo.

Meu olhar voltou-se para o brincar das crianças de 0 a 6 anos quando assumi, em 2007, a gestão de uma creche vinculada a uma Organização da Sociedade Civil (OSC), em um bairro periférico do município de Bauru/SP. As creches de OSC não possuíam o cargo de diretora; a contratação se dava como coordenadora pedagógica, acumulando as funções de direção e coordenação, o que revela uma concepção de educação infantil de segunda classe e de cunho assistencialista, pois o acúmulo de funções e a burocracia das atividades de gestão dificultavam o exercício da orientação pedagógica da equipe escolar.

A creche em questão atendia em tempo integral e era bem precária em vários quesitos, uma vez que não possuía muitos recursos materiais, tampouco recursos humanos. O atendimento aos bebês no berçário era realizado sem professor. Tal organização e a ausência de professores nos revelam uma concepção de educação de bebês que prioriza a dimensão do cuidar em detrimento do educar e que exclui essas crianças das políticas educacionais, pois,

ainda que os documentos oficiais as tenham incluído como parte da educação básica, no contexto da prática, elas permanecem à margem das referidas políticas.

As demais faixas etárias (crianças com idade a partir de 1 ano e 11 meses) eram atendidas, nessa creche, por professores, de manhã, e auxiliares de creche, no período da tarde. A fim de conter o que era visto pelos professores e auxiliares como agitação das crianças, pois as crianças brincam, apesar da falta de espaço, tempo e materiais adequados, os profissionais mantinham as crianças por muito tempo nos espaços internos das salas de aula, com atividades estritamente direcionadas pelos adultos, em ambos os períodos.

O brincar entrou nessa história como um direcionamento de trabalho em que havia poucos recursos e muitas crianças. Dessa forma, com a intenção de mudar a direção do trabalho ali desenvolvido, iniciei uma formação em serviço junto às auxiliares de creche, cujo grau de escolaridade era o ensino fundamental, com exceção de algumas, que possuíam o ensino médio completo, a fim de que a brincadeira fosse oportunizada às crianças em diversos momentos diários. Brincadeiras livres e com materiais diversos. Este trabalho com o brincar nos rendeu o reconhecimento de local com uma das melhores práticas do brincar na EI no ano de 2009, em uma premiação¹ estadual.

Em 2013, ao assumir o cargo de professora de EI no Sistema Municipal de Ensino de Bauru (cargo que ocupo até hoje), constatei, nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e nas Escolas Municipais de Educação Infantil Integradas (EMEII), que, mesmo possuindo espaço físico adequado e materiais lúdicos de qualidade e em quantidade, o brincar é colocado em segundo plano, em prol de conteúdos ditos intelectuais, como atividades com letras e números, ou atividades que contemplam o movimento da criança, mas que são extremamente direcionadas pelo professor.

Nessas instituições, quando o brincar é contemplado, a criança tem pouca autonomia em suas escolhas; o brincar geralmente é guiado pelo professor. Presenciei algumas exceções em que as crianças são convidadas a planejar junto. As oportunidades para o jogo de papéis geralmente são com a temática de *casinha*, e observei raras oportunidades de as crianças brincarem com outros cenários e temáticas.

Neste contexto, convergindo com o que defendem Kishimoto, Monaco e Sígoli (1996), entendemos que é preciso liberdade de escolha, autonomia e tomada de decisão da criança ao brincar, e a espontaneidade tão necessária para a brincadeira, mas que difere totalmente das

¹ A premiação refere-se ao concurso 2.^a edição do Selo Aqui Se Brinca, em 2009, promovido pela marca OMO, em parceria com o Instituto Sidarta. A creche referida, sob minha coordenação, concorreu com 1.750 escolas (tanto do nível Fundamental, quanto do Infantil), sendo reconhecida, junto com outras 34 instituições educacionais, por suas práticas do brincar em prol do desenvolvimento infantil de seus alunos.

práticas espontaneístas. As autoras apontam para uma direção sobre o brincar na EI com a qual concordamos: “o brincar não é inato, mas uma aquisição social. Dessa forma, o educador atento ensina a criança a utilizar o brinquedo. Ao aprender os múltiplos usos dos objetos, ela está sendo preparada para a expressão criativa” (KISHIMOTO; MONACO; SIGOLI, 1996, p. 9).

Isso significa que, principalmente com crianças de 1 a 3 anos de idade, o uso de objetos e brinquedos precisa ser ensinado, o que está em sintonia com a afirmação de Elkonin (2009, p. 216): “[...] nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança pela simples manipulação, sem a ajuda, nem a direção dos adultos, sem um modelo de ação [...]”.

Nesta faixa etária, a atenção das crianças começa a voltar-se para o objeto e para seu uso, e tem início uma fase em que as crianças “mexem em tudo”, justificativa para a organização dos brinquedos fora do seu alcance. Essa organização demonstra o desconhecimento acerca do desenvolvimento infantil e uma organização do espaço voltada para uma educação com pouca participação das mesmas.

Mesmo em locais onde o acesso ao brinquedo é livre, é necessário que o adulto demonstre as funções dos objetos, por exemplo, ao oferecer um chocalho faz-se necessário demonstrar o seu uso, ensinar a criança a segurar, balançar o chocalho de um lado para o outro, a fim de promover o som. Ao ensinar o uso social desse instrumento musical em miniatura, além de aprender sobre a cultura da sociedade em que está inserida, em outro momento a criança será capaz de transpor o uso social que se faz desse objeto, substituindo-o por um toquinho, e fazendo o som do chocalho com a boca, por exemplo.

Dessa forma, mesmo quando a ação da criança parece estar mais voltada para o objeto, compreendemos que o papel do parceiro de brincadeira é fundamental, pois a brincadeira e o uso dos objetos podem ser ensinados, e tanto o adulto quanto a criança mais experiente são essenciais para tanto, conforme verificaremos mais profundamente na segunda seção deste trabalho. A interação sujeito-sujeito promove o desenvolvimento da brincadeira, porém salientamos que essa interação precisa ser desafiadora para a criança, fazendo com que ela almeje progredir a níveis superiores de desenvolvimento.

Mello e Farias (2010) destacam a necessidade de um meio social rico em desafios e intencionalmente planejado pelo professor, em condições que possibilitem a interação dialógica entre o adulto e a criança, contribuindo para a ampliação de seu vocabulário e propiciando o desenvolvimento de suas máximas possibilidades. As autoras alertam para o

oposto, situação em que as crianças não atingem o máximo de suas potencialidades por ficarem à mercê de si mesmas:

Esse é o caso daquelas creches em que as crianças pequenas – e especialmente as bem pequenininhas – são deixadas sozinhas interagindo entre si por longos períodos, com longos períodos de silêncio dos adultos ou em situações em que os adultos falam com as crianças “com frases de duas ou três palavras” e aquilo que dizem “tem ligação com ordens: esperar ou proibir uma conduta determinada” (HEVESI, 2004, p. 37 apud MELLO; FARIAS, 2010, p.57).

O adulto na educação infantil, seja ele professor ou profissional do apoio, precisa compreender a criança como um ser capaz de interação desde o seu nascimento, e não como um ouvinte passivo, que exerce o papel de submissão às ordens do adulto. Diante dessa compreensão, o adulto não deve tolher a ação da criança, ou negar-lhe o direito de ser atendida/entendida em seus interesses, no sentido do afirmado por Sena e Guimarães (2015):

No atual contexto político, cultural, social, ético e estético, é urgente o estabelecimento de convivências dialógicas, respaldadas na relação sujeito-sujeito, nas quais a criança não se limite a desempenhar o papel de ouvinte, mas, como o professor, também assuma o lugar de falante (SENA; GUIMARÃES, 2015, p.13-14).

Diante do exposto, almejamos uma educação que considere a criança capaz, que respeite os seus saberes, que lhe assegure a aquisição da cultura da sociedade em que está inserida, mas dando-lhe condições de criticá-la, questioná-la e posicionar-se perante esta sociedade. Acreditamos que o brincar seja o caminho para a educação que se almeja, pois, segundo a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, a condição para a apropriação do mundo pela criança se dá pelo seu envolvimento com o mundo e com a cultura historicamente elaborada, requisito contemplado por meio da brincadeira (ELKONIN, 2009; VIGOTSKI, 2008).

Contudo, o que vemos em instituições de educação infantil sobre o brincar se distancia do que é proposto pela perspectiva teórica adotada por essa pesquisa, na qual autores como Vigotski (2008) e Elkonin (2009) defendem o brincar da criança como essencial para o seu desenvolvimento. Assim como também se afasta de uma educação na qual a brincadeira “requer autonomia da criança para fazer escolhas, tomar decisões, definir regras para o ingresso no imaginário, para o qual a primeira condição é a disponibilidade de ambientes físicos, com opções de materiais e brinquedos” (KISHIMOTO, 2018, p. 39).

Nesse sentido, alguns estudos reconhecem a importância do brincar para essa fase da educação básica (BROUGÈRE, 1998; FORTUNA, 2011; KISHIMOTO, 2016, 2018; MARCOLINO, 2013). Da mesma maneira, a defesa do brincar é retratada nos textos oficiais, como no manual “Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação Pedagógica”

(BRASIL, 2012), documento que ressalta que a Educação Infantil deve favorecer o brincar de qualidade das crianças, propiciando tempo, espaço e objetos lúdicos adequados, a fim de que o desenvolvimento infantil seja pleno.

O brincar também é legitimado nos documentos curriculares nacionais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2009) e a recente Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2018).

Quanto aos textos oficiais, dentre eles, as leis, os programas, as resoluções e outros documentos, faz-se necessário ressaltar que são os principais orientadores da educação infantil, pois constituem as políticas públicas que serão adotadas em todo o território nacional, com a finalidade de direcionar as políticas educacionais aos níveis estadual e municipal.

Diante da realidade de práticas pedagógicas que relegam a brincadeira a segundo plano, em um período da vida em que o brincar é a atividade guia da criança, e de diretrizes oficiais para o brincar que divergem dessa realidade, desafiamo-nos a compreender como o brincar é abordado nas políticas públicas para a educação infantil após a inclusão desse segmento etário (crianças de zero a seis anos) na educação básica, e como o município de Bauru interpretou a política nacional, quanto às orientações e à concepção para o brincar na elaboração do documento Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).

Para tanto, utilizaremos o referencial metodológico do Ciclo de políticas de Stephen J. Ball (1994) e Richard Bowe (1992), trazido para o Brasil por Jefferson Mainardes (2006a, 2006b). Essa abordagem metodológica busca compreender as políticas dentro dos contextos de influência, produção do texto, contexto da prática, contexto dos resultados-efeitos e o contexto das estratégias políticas; porém, pelo tempo disponível para a conclusão do mestrado, utilizaremos, nesta pesquisa, os três primeiros contextos, conforme desenvolvidos pelos seus autores.

A questão que se buscou responder ao longo desta investigação visa a compreender as interpretações e traduções das políticas nacionais para a EI, bem como suas influências sobre as concepções e diretrizes assumidas para o brincar dentro da proposta pedagógica aqui examinada.

Buscando responder a esse questionamento, adotamos a pesquisa documental, utilizando dados e informações primárias referentes aos textos oficiais relacionados ao contexto legal da Educação Infantil, tanto em nível municipal quanto federal, especialmente

aqueles que trazem as políticas dirigidas ao currículo da EI, a partir da mudança do paradigma de educação assistencialista para o educacional-pedagógico.

Iniciaremos tratando das políticas constantes nos cadernos da Coordenação de Educação Infantil e Secretaria de Educação Fundamental (BRASIL, MEC/SEF/COEDI, 1994 - 1998), no Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (BRASIL, RCNEI, 1998), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2009), sendo esta última a orientação nacional vigente no período da formulação da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, deste ponto em diante também referenciada como PPEI (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016). Por essa razão, não analisaremos a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 2018), uma vez que é posterior ao documento municipal. Analisaremos a PPEI inspirados pela abordagem do ciclo de políticas.

Além da pesquisa documental, o trabalho ora apresentado está apoiado na teoria histórico-cultural que tem em Vigotski (1995, 2008, 2009, 2018) seu precursor, e em Elkonin (1987, 2009), seu colaborador, pois entendemos que estes aportes teóricos, embora não sejam os dominantes nem únicos, enfatizam o aspecto social e o cultural que estão presentes na brincadeira, e a apresentam como atividade guia do desenvolvimento infantil. Para a análise crítica dos documentos, autores como Kramer (1984, 2002, 2011), Cerisara (1999, 2002, 2007) Rosemberg (2002, 2003) Faria (1995, 2007) e Kuhlmann Jr (1999, 2000, 2005, 2007) foram fundamentais para melhor compreendermos os aspectos sócio-históricos e políticos da pesquisa.

Assim, feita esta introdução apresentando a pesquisa, a primeira seção apresenta a metodologia utilizada e o percurso trilhado na busca dos objetivos pretendidos; a segunda seção trata da fundamentação teórica para o brincar, que nesta pesquisa está fundamentada na teoria histórico-cultural. A terceira seção abordará brevemente o histórico da Educação Infantil, buscando compreender as influências exercidas sobre as políticas públicas para esta etapa educacional. Na quarta seção, analisaremos os documentos orientadores do currículo para a EI, iniciando com a política dos cadernos do MEC/SEF/COEDI e RCNEI, no período de 1994 a 1998, no documento DCNEI, em 2009, e finalizando com a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, de 2016.

Buscaremos demonstrar as influências exercidas pelas diversas forças que orbitavam em torno da política nacional à época da elaboração de cada documento, buscando compreender as concepções assumidas para o brincar neles presentes. A quinta seção consiste

em explicitar o que foi analisado considerando os dados gerados pela pesquisa e indicar os resultados, tendo o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (MAINARDES, 2006a, 2006b) como aporte metodológico e inspiração.

Com os resultados desta pesquisa, esperamos contribuir para a compreensão das políticas públicas para EI, especialmente a respeito da política educacional bauruense, oferecendo informações que incrementem e aprofundem os debates da política educacional, e o papel do brincar para essa etapa da Educação Básica, bem como encorajar as pessoas a contribuírem com a elaboração e implementação das políticas públicas educacionais.

1 METODOLOGIA DE PESQUISA

Figura 2 - **Toda Mafalda**: da necessidade dos problemas



Fonte: QUINO, 1999, p. 484.

A presente pesquisa segue uma abordagem qualitativa, que, podemos dizer, não difere da quantitativa somente na subjetividade, mas apresenta outras características próprias definidas por Flick e Cols (2000), como “a primazia da compreensão como princípio do conhecimento, que prefere estudar relações complexas ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis” (apud GÜNTHER, 2006, p. 5).

Do mesmo modo, Filstead (1986) elenca as características da qualidade da pesquisa qualitativa, sendo elas:

- 1) o fundamento humanista; 2) percepção da vida social como a criatividade compartilhada pelos indivíduos; 3) permite a interação social; 4) encara o mundo social como sempre dinâmico; 5) o mundo não é uma força exterior independente do homem; 6) os indivíduos são sujeitos ativos na construção de sua própria realidade e, portanto, da realidade social; 7) o mundo social é entendido num desenvolvimento contínuo de conceitos e teorias e 8) interessa-se pelos significados sociais e esses só podem ser examinados no contexto da interação entre os indivíduos (FILSTEAD, 1986, p. 62-63 apud LIMA, 2003, p. 32).

Para o autor, o mundo social é entendido como o desenvolvimento contínuo de conceitos, valores e teorias; o interesse pelos significados sociais só pode ser examinado no contexto da interação entre os indivíduos.

Adotamos a análise documental, que possui afinidade com a pesquisa qualitativa, pois nos possibilita extrair do texto os significados sobre o brincar. Lankshear e Knobel (2008) nos apontam que um dos propósitos da pesquisa com análise documental é o de “construir interpretações, para identificar ou construir os significados” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 105). Sendo assim, a busca dos significados expressos nos textos revela algumas escolhas ideológicas contidas nos mesmos, e como essas conduzem o leitor, direcionando-o a uma determinada visão de mundo, ou parte dele.

Acreditamos que o brincar nos documentos oficiais também expressa uma concepção de criança, de educação e de sociedade; por isso, é essencial entendermos como essa dimensão, ultimamente tão valorizada nos textos oficiais, é “manipulada” nas políticas, visto que só prevê-la no papel não garante o direito da criança à brincadeira.

Para nós, a criança é potente, ativa e capaz em muitos aspectos, entre eles, a capacidade de tomar decisões. Ela brinca apesar do adulto, ou das condições que lhe são impostas, porém compreendemos a educação infantil como um espaço de aprendizagem privilegiado para as crianças de 0 a 6² anos, pois assim como Tomazzetti, Santos e Mello (2018), acreditamos que o espaço da escola de EI deva “contemplar o melhor e o mais significativo da produção humana se o que se quer é promover o máximo desenvolvimento humano nas crianças nas diferentes idades” (SANTOS; TOMAZETTI; MELLO, 2018, p. 377).

No sentido da brincadeira como a atividade que mais promove o desenvolvimento infantil, Leontiev (2010) ressalta que o brincar possibilita à criança internalizar o mundo que a cerca na interação com os objetos da humanidade. Ainda segundo o autor, a brincadeira ocupa lugar de destaque nas principais atividades da criança pequena (LEONTIEV, 2010). Na mesma direção, Fortuna (2011) defende que esta atividade tem o potencial de nos humanizar, de desenvolver em nós aquilo que nos difere dos outros animais: a emoção, a criatividade, o simbolismo e a imaginação são alguns atributos relacionados à atividade do brincar.

Deste modo, buscamos compreender o papel do brincar na educação infantil analisando os textos oficiais, considerando o contexto em que a política para a educação infantil foi construída. Para a realização da presente pesquisa, consideramos as referências de Lüdke e André (1986), as quais apontam que as informações reveladas nos documentos são geradas em determinados contextos, e que os textos trazem informações sobre estes, tornando-os uma fonte natural de informações. Cabe ressaltar que os autores caracterizam a pesquisa documental como uma fonte segura de investigação, em que o pesquisador pode, por meio das evidências encontradas, validar suas afirmações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

1.1 Método de pesquisa

A educação infantil brasileira passou por diversos avanços e retrocessos em seu curto período de história, e o brincar da criança de 0 a 6 anos acompanhou essa sinuosidade do

² Neste trabalho, utilizaremos a idade de 0 a 6 para as crianças atendidas na educação infantil, visto que, uma vez matriculadas, permanecem até finalizar o ano, mesmo que seja com 6 anos completos.

caminho percorrido pela EI, passando de desvalorização e desprezo a direito da criança na educação infantil. Nesse sentido, esta pesquisa nasce do interesse em investigar, dentro da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP, a concepção e os direcionamentos assumidos para o brincar na etapa da educação básica, compreendendo-os no interior do contexto de influências, de produção do texto e da prática, segundo inspiração do referencial metodológico do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006a, 2006b; BALL, 1994).

A abordagem do ciclo de políticas conta com outros dois contextos: o de resultados-efeitos, que busca avaliar os impactos das políticas implementadas; e o contexto de estratégia política, que procura traçar estratégias a fim de superar as injustiças sociais encontradas no contexto dos efeitos-resultados. Nossa pesquisa, mesmo sendo inspirada na Abordagem do Ciclo de Políticas, não o é em sua totalidade, pois, pelo tempo destinado ao mestrado, não serão analisados os contextos de resultados-efeitos e o contexto de estratégia política, o que deixamos como sugestão para trabalhos posteriores.

1.2 A análise com inspiração na Abordagem do ciclo de políticas

Stephen J. Ball entende que a análise da política pode ser realizada como texto e como discurso, pois compreende que o texto é fruto de diversas influências e negociações em sua elaboração e produção, na qual diversas vozes e discursos são ouvidos, mas somente alguns são reconhecidos como *legítimos*, e sobressair-se-ão sobre os outros. O ciclo de abordagem de políticas é um método de pesquisa política que considera os contextos de influências, de produção do texto, da prática, dos efeitos-resultados e da estratégia política, em um sistema contínuo e cíclico, no qual os contextos não estão delimitados, nem temporalmente ou sequencialmente, mas estão interligados e se entrecruzam em diversos momentos, *recriando a política* (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994).

Esta abordagem de análise das políticas públicas contava, a princípio, com apenas três contextos: os de influência, de produção do texto e da prática; mais tarde, foram incluídos os contextos dos resultados ou efeitos, que têm por objetivo analisar os efeitos da política implementada e o contexto da estratégia política que objetiva traçar estratégias para a superação das injustiças sociais ocasionadas pela política implementada (MAINARDES, 2007). Ressaltamos ser comum encontrarmos pesquisas que utilizam apenas alguns dos contextos.

O contexto de influência é a arena onde as políticas são iniciadas, onde as “forças”, representadas por grupos de interesse na política formulada, disputam o discurso que será legitimado; é nesse contexto que as redes sociais em torno dos partidos políticos, do governo e de fora dele, como também do legislativo, disputam as “finalidades da educação e o que significa ser educado” (MAINARDES, 2007, p. 29). As políticas originadas são discutidas e algumas vezes são apoiadas, e, em outros momentos, as políticas encontram resistência por parte daqueles que exercem a influência no cenário político; aqui também são incluídos os meios de comunicação, as influências globais e internacionais, as comissões e grupos representativos.

As políticas públicas educacionais vão tomando forma muito antes da efetivação dos textos oficiais. É nas arenas de disputas do contexto de influência que os discursos ideológicos vão dando os contornos para a política que está sendo construída. Todas essas disputas e tensões, bem como o discurso empregado no texto oficial, nos dizem a respeito da política que nos é proposta.

O contexto de produção do texto, ou texto político, representa a política e pode ter formatos diferentes, tais como “os textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais e informais direcionados aos textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos e etc.” (MAINARDES, 2007, p. 27). Os textos políticos nem sempre são claros em suas intenções; apesar de conterem um discurso mais geral, mais próximo do que o público almeja, eles nem sempre são claros em sua intencionalidade. Assim, para compreender a política nesse contexto, Mainardes (2007) orienta que os textos precisam ser lidos considerando o tempo e o local em que foram produzidos, além de considerar que os textos políticos são resultados de acordos que definem o que será ou não contemplado na política educacional. Essas disputas terão consequências no contexto seguinte, o contexto da prática.

O contexto da prática é a arena em que ocorre a “implementação” das políticas. No entanto, esta implementação não ocorre da forma como foi delineada em sua origem, pois este contexto se submete à interpretação e tradução da política original pelos leitores, que não devem ser considerados como ingênuos. No contexto da prática, podemos considerar as secretarias municipais de educação, supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos, administrativos, os diretores, professores e os demais profissionais da escola.

As secretarias municipais e estaduais de educação traduzirão e interpretarão os documentos oficiais nacionais para formular suas próprias políticas educacionais, que se traduzem em textos e documentos municipais. Portanto, o documento oficial nacional nunca é

implementado como está disposto no original, pois sofre alterações pela interpretação e tradução de seus leitores, em vista de interesses políticos e ideológicos, o que pode ser evidenciado em seleções de partes do documento, e mesmo que se opte pelo documento nacional na íntegra, como foi o caso do RCNEI de 1998, sofrerá a interpretação e seleção dos profissionais da escola; ou seja, as políticas são sempre recriadas.

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE *et al.*, 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006a).

De acordo com Mainardes (2006a, p. 49), “essa abordagem enfatiza os processos micropolíticos, a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais”. Esta ênfase se faz oportuna para esclarecer que, embora estes profissionais sejam normalmente desconsiderados no processo de produção das políticas, possuem suas subjetividades ressonantes e ativas na interpretação das políticas propostas.

No contexto da prática, outros agentes que influenciam na implementação das políticas devem ser considerados, como as famílias e os estudantes, que disputam interesses com os profissionais da educação, através de grêmios estudantis, associações de pais e mestres, e conselhos escolares. Portanto, o contexto da prática é amplo e complexo, e a política educacional, em qualquer esfera, nunca será implementada tal como é elaborada ou expressa no texto oficial. Será sempre interpretada, traduzida e recriada. Nesta direção, destacamos que a pesquisa olhará para uma parte do contexto da prática, buscando a interpretação que o Sistema Municipal de ensino de Bauru fez dos documentos nacionais oficiais, e como traduziu a política educacional nacional no documento municipal, especificamente a do brincar na educação infantil.

Olharemos para o contexto macro das políticas públicas educacionais nacionais da educação infantil dentro de uma certa margem temporal (cadernos do MEC/SEF/COEDI, RCNEI, DCNEI, publicados de 1994 a 2009), procurando identificar os marcos teóricos, políticos e sócio-históricos que influenciaram o brincar dentro dessas políticas. A análise destes documentos dar-nos-á base para compreendermos as influências dessas políticas no contexto micro das políticas educacionais no município de Bauru/SP. A escolha desses

documentos se justifica pelo fato de serem os primeiros documentos orientadores dos currículos nacionais para esta etapa, antes mesmo da inclusão da educação infantil na educação básica.

O município de Bauru fica no interior do Estado de São Paulo e, no que se refere à educação pública, é organizado em um Sistema Municipal de Ensino, de acordo com a lei nº 6.270 (BAURU, 2012), enfatizado no art. 2º, que compreende:

- I- A educação básica nos níveis de educação infantil e ensino fundamental, mantidas ou subvencionadas pelo Poder Público Municipal;
- II- As modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva, mantidas subvencionadas pelo Poder Público Municipal;
- III- As instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, classificadas segundo previsto no artigo 20 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- IV- Os órgãos municipais de educação, a saber:
 - a) Secretaria Municipal da Educação;
 - b) Conselho Municipal de Educação.

A educação pública municipal abarca os polos do Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA), escolas de ensino fundamental, e atende aos alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais por meio de professores especialistas que oferecem apoio aos professores de salas regulares onde esses alunos estão matriculados.

A Educação Infantil (que, no município, recebe a nomenclatura de Ensino Infantil) está organizada em: Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e Escolas Municipais de Educação Infantil Integradas (EMEII) que atendem crianças em período integral, além das instituições de Educação Infantil administradas pelas Organizações da Sociedade Civil (OSCs) conveniadas com a prefeitura de Bauru. O demonstrativo da organização do Sistema Municipal de Ensino de Bauru pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1 - **Quantitativo de escolas de Educação Básica e polos de CEJA mantidos e subvencionados pela Prefeitura Municipal de Bauru**

Instituição de Atendimento	Quantidade
CEJA	22
Ensino Fundamental	16
EMEI	38
EMEII	27
OSCs	29

Fonte: Elaborado por FREITAS, Andreza C.M., em 2020, a partir de informações extraídas da página eletrônica da Secretaria de Educação do município analisado (BAURU, 2020).

Em 2011, o município elaborou seu primeiro Plano Municipal de Educação (PME), um processo democrático e amplamente discutido com a sociedade; tal feito representa um marco histórico para a educação municipal que, a partir do PNE, permitiu que o município

ganhasse mais autonomia nas tomadas de decisões sobre as políticas educacionais, anteriormente norteadas diretamente pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Este período (2011) também marca o início da elaboração da terceira proposta pedagógica do município, documento que analisaremos neste trabalho.

Com a intenção de compreender as influências sobre o brincar na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino Bauru (PPEI), formulou-se a seguinte questão de pesquisa: como o Sistema Municipal de Ensino de Bauru interpretou e traduziu as políticas públicas nacionais para a EI e como estas atuaram sobre as concepções e direcionamentos assumidos para o brincar expressos no documento municipal de Bauru/SP? Para responder a esta questão, formularam-se os seguintes objetivos de pesquisa:

Objetivo geral

- Investigar as concepções sobre o brincar presentes na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, compreendendo-as dentro dos contextos de influências, de produção do texto e da prática das políticas públicas para a etapa.

Objetivos específicos

- Explicitar as correlações sócio-históricas, políticas e teóricas que influenciaram as políticas públicas para a educação infantil brasileira, e as concepções e diretrizes para o brincar nos cadernos do MEC/SEF/COEDI (BRASIL, 1994-1998), RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2009);

- Compreender como as políticas públicas nacionais para a E.I foram traduzidas, interpretadas e implementadas ao nível do documento municipal;

- Identificar a dinâmica da produção do documento oficial de Bauru, explicitando os atores e seus papéis ao longo do processo.

No próximo tópico desta seção, serão explicitados os argumentos para a escolha dos textos/documentos oficiais em análise nesta pesquisa. A escolha desses documentos oficiais, e não outros, se justifica por serem os principais documentos a nortear a EI no processo de sua institucionalização e posterior regulamentação, após essa fase ser instituída como primeira etapa da Educação Básica. Neles, podemos localizar as diretrizes iniciais para a elaboração de currículos, propostas pedagógicas, linhas para a formação inicial de professores e profissionais para a EI, como também o tema do brincar que, de forma análoga, passou a nortear as políticas educacionais estaduais e municipais.

Nesta direção, passamos a discutir as concepções, definições, presenças e ausências a respeito do brincar, apoiando nossa reflexão no entendimento exposto por Tomazzetti, Santos e Mello (2018) que, ao questionarem o roubo da infância por meio do roubo do tempo para o brincar nas instituições de EI, fortalecem a compreensão de que o brincar alavanca o desenvolvimento infantil para a criança de 0 a 6 anos, e deve ser previsto nas escolas de EI:

Quando olhamos para o que se tem feito na educação infantil no tempo que roubamos da infância o tempo do brincar, percebemos que o problema amplia-se: vemos retirado um tempo necessário à atividade infantil em seu diálogo com o mundo para nele ser introduzido um conjunto de tarefas que alienam as novas gerações com relação ao conhecimento acumulado e à cultura escrita, num duplo desserviço à formação de “crianças para brilhar” (SANTOS; TOMAZETTI; MELLO, 2018, p. 380).

Nós entendemos as tarefas que alienam como atividades mecânicas e sem sentido para a criança, atividades exclusivamente de memorização, de repetição e de treino, geralmente fotocopiadas, nas quais é retirado da criança o direito de pensar. Sendo assim, não é possível ignorar o papel do brincar na Educação Infantil e, neste sentido, compreender as concepções assumidas nos documentos oficiais nacionais significa compreender a importância dada ou não dentro das políticas públicas educacionais para esta que é uma das principais especificidades da criança pequena.

A fim de facilitar a compreensão das correlações entre os contextos e “a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006b, p. 95), elaboramos um quadro visando a identificar as correlações dos contextos de influência, da produção do texto e da prática com os objetivos e os procedimentos desta pesquisa em cada etapa, de modo a esclarecer a escolha metodológica.

Quadro 2 - Correlações entre os Contextos (Influência, Produção do Texto e Prática) e os objetivos e procedimentos desta pesquisa, segundo a Abordagem do Ciclo de Políticas

Abordagem do ciclo de políticas dentro da pesquisa	Definição dos contextos pesquisados (MAINARDES 2006a, 2006b, 2007)	Objetivos da pesquisa	Procedimentos da Pesquisa
Contexto de Influência	Representa as disputas de poder de órgãos governamentais, organismos multilaterais, instituições públicas e privadas, e pessoas, por influências na política. É onde a ideologia e o discurso político se legitimam.	Explicitar as correlações sócio-históricas, políticas e teóricas que influenciaram as políticas públicas para a educação infantil brasileira e as concepções e diretrizes para o brincar nos cadernos do MEC/SEF/COEDI (BRASIL, 1994-1998).	Estudo dos textos dos autores: Kramer (1984, 2002, 2011), Cerisara (1999, 2002, 2007) Rosemberg (2002, 2003) Faria (1995, 2007) e Kuhlman Jr (1999, 2000, 2005, 2007).

		RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2009); Identificar quais concepções sobre o brincar estão presentes na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, compreendendo-as dentro dos contextos de influências.	Análise dos textos oficiais: cadernos do MEC/SEF/COEDI (BRASIL, 1994-1998), RCNEI (BRASIL, 1998) DCNEI (BRASIL, 2009) e PPEI (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).
Contexto da produção do texto	O contexto da produção do texto está ligado ao contexto de influência. Diz respeito à produção do texto político. Para obter maior controle da interpretação e, portanto, da ação no contexto da prática, geralmente são produzidos textos que subsidiam a política; são nesses textos em que a influência teórica se manifesta.	Identificar a dinâmica da produção do documento oficial de Bauru, explicitando os atores e seus papéis ao longo do processo; Investigar quais concepções sobre o brincar estão presentes na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, compreendendo-as dentro do contexto da produção de texto.	Análise da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de ensino de Bauru (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).
Contexto da prática	É nesse contexto que a política nacional é interpretada e traduzida pelos atores educacionais, entre eles, os supervisores, diretores e professores, a fim de elaborar a política municipal.	Compreender como as políticas públicas nacionais para a E.I foram traduzidas, interpretadas e implementadas ao nível do documento municipal.	Análise das DCNEI (BRASIL, 2009) e da PPEI (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).

Fonte: Elaborado por FREITAS, Andreza C.M., em 2020, a partir da base teórica “Abordagem do Ciclo de Políticas” (BALL, 1994); (MAINARDES, 2006a, 2006b).

1.3 Produção e análise dos dados da pesquisa

O referencial metodológico da abordagem do ciclo de políticas contribui para a análise das políticas educacionais desde o início da sua formulação até a sua implementação na prática. Para os autores, há uma série de disputas e tensões que influenciam a política em todo o seu percurso. Com o objetivo de melhor compreender o processo político em toda a sua extensão, os autores definiram alguns contextos:

- contexto de influência, que representa o poder que certos grupos organizados como comissões, ou não, exercem sobre a elaboração da política. É no contexto de influência que os discursos se consolidam e a ideologia que permeia a política se legitima (MAINARDES, 2006a);

No contexto de influências, buscou-se analisar a política pública educacional no cenário nacional, bem como os movimentos políticos educacionais que aconteciam concomitantemente no período histórico analisado, a fim de identificarmos as influências globais, bem como as nacionais, em torno de PPEI. Para tanto, também consideramos os movimentos teórico-pedagógicos que influenciaram a educação infantil brasileira.

- contexto da produção do texto: este contexto está intimamente ligado ao contexto das influências, pois antes de efetivarem-se os textos políticos, que são as políticas propriamente ditas, os grupos disputam dentro das arenas as influências sobre a elaboração e a escrita propriamente ditas dos textos políticos. O contexto da produção do texto atende a uma linguagem de interesse do público geral, enquanto o contexto de influências, a uma linguagem mais ideológica (MAINARDES, 2007);

No contexto da produção do texto, buscou-se analisar os artigos publicados no período da elaboração e após a entrega da Proposta Pedagógica para a EI do Sistema Municipal de Ensino de Bauru.

- contexto da prática: é nesse contexto que a política é interpretada pelos atores educacionais no micro espaço. A política na prática torna-se passível de interpretação e reinterpretação (BOWE *et al.*, 1992 apud MAINARDES, 2006a). Portanto, as políticas educacionais não são simplesmente implementadas; antes, os textos políticos são interpretados pelos atores sociais dentro dos espaços educacionais;

No contexto da prática, procuramos identificar como a política educacional nacional foi interpretada, traduzida e recriada no âmbito municipal, e como ela foi “implementada” no documento municipal: Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru.

Os documentos analisados foram escolhidos a partir do recorte temporal da inserção da educação infantil na educação básica e dos debates em torno do currículo no Brasil a partir de então. Além desse critério, definimos que os textos oficiais a serem examinados fossem

considerados em sua importância histórica e política, uma vez que se constituíram como marcos conceituais a propor uma nova concepção em construção. Destacam-se as publicações em forma de cadernos da Coordenação Geral de Educação Infantil (BRASIL, 1994-1998), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e a Resolução CNE/CEB Nº 5/2009, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a).

Considera-se, particularmente em relação aos Cadernos do MEC/SEF/COEDI, que estes buscaram consolidar a nova visão a ser implementada para a Educação Infantil no país, decorrente de esforços políticos e acadêmicos que deixaram sua marca nas diretrizes recém estabelecidas na Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a), as quais o MEC/SEF/COEDI “definiu como ação prioritária o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas na Política e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a educação infantil” (BRASIL, 1996, p. 8).

A título de contextualização, vale registrar que, para a realização dessa ação, o MEC/SEF/COEDI considerou essencial que a formulação da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a) fosse iniciada pela realização de um diagnóstico a respeito das propostas pedagógicas/curriculares que já existiam e estavam sendo desenvolvidas em todas as unidades da federação. Para tanto, no final de 1994, constituiu uma equipe de trabalho que desenvolveu o Projeto “Análise de propostas pedagógicas e curriculares em educação infantil”. Na sua realização, a equipe entendeu como fundamental propor e sistematizar a discussão conceitual sobre o que é currículo ou proposta pedagógica em EI, e, assim, o trabalho teve seu início a partir da análise dos textos produzidos pelas consultoras Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lucia de A. Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer (BRASIL, 1996).

O resultado desse e de outros trabalhos realizados no contexto de produção das novas orientações para a educação infantil no país³, com este mesmo intuito e disposição por parte da então coordenadora geral da educação infantil no MEC, Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto, culminou na publicação do documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996), que sintetizou o trabalho realizado pela equipe.

³ Aqui nos referimos a pelo menos três (03) publicações importantes, histórica e academicamente, cujos volumes são conhecidos na área da EI como “os cadernos das carinhas” ou “a coleção das carinhas” (BRASIL, 1994a; 1994b; 1994c).

A preocupação inicial do documento era a escolha do termo mais apropriado, afirmando-se que “os termos currículo e proposta pedagógica têm sido utilizados com diferentes sentidos, em diversos contextos da educação, em geral, e da educação infantil” (BRASIL, 1996, p. 13). Desse modo, apresenta, inicialmente, as concepções das autoras referentes à proposta pedagógica e ao currículo, a partir da análise dos textos encomendados às consultoras.

É, pois, com base nesses entendimentos que é possível afirmar que este conjunto de iniciativas e produções político-acadêmicas foi a primeira grande discussão realizada de forma ampla e democrática, a dos cadernos MEC/SEF/COEDI, interrompida pela implementação do RCNEI (BRASIL, 1998), seguido das DCNEI (BRASIL, 2009), sendo este último o documento oficial de caráter mandatório, que era vigente no período de elaboração da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016). Em seguida, detalhamos os documentos analisados.

Documentos oficiais nacionais:

Textos oficiais dos cadernos do MEC/SEF/COEDI (BRASIL, 1994-1998):

- Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a);
- Educação Infantil no Brasil: Situação atual (BRASIL, 1994b);
- Por uma política de formação profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994c);
- Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995a);
- Bibliografia anotada (BRASIL, 1995b);
- Proposta pedagógica e currículo para a educação infantil: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (BRASIL, 1996);
- Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil (BRASIL, 1998).

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998)

- Referencial curricular nacional para educação infantil. Introdução, vol.1 (BRASIL, 1998a);
- Referencial curricular nacional para educação infantil: formação pessoal e social, vol.2 (BRASIL, 1998b);
- Referencial curricular nacional para educação infantil: conhecimento de mundo, vol.3. (BRASIL, 1998c);

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

- Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009a);
- Resolução nº 20, de 09 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b);

Documentos oficiais municipais

- Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).
- Lei Orgânica do Município – Capítulo II, Seção I – Da Educação (atualizada até a emenda 80/2017).
- Plano Municipal de Educação. Bauru, 2012.

Anterior à análise dos documentos, houve a necessidade de um aprofundamento teórico sobre estudos que envolvem a Educação Infantil, o brincar e as Políticas Públicas para a fase educacional pesquisada. O referencial teórico adotado para o brincar toma como base a teoria histórico-cultural, porém foram aprofundadas as concepções de outros autores que tratam da temática da brincadeira na educação infantil e são referência para o tema, os quais também foram importantes para a pesquisa, como SARMENTO, 2002; CORSARO, 2002, 2009, 2011; BENJAMIN, 2002; BROUGÈRE, 1998; KISHIMOTO, 1993, 1994, 1996, 2010, 2014, 2016, 2018; FORTUNA, 2011.

Assim também foi feito em relação às políticas, em que foram aprofundados os referenciais a partir do estudo de autores como Kramer (1984, 2002, 2011), Cerisara (1999, 2002, 2007), Rosemberg (2002, 2003), Faria (1995, 2007) e Kuhlman Jr. (1999, 2000, 2005, 2007), os quais foram essenciais para a análise das políticas para a Educação Infantil em sua história.

Para a análise dos contextos de influência e produção do texto da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, nos apoiaremos nos artigos que foram publicados e relatam a construção e elaboração do documento municipal (CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019; PASQUALINI, 2015, 2016, 2018a, 2018b; CORRÊA, 2013).

A presente pesquisa busca, assim, extrair dos textos oficiais analisados as influências que nortearam a concepção e os direcionamentos para o brincar na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, visto que os textos oficiais são documentos que têm o intuito de direcionar a teoria e a prática nessa etapa escolar; portanto, são fontes de dados que não podem ser desprezadas por quem busca compreender os significados do brincar na educação infantil.

2 BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: jogo, a polissemia do termo

Figura 3 - Toda Mafalda: a instalação



Fonte: QUINO, 1999, p. 32.

Em nossa pesquisa, escolhemos utilizar o verbo brincar, e não o substantivo brincadeira, visto que o brincar da criança é múltiplo, e o verbo abarca tanto a ação da criança sobre os objetos lúdicos, que podem ser brinquedos industrializados ou outros objetos que as crianças utilizem para esse fim, quanto a brincadeira com seus pares e com os adultos, além do jogo. O brincar é defendido pelos documentos oficiais como direito da criança; como estruturante do trabalho pedagógico; como atividade que promove o desenvolvimento infantil; e como linguagem e expressão da criança. Entretanto, como veremos ao longo desta seção, esta polissemia do termo contribui para ocultar diferentes entendimentos e concepções equivocadamente traduzidas nas práticas pedagógicas; ou seja, o que aparece como possíveis consensos no discurso, não se concretiza na prática.

Fortuna (2011) alega que o brincar na escola depende da dimensão brincante da professora, porque, para valorizar o brincar da criança, a professora precisa valorizar o brincar para a vida, e argumenta que, durante a formação inicial para professor, a brincadeira não é prevista no currículo. Marcolino (2013) destaca que os professores podem enriquecer a brincadeira infantil ao prever cenários, tempo e objetos lúdicos para que as crianças possam brincar. Brougère (1998) reconhece o jogo como uma atividade social que participa do processo de socialização da criança, e descreve o interesse do jogo para a educação. Kishimoto (2016), em seus estudos, reconhece o brincar como atividade que promove o desenvolvimento e defende políticas públicas educacionais que possibilitem o brincar de qualidade na Educação Infantil.

Entretanto, Kishimoto (1994) reconhece não ser fácil definir os termos jogo, brinquedo e brincadeira, e relata que são utilizados indistintamente no Brasil, sendo a palavra jogo mais comumente empregada para a atividade adulta, enquanto o brincar e o brinquedo, reservados

para a atividade livre da criança. Segundo a autora, o brinquedo tem seu uso social bem definido, pois é utilizado como objeto parceiro das crianças nas brincadeiras. Kishimoto (1994) compreende que o termo jogo é amplo e abarca várias atividades diferentes, desde os jogos de tabuleiro, o próprio tabuleiro, ou, inclusive, seu uso metafórico, como jogo político. A autora ressalta o quanto pode ser desafiador definir o que é jogo.

Apesar de não ser tema desse estudo, ao analisar o campo semântico do termo jogo, nos apoiamos nos estudos de Brougère (1998) e Ariès (1982), para compreendermos, ainda que brevemente, o uso do mesmo termo para designar atividades diferentes, sobretudo, o jogo. Neste sentido, Brougère (1998, p. 29) nos adverte: “deve-se ficar atento à diversidade que se encontra sob o mesmo vocábulo, mas, ao mesmo tempo, levar a sério o ato social de reagrupar sob o mesmo termo atividades diferentes”. Para o autor, o termo jogo é constantemente associado à atividade não séria, improdutiva, que se realiza em tempo livre.

A compreensão do brincar e jogar como atividade não séria, e a associação que se faz entre os termos, deve-se em parte à derivação das línguas primitivas, como o latim. A palavra jogo é oriunda do latim *Jocus* que, segundo o Dicionário Latim-Português (VIEIRA, 2016), significa gracejo, piada, brincadeira, divertimento. O jogo também está associado ao lúdico, derivado do vocábulo em latim *ludo-ludus*, que tem por significado jogo, divertimento, distração, brincadeira, zombaria. Dele deriva a palavra lúdico com os mesmos significados. Podemos inferir que o jogo, por ocupar o mesmo campo semântico de diversão, alegria, brincadeira e lúdico, é constantemente compreendido como sinônimo destes vocábulos pela sociedade. Portanto, o mesmo raciocínio pode ser empregado ao considerarmos os vocábulos gracejo, piada, zombaria, palavras que nos remetem ao não sério, ao ridículo, e frequentemente associadas às atividades de menor valor social.

Os sentidos dos vocábulos são construídos historicamente pela sociedade que deles se serve. A exemplo disso, Ariès (1982) relata que o jogo, em alguns momentos históricos, foi valorizado e concebido como atividade séria, pois tinha a função de manter as pessoas se relacionando e se comunicando; portanto, não era considerado vão. Essa visão do jogo muda com a aproximação da modernidade, e o jogo passa do útil ao “inútil”; seu objetivo passou a ser uma distração das horas dedicadas ao trabalho, acreditando-se ser sinal de civilidade o esforço por separar o trabalho e o lazer, e o de dominar a seriedade, se opondo à frivolidade a todo custo (ARIÈS, 1982).

A compreensão e o valor social atribuído ao jogo estão intimamente relacionados ao seu uso pela sociedade, valorizando-o ou desprezando-o, conforme os interesses presentes em

determinada cultura e sociedade. Dessa forma, a associação que fazemos do jogar/brincar a períodos de lazer, tempo livre e atividade oposta ao trabalho sério, permanece marcada na sociedade contemporânea, ainda que o valor do jogo e o seu papel tenha se modificado em diferentes períodos históricos.

Phillipe Ariès e Margolin (1982) afirmam que a atitude que se tem sobre o jogo é um bom indicador do clima na sociedade e da sua cultura (ARIÈS; MARGOLIN, 1982). Poderíamos transpor essa constatação para as políticas públicas; assim sendo, a atitude que se tem sobre o brincar é um bom indicador da educação que se pretende realizar, sobretudo com as crianças de 0 a 5 anos, fase em que a brincadeira é reconhecida como promotora do desenvolvimento infantil. Assim como o jogo foi interpretado e valorado conforme o seu uso social, o mesmo ocorre com o seu papel na educação. Consideramos que ao olhar para o brincar nas políticas públicas para a educação infantil, estamos olhando para a educação que se pretende realizar e para qual criança ela está destinada.

Muitas áreas do conhecimento defendem o brincar na educação infantil, entre elas a Sociologia da Infância, ciência que estuda as crianças e as infâncias, e que contribuiu para que as crianças fossem reconhecidas como categoria social, sujeitos de direitos, bem como para as formulações de políticas públicas que garantam esses direitos. Reconhecemos as contribuições da Sociologia da Infância para os estudos das crianças e das infâncias; contudo, neste trabalho, nos embasaremos na teoria histórico-cultural de Vigotski⁴ e seus colaboradores, pois ela ocupou-se de estudar o desenvolvimento infantil e atesta a brincadeira como promotora do desenvolvimento da criança.

Ressaltamos também que o nosso interesse na Teoria Histórico-Cultural não indica que estaremos embasando a pesquisa em concepções ou perspectivas que reforcem a supremacia da Psicologia do Desenvolvimento em detrimento da Pedagogia; ao contrário, nossa pesquisa corrobora o pensamento de Arroyo (1999), pois acreditamos que os educadores precisam conhecer o desenvolvimento humano e as diferenças que o constituem ao longo da vida. Entretanto, é preciso compreender que há, do ponto de vista da área da Educação e da Pedagogia, apropriações equivocadas deste conhecimento psicológico quando se trata de afirmar as especificidades da criança em sua inserção nas instituições de educação, sobretudo nas instituições que foram pensadas para as crianças pequenas, as crianças pequenininhas e os bebês.

⁴ Encontramos o nome do autor grafado como: Vigotski, Vygotski, Vygotsky. Nesta pesquisa, optamos por Vigotski.

2.1 As contribuições da Teoria Histórico-Cultural e as distorções dos conceitos de Vigotski

Para compreendermos melhor as ideias de Lev Semionovitch Vigotski, faz-se necessário que compreendamos o contexto em que foi formulada a Teoria Histórico-Cultural, que tem neste teórico seu principal representante e precursor. Segundo Davydov e Zinchenko (1994),

[...] a visão de mundo de Vygotski desenvolveu-se nos anos da revolução e refletiu as mais avançadas e fundamentais influências sócio-ideológicas relacionadas à compreensão das forças essenciais do homem, das leis de seu desenvolvimento histórico e de sua formação plena, nas condições da nova sociedade socialista, pensamento que manifestou-se plenamente na filosofia materialista dialética que conhecia a fundo e na qual baseou toda a sua teoria (DAVYDOV; ZINCHENKO, 1994 apud TULESKI, 2000, p. 3).

É no contexto histórico da revolução na Rússia que Vigotski e seus colaboradores iniciam seus estudos sobre o desenvolvimento humano, apoiando-se no materialismo histórico de Marx, buscando responder aos problemas sociais e políticos de sua época. Ao estudarmos a Teoria Histórico-Cultural, não podemos perder de vista o contexto histórico em que foi elaborada, ou fragmentá-la, como se fosse possível utilizar só seus conceitos descolados da historicidade.

A psicologia histórico-cultural nasce de uma necessidade de analisar o comportamento humano a partir do método de Karl Marx (1818-1883), o materialismo histórico e dialético, que compreende o homem como ser histórico-social que se humaniza nas relações sociais, e considera que a posição que o sujeito ocupa na sociedade influi diretamente sobre o desenvolvimento do mesmo.

Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e seus principais colaboradores, Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexai Nikolaevich Leontiev (1903-1979), estavam inseridos neste contexto social que trilhava um caminho de ruptura com o capitalismo para a construção de uma sociedade socialista, a partir da revolução dos trabalhadores. Para tanto, era necessário que houvesse transformações em todas as áreas do conhecimento, desde as ciências até as artes, bem como a educação, área em que Vigotski tinha grande interesse e envolvimento.

Vigotski se empenhou em superar a psicologia de seu tempo, buscando compreender e demonstrar por seus estudos que o desenvolvimento não dependia da maturação biológica do ser humano, como se ressaltava em outras vertentes da psicologia, mas que as condições materiais, sociais e históricas envolviam e influenciavam o desenvolvimento humano, e este

evoluía sobre as bases do nível de desenvolvimento anterior, por meio da superação, conceito extraído do método de Marx, no qual o nível anterior de desenvolvimento é superado pelo posterior sem que o primeiro desapareça, mas sendo absorvido pelo nível de desenvolvimento atual.

Com a ascensão de Stalin ao poder, as obras de Vigotski sofrem as primeiras intervenções, pois o autor da teoria histórico-cultural se opunha às diretrizes stalinistas para a ciência. Essas previam um marxismo dogmático que exaltava a Lênin e às citações de Marx e Lênin em todas as produções. Vigotski defendia que era preciso apropriar-se do método de Marx, confrontando a ideia de uma psicologia estritamente marxista (TULESKI, 2000).

Vigotski e seus colaboradores, dentre eles, Luria e Leontiev, sofreram forte perseguição sob a acusação de serem antimarxistas, o que culminou na proibição das publicações das suas obras na União Soviética. Ao passo que, no ocidente, houve recortes e supressão de alguns pontos da teoria, ou de sua historicidade, com a intenção de deixá-la menos marxista e menos comprometida com o socialismo (PRESTES, 2010, 2013; TULESKI, 2000). No Brasil, a Teoria Histórico-Cultural ficou conhecida por meio do livro “A Formação social da mente” (1984), porém com muitos equívocos provenientes da tradução, que resultou em um distanciamento dos conceitos originais de Vigotski e em uma interpretação enviesada de sua teoria (PRESTES, 2010).

Um dos conceitos traduzidos de maneira equivocada no livro citado, segundo Prestes (2010, 2013), é o conceito de zona de desenvolvimento proximal, próximo ou imediato, que introduziu o nível potencial à teoria de Vigotski, colocando o desenvolvimento submisso à maturação, com estágios fixos do desenvolvimento, apesar de não corresponder ao que teórico russo formulou. No original, a zona *blijaichego razvitia* de Vigotski corresponde, em português, à zona de desenvolvimento iminente, que representa a distância entre o desenvolvimento atual e o desenvolvimento possível da criança (PRESTES, 2010, 2013). Essa diferenciação é necessária, pois este é um conceito essencial para compreendermos a relação que a Teoria Histórico-Cultural faz entre atividade e desenvolvimento.

Os equívocos de tradução das obras de Vigotski colaboraram para que muitos se equivocassem diante de sua teoria, pois, ao introduzirem uma zona de desenvolvimento potencial, acabam por imprimir em Vigotski “uma visão determinista de homem”. Isso possibilitou críticas a sua teoria, como as feitas por Corsaro⁵ (2011): “[...] preocupação

⁵ Zoia Prestes (2013) esclarece que a crítica firmada por Corsaro (2011) em seu livro *Sociologia da infância* foi baseada em um único livro: “A formação social da mente”. Segundo a autora, este possui graves erros de

exagerada com o ponto de chegada do desenvolvimento ou o percurso da criança. Da imaturidade à competência adulta” (CORSARO, 2011, p. 29 apud PRESTES, 2013, p. 298). Nesta visão da sua teoria, o desenvolvimento para Vigotski não consideraria a criança, mas sempre o adulto porvindouro. Esse discurso vem sendo reproduzido entre os educadores, e aparece em algumas produções nacionais; por essa razão, insistimos no esclarecimento.

Vigotski descreve a zona *blijaichego razvitia* (zona de desenvolvimento iminente, em português) como a distância entre o que a criança é capaz de realizar sozinha e aquilo que ela realiza com ajuda de parceiros mais experientes; é o nível de desenvolvimento possível, portanto. O que a criança realiza hoje com auxílio, estará prestes ou em iminência de realizá-lo de forma autônoma (PRESTES, 2013). Nesse sentido, o desenvolvimento é um processo que se coloca em movimento quando se é auxiliado no que ainda não se realiza sozinho. Se o desenvolvimento é um processo, importa todo o percurso e não somente o ponto de chegada, o que não implica em estágios estanques do desenvolvimento, e dependentes da maturação biológica, pois, nas palavras de Vigotski:

[...] no desenvolvimento, surgem características e formações novas e específicas para o ser humano; elas surgem seguindo leis de desenvolvimento, não caem do céu, não são criadas por uma força vital que, num determinado prazo, dita seu surgimento; o surgimento deve ser obrigatoriamente preparado historicamente pela etapa anterior (VIGOTSKI, 2001b, p. 30 apud PRESTES, 2013, p. 301).

Consideramos relevante esclarecer alguns equívocos provocados por erros de tradução da teoria histórico-cultural, a fim de nortear o leitor a respeito de qual seja a perspectiva conceitual do presente trabalho, pois ainda na atualidade é possível encontrar autores que enquadram Vigotski e sua teoria em uma visão determinista de homem, mais preocupado com o desenvolvimento cognitivo, ou, ainda, com um desenvolvimento infantil que privilegia o homem do porvir, como já foi dito.

Outro conceito da teoria histórico-cultural que teve sua compreensão deturpada é o conceito de atividade principal ou dominante. Segundo Prestes (2010), tal conceito, traduzido como atividade dominante ou atividade principal, nos remete a uma atividade em que a criança deva permanecer por muito tempo. A autora elucida que a tradução mais adequada para o conceito original *veduschaia deiatelnost* é “atividade-guia”, pois refere-se a uma atividade que guia o desenvolvimento a um nível superior (PRESTES, 2010).

Zoia Prestes (2013), ao justificar a escolha da palavra iminente como mais adequada que proximal ou próximo, revela não ser apenas uma troca de palavras, mas de uma tradução

tradução do russo para diversas línguas, pois fora usada uma edição censurada como base, que distancia Vigotski de seus conceitos dos originais.

que faça sentido ao conceito. O mesmo pode-se dizer sobre atividade-guia *versus* atividade-dominante. O conceito de atividade-guia de Vigotski foi desenvolvido posteriormente por seus colaboradores, Leontiev e Elkonin. Este último desenvolveu a psicologia da brincadeira, traduzida no Brasil como Psicologia do Jogo, na qual o conceito de atividade-guia tem papel essencial; justifica, portanto, o esclarecimento.

Atividade é um conceito da Teoria Histórico-Cultural iniciado por Vigotski e aprofundado por Leontiev. A atividade está sempre ligada à satisfação de uma necessidade ou motivo que direciona o sujeito para um conjunto de ações a fim de satisfazer essa falta. Neste processo de se colocar em ação com os objetos da cultura para chegar ao seu objetivo, o sujeito se relaciona com o meio social e os objetos da cultura, apropriando-se deles (LEONTIEV, 1978). Para a criança da EI, segundo a Teoria Histórico-Cultural, algumas atividades são mais adequadas para provocar o desenvolvimento, sendo denominadas atividades-guia, aquelas que guiarão o desenvolvimento ao nível superior (LEONTIEV, 2010).

À caracterização e às repercussões teóricas sobre o brincar e a brincadeira da criança, será dedicada esta próxima etapa do trabalho.

2.2 A brincadeira na teoria histórico-cultural: as contribuições de Elkonin

Daniil Borosovich Elkonin (1904-1984) desenvolveu a psicologia da brincadeira em 1933, no entanto, sua obra só chegou ao Brasil em 1998 com a publicação do livro “Psicologia do Jogo”, traduzido de sua obra original publicada em 1978 na Rússia. Durante muitos anos, foi a única obra do autor a que os brasileiros tiveram acesso (LAZARETTI, 2011). O seu interesse pela brincadeira iniciou-se enquanto observava suas filhas brincando, ao mesmo tempo em que participava de conferências sobre psicologia infantil, onde conheceu Vigotski e apoiou-se em suas idéias para desenvolver seus estudos sobre a brincadeira seguindo o método do materialismo histórico-dialético.

Elkonin foi orientado por Vigotski enquanto este era vivo, e ambos concordavam com a necessidade de opor-se à visão naturalista da brincadeira, apresentada por outros estudiosos daquele tempo, bem como sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Após a morte do precursor da teoria histórico-cultural em 1934, Elkonin apresenta sua pesquisa a um grupo de colaboradores de seu orientador, dentre eles, Leontiev, com quem trabalhou (ELKONIN, 2009).

Tanto Vigotski quanto Leontiev contribuíram com as pesquisas de Daniil Borosovich Elkonin sobre a brincadeira da criança, mas foi apropriando-se da teoria da atividade de Leontiev que ele desenvolve a teoria da periodização do desenvolvimento, na qual a brincadeira tem o papel fundamental no desenvolvimento infantil, estudando-a desde a sua origem até a sua manifestação mais sofisticada, o jogo protagonizado.

Apesar de não conseguir determinar o período histórico em que a brincadeira surge, Elkonin identifica que o jogo nasce de uma necessidade imposta pela sociedade no momento histórico em que a criança é retirada das atividades adultas, e a partir dessa mudança social é gerada a necessidade de a criança reproduzir o mundo social dos adultos. Portanto, a brincadeira é um fato social e histórico.

Com a defesa de que a brincadeira não é espontânea ou inata, mas nasce das relações sociais, o autor descreve para cada fase do desenvolvimento infantil uma atividade-guia que irá promover o desenvolvimento, em especial das funções psíquicas superiores. As funções psíquicas superiores são aquelas que nos diferem dos animais, portanto, nos caracterizam como seres humanos, como, por exemplo, a atenção, a memória, a imaginação, a linguagem e o pensamento (VIGOTSKI, 1995).

Para o autor, tal desenvolvimento depende diretamente da posição da criança na sociedade, das condições materiais objetivas e das relações humanas que envolvem a criança. Sendo assim, as fases da periodização que Elkonin estabelece não são determinadas pela idade cronológica, mas pelo conteúdo a ser desenvolvido em cada uma delas, assim como para Leontiev (1978) “[...] não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio de desenvolvimento, mas pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro que depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas” (LEONTIEV, 1978, p. 284).

Compreender como a criança se desenvolve é fundamental para distinguir o trabalho desenvolvido na EI das atividades da criança em outros espaços, pois sabemos que a criança brinca em outros locais, como parques, praças, suas próprias casas, entre outros. Elas aprendem nesses espaços e nessas brincadeiras; isso é inegável.

Todavia, sendo a escola um espaço privilegiado de desenvolvimento e o local da cultura mais elaborada (MELLO; FARIAS, 2010), pressupõe-se que a educação desenvolvida dentro das instituições de educação infantil não seja mera reprodução do que as crianças já realizam sozinhas, e sim um trabalho pedagógico intencional, capaz de promover o desenvolvimento e que permita às crianças se apropriarem da cultura em situações planejadas

pelo professor. Nesse sentido, a psicologia do jogo e a periodização do desenvolvimento de Elkonin têm muito a contribuir com o trabalho educativo.

A periodização do desenvolvimento descreve três fases do desenvolvimento em que as crianças da educação infantil podem ser observadas: a *primeira infância* engloba crianças de 0 a mais ou menos 1 ano de idade, cuja atividade-guia é a comunicação direta e emocional com o adulto; na fase da *infância* (crianças entre 1 a 3 anos de idade), a atividade-guia é a objetal manipulatória. Concluindo as fases da periodização das crianças da Educação Infantil, há a fase *pré-escola* (crianças entre 3 e 6 anos de idade), na qual a atividade-guia é o jogo protagonizado. Elkonin descreve outras fases para o desenvolvimento humano após os 6 anos de idade, em que as atividades-guias são as de estudo, comunicação íntima e pessoal e atividade de trabalho e de estudo, porém essas não detalharemos, pois não fazem parte das idades elencadas por essa pesquisa.

Para Elkonin (2009), enquanto a criança se desenvolve através de determinada atividade-guia, está sendo gestada a próxima atividade que superará a anterior por absorção. Deste modo, enquanto a criança de um ano tem interesse pelos objetos e deseja manipulá-los e aprender a função social dos mesmos, está sendo gestado o jogo de papéis, ainda que de forma incipiente, pois o foco permanece nos objetos que reproduzem a realidade. À medida que a criança generaliza a ação com os objetos, trocando o objeto real pelo substituto, como, por exemplo, utilizar um toquinho para telefonar, o jogo de papéis começa a aparecer na brincadeira, mas ainda não o é, pois a criança reproduz a ação de forma desarticulada (ELKONIN, 2009).

A brincadeira de papéis possui um enredo (tema), porém Smirnova e Riabkova nos esclarecem que “[...] é possível representar não apenas o papel (ou seja, a ação de outra pessoa ou animal), mas também um acontecimento (uma inundação ou um incêndio), um estado (“como se tivesse frio”), ou até mesmo um objeto (como se fosse um piano)” (SMIRNOVA; RIABKOVA, 2019, p. 92). A brincadeira poderá conter enredo, sem necessariamente conter o papel, como quando a criança brinca com um lápis fazendo-o de avião; contudo, a versão mais desenvolvida da brincadeira é a que envolve os papéis sociais (SMIRNOVA; RIABKOVA, 2019).

As autoras russas Elena Smirnova e Irina Riabkova (2019) elaboraram um quadro a partir dos estudos de Elkonin que esclarece a evolução dos jogos de papéis, demonstrando os níveis, conteúdos, caráter do papel, lógica das ações e as interrupções das brincadeiras que provocam ou não protestos por parte das crianças, conforme demonstrado no quadro 3.

Quadro 3 – Níveis de desenvolvimento da brincadeira roteiro (*tema*) e papéis (segundo D. B. Elkonin)

Nível da brincadeira	Conteúdo central	Caráter do papel	Lógica das ações	Motivos de protestos contra a interrupção da lógica das ações
Primeiro nível	Ações com determinados objetos	Os papéis não são nomeados, mas definidos pelo objeto e pela ação com ele	As ações são homogêneas e se repetem	A lógica das ações é facilmente infringida o que não provoca protesto
Segundo nível	Correspondência da ação da brincadeira com o real	Os papéis são nomeados, porém sua execução se resume à realização de determinadas ações; demarca-se a divisão de funções	Determina-se sua sequência como na vida real	A quebra da lógica não é aceita, porém também não é alvo de protestos
Terceiro nível	A interpretação do papel e das ações dele decorrentes, relacionadas com os demais participantes da brincadeira	Os papéis são nomeados antes do início da brincadeira e orientam o comportamento ao longo dela	As ações são definidas pelo papel assumido, tornam-se mais diversificadas, surge a fala do papel que é interrompida pelas relações fora da brincadeira; surge a regra à qual as crianças submetem suas ações	A lógica das ações é definida pelo papel, sua quebra é motivo de protestos (“não acontece assim”)
Quarto nível	Execução de ações ligadas à relação mantida com outros participantes	Os papéis são bem demarcados e claramente delimitados, as funções dos papéis estão interligadas e se complementam	Destaca-se, com clareza, a linha geral do comportamento; a fala tem um caráter do papel; as ações da brincadeira seguem uma sequência rígida que é definida pela lógica real	A quebra da lógica das ações e das regras é rechaçada, o que é motivado pela indicação das regras das brincadeiras.

Fonte: Smirnova e Riabkova (2019, p. 91).

Destacamos que as demarcações de idades não são estanques, e o desenvolvimento depende de condições materiais concretas e das relações humanas às quais a criança terá acesso a cada fase. Elkonin (2009) ressalta que em cada fase do desenvolvimento infantil, a atividade-guia promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como memória, atenção, pensamento, fala e controle da vontade, o que torna imprescindível a compreensão da periodização, conforme já pontuamos. Contudo, nós entendemos que situações planejadas de desenvolvimento não significam situações de cerceamento da autonomia e liberdade da

criança, com atividades muito rígidas e sempre dirigidas, nas quais as crianças sejam furtadas de realizarem escolhas, ou lhes sejam negados os direitos à escuta e ao protagonismo.

O conhecimento da periodização do desenvolvimento, bem como da psicologia do jogo, pode servir como alicerce teórico que fundamenta a prática escolar, evitando-se práticas equivocadas e esterilizantes, que em nada acrescentam ao desenvolvimento das crianças, como as atividades fotocopiadas, ou antecipação dos conteúdos escolares do ensino fundamental. Tais atividades abreviam o tempo da infância (primeira infância, infância e idade pré-escolar), na qual, por meio do brincar, as crianças poderiam desenvolver-se verdadeiramente.

Nesse sentido, Zaporozhcz (1987 apud MELLO, 2020) ressalta que não se desenvolve o humano na infância antecipando os estágios da periodização, transformando bebês em pré-escolares, por exemplo, mas potencializando as atividades desenvolvendo e múltiplas linguagens de expressão, a participação da criança na vida escolar, a brincadeira de papéis.

Propomos a reflexão sobre a apropriação da cultura, pois a criança aprende nas relações humanas, e quando a relação entre o adulto e a criança é verticalizada e autoritária, desenvolve na criança a submissão e a aceitação de sua posição de oprimido na relação social. Mello (2020) traz uma consideração importante sobre a relação adulto e criança na educação infantil; a autora alerta que ao desconhecer o desenvolvimento da criança, o adulto tenta impedir o impulso da criança de tocar nas coisas e explorar os objetos, frustrando-a com tantos “nãos”, que, além de impedirem o desenvolvimento, pois a criança pequena aprende tocando e explorando os objetos, acaba por gerarem medos e angústias, tornando a escola um “lugar de poder do adulto”.

Para Guatarri (1981 apud MELLO, 2020), as crianças estão iniciando cada vez mais cedo as relações hierarquizadas; por exemplo, ao entrarem nas creches, as crianças vão aprendendo a se conformar com as regras do mundo adulto desde bebês. Neste contexto, ao citar Guatarri (1981), Mello (2020) nos convida a refletir sobre nosso trabalho, a fim de evitarmos para as crianças a “iniciação aos processos de adaptação das pessoas aos modos de vida da sociedade injusta para muitos, exploradora e opressora de muitos para benefício de poucos” (GUATARRI, 1981 apud MELLO, 2020, p. 5).

Não há mais tempo para a infância, para ser criança, porém, quando o adulto conhece o desenvolvimento infantil, e seu trabalho é pautado na reflexão sobre as relações pessoais dentro e fora da escola, é possível que a educação oferecida seja mais respeitosa com a

criança, com seu desenvolvimento, com seu tempo, e consciente da humanidade que se está (re)produzindo.

Podemos estender essa reflexão aos jogos protagonizados, visto que o conteúdo dessa brincadeira são as relações sociais. A brincadeira de representar papéis pode consolidar atitudes preconceituosas comuns em nossa sociedade, quando as crianças só brincam “livremente”, reproduzindo a realidade social em que estão inseridas.

Duarte (2006) define os papéis sociais como “uma síntese de atitudes, procedimentos e valores, conhecimentos e regras de comportamento que fazem mediação entre o indivíduo e as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais” (DUARTE, 2006, p. 90). O autor reconhece a importância dos papéis sociais para apreensão dos códigos sociais, o que nos auxilia a agir sem pensarmos muito sobre as convenções sociais, como apertar a mão de alguém ao conhecê-lo, ou agradecer após um favor.

Contudo, o autor, a partir das ideias de Heller (2004 apud Duarte, 2006), explica que os papéis sociais são aprendidos, e ninguém nasce com um papel social predisposto, e, ao reproduzi-lo, incorre-se no risco do papel social alienado, o que impede a pessoa de ser ela mesma; em caso extremo, ao identificar-se totalmente com o papel social, esvazia-se de sua personalidade. Neste caso, podemos citar como exemplo a imitação da vida de uma determinada celebridade.

Duarte (2006) defende que o educador precisa educar-se sobre os papéis sociais alienados, tendo uma postura crítica diante deles, para que se possa educar a criança a respeito dos papéis sociais alienantes. Guatarri (1981 apud Mello, 2020) fortalece que a escola deve desvelar a sociedade e como ela funciona para a criança; ao mesmo tempo, deve lutar para não reproduzir personalidades estereotipadas.

Compreendemos o quanto pode ser desafiador ao professor intervir na brincadeira. No entanto, ao deixá-la no espontaneísmo, pode-se incorrer na reprodução de preconceitos, na reprodução de papéis alienantes (DUARTE, 2006), além de perpetuar um brincar empobrecido e fragmentado (KISHIMOTO, 2016). No entanto, intervir na brincadeira não é tarefa simples, pois, ao intervir, corre-se o risco de acabar com ela. Nesse sentido, Marcolino (2015) nos aponta uma possível direção para o trabalho docente com a brincadeira:

[...] acreditamos que, apresentar às crianças diversificadas formas de relacionamento humano de ser e viver, é um caminho para romper com a naturalidade com que determinadas regras de conduta lhes são impostas, pois tais regras são apresentadas como únicas e a-históricas (MARCOLINO, 2015, p. 173).

A autora conclui que, ao interpretar um papel na brincadeira, o professor fornece o modelo e promove formas de interpretar papéis mais desenvolvidos (MARCOLINO, 2015). Nós acrescentamos que inserção docente na brincadeira infantil não deve se dar de maneira arbitrária, sem o consentimento da criança. Quando o professor é aceito para a brincadeira, ele é aceito no grupo de crianças, facilitando o relacionamento com as crianças, a escuta das mesmas, formando os vínculos afetivos tão necessários para as relações sociais no interior da escola.

Diante do exposto, reconhecemos que a teoria histórico-cultural fornece o conhecimento fundamental sobre o desenvolvimento da criança, sendo este entendimento indispensável para que o trabalho docente seja assertivo e promova o desenvolvimento infantil que respeite a infância e, sobretudo, que não reproduza as condições sociais de opressão, alienação, ou manutenção de preconceitos e injustiças, seja pela relação professor-aluno, seja pelo conteúdo social das brincadeiras de papéis.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: Macro e Micro Contexto

Figura 4 - **Toda Mafalda**: sobre a desigualdade social



Fonte: QUINO, 1999, p. 110.

Para que possamos compreender as concepções e direcionamentos assumidos para o brincar nas políticas públicas nacionais, assim como na política municipal para a Educação Infantil, faz-se necessário que retomemos os caminhos da política pública para a E.I brasileira. Desta forma, buscaremos compreender, nesta seção, as influências nas políticas públicas educacionais em alguns tempos históricos e identificar as concepções assumidas para a Educação Infantil e para o brincar dentro das políticas públicas para a EI.

Para melhor compreensão das políticas públicas, faz-se necessário uma breve distinção entre Estado e Governo, a fim de que possamos entender as diversas influências exercidas sobre a política nos variados contextos em que é produzida e colocada em prática. Para Höfling (2001), Estado e Governo podem ser definidos como:

[...] **Estado** como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e **Governo**, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31, grifos nossos).

Dessa forma, não podemos conceber o Estado como a burocracia do sistema, ou a burocracia pública, tampouco, como os órgãos que elaboram ou implementam as políticas públicas, pois a implementação da política depende de vários órgãos, de agentes públicos e privados, além de variáveis dos contextos.

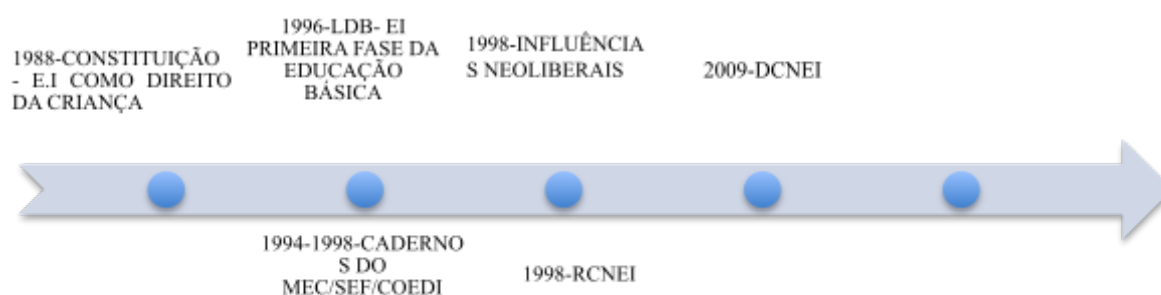
Sobre a política pública, Souza (2006) nos esclarece que pode ser considerado:

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão

resultados ou mudanças no mundo real. [...] políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação. (SOUZA, 2006, p. 26).

Destacamos que a EI brasileira passou por diversos avanços e retrocessos durante a sua história e que, muitas vezes, as concepções de educação se entrecruzam; portanto, não a compreendemos de forma linear, e, a fim de visualizarmos o marco temporal em que esta pesquisa está inserida e os marcos sócio-histórico-políticos que influenciaram a EI brasileira, elaboramos a linha do tempo⁶ apresentada através da figura 5.

Figura 5 – Periodização Histórica Recente da Educação Infantil Brasileira



Fonte: Elaborado por FREITAS, Andreza C.M, em 2020, a partir dos documentos referenciados (BRASIL, 1988; 1994; 1996; 1998; 2009).

Antes de adentrarmos no marco temporal desta pesquisa, que visa a analisar as políticas públicas a partir da inserção da EI na educação básica, buscaremos abordar resumidamente dois marcos históricos anteriores ao nosso marco temporal: os jardins de infância, com base nos preceitos pestalozzianos e froebelianos, e a abordagem de privação cultural. Estes dois marcos da EI brasileira não representam a totalidade das influências sobre a EI brasileira, mas nos auxiliam na compreensão da dicotomia entre a educação assistencialista e a educação-pedagógica, e como estas afetaram (e ainda afetam) o brincar nas políticas públicas nacionais para a EI.

A primeira grande reforma instrucional pública é datada de 1890; fixada pelo Decreto nº 27, de 12 de março de 1890, excluiu os jardins de infância. Essa reforma abarcou as Escolas Normais e transformou as escolas primárias anexas em escolas modelos. Conforme

⁶ As linhas temporais nesta pesquisa foram elaboradas com a finalidade de sistematizar os documentos estudados, e os marcos foram escolhidos por demonstrarem uma permanência na história. Compreendemos que muitas pessoas fizeram parte dos movimentos históricos da EI brasileira, e justificamos que somente algumas foram citadas por terem seus nomes registrados nos documentos analisados.

Pinazza e Santos (2016, p. 26): “[...] inauguram-se no sistema escolar os pensamentos pedagógicos com base nos preceitos pestalozzianos e froebelianos”.

Entre as metas propostas para a educação, estavam a reforma da Escola Normal, a formação de professores e a implantação de escolas modelos para ensino primário e jardim de infância. Segundo Kishimoto (2018), a única meta não aprovada à época foi a implantação do jardim de infância, sob a alegação de falta de recursos. A autora nos coloca diante de uma reflexão importante acerca dos investimentos na educação das crianças pequenas, colocando-as à margem das políticas públicas educacionais, mesmo na atualidade, em que se prioriza a educação a partir dos 4 anos.

[...] o argumento jurídico para a exclusão do jardim de infância relaciona-se ao pressuposto constitucional de obrigatoriedade da educação a partir dos sete anos, o que leva à interpretação da não autorização de gastos públicos abaixo dessa idade. Essa é uma questão que se repete na atualidade, na vigência dos 14 anos de educação compulsória, que se inicia aos quatro anos de idade, colocando na marginalidade a educação das crianças de 0 a 3 anos, excluídas das políticas públicas, medida que contraria os estudos sobre a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento posterior da criança (KISHIMOTO, 2018, p. 35).

Após ser retirada da reforma instrucional, a criação do primeiro jardim de infância oficial de São Paulo foi alcançada pelos republicanos, através do Decreto nº 342, de 2 de março de 1896, como ambiente de estágio das normalistas na Escola Normal “Caetano de Campos” em São Paulo. Um jardim de infância público que atendia aos filhos da elite com base na pedagogia froebeliana, equiparando-o aos jardins de infância particulares desde a época do império (PINAZZA; SANTOS, 2016).

A concepção de educação para crianças pré-escolares de Friedrich Froebel, filósofo e educador alemão, teve grande influência sobre os jardins de infância brasileiros. Sua pedagogia tinha bases nas ideias de Pestalozzi, que, por sua vez, apostava na espontaneidade infantil como promotora do desenvolvimento (PINAZZA, 2005).

Froebel compreendia que a espontaneidade, as manifestações sensoriais motoras, a linguagem e o jogo tinham papéis fundamentais no processo de desenvolvimento infantil (PINAZZA, 2005). Contudo, constatou-se que as aplicações de suas ideias na prática tiveram outro fim, prestigiando atividades dirigidas pelas professoras em detrimento da espontaneidade da criança. Isso ocorria mesmo nos momentos do brincar (PINAZZA, 2005).

Damos um salto temporal, pois as políticas dos anos de 1970 a 1980 nos auxiliam na compreensão da dicotomia entre a educação assistencialista e a educação-pedagógica. Nos anos de 1970, as políticas educacionais nacionais rendem-se à abordagem da privação

cultural, advinda de políticas e programas internacionais, assumindo um discurso de culpabilização das crianças e suas famílias por suas supostas faltas, intelectuais, de saúde, afetivas, que culminavam no fracasso escolar:

[...] em síntese, a abordagem da privação cultural postula que existe uma estreita relação entre o desenvolvimento da criança e sua origem socioeconômica, e que causa de variações no desenvolvimento devem ser procuradas nas desigualdades culturais das famílias, estabelecidas a partir da classe social a que pertencem (KRAMER, 1984, p. 35).

Kramer (1984) nos revela que, entre os anos de 1970 e 1980, a abordagem da privação cultural e a educação compensatória, assumidas pelas políticas públicas para a EI, apontam para uma educação de classes, onde o ideal a ser atingido é o da criança da classe média. Portanto, pressupõe-se que a criança da classe dominada era uma criança incompleta, e devia ser suprida pela escola de tudo que lhe faltava:

A abordagem da privação cultural se apóia no seguinte quadro conceitual: as crianças das classes populares fracassam porque apresentam “desvantagens socioculturais”, ou seja, carências de ordem social. Tais desvantagens são perturbações, ora de ordem intelectual ou linguística, ora de ordem afetiva: em ambos os casos, as crianças apresentam “insuficiências” que é necessário compensar através de métodos pedagógicos adequados, se se quer diminuir a diferença entre essas crianças “desfavoráveis” e as demais, na área do desempenho escolar (KRAMER, 1984, p. 33).

Rosemberg (2003) ressalta que a educação pública ofertada nesse período era desassistida pelo governo e apoiava-se nos recursos materiais e humanos da comunidade. Segundo a autora:

O modelo incorporou uma articulação perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional do (a) educador (a) redundando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis (ROSEMBERG, 2003, p. 181).

Tal modelo de Educação Infantil não encontrou resistência no Brasil, pois se instaurou no país durante a ditadura militar, em que o discurso vigente era o de combate aos “bolsões de pobreza” que representavam uma ameaça à segurança nacional e previa a implantação de políticas sociais com a adesão da comunidade. Somavam-se a esse cenário poucos estudos a respeito da Educação da criança pequena, o que é sinônimo de pouco questionamento, tensões e conflitos que desafiavam o modelo de EI proposto (ROSEMBERG, 2003).

Enquanto as instituições infantis destinadas às crianças ricas tinham espaços, materiais e orientação para o brincar (ainda que na prática não ocorresse), a realidade das instituições destinadas às crianças pobres era marcada pela precariedade, o que ficou cunhado pela complexidade do termo “educação assistencialista” (KUHLMANN JR, 2000).

Para Kuhlmann Jr (1999), a dicotomia entre a educação-assistencialista e a educação-pedagógica, que acompanha a educação infantil brasileira até os dias atuais, tem sua base, social e historicamente, no aspecto: a quem se destinava a educação. Ou seja, se para filhos de ricos, ela possuía um caráter educacional-pedagógico; se, no entanto, era destinada às crianças pobres, tinha uma orientação educacional-assistencialista. Para o autor, a educação para os pobres promovia a “a pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber” (KUHLMANN JR, 1999, p. 54).

Diante do exposto, notamos que as políticas públicas para a educação infantil brasileira vão tomando forma com um caráter excludente e de classes, influenciadas por políticas e programas internacionais e influências pedagógicas igualmente importadas. No entanto, ainda que a educação ofertada fosse distinta para as infâncias rica e pobre, é possível apontar algo em comum entre as propostas: a pequena importância atribuída ao brincar, seja pela precariedade e o paradigma educacional-assistencialista destinado aos pobres, seja pelas características do ensino fundamental que tinham os jardins de infância, ainda que assumidamente froebelianos.

4 A CONCEPÇÃO PARA O BRINCAR NOS DOCUMENTOS NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Figura 6 - **Toda Mafalda:** sobre transmissão de conhecimento



Fonte: QUINO, 1999, p. 83.

A partir dessa seção, analisaremos os documentos que orientaram as políticas curriculares nacionais, iniciando na seção “4.1 As políticas públicas nacionais para a EI dos anos de 1990: construção democrática nos cadernos do MEC/SEF/COEDI e as políticas neoliberais do RCNEI”. Analisaremos os cadernos da Coordenação de Educação Infantil (COEDI) e da Secretaria da Educação Fundamental (SEF), políticas dos anos 90, que vinham sendo construídas de forma democrática, além do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento oficial nacional de 1998, que rompeu com o que vinha sendo produzido até então para EI. Ressaltamos que nossa intencionalidade não é fazer o mesmo debate do final dos anos 1990, tão bem discutido por diversos autores (CERISARA, 2002, 2007; ROSEMBERG, 2003; KUHLMANN JR., 1999; KRAMER, 2002; FARIA E PALHARES, 2007), mas revisitar as políticas, buscando compreender os direcionamentos para o brincar dentro de ambas.

Na seção “4.2 A concepção para o brincar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, analisaremos a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as influências sobre o documento e sobre a concepção para o brincar que ele apresenta. Na análise dos documentos oficiais nacionais, buscaremos responder aos objetivos específicos: explicitar as correlações sócio-histórico-políticas que influenciaram as políticas para a EI brasileira e identificar os marcos teóricos sobre o brincar que influenciaram as políticas públicas para a EI.

4.1 As políticas públicas nacionais para a EI dos anos de 1990: construção democrática nos cadernos do MEC/SEF/COEDI e as políticas neoliberais do RCNEI

Figura 7 - Toda Mafalda: sobre os organismos multilaterais



Fonte: QUINO, 1999, p. 11.

Ao final do regime militar no Brasil, junto às tentativas de redemocratização do país, emergem os movimentos sociais lutando pelo “[...] aumento do número de creches organizadas, mantidas e geridas diretamente pelo poder público e uma maior participação das mães no trabalho desenvolvidos nas creches” (OLIVEIRA, 1992, p. 92).

Essa luta popular de trabalhadores e movimentos feministas, entre outros, conquistaram, com a Constituição Federal Brasileira de 1988, o compromisso de que o Estado assumisse o dever de oferecer vagas em creches, conforme redação dada ao artigo 208, inciso IV (BRASIL, 1988: 2006). A constituição foi um marco importante para a educação infantil brasileira, pois colocou a educação das crianças de zero a seis anos como dever da família compartilhado com o Estado, sendo deste último a responsabilidade de oferecer as vagas em escolas públicas, além de, principalmente, reconhecer a EI como um direito da criança. Segundo a CF (1988), a Educação Infantil é tanto uma política educacional quanto uma política de assistência aos trabalhadores, portanto, uma política de ordem social. Ao compreendermos a gênese da EI, tornam-se mais claras as várias incursões da mesma por políticas de assistência e educacionais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394, de 1996) também tiveram um papel fundamental no reconhecimento dos direitos das crianças. A LDB reforça o direito à vaga, previamente determinado na CF e reconhece a Educação Infantil como parte da Educação Básica. Dessa forma, admite que o atendimento das crianças de 0 a 6 anos deve ser educacional, definindo, para a educação de crianças de 0 a 3 anos, a creche e para as crianças de 4 a 6 anos de idade, a pré-escola.

Contudo, destacamos que a letra da lei não basta para que os direitos previstos sejam garantidos. São necessários recursos materiais e humanos, formação de professores e infraestrutura adequada, que necessitam diretamente de recursos financeiros, sem os quais os direitos não se concretizam. No entanto, as novas leis não previam o financiamento da primeira fase da educação básica, o que acabou por manter a educação dos bebês e das crianças pequenas à margem da educação básica.

Segundo Cerisara (2002), sem a definição sobre a responsabilidade do financiamento para a EI, tornava-se impossível cumprir os objetivos estabelecidos nas leis, entre eles, a passagem da EI das secretarias de assistência social para as secretarias de educação básica. A autora pontua que, diante desse engodo, a secretaria de assistência social requereu, por meio da Portaria nº 2.854 de julho de 2000, os recursos financeiros destinados ao atendimento da criança de 0 a 6 anos de idade, enquanto o atendimento não fosse assumido pelas secretarias de educação; ou seja, o direito à educação era garantido no papel, porém, na prática, tudo permanecia como antes.

Os discursos empregados nas novas leis que assistiam a EI eram distintos da realidade, e esse era o objetivo de negociação do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC)⁷: “ceder no discurso e endurecer o jogo quando se trata de prover as condições do cumprimento do acordado” (CERISARA, 2002, p. 331).

Saviani (1997) corrobora esta perspectiva a propósito da ideia das estratégias políticas neoliberais, ao apontar que a LDB/96 é fruto de sete anos de debates que antecederam a sua promulgação, e que o Ministério da Educação optou por um esvaziamento do texto como estratégia política.

O ministério da Educação em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação [...] preferiu esvaziar aquele projeto (de LDB) optando por um texto inócuo e genérico, uma LDB “minimalista” na expressão de Luiz Antonio Cunha [...]. Certamente essa via foi escolhida para afastar as pressões das forças organizadas que atuavam junto ou sobre o Parlamento de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas [...] (SAVIANI, 1997, p. 200).

Sendo assim, podemos compreender que algumas estratégias do governo dizem respeito ao discurso empregado na política, e, neste caso, ao silêncio. Ao não falar claramente a respeito do financiamento para EI dentro da política formulada, o governo pretendia manter tudo como antes, submetendo-se às diretrizes sociais e econômicas ditadas pelos órgãos

⁷ O governo do ex-presidente FHC (1994 a 2002) teve forte influência dos organismos internacionais, especialmente do Fundo Monetário Internacional, nas políticas econômicas, e do Banco Mundial, nas políticas educacionais, que priorizaram o ensino fundamental e acabaram por precarizar a EI.

multilaterais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que privilegiavam ao ensino fundamental. Vale a pena ressaltar que os financiamentos oferecidos pelo BM eram concedidos mediante orientações claras quanto às políticas sociais e econômicas direcionadas aos segmentos sociais.

A influência dos organismos multilaterais é anterior aos anos de 1990, mas se intensificaram no governo de FHC. A educação das crianças de baixa renda sofreu influências de programas e agências internacionais vinculadas à ONU (Organização das Nações Unidas) que inicialmente visavam a atender, por meio de políticas de desenvolvimento econômico e social, aos países subdesenvolvidos vinculados a ex-colônias europeias, como África e Ásia (ROSEMBERG, 2003). Neste sentido, Rosemberg (2003) aponta alguns princípios orientadores da Educação Infantil proposta para os países subdesenvolvidos por Órgãos Internacionais como a ONU, UNICEF e UNESCO:

- a expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental; portanto, sua cobertura deve crescer;
- os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI;
- a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é através de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;
- para reduzir os investimentos públicos, os programas devem apoiar-se nos recursos da comunidade, criando programas denominados "não formais", "alternativos", "não institucionais", isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na "comunidade", mesmo quando não tenham sido concluídos ou preparados para esta faixa etária e para seus objetivos (ROSEMBERG, 2003, p. 180).

Percebe-se, nas orientações destacadas por Rosemberg, uma clara despreocupação com os objetivos educacionais e especificidades desta faixa etária. A precariedade da EI ofertada nesse período é evidenciada na falta de recursos humanos, materiais adequados e investimentos, pois a prioridade era o ensino fundamental. Portanto, as intervenções dos órgãos internacionais visavam a ampliar o acesso à educação infantil, principalmente das classes populares, mas não necessariamente em uma EI de qualidade.

Segundo Libâneo (2016), a estratégia do BM era orientar a educação nos países pobres, a fim de que a pobreza não impedisse a expansão do capitalismo; com isso, a educação tem o papel fundamental de preparar o jovem para o mercado de trabalho: “[...] um objetivo desses esforços é aumentar a cota de projetos de educação que inclua objetivos do

mercado de trabalho e, assim, melhorar a aquisição de habilidades da força de trabalho” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 44 apud LIBÂNEO, 2016, p. 47).

Neste sentido, Shiroma e Evangelista (2014) indicam que um dos principais argumentos neoliberais para as reformas educacionais é o de que a educação não corresponde às exigências do século XXI. As autoras, citando Martins (2009), nos revelam a proposta de sociedade da UNESCO para os anos 90:

(...) a UNESCO apresentou sua estratégia para acetinar, pela via das adjetivações positivas, sua proposta de formação para uma sociabilidade definida como “cidadania ativa”, caracterizada pelo: empreendedorismo, competitividade, trabalho voluntário e colaboração social (MARTINS, 2009 apud SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 33).

Para as autoras, a educação nos governos neoliberais é utilizada como estratégia para moldar a sociedade de forma a responder aos interesses do capital, interesses esses disfarçados em discursos de “justiça social” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014).

As políticas públicas para a educação infantil brasileira, ao longo da sua história, sofrem várias influências, ora de movimentos sociais e de classes, como sindicatos, ora de órgãos internacionais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), ora de órgãos de financiamentos, como o BM (Banco Mundial).

Rosemberg (2003) comparou brilhantemente a trajetória das políticas públicas nacionais para educação infantil com a maldição de Sísifo, que tenta subir a montanha empurrando uma pedra e, quando está prestes a chegar ao topo, é empurrado para baixo. Em meio às quedas apontadas, o movimento de redemocratização do país inspirou mudanças positivas, entre elas, a crescente produção acadêmica para a área e a necessidade de políticas educacionais que corresponderem às novas expectativas para a Educação das crianças de 0 a 6 anos, como a elaboração de propostas pedagógicas curriculares em níveis municipal, estadual e federal, bem como novas políticas para a área.

Os ares de redemocratização do país acabaram por inspirar, em 1993, novas políticas públicas nacionais para a EI visando ao atendimento com qualidade⁸ que unia o educar ao cuidar. O processo de elaboração contou com grande participação de órgãos que

⁸ Inicia-se uma busca por uma educação infantil de qualidade. Sobre o conceito de qualidade, Moss (2002 apud TOMAZZETTI et al., 2015) afirma que este é construído social e culturalmente; portanto, concordamos com os autores quando afirmam que este não é um conceito neutro, pois versa sobre critérios para o atendimento na EI, entre eles, espaço, materiais e formação dos profissionais. A qualidade está diretamente ligada às especificidades das crianças de 0 a 6 anos. Para aprofundar-se na discussão sobre a qualidade na EI, sugerimos autores como Rosemberg (2002), Corrêa (2003), Campos; Fulgraff; Wiggers (2006).

representavam a sociedade, entre eles, universidades, instituições religiosas, movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores (ROSEMBERG, 2003). Neste sentido, Rosemberg (2003) destaca que tais segmentos da sociedade já haviam adquirido experiência com as políticas sociais para esse setor da educação e estavam comprometidos com a educação infantil com qualidade para todos, devido às intensas lutas pelo fim da ditadura militar, pela redemocratização e por uma Constituição democrática e cidadã.

Por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), nos âmbitos da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e da Coordenação de Educação Infantil (COEDI), iniciaram-se os debates em torno da primeira proposta pedagógica para a EI resultante de ampla discussão nacional (KRAMER, 2002). Tal iniciativa envolveu diversos especialistas brasileiros, entre eles, Tizuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lucia de A. Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer, na elaboração de textos que subsidiassem estados e municípios na construção e implementação, além da identificação e análise das propostas pedagógicas já existentes (BRASIL, 1996).

Os cadernos do MEC/SEF/COEDI desse período são: Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994a); Educação Infantil no Brasil: Situação atual (BRASIL, 1994b); Por uma política de formação do profissional de educação infantil (BRASIL, 1994c); Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995a); Bibliografia anotada (BRASIL, 1995b); Proposta pedagógica e currículo para a educação infantil: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (BRASIL, 1996); Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil (BRASIL, 1998).

Segundo Kramer (2002), este trabalho envolveu diversas fases, entre elas, a produção teórica sobre currículo, critérios para a análise das propostas nacionais e análises das propostas existentes, que incluiu visitas aos estados e municípios brasileiros onde as propostas foram elaboradas. A autora destaca que o fruto desse trabalho coletivo foi o primeiro e mais importante documento oficial para a EI do Brasil; entretanto, sua implementação foi suspensa pelo governo recém-eleito (FHC em 1994), pois tinha outros objetivos para a educação:

[...] o enfoque teórico-metodológico sobre o currículo ou proposta curricular, a visão sobre política pública e o papel do Ministério que tinham integrantes da COEDI e consultores situava-se em direções opostas ao do próprio MEC, comprometido com a definição de parâmetros curriculares para todos os níveis de ensino da educação básica (KRAMER, 2002, p. 70).

O interesse do governo na implementação de currículos nacionais para todos os níveis de ensino da educação básica se justificava como forma de controle do governo, devido à

municipalização e desregulamentação da educação, em que o governo federal “abre mão do processo” (financiamento e gestão municipal nos casos do ensino fundamental e da EI), mas “controla o produto”, por meio dos currículos nacionais e da avaliação de resultados (HADDAD, 1998, p. 49).

Ressaltamos a fragilidade das políticas públicas educacionais, pois estão sujeitas, entre outras coisas, à descontinuidade na transição de governos. Em nosso entendimento, as políticas educacionais deveriam ter sua manutenção protegida pelo Estado, para além dos períodos dos governos que as elaboraram, minimizando os riscos de “modismos educacionais”, como é comum na educação brasileira. Höfling (2001) orienta que as políticas públicas são de responsabilidades do Estado, porém não devem ser reduzidas a políticas estatais, pois sua elaboração e implementação é compartilhada com diversos atores.

A suspensão das políticas públicas do COEDI/SEF implicou em uma ruptura com o que vinha sendo construído democraticamente, com a escuta dos profissionais que estavam no chão da escola; portanto, rompeu com diretrizes que respondiam aos anseios desses profissionais, e com a superação de desafios reais, identificados nas visitas técnicas realizadas em diversas regiões brasileiras.

Sob nova coordenação no COEDI/SEF⁹, foi lançado em tempo recorde o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), em 1998. O documento é composto de três volumes: o primeiro, a introdução, em que são apresentadas as concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional da educação infantil, volume que organiza os dois seguintes; o volume 2, denominado Formação Pessoal e Social, está dividido nos eixos Identidade e Autonomia; no volume 3, intitulado Conhecimento de Mundo, estão seis eixos orientadores do trabalho na EI, são eles: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Houve grande crítica ao RCNEI (BRASIL, 1998) diante da ruptura com a política que estava sendo construída para a Educação Infantil naquele momento. Conforme Cerisara (2007), a nova política rompeu com o que havia de melhor para a EI da época:

[...] a produção na área, no período de 1993-1998, coordenada pela COEDI, atendia perfeitamente aos anseios das pessoas que atuam nas instituições e era o que havia de melhor em termos de definição para a área neste momento histórico. Por isso, mesmo que o RCNEI tenha sido aperfeiçoado, melhorado, adaptado, ele continua significando uma ruptura com o que vinha sendo produzido e com o que vinha sendo defendido como a especificidade da educação infantil (CERISARA, 2007, p. 44).

⁹ Antes coordenado por Ângela Barreto, que liderou todo o processo democrático da elaboração dos cadernos do COED/SEF dos anos de 1990, substituída por Gisela Wajskop.

Enquanto os cadernos do MEC/SEF/COEDI foram elaborados através de ampla discussão nacional, o RCNEI foi elaborado por uma equipe técnica nomeada pela nova coordenação da COEDI/ SEF, com o auxílio de técnicos internacionais e desconsiderando tudo o que a política anterior havia produzido para a EI. Como meio de avaliação do novo documento, foram solicitados pareceres a profissionais ligados à Educação Infantil que receberam a versão preliminar do documento em fevereiro de 1998, com 30 dias de prazo para a entrega dos relatórios (CERISARA, 2007).

Diante dos novos rumos da política educacional infantil, o grupo de pesquisadores do GT-7 (Educação da criança de 0 a 6 anos), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), iniciou a análise dos pareceres a respeito do RCNEI e produziu um parecer único, solicitando algumas modificações no documento final, a fim de que o documento ficasse mais próximo do que vinha sendo construído para a EI (CERISARA, 2007).

Mesmo com solicitação de ampliação do prazo para que houvesse um amplo debate, devido à grande importância da política para a educação infantil, o MEC apresentou a última versão do RCNEI em outubro de 1998, sem atender a boa parte dos apelos dos pareceristas. Apesar de o documento não ter caráter mandatório, ele foi amplamente distribuído nas secretarias municipais e estaduais de educação, vinculando a sua aceitação a recursos financeiros para a formação dos professores, o que levou muitas secretarias a aderirem ao referencial. Neste sentido, Kuhlmann Jr. (1999) comenta a hegemonia do documento e desvela os interesses políticos que permearam a sua distribuição:

Sabe-se que, agora, o documento estará denominado no singular – referencial –, apresentando-se como uma das perspectivas possíveis de se pensar a educação infantil. Mas o Referencial Curricular Nacional terá um grande impacto. A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade das nossas crianças e instituições. Com isso, a expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse única (KUHLMANN JR., 1999, p. 52).

A maneira autoritária como o referencial curricular foi lançado para a EI foi uma das maiores críticas ao documento, bem como a desconsideração para com as singularidades existentes nas diversas regiões brasileiras, ao ser colocado como um referencial único para essa fase da Educação básica.

Entre as diferenças apontadas pelo debate das políticas nacionais dos anos 90, está o próprio currículo¹⁰, a forma como foi construído (se democraticamente ou não), a quem se destina, dentre outros elementos que compõem o currículo e vão influenciar diretamente a educação na prática das escolas. Nesse sentido, Sacristán e Gómez (1998) destacam que “o currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 129).

Não há consenso entre os teóricos sobre a definição de currículo, nem mesmo no que se refere ao termo mais adequado; por essa razão, ele também é definido como proposta pedagógica. Para Kramer (2002), não há distinção entre os termos currículo e proposta pedagógica; a autora os define como algo mais flexível e aberto a mudanças no percurso, o que retira do currículo a ideia de algo pronto e acabado. Para a autora, a proposta pedagógica:

[...] nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta; é diálogo. Toda proposta é situada, traz o lugar de onde fala e valores que a constituem; revela dificuldades e problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta, expressando uma vontade política, que por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, mas um caminho a construir (KRAMER, 2002, p. 74).

O currículo não pode ser compreendido como algo técnico, em que são expressas somente as intenções pedagógicas, como uma listagem de conteúdos. Compreendemos que existem diversas maneiras de se conceber o currículo e orientá-lo, porém nenhuma delas é isenta de relações de poder (SILVA, 2010).

Mesmo em um currículo em que prevaleça o discurso de autonomia do sujeito, o controle existe, ainda que se manifeste de maneira mais sutil, e as relações de poder podem ser mais amplas e relacionadas a questões como: etnia, raça, religião, gênero e sexo, por exemplo (SILVA, 2010).

O currículo também pode ser compreendido como um território político que transmite uma ideologia dominante que, nas teorias críticas do currículo, representa os ideais capitalistas e as relações de classe. Do mesmo modo, Pérez Gómez (1998) nos esclarece a intencionalidade do currículo, ao afirmar que a escola, por meio dos seus “[...] conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer” (GÓMEZ, 1998, p. 14).

¹⁰ O objetivo desta pesquisa não é discutir o currículo, ou suas teorias, mas investigar as concepções para o brincar nas políticas públicas. Sobre as teorias do currículo, sugerimos Silva (2010).

Compreendemos que o currículo para a EI deve contemplar as especificidades das crianças e a maneira como elas aprendem. Para tanto, a teoria que embasa a prática pedagógica adotada precisa estar explicitada de forma clara, para que as diretrizes das práticas pedagógicas sejam compreendidas. Dessa forma, optamos pela definição de currículo expressa por Kramer (2002), que:

[...] não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo, compreendendo currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é, via de regra, a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica. Assim, um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização (BRASIL, 1996, p. 18).

Sem a compreensão teórica em que o currículo está assentado, dificilmente as diretrizes curriculares serão compreendidas, seja pelas secretarias de educação municipais e estaduais, que interpretam e traduzem os currículos nacionais, seja por professores e profissionais que trabalham na escola. Salientamos que os currículos precisam ser claros para os professores que trabalham com as diretrizes ali expressas, pois a finalidade última do currículo é orientar a prática docente.

Mello e Farias (2010), no texto “A escola como o lugar da cultura mais elaborada”, destacam que as práticas pedagógicas devem ser intencionais e planejadas, a fim de promover o desenvolvimento infantil, garantindo que a criança se desenvolva ao máximo, sem que, para isso, perca a infância. Decerto que o currículo pode ser um grande aliado quando o objetivo é afastar-se de práticas espontaneístas.

Entretanto, não podemos nos restringir a uma visão ingênua de currículo, considerando-o neutro e desprovido de intencionalidades sociais, econômicas, políticas e teóricas que influenciam o que é nele contemplado ou não. A maneira como o currículo se apresenta como uma referência única para todo o país, por exemplo, nos dirá a respeito de para qual criança ele se destina.

Desse modo, salientamos que os cadernos do MEC/SEF/COEDI (BRASIL, 1994-1998) não se colocam como manuais ou referenciais curriculares únicos, mas trazem, em seu conteúdo, reflexões acerca da Educação infantil, enquanto o RCNEI (BRASIL, 1998) foi na contramão desse entendimento. A fim de elucidarmos as diferenças e aprofundarmos nosso conhecimento acerca desses documentos, em sua importância histórica e pedagógica, elaboramos um quadro comparativo entre os cadernos do MEC/SEF/COEDI e o RCNEI, com as concepções de currículo, criança, brincar e o objetivo de ambas.

Quadro 4 - Comparação entre concepções (o brincar, a criança, o currículo e o objetivo) MEC/SEF/COEDI / RCNEI para a Educação Infantil

CADERNOS DO MEC/SEF/COEDI	RCNEI
O BRINCAR	
<p>[...] levem em conta que o brincar constitui uma forma privilegiada de aprender, e que o ambiente lúdico é o mais adequado para envolver criativamente a criança no processo educativo (BRASIL, 1994a, p. 18).</p>	<p>[...] admite o brincar como meio do desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998b, p.22). Divide o brincar em três categorias, sendo: faz de conta ou jogos de papéis, brincar com materiais de construção e brincar com regras (BRASIL, 1998a, p.28).</p>
A CRIANÇA	
<p>A criança é concebida como um ser humano completo que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um "vir a ser". Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio.</p> <p>A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico; pertence a uma família, que está inserida numa sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico, “[...] profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca [...]” (BRASIL, 1994a, p. 16).</p>	<p>A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1998a, p. 21).</p>
O CURRÍCULO	
<p>Não faz uma definição única e determinante do currículo; aponta as definições de currículo de autores brasileiros, das quais elencamos duas. Para Kishimoto, o currículo é “explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para as crianças e seus pais” (BRASIL, 1996, p. 13-15).</p> <p>Oliveira concebe o currículo como “modos distintos de encarar o homem e a sociedade, de conceber o processo de transmissão e elaboração do conhecimento e de selecionar os elementos da cultura com que necessariamente a escola trabalha” (BARRETO <i>et al.</i>, p. 8, apud BRASIL, 1996, p. 14-15).</p> <p>[...] não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo, compreendendo currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível, que é, via de regra, a maneira como se tem concebido uma proposta pedagógica. Assim, um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização (BRASIL, 1996, p. 18).</p>	<p>Conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998a, p.13).</p>
O OBJETIVO	
<p>[...] expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos; fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil definida neste documento;</p>	<p>[...] servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis</p>

promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas (BRASIL, 1994a, p. 21).	anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998a, s/n).
--	--

Fonte: Elaborado por FREITAS, Andreza C.M., em 2020, a partir dos documentos referenciados (BRASIL, 1994a; 1996; 1998a).

Diante do quadro comparativo das políticas dos anos de 1990, podemos pensar que as orientações educacionais dos cadernos do MEC/SEF/COEDI e RCNEI carregam as mesmas concepção de criança e compreensão sobre o brincar, visto que ambos (ao menos nas palavras) admitem que o brincar impulsiona o desenvolvimento infantil, colocando-o no centro da aprendizagem na EI; porém, é necessário olharmos com mais atenção.

Observamos que muitas solicitações dos pareceristas foram acatadas, tornando o RCNEI aparentemente mais próximo da concepção de EI que vinha sendo construída no Brasil, ao menos no volume 1 do documento. Mas vale ressaltar que o próprio RCNEI se contradiz ao longo dos seus três volumes, como nos diz Cerisara (2002):

[...] chama a atenção a aparente articulação e continuidade dos documentos que vinham sendo produzidos pela COEDI/MEC (1994-1998). Digo aparente porque, se há apropriação das concepções presentes nos cadernos da COEDI, no volume 1 do RCNEI, no item “Organização do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil” (p. 43-61), ele deixa antever uma concepção de educação infantil muito mais próxima da do ensino fundamental do que o próprio referencial declara na sua Introdução (CERISARA, 2002, p. 337).

A autora evidencia que o documento foi organizado por área, como o currículo do ensino fundamental, e próximo ao que fora pensado para essa etapa do ensino, sendo esta uma das maiores críticas ao RCNEI. Segundo Cerisara (2002), estas características do documento se opunham às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, “[...] isso porque a ‘didatização’ de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças” (CERISARA, 2002, p. 337). A autora relata que a especificidade dessa fase da educação estava se construindo, e, por essa razão, um referencial único era uma proposta imatura para a época (CERISARA, 1999).

Entretanto, a fim de revelar as influências teóricas que acompanham as concepções e direcionamentos para o brincar contidos nos documentos, optamos por entrecruzar os textos que as subsidiaram. Nesse sentido, Kramer (1993) nos aponta alguns autores que influenciaram as políticas dos cadernos do MEC/SEF/COEDI na concepção de criança e infância e o brincar:

[...] mais do que deixar de lado o debate sobre o conceito de infância, é necessário, portanto, redimensioná-lo, ultrapassando concepções infantilizadoras da criança. Kishimoto (1993), Faria (1994), Pires (1994) e Souza (1994) são exemplos de

trabalhos que fornecem contribuições fundamentais no campo da história da infância, delineando uma linha de investigação fértil e promissora (KRAMER, 1993, p. 20).

Nesse sentido, podemos destacar alguns pontos do referencial teórico adotado nos cadernos do MEC/SEF/COEDI: o primeiro diz respeito à nacionalidade brasileira dos autores. Este fato nos permite pressupor que a política pública elaborada tinha por finalidade abarcar a compreensão dos desafios nacionais e sua superação a partir de pressupostos teóricos de autores que estudavam a EI nacional à época, e estavam comprometidos com a luta por conquistas na educação infantil brasileira ao longo de sua história.

Identificamos, ao visitarmos os autores citados por Kramer (1993), que a política dos cadernos do MEC/SEF/COEDI afirma-se em uma matriz educacional que prestigia a arte, o lúdico, a brincadeira, o brincar e os jogos. Considera a criança como formadora da cultura, e valoriza a cultura popular, tanto quanto a cultura erudita, privilegiando o folclore nacional. Identificamos que se apoiam, nas concepções para o brincar, em teóricos como Vygotsky e Benjamin, visto que os autores citados por Kramer (1993) prestigiam a produção desses teóricos para a brincadeira.

Para Benjamin (2002), a brincadeira na infância se caracteriza como uma necessidade de representar o real, o mundo que a cerca, não apenas reproduzindo a realidade, mas recriando as histórias do real conforme suas necessidades. Nesse sentido, “A essência do brincar não é ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIN, 2002, p. 3).

O mesmo princípio da produção de conhecimento se encontra na obra de Vigotski (1987), pois, para o autor, a força imaginativa da criança está extremamente ligada às experiências vividas pelo sujeito e significadas pelas interações com as pessoas; por esta razão, a criança pode então criar algo novo a partir do real, de modo que “[...] a combinação desses elementos constitui algo novo, criador, que pertence à criança sem que seja apenas a repetição de coisas vistas, ou ouvidas. Esta faculdade de compor um edifício com esses elementos, de combinar o antigo com o novo é a base da criação” (VYGOTSKY, 1987, p. 12).

Tanto Vigotski (1987) quanto Benjamin (2002) destacam a característica sociocultural presente na brincadeira, pois, para ambos os autores, a brincadeira é uma atividade essencialmente social, e nesse aspecto podemos afirmar que são semelhantes.

Vigotski (1987) reconhece a brincadeira como sendo a principal propulsora do desenvolvimento infantil, não como a atividade predominante na infância, mas a principal atividade a alavancar o desenvolvimento da criança: “parece-me que, do ponto de vista do

desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar” (VYGOTSKY apud PRESTES, 2008, p. 24). Deste ponto de vista, podemos afirmar que, ao se pautar em Lev S. Vigotski, a política dos cadernos do MEC/SEF/COEDI valoriza a brincadeira como atividade promotora do desenvolvimento infantil.

Enquanto os cadernos do MEC/SEF/COEDI defendiam propostas pedagógicas locais, que valorizassem o saber da prática dos que estavam no chão da escola, a política do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil sofreu influência internacional, que foi evidenciada na concepção de currículo que o documento assumiu, identificado pelos pareceristas do GT-7 da ANPED:

Muitos comentaristas identificaram a origem do modelo de currículo adotado na proposta desenvolvida para o sistema educacional espanhol. Entretanto, vários leitores apontaram para o fato do Referencial parecer ter adotado uma concepção pedagógica para a educação infantil mais rígida e conforme a uma visão tradicional de ensino do que aquela preconizada nos documentos espanhóis. Mais ainda, ao não contextualizar a contribuição da proposta espanhola, explicitando sua grande influência no documento, não se dá plenas condições ao leitor para uma opção consciente por essa ou outra linha teórica e metodológica (BRASIL, 1998, p. 94).

Diante da inspiração europeia como modelo de currículo adotado e do auxílio técnico estrangeiro, faz-se necessário refletir a respeito da legitimidade do RCNEI em responder às problemáticas da EI brasileira. Sobretudo, se o documento refletia os desafios e espelhava a realidade da Educação Infantil nacional, e se apontava caminhos válidos para a superação de desafios autenticamente brasileiros.

Há diferença também na forma como o texto se apresenta ao público, pois o RCNEI se coloca em muitos momentos como referencial ou manual. Traz diversos apontamentos para o brincar na EI, dentre os quais, a categorização do brincar em três categorias específicas:

O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações valores e atitudes que se referem à forma como universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras, brincar com materiais de construções e brincar com regras (BRASIL, 1998a, p. 28).

Ao examinar o trecho em destaque, nota-se que o referencial pretende contemplar muitos aspectos do brincar, como os jogos de papéis, de Vigotski, e o brincar com regras, de Piaget. Entre as diversas influências no documento, estão as contribuições da psicologia

contidas em Winnicott, Piaget, Vigotski, Wallon, como observa-se na bibliografia dos três volumes. Neste sentido, Faria e Palhares (2007) destacam o tratamento dado à psicologia no referencial:

O termo utilizado pelos seus autores foi que a concepção teórica é o “construtivismo socialmente determinado”. Esta denominação aliada ao conteúdo advindo quase que exclusivamente da psicologia cognitiva, de base piagetiana, foi amplamente criticada pela fundamentação confusa e pouco aprofundada, que levou a uma abordagem eclética de diferentes autores com concepções muitas vezes conflitantes, equivocadas ou simplificadas, ocasionando problemas de entendimento e contradições que atingem diretamente o RCNEI (FARIA; PALHARES, 2007, p. 31).

Faz-se necessário uma reflexão a respeito das contradições encontradas nessa bibliografia que abarca concepções que não se complementam e que, muitas vezes, são divergentes, como Piaget e Vigotski. Contudo, não temos o objetivo de fazer uma análise das teorias, mas pontuar questões contraditórias encontradas no documento. Souza e Kramer (1991), ao discutirem Piaget e Vygotsky nas políticas educacionais, alertam sobre as contribuições dos estudos de Piaget e salientam que “seria leviandade, porém, fazer vista grossa às divergências entre as duas teorias, e propor superficialmente que são complementares” (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 70).

Para Piaget (1971), a construção do conhecimento acontece na interação do organismo com o meio, num processo onde o organismo se adapta ao meio formando uma nova estrutura, mas os contextos social, cultural e histórico não são considerados nessa interação. Nesse sentido, Bondioli (1998) nos esclarece que é preciso repensar a “ideia piagetiana do egocentrismo infantil que vê a criança em idade pré-escolar interagir com os coetâneos por períodos de tempo prolongados de maneira completamente solipsista e não social” (BONDIOLI, 1998, p. 213).

Já para Vigotski (2018), o meio social, cultural e histórico tem papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois o sujeito, ao interagir com o meio social, internaliza-o, transformando sua estrutura interna. Dessa forma, sendo divergente a compreensão da construção do conhecimento nos dois autores, podemos inferir que também será divergente o papel da brincadeira no desenvolvimento.

Com essas considerações sobre as contradições encontradas no RCNEI, pretende-se evidenciar que apesar de, em sua bibliografia, constarem obras relevantes para a época, e ter um discurso próximo ao das políticas dos cadernos do MEC/SEF/COEDI, os documentos diferenciam-se em muitos aspectos, entre eles, na concepção sobre o brincar. Ressaltamos que as políticas contidas no texto do RCNEI estiveram influenciadas por políticas internacionais

que se refletiram no documento, por forças da política neoliberal adotada pelo governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Na próxima subseção, analisaremos as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009), identificando as influências sobre o documento e sobre o brincar nele contido.

4.2 A concepção para o brincar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Figura 8 - **Toda Mafalda:** sobre brincar contemporâneo



Fonte: QUINO, 1999, p. 99.

Em 1999, o MEC promulgou as primeiras Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) com caráter mandatório; contudo, reconhecia a autonomia das instituições na elaboração do currículo. O documento não menciona o RCNEI e revela uma concepção de crianças capazes, além de associar o educar e o cuidar. Apesar de seu caráter mandatório, houve pouca adesão, pois muitos municípios já haviam adotado o RCNEI como currículo, sobretudo pela política de distribuição e divulgação do mesmo, conforme já explicitado no texto.

Com o término do governo FHC e a entrada do governo Lula, algumas ações foram elaboradas e executadas para educação básica, entre elas, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB (BRASIL, 2007). O projeto original excluía as creches do texto e, portanto, da previsão do financiamento para essa etapa da educação. Com a pressão social, especialmente do Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB), a situação foi revertida, porém o valor do financiamento por criança da EI era inferior ao investido na educação das crianças do ensino fundamental (CORRÊA, 2011), e era ainda menor para as crianças da creche. O *per*

capta inferior estabelecido para as crianças de 0 a 3 anos acabou por reforçar a marginalização dessa faixa etária nas políticas públicas.

Junto às políticas de financiamento da educação básica, outras medidas alteraram e influenciaram a educação infantil. A emenda constitucional nº 59, de 2009, foi uma delas. Esta medida ampliou a obrigatoriedade da educação a partir dos 4 anos de idade até o ensino médio, tornando dever do Estado a garantia de vagas para esse segmento (BRASIL, 2009d).

Foram retomadas as discussões em torno do currículo para a EI, e iniciou-se a revisão das DCNEI em 2008, que considerou os estudos atualizados para a educação infantil, nacionais e internacionais. O processo de revisão buscou ouvir as diversas vozes interessadas na educação infantil, desde pesquisadores das universidades, a sindicatos, alunos de cursos de pedagogia e diversos movimentos sociais, dentre eles, os professores militantes do MIEIB (BARBOSA, 2009).

O diálogo com os diversos atores da educação infantil brasileira pretendia que vozes silenciadas nas políticas públicas anteriores fossem ouvidas, tirando da invisibilidade aspectos culturais marginalizados, a diversidade e a pluralidade, contemplando-os no documento, junto aos saberes científicos, tecnológicos e da cultura dominante (BRASIL, 2009b).

O documento foi fixado pela Resolução nº 5, da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009a), e publicado pelo MEC no formato de caderno ilustrado em 2010; junto a esse texto legal, foram divulgados vários textos de apoio ao documento oficial, a fim de garantir que a política pública fosse implementada conforme havia sido elaborada.

Destacamos os textos: “Especificidades da Ação Pedagógica com os Bebês” (BARBOSA, 2010) e “Brinquedos e Brincadeiras de Creche” (BRASIL, 2012),¹¹ sendo este último um manual de orientação pedagógica para profissionais das creches quanto a brincadeiras, seleção, uso e organização dos brinquedos e objetos lúdicos, seguindo as diretrizes apontadas pelas DCNEI. Nos dois textos, as crianças de zero a três anos foram priorizadas, sob a justificativa de haverem sido excluídas em outras políticas (BARBOSA, 2010; BRASIL, 2012).

Além de dar visibilidade aos bebês e às crianças bem pequenas, as DCNEI reconhecem a criança como um sujeito histórico e de direitos; reafirmam, assim, o que já havia sido expresso na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e no Estatuto da Criança e do

¹¹ Este documento, desenvolvido com a participação e a colaboração da professora Dra. Tizuko Morchida Kishimoto e da consultora Dra. Adriana Freyberger, é apresentado como um manual de orientação pedagógica com o objetivo de orientar os profissionais da educação quanto a uso, seleção e organização de brincadeiras e brinquedos para creche.

Adolescente (Lei 8.069/90), reflexos das políticas internacionais, como a Convenção Universal dos Direitos das Crianças de 1989, que foi responsável por globalizar a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes nas políticas públicas com sua influência.

A educação baseada nos direitos é defendida por Sarmiento (2013), pois coloca a criança como centro do processo educativo, o que, segundo o autor, auxilia a EI a desvencilhar-se da constante armadilha de estar a serviço dos interesses políticos e da sociedade, além de ceder, a cada momento histórico, às pressões sociais, ocupando-se de interesses externos às infâncias. Contrapondo-se a esse entendimento, Carvalho (2015) alerta para a retomada do discurso salvacionista contido nas DCNEI:

[...] reativam discursos “redentores” para designar que, através do trabalho docente e da escola enquanto grande instituição moderna responsável pela construção da cidadania, os problemas educacionais da Educação Infantil podem ser combatidos. O que reforça a “missão salvacionista” atribuída historicamente às instituições de atendimento à infância (CARVALHO, 2015, p. 475).

É preciso estar atento aos discursos redentores das políticas públicas para a EI, pois geralmente lançam sobre o professor a responsabilidade por todo o êxito e, conseqüentemente, pelo insucesso das políticas públicas. É necessário não perder de vista que as palavras não bastam para o sucesso das políticas; existem outros elementos sem os quais as políticas não se sustentam, dentre eles: investimento financeiro, formação continuada para os profissionais da educação, condições materiais e infraestrutura adequadas, bem como a previsão de acompanhamento e avaliação das políticas implementadas, a fim de corrigir as injustiças sociais identificadas e possíveis distorções e erros.

Ademais, deve-se considerar que as políticas são atravessadas por variáveis “externas” ao ambiente escolar, advindas do contexto social mais amplo da saúde, questões ambientais, pressão econômica, eleições e famílias.

Todavia, é necessário reconhecer as DCNEI como um marco importante para a EI, pois retomam o processo democrático de formulação das políticas educacionais iniciado com os cadernos do MEC/SEF/COEDI e interrompido pelo RCNEI. O documento reúne os consensos possíveis para a educação infantil e coaduna com a legislação anterior ao reafirmar os direitos das crianças, e não só de suas famílias.

Essa perspectiva educacional que se interessa pela criança, e que a faz emergir dos lugares secundários que ocupava nas políticas educacionais, é retratada claramente nas DCNEI, que apresentam as crianças em suas diferenças culturais e sociais, situadas social e historicamente como cidadãs de direitos que a EI deve garantir, inclusive o de brincar, de acordo com o artigo 4º:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a, art. 4º).

Ao lançar luz sobre os direitos das crianças, o documento deseja romper com uma visão hierarquizada do conhecimento e da relação adulto e criança, partindo do pressuposto de uma criança ativa e capaz, que constrói o conhecimento a partir destas relações, tanto com adultos quanto com seus pares. Sobretudo, o texto enfatiza a criança como o centro do planejamento educacional, direciona para a escuta e o acolhimento em suas diferentes formas de ser, estar e expressar-se; almeja que ela possa participar ativamente de todo o processo educativo. Essa visão de criança e educação é explicitada na concepção de currículo trazida no art. 3º, segundo a qual,

[...] 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, ambiental, científico e tecnológico, de modo o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009a, art. 3º).

Nesse sentido, Tomazzetti *et al.* (2015) salientam que, para o planejamento centrado na criança, “é preciso que os professores atuem não só como mediadores das vivências das crianças, mas também como observadores, a fim de contemplar seus interesses no planejamento das ações pedagógicas” (TOMAZZETTI *et al.*, 2015, p. 82). Ou seja, é preciso um professor interessado no universo infantil, que rompa com as relações adultocêntricas, que respeite e valorize a criança.

As DCNEI tiram da invisibilidade as crianças esquecidas pelas políticas públicas anteriores. As diretrizes consideram as muitas crianças e infâncias existentes no território brasileiro, como as ribeirinhas, as das florestas, as crianças quilombolas, as do campo, as indígenas, estabelecendo que as propostas pedagógicas devam considerar e respeitar a cultura e as especificidades de cada população, prevendo, inclusive, a oferta de brinquedos e equipamentos ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2009a). Dessa forma, rompe com a visão hegemônica de criança e de educação.

A título de sistematização, o quadro seguinte apresenta a concepção de criança, os objetivos e principal orientação para o brincar disponíveis nas DCNEI.

Quadro 5 - Concepção de criança, objetivos e orientações para o brincar

Concepção de criança	[...] é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa,
-----------------------------	--

	experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a, art.4º).
Objetivos	Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil (BRASIL, 2010, p. 11).
O brincar	Como direito: o brincar é um direito da criança (BRASIL, 2009a). Como atividade principal: o brincar é a atividade principal da criança (BRASIL, 2012).

Fonte: Elaborado por FREITAS, Andreza C.M., em 2020, a partir dos documentos referenciados (BRASIL, 2009a; 2010; 2012).

Em linhas gerais, nos 13 artigos que compõem o documento, identifica-se o compromisso com uma concepção democrática de educação, reafirmando que a educação infantil faz parte da educação básica, reiterando o comprometimento com uma educação de qualidade, na qual a criança seja percebida como sujeito capaz e potente que deve ser considerado como o centro do planejamento, e almeja “o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade” (BRASIL, 2009b), além de orientar que as instituições devam estabelecer meios para a avaliação do desenvolvimento infantil, sem a finalidade de promoção ou retenção da criança.

Em seu artigo 9º, o documento destaca como devem ser as práticas pedagógicas para a EI, e aponta a brincadeira e as interações como eixos norteadores de experiências:

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 espaço temporais;

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 (BRASIL, 2009a, art. 9º).

Ao trazer a brincadeira como eixo norteador das práticas pedagógicas, as DCNEI evidenciam a centralidade e a importância dessa atividade para o desenvolvimento infantil. Ademais, o documento reconhece a brincadeira como linguagem da criança, e esse é motivo de sua valorização no documento; em outras palavras, a brincadeira é importante porque a criança é importante.

No entanto, ainda que valorize o brincar, dando-lhe lugar de destaque, é preciso indicar que as orientações para o brincar no documento não ficaram explícitas. Se considerarmos as diversas realidades educacionais brasileiras, com professores com distintos graus de formação inicial, que muitas vezes não possuem acesso às políticas públicas de formação continuada e em serviço, entende-se que tal condição dificulta a compreensão do brincar contido nas DCNEI, e de como ele se relaciona com as interações, que são diversas: interações das crianças com o meio, com as crianças, com os adultos, com os objetos, com as instituições e com as famílias (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, quando o Parecer CNE/CEB nº 20 se refere às interações, observamos características da Sociologia da Infância, como no trecho seguinte:

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis (BRASIL, 2009b, p. 7).

Culturas infantis é um termo conceitual bastante difundido na Sociologia da Infância e tem papel central nas DCNEI, que orientam a valorização das culturas infantis (BRASIL, 2009b). A influência da Sociologia da Infância sobre os documentos oficiais norteadores das propostas curriculares para a educação infantil brasileira é apontada por Moruzzi e Tebet (2017), que esclarecem que a Sociologia da Infância não é uma metodologia ou uma

Pedagogia, mas “um campo que busca estudar a sociedade e as relações sociais a partir da categoria analítica da ‘infância’” (MORUZZI; TEBET, 2017, p. 168).

Sobre o termo “cultura infantil”, Sarmiento (2002) enfatiza que “por esse conceito entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção” (SARMENTO, 2002, p. 4). Segundo Corsaro (2011), a criança não se apropria passivamente da cultura da sociedade em que está inserida, mas a reinterpreta e a produz na relação com seus pares (CORSARO, 2011).

No Brasil, Florestan Fernandes e Mário de Andrade são os pioneiros nos estudos sobre a infância e a cultura. Florestan Fernandes (1946), ao estudar o folclore, trouxe estudos dos grupos infantis, e as diversas formas de interações entre as crianças no interior do folclore infantil, que ele chamou de “cultura infantil” (MORUZZI; TEBET, 2017). Segundo Moruzzi e Tebet (2017),

Esta denominação conferiu, pela primeira vez no Brasil, o reconhecimento de que as crianças e os grupos infantis estabelecem uma relação dinâmica com a estrutura social, ou seja, a compreensão de que elas assimilam, reproduzem, modificam, criam formas próprias de relacioná-las na relação com seus grupos (MORUZZI; TEBET, 2017, p. 175).

Para a Sociologia da Infância, o brincar é parte constituinte da cultura infantil, que se revela especialmente no brincar espontâneo das crianças, no qual as crianças não estão sendo direcionadas a uma determinada infância que lhes é imposta socialmente. Tais conceitos não estão explícitos a este ponto nas diretrizes e, ao não trazerem de forma clara as orientações sobre o brincar, pressupõem um docente com formação de alta qualidade, com alto nível intelectual e que compreende as diversas concepções teóricas para a educação da infância, e, assim, pode inferir o que está disposto nas DCNEI.

Entretanto, essa não é a realidade de grande parte dos educadores de infância no Brasil. Tomazzetti *et al.* (2015) nos apontam que os professores dessa fase da educação básica estão sendo formados em cursos de graduação sem o aprofundamento nas especificidades da EI, com currículos frágeis e ultrapassados, que não abarcam as especificidades da criança e a dimensão política da Educação Infantil, colocando como fundamental a formação dos docentes segundo as concepções e práticas expressas nos currículos das DCNEI.

Na falta de formação inicial e continuada orientada para as DCNEI e, por conseguinte, baixos níveis de preparação para compreender a brincadeira contida no documento, optamos por elencar alguns elementos para o brincar orientado pela sociologia da infância, campo de estudo que “consagra à criança o papel de sujeito e protagonista da história, e dos processos

de socialização” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 1), e que exerce influência sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Sarmento (2002) fornece contribuições importantes para compreendermos a concepção de brincadeira, especialmente o jogo de papéis, nesta perspectiva. O autor afirma que a criança é capaz de inserir-se em brincadeiras de jogos de papéis desde muito nova, e destaca que a imaginação é elemento fundamental para que a criança compreenda e dê significado ao mundo em que está inserida. Para este autor, no brincar de faz de conta, a criança reinterpreta, compreende e intervêm na realidade social, além de ser determinante para a resistência a situações de opressão, através da imaginação (SARMENTO, 2002).

O quadro 6 busca demonstrar alguns termos utilizados na Sociologia da Infância, a fim de que possamos compreender melhor o que está disposto nas DCNEI.

Quadro 6 - Principais termos da Sociologia da Infância, segundo a temática da cultura infantil.

TERMO INTERPRETATIVA (normalmente acompanhado de Reprodução)	O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. (CORSARO, 2009, p. 31).
TERMO REPRODUÇÃO (normalmente acompanhado de Interpretativa)	O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. (CORSARO, 2009).
CULTURA DE PARES	[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares (CORSARO, 2009).
CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	Concepção de criança capaz de produzir cultura e intervir na cultura em que está inserida (CORSARO, 2002).
BRINCAR SOCIODRAMÁTICO (BRINCAR DE FAZ DE CONTA)	[...] as crianças não imitam simplesmente modelos adultos nessas brincadeiras, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses (CORSARO, 2002). Ao assumir papéis adultos, as crianças adquirem poder (são “empoderadas”). Elas utilizam a licença dramática da brincadeira imaginativa para projetar o futuro – a época em que elas terão poder e controle sobre si mesmas e sobre os outros (CORSARO, 2009).
PAPEL DO OBJETO	[...] o objecto referenciado não perde a sua identidade própria e é, ao mesmo tempo, transmutado pelo imaginário: a criança pode passar a ser um astronauta, ou um índio, ou um modelo exibindo-se nas passerelles, ou um gato, sem deixar de ser ela própria, assim como o toco de uma vassoura se transmuta numa espada, ou num cavalo, e uma toalha se transforma numa túnica ou numa bandeira, sem que a criança perca a noção da identidade de origem (SARMENTO, 2002, p. 10).
INTERAÇÃO	A interactividade é, deste modo, estratégica, sendo acompanhada de um conjunto de acções tácticas que lhe dão sequência e

	contorno: a identificação como “amigos” dos companheiros de actividade; a defesa do espaço interactivo face a crianças exteriores ao seu grupo de amigos; a partilha de rituais, sobretudo baseados em lendas e mitos culturais; a criação de estratégias para evitar fazer o que não querem; a elaboração de ajustes para contornar as regras dos adultos - estes ajustes são respostas inovadoras e colectivas, por vezes mais elaboradas que as próprias regras, que criam nas crianças a sensação de “grupo”; o uso de valores comunitários e o seu investimento na perseguição de objectivos pessoais (CORSARO; EDER, 1990; CORSARO, 1997 apud SARMENTO, 2002, p 11).
--	--

Fonte: Elaborado por FREITAS, Andreza C.M., em 2020, a partir dos autores Sarmiento (2002) e Corsaro (2002, 2009).

Nas DCNEI, as influências são evidenciadas por escolhas de alguns termos, como educação ao invés de ensino, e criança no lugar de aluno. Essas escolhas na produção do texto nos revelam a firme oposição à escolarização da infância com antecipação de conteúdos, como também ao modelo de currículo e educação do ensino fundamental.

Ao invocar a palavra educação, a Pedagogia da infância (orientação pedagógica das DCNEI) busca demarcar um território próprio para a educação infantil que difere do ensino centralizado apenas no aspecto cognitivo do aluno, enquanto que o educar estaria relacionado a aspectos gerais do desenvolvimento integral da criança (ROCHA, 1998). O que justificaria a escolha do termo criança, em detrimento do termo aluno, e instituição de educação infantil, no lugar de escola.

A oposição ao ensino fundamental é destacada no artigo nº 11 das DCNEI (BRASIL, 2009a), que prevê a não antecipação dos conteúdos do ensino fundamental. Carvalho (2015) nos aponta dois fatores dos quais deriva esse entendimento:

a) a recente construção de uma Pedagogia da infância como campo próprio de ação pedagógica; b) a constatação de que muitos profissionais, por não se sentirem habilitados para atuar com crianças na faixa etária de zero a cinco anos, mesmo sendo egressos de cursos de licenciatura em Pedagogia, ainda utilizam as práticas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental como modelo a ser seguido em sala de aula (CARVALHO, 2015, p. 467).

Seguindo esta linha de raciocínio, Kuhlmann Jr (1999) propõe uma reflexão que nos importa a respeito da definição da instituição de educação infantil como não escolar, e sobre o anseio de opor-se ao ensino fundamental:

[...] essa caracterização também precisa ser adotada com muita cautela. Primeiramente, porque admite, tacitamente, que a educação escolar no ensino fundamental possa ser prejudicial à criança, demonstrando interesse e preocupação apenas com relação aos menores de 7 anos. Em segundo, porque confunde a educação infantil com instituições educacionais de outra natureza. Há quem tenha afirmado, para se contrapor à formulação genérica de instituição educacional para a creche e a pré-escola, que a família também o é. Ora, estamos querendo delimitar

uma instituição educacional coletiva, distinta da familiar [...] Por que não considerar que elas sejam um tipo de instituição escolar? (KUHLMANN JR, 1999, p. 61).

Concordamos com o autor, pois, para nós, a definição de creches e pré-escolas como instituição escolar não delimita as bases pedagógicas ou epistemológicas ali realizadas, apenas define a natureza da instituição: local de educação (KUHLMANN JR, 1999).

As DCNEI buscaram definir a instituição de educação infantil diferenciando-a das organizações familiares, porém mantendo-a afastada do termo escola. Todavia, podemos entender que, ao adotar o termo “estabelecimentos educacionais”, não limita a oferta da educação infantil exclusivamente em escolas, mas abre um leque de possibilidades para instituições com características menos ligadas à escola, com regimes de jornada e grupamentos mais flexíveis, como os jardins de praça, os parques infantis, os centros de convivência e outros. De toda forma, esta opção deixa claro que não houve consenso teórico legal suficiente para a adoção do termo escola, como transcrito em seu artigo 5º:

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 (BRASIL, 2009a, art. 5º).

A definição da educação infantil apresentada no documento oficial é um marco importante para as políticas educacionais dessa fase, porque, principalmente, define o que não é a educação infantil: não é um estabelecimento que atende à noite (como a ideia de creches noturnas apresentadas em propostas de políticos, geralmente em períodos de eleição); é um espaço não doméstico, supervisionado por órgão do sistema de ensino (o que o difere de espaços não formais de cuidado da criança). Todavia, ressaltamos que se a EI tivesse sido definida no documento como espaço escolar, poderia facilitar a compreensão do que não é a educação infantil, como almejou demonstrar o artigo 5º.

Reconhecemos como legítima a preocupação em diferenciar a educação infantil do ensino fundamental, nos moldes de como ele é organizado atualmente em grande parte do território nacional: um ensino tradicional, mecânico, que não se ocupa de envolver (motivar) a criança para a aprendizagem. Tal modelo de ensino tem demonstrado não funcionar com as crianças maiores, cuja atividade guia é a de estudo. Como poderia funcionar com crianças cuja atividade guia é a brincadeira?

As diferenciações entre o ensino fundamental e a educação infantil são encontradas também na Pedagogia da Infância, que tem suas bases nas perspectivas apontadas na pesquisa

“A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia”, de Eloisa A. Candal Rocha (1998). Destacamos de seu trabalho alguns termos utilizados pelas Pedagogias da infância na atualidade.

Quadro 7 - Principais concepções encontradas na Pedagogia da Infância

Educação infantil x escola	[...] 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, 1998, p. 61-62).
Objeto da Educação Infantil	O objeto da Pedagogia da Educação Infantil é a preocupação com a própria criança, “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 1998, p. 62).
Conhecimento	Todavia, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada 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)
Brincar Brincar (Cont.).	Como direito: estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir (ROCHA, 2001, p. 32). Como parte intrínseca da criança: Todavia, a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada 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, grifos nossos).

Fonte: Elaborado por FREITAS, Andreza C.M., em 2020, a partir dos estudos de ROCHA (1998, 2001).

A disputa de influências sobre as políticas não é neutra quanto à posição ocupada pela criança e o brincar nos textos oficiais. Observamos que as políticas públicas nacionais refletem uma determinada sociedade, expressa em uma visão de homem e educação, e nas DCNEI é perceptível o modo como o brincar está a serviço de uma educação que garanta direitos infantis, e preconiza uma criança cidadã, tal como enfatiza o documento Brinquedos e Brincadeiras de Creche: “a criança é cidadã- poder escolher e ter acesso aos brinquedos e às brincadeiras é um de seus direitos como cidadã [...]” (BRASIL, 2012, p. 11).

Ao colocar a educação pautada nas interações e brincadeiras, reconhecendo o brincar como linguagem e direito, que deve ser garantido na educação infantil, as DCNEI dão ênfase à criança e abrem caminho para a garantia do direito ao brincar. Porém, no contexto da

prática, o professor pode encontrar dificuldades de ordem material (adequação dos espaços e brinquedos), bem como de interpretação e tradução da política, pois as diretrizes são gerais, sob o argumento de não ferir a autonomia docente, o que para Veiga-Neto (1996) significa que:

[...] mesmo que a flexibilidade curricular seja entendida como um atributo positivo à medida que se torna cada vez mais capaz de se adaptar às rápidas mudanças que ocorrem no mundo social, não se pode esquecer que, quanto mais flexível é o currículo, menor é a autonomia docente. Isso porque esta modela os modos de pensar o currículo pelos conhecimentos que torna disponível e, sobretudo, pelas habilidades que consegue “implantar” naqueles que por ela são envolvidos (VEIGA-NETO, 1996 apud CARVALHO, 2015, p. 474).

Portanto, a ausência de um direcionamento explícito e detalhado para a brincadeira nas DCNEI pode significar para o professor dificuldades para compreender o brincar de acordo com as concepções da Sociologia e da Pedagogia da Infância, que formam as bases teóricas e epistemológicas desse documento, o que demandaria investimento em formação continuada e em serviço para que os profissionais da educação se apropriem das diretrizes nele contidas. Nesse sentido, Kishimoto (2016) corrobora esta preocupação ao alertar que a falta de formação continuada a respeito das DCNEI impede a sua compreensão e de que:

[...] a brincadeira e as interações relacionam-se com pessoas e conteúdos culturais, como conhecimento de si e do outro, além de proporcionar leitura do mundo, com uso das múltiplas linguagens, prevalecendo a tradição do brincar pobre, fragmentado, espontaneísta, sem ampliação do repertório cultural (KISHIMOTO, 2016, p. 3).

Concordamos com a autora ao afirmar que não é qualquer brincar que promove o desenvolvimento. Brincadeiras com a mesma narrativa, empobrecidas de materiais e com tempo reduzido não se tornam atividades guia da criança e não promovem o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, observamos no documento Brinquedos e Brincadeiras de Creche (BRASIL, 2012) o reconhecimento de que “a pouca qualidade presente na educação infantil pode estar relacionada à concepção equivocada de que o brincar depende apenas da criança, não demanda suporte do adulto, observação, registro nem planejamento” (BRASIL, 2012, p. 11).

Por isso, este manual foi elaborado para dar suporte aos profissionais da educação para que se desenvolva o brincar de alta qualidade, pois defende a intencionalidade do adulto na implementação do eixo interações e brincadeiras e um conjunto de fatores fundamentais que resulta na qualidade da educação infantil (BRASIL, 2012):

É o conjunto desses fatores – as concepções, o planejamento do espaço, do tempo e dos materiais, a liberdade de ação da criança e a intermediação do adulto – que faz a diferença no processo educativo, resultando em uma educação de qualidade para a

primeira infância. Não se separa, portanto, a qualidade da brincadeira da qualidade da educação infantil (BRASIL, 2012, p. 12).

Dessa forma, fazemos coro com Kishimoto (2016) ao afirmar que é necessário o investimento municipal em formação de professores, materiais, tempo e espaços ricos, que sejam compatíveis com essa concepção de educação, para que o brincar seja enriquecido e promova o desenvolvimento infantil.

A mesma crítica pode ser tecida sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil¹²- BNCC-EI (KISHIMOTO, 2016), documento orientador do currículo na educação infantil lançado em 2018, que carrega os mesmos princípios para o brincar contidos nas DCNEI (BRASIL, 2009a).

A base comum para currículo nacional já estava prevista no artigo 26 da LDB de 1996, na Resolução do CNE/CEB n. 7 de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, e no Plano Nacional de Educação de 2014. Além do respaldo legal para a sua criação, sua elaboração foi justificada como um meio de garantir os conhecimentos essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito. Entretanto, segundo a abordagem do ciclo de políticas, a política é reinterpretada, traduzida e recriada no contexto da prática (BOWE *et al.* apud MAINARDES, 2007); sendo assim, não é possível igualar a educação, nem ao menos garantir os conteúdos mínimos prescritos.

A BNCC recebeu muitas críticas, das quais uma das mais contundentes é apresentada por Santos e Pereira (2016), que apontam a forte influência dos empresários (representados por fundações mantidas por bancos e por empresas) em sua elaboração. Os autores destacam que os interesses desses grupos na sua produção estão diretamente atrelados à venda de materiais didáticos e prestação de serviços, como cursos de formação continuada.

Coutinho e Moro (2017) corroboram esta perspectiva da BNCC ao apontarem as influências e interesses empresariais no documento, chamando a atenção às consequências do “golpe parlamentar à presidência do Brasil” que destituiu a presidenta Dilma (eleita democraticamente) do cargo de chefe de Estado, o que acarretou consequências para a educação como um todo e, especificamente na EI, resultou na mudança do texto da BNCC-EI, em sua terceira versão.

¹² Não é o objetivo deste trabalho analisar a Base Nacional Comum Curricular, pois quando a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Bauru foi elaborada e lançada, o documento oficial vigente eram as DCNEI (BRASIL, 2009a).

Com a mudança do governo e a dispensa dos técnicos que estavam acompanhando a elaboração da BNCC-EI, o texto foi modificado, desconsiderando as consultas públicas realizadas anteriormente para as duas primeiras versões. Foi assim que a terceira versão do documento seguiu sem a participação da sociedade civil e foi apresentada em abril de 2017 ao Conselho Nacional de Educação, trazendo mudanças significativas de direção, além de uma “negociada” ruptura com as DCNEI. Coutinho e Moro (2017) ressaltam que a versão definitiva da BNCC orienta a educação para aquisição de habilidades e competências, o que coaduna com a lógica da educação que prepara para o mercado de trabalho.

Observa-se na BNCC-EI uma história que se repete, como na maldição de Sísifo relatada por Rosemberg (2003): a EI brasileira permanece a empurrar a pedra morro acima e, quando está prestes a alcançar o objetivo, é lançada morro abaixo. Vemos na implementação da BNCC-EI o mesmo autoritarismo e ruptura com a construção democrática que havíamos presenciado na implementação do RCNEI. Diante do exposto, é imprescindível um olhar crítico para as políticas públicas educacionais, sob o risco de acatar diretrizes que atendem a interesses externos às crianças, ou de resistir a preceitos educacionais de qualidade por não compreender a política proposta.

Quanto à brincadeira, a BNCC-EI orienta a aprendizagem pela experiência e o brincar, como direito da criança, como nas DCNEI. É necessário que o professor compreenda que a aprendizagem pela experiência não significa permanecer com a criança no ponto de partida, assim como explica Kishimoto (2016) ao referenciar Dewey (1967):

Ele vê a experiência da criança como algo embrionário, como uma das pontas da mesma linha, que se inicia com conteúdos da experiência da criança e continua no movimento em direção aos conteúdos dos programas definidos pelas escolas, ou seja, ambas pertencem ao mesmo processo (DEWEY, 1967 apud KISHIMOTO, 2016, p. 6).

Concordamos com a autora que principiar a atividade pelo interesse da criança pode ser vantajoso para a aprendizagem, visto que partir de conteúdos muito distantes da experiência infantil pode não acarretar motivação para a aprendizagem. Leontiev (1961), na mesma direção, nos desperta para as necessidades e os motivos serem fundamentais para a aprendizagem. O autor argumenta que os motivos são gerados através das necessidades humanas, ou seja, pela necessidade de satisfazer uma falta, que pode ser de ordem biológica, como comer, o que levará o homem a sentir-se motivado a alimentar-se; a necessidade também poderá ser de ordem cognitiva, como aprender algo, ou espiritual, como a necessidade de artes.

Segundo Leontiev (1961), ao identificar uma necessidade, o homem sentir-se-á motivado a satisfazê-la; portanto, partir do interesse da criança em aprender algo é favorável para que a criança aprenda:

O interesse é muito importante para aprender. Para aprender algo com êxito é fundamental que se tenha interesse naquilo que se estuda. Se o conteúdo lhe interessar e responder ao que deseja conhecer, o que é estudado adquire um sentido para o estudante, o qual depende dos motivos de sua atividade. Isso significa que a aprendizagem deve estar relacionada com a atividade do estudante e com a atividade que ele tem em relação ao mundo e à sociedade. Se isso é assim, os conhecimentos que adquirem na escola são apropriados profundamente, mas, caso contrário, a apropriação será somente formal, e o aprendido significará uma carga morta que rapidamente será esquecida (LEONTIEV, 1961, p. 53).

Diferentemente do discurso muitas vezes divulgado em alguns contextos escolares mais tradicionais. Todavia, é imprescindível reconhecer que alguns pontos são determinantes para o sucesso da educação que se baseia no interesse infantil:

- Um meio social rico e estimulante oferece maiores condições de despertar necessidades; por exemplo, para se ter a necessidade de artes, e sentir-se motivado a descobri-la, apreciá-la, fruí-la, é necessário ter conhecimento de que ela existe, e este mesmo meio rico materialmente possui maiores condições de despertar e de suprir essas necessidades (LEONTIEV, 1961);

- A brincadeira livre da criança é uma fonte indispensável de observação infantil, a fim de identificar seus interesses (ELKONIN, 2009). Estes são manifestos nos temas dos jogos de papéis, nos diálogos das crianças, ou na sua curiosidade por um determinado evento, como o acender e o apagar das luzes de um brinquedo;

- É preciso avançar no conhecimento, ou seja, pode-se partir do conhecimento e do interesse infantil, porém é necessário promover o avanço no conhecimento em direção aos conteúdos escolares elencados pela unidade escolar, ou, podemos dizer, pela cultura mais elaborada (KISHIMOTO, 2016; MELLO; FARIAS, 2010).

Nós admitimos ser possível despertar o interesse infantil para um determinado tema; por exemplo, uma criança da região sudeste, que não conhece as festas culturais do nordeste, pode ter seu interesse despertado para a expressão cultural do bumba meu boi através de leituras de histórias ou de brincadeira com bois confeccionados com caixas de papelão. Nós salientamos que nada disso será possível sem um professor atento à observação e à escuta da criança, e sem as formação necessárias inicial, continuada e em serviço.

Desse modo, incorremos novamente na formação desses profissionais, a fim de que o direito à brincadeira de qualidade, ou seja, aquela que promove o desenvolvimento, seja

efetivado (KISHIMOTO, 2016). A formação continuada depende de recursos financeiros, como deles também dependem os investimentos em infraestrutura e materialidade para que as práticas educativas sejam realmente modificadas.

5 ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BAURU

Figura 9 - Toda Mafalda: as influências sobre o brincar

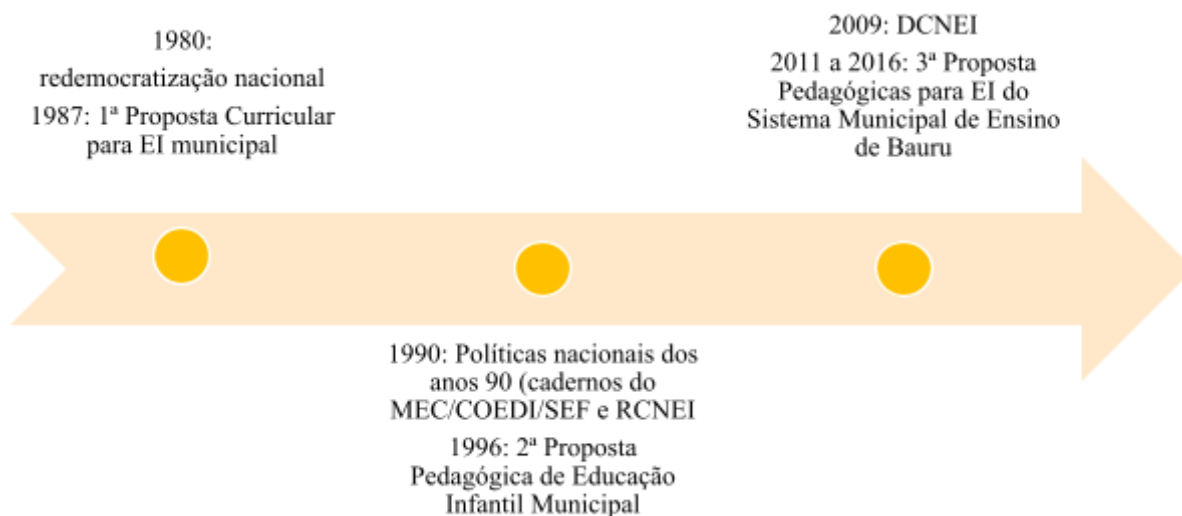


Fonte: QUINO, 1999, p. 98

Nesta seção, analisaremos a política educacional bauruense, iniciando com o histórico da educação infantil, destacando como a política educacional foi se delineando no município. Descreveremos como foi a elaboração das duas primeiras Propostas Pedagógicas para a EI (1987 e 1996), quem foram os principais atores deste período e quais foram as influências políticas nacionais e locais, evidenciando como a brincadeira aparece nos documentos. Por fim, analisaremos a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru (elaborada em 2016), com inspiração no referencial metodológico da Abordagem do Ciclo de Políticas. Nesse sentido, buscamos compreender a interpretação e tradução dos textos oficiais nacionais na referida proposta, além de investigarmos as concepções para o brincar nela presentes, compreendendo-as dentro dos contextos de influências, de produção do texto e da prática. A fim de melhor visualizarmos a linha temporal desta parte da pesquisa, elaboramos uma linha do tempo com as políticas municipais.

Por fim, analisaremos a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016) e buscaremos responder ao objetivo geral: investigar as concepções sobre o brincar que estão presentes na proposta da Rede Municipal de Ensino, compreendendo-as dentro dos contextos de influências, de produção do texto e da prática.

Figura 10 - Linha do Tempo dos Documentos Municipais



Fonte: Elaborada por FREITAS, Andreza C.M., em 2020, a partir dos documentos referenciados (BAURU, 1987, 1996; PASQUALINI; TSUHAKO, 2016); (BRASIL, 1988, 2009).

Buscamos demonstrar através da figura os movimentos políticos nacionais e municipais que influenciaram a elaboração e a produção das propostas pedagógicas para a Educação Infantil de Bauru. A sistematização do primeiro currículo ocorreu após a tentativa de implantação da Pedagogia Freinet, em plena redemocratização do país; portanto, ele é anterior à constituição de 1988. A segunda elaboração ocorreu durante um período frutífero de discussões nacionais sobre o currículo da EI, com as políticas dos cadernos do MEC/SEF/COEDI. A terceira Proposta Pedagógica para EI municipal inicia-se em 2011 e é concluída em 2016: o primeiro documento municipal elaborado sob a vigência de um documento oficial mandatório, as DCNEI (BRASIL, 2009). Dessa forma, analisaremos o brincar nos três documentos municipais, a fim de identificar as influências sobre eles; porém, a análise da Proposta Pedagógica para EI do Sistema Municipal de Ensino de Bauru faremos com inspiração na Abordagem do Ciclo de Políticas, buscando compreendê-la dentro dos contextos de influência, de produção do texto e da prática.

5.1 O brincar nas políticas públicas dos anos 80: a Primeira Proposta Curricular (1987) para as EMEIS do município de Bauru

No município de Bauru, a Educação Infantil teve início em 1956, com a criação de um parque infantil de nome “Stélio Machado Loureiro”, que se seguiu à criação de outros. Esses

parques infantis eram de responsabilidade do Departamento de Educação Física e Esportes (DEFE¹³), que organizava os concursos, professores, treinamentos e materiais didáticos. A proposta ali empregada era vinculada à concepção da educação assistencialista e com caráter de recreação. Os Parques infantis atendiam a crianças de 03 a 12 anos, e o atendimento de 07 a 12 anos era considerado um programa de assistência escolar (MUNERATO, 2001; EVANGELISTA, 2007).

A recreação é retratada no documento “A Infância e a Recreação” como um caminho para deter os prejuízos que o ímpeto natural das crianças pode causar-lhes: “No quadro geral da defesa da criança ocupa a recreação lugar exponencial, uma arma contra atitudes anti-sociais e força capaz de impedir prejuízos de ordem espiritual e física lesivos à boa evolução do ser infantil” (BRASIL, 1960, p. 10). Neste livreto do Departamento Nacional da Criança de 1960, a brincadeira é retratada como uma inclinação natural da criança, e o simples ato de brincar livremente seria o suficiente para o desenvolvimento infantil (BRASIL, 1960).

Na década de 1970, os Parques Infantis foram desligados do DEFE (Departamento de Educação Física) e passaram a ser denominados como Centro de Educação e Recreação (CER), com atendimento exclusivo para crianças de 03 a 06 anos, e profissionais denominadas educadoras recreacionistas. Essa concepção de educação que se instaurou em Bauru no período militar ocupava-se mais do desenvolvimento físico das crianças atendidas. Segundo Evangelista (2007), não havia uma diretriz comum para os CERs, a não ser as datas comemorativas, que mobilizavam toda a comunidade escolar e visava, entre outras coisas, a angariar fundo financeiro para a compra de materiais, sendo priorizadas em detrimento das orientações pedagógicas.

Rosemberg (2003) retrata que a EI global nos anos 60 e 70 era influenciada pelas políticas sociais dos organismos multilaterais, que visavam à expansão do atendimento à infância em condições de assistência à pobreza, sem preocupar-se com a qualidade:

Essa nova concepção atingiu o Brasil durante o período de ditadura militar, quando encontrou terreno fértil para sua proliferação e recriação: conforme o ideário da Guerra Fria, a Doutrina de Segurança Nacional incluía o combate à pobreza (denominados "bolsões de ressentimento", na terminologia da época) e a participação da comunidade na implementação de políticas sociais (ROSEMBERG, 1998 apud ROSEMBERG, 2003, p. 181).

¹³ O DEFE era um órgão ligado à Secretaria do Estado dos negócios do Governo, que orientava, organizava, difundia e fiscalizava as práticas de educação física e recreação em entidades públicas e particulares em qualquer grau.

A realidade não era diferente em Bauru, que utilizava as datas comemorativas para angariar recursos financeiros para as instituições, junto à comunidade. Em 1969, Bauru instituiu a primeira organização administrativa educacional com um secretário da educação, o prof. José Benedito Pinto, e duas supervisoras. Contudo, ainda não havia orientação, diretriz, proposta ou currículo nesse período, e os sábados eram reservados para que os educadores pudessem elaborar seus planos de aula e outros materiais (EVANGELISTA, 2007). Até 1979, o município tinha apenas 12 instituições de EI, realidade que mudou radicalmente a partir da década de 80 (MUNERATO, 2001).

Podemos inferir que a perspectiva da educação como um direito, bem como a mudança de paradigma da educação assistencial para a educação pedagógica, garantida pela Constituição Federal de 1988, sob influência do período de reestruturação democrática, influenciou a educação do município de Bauru, que buscou acompanhar o que estava acontecendo na política nacional, como é relatado em um documento bauruense denominado Diretrizes da Política Educacional (DPE, 1989-1992):

[...] A partir de 1983, a preocupação do poder público (em relação) a qualidade e quantidade da educação torna-se mais efetiva como reflexo de uma mudança de visão política e consequência do trabalho desempenhado pela rede municipal de educação infantil.

Foi nessa época proposto um projeto alternativo de educação pelo trabalho, fundamentado na pedagogia de Célestin Freinet, cujo objetivo era proporcionar condições para o desenvolvimento da criança, a partir do meio em que vive, considerando inclusive a diferença da infra-estrutura numa concepção de educação popular que visa proporcionar aos alunos a cooperação, comunicação, documentação e afetividade formando um cidadão consciente, crítico responsável, e criativo. Porém, não tendo sido consenso geral da rede, este projeto foi praticamente desativado.

Posteriormente, a partir de 1986, surge outra alternativa de trabalho pedagógico numa proposta curricular, elaborada por uma equipe de educadores da Secretaria Municipal de Educação do Município, tendo como objetivo o desenvolvimento global e harmônico da criança, a fim de ter como produto um homem sensível, reflexivo, crítico e cooperativo [...] (DPE, 1989-1992 apud MUNERATO, 2001, p. 61-62).

As mudanças almeçadas para a educação municipal encontraram alguns entraves durante a década de 1980, como a troca de prefeito e as diversas trocas de secretários da educação. Em fevereiro de 1983, assumiu a prefeitura de Bauru o recém-eleito Edison Bastos Gasparini, que havia indicado como secretário da educação o professor aposentado do Estado, Rodolpho Pereira Lima; este permaneceu na secretaria da Educação de 1º de fevereiro de 1983 a 16 de agosto de 1983. Com o afastamento de Gasparini para o tratamento de saúde, o então secretário da educação solicitou sua exoneração. Em 24 de Agosto de 1983, assumiu a secretaria o professor Isaias Milanezi Daiben, e, com o falecimento de Edison Bastos Gasparini, o vice-prefeito professor Dr. José Gualberto Martins Angerami (conhecido como

“Tuga Angerami”) assumiu como prefeito, em novembro de 1983, permanecendo no cargo até 31 de dezembro de 1988 (MUNERATO, 2001).

Com a troca do prefeito, as propostas para a educação foram modificadas. O plano de governo do Gasparini tinha como meta para a educação a garantia de vagas na educação básica, a fim de assegurar a ascensão da periferia, inspirado nas experiências de outras cidades que contavam com ensino por voluntários, ensino assistemático, educação comunitária, e concluía afirmando que “[...] O importante seria fixar esta prioridade, abrindo-se a discussão sobre métodos e meios de desenvolver-se a educação de base na periferia” (GASPARINI, 1982 apud MUNERATO, 2001, p. 64). O objetivo do plano de governo para a educação bauruense era de ampliar o acesso à educação básica, porém não se observa a preocupação com a qualidade do ensino dedicado à periferia.

Com a posse de “Tuga Angerami” como prefeito, é apresentado o novo plano para a educação com três eixos centrais: Estatuto do Magistério, Proposta Pedagógica e o projeto arquitetônico de um centro de pesquisas. O Estatuto do Magistério de Bauru foi elaborado por uma comissão formada por profissionais da educação, sendo instituído dois anos após o início dos trabalhos, através da Lei nº 2.636 de 30 de dezembro de 1985 (BAURU, 1985). Os professores, por força de luta, conseguiram tirar do projeto de lei a eleição para diretores de escolas. Como a legislação municipal educacional era subordinada à estadual, conseguiram alterar para acesso por concurso, assim como era no estado (MUNERATO, 2001).

Segundo Arruda (1997 apud MUNERATO, 2001), havia o anseio dos professores pela instituição de um centro de pesquisa que abarcasse a educação infantil e o primeiro grau, denominado como Núcleo de Ensino Renovado (NER), mencionado no novo Estatuto do Magistério. As pessoas buscavam alternativas para mudanças em prol de uma educação de qualidade. Conforme Arruda (1997 apud MUNERATO, 2001), a ideia do NER veio do professor livre docente da UNESP de Marília, José de Arruda Penteadó. No entanto, somente no governo posterior (1989-1992), graças a um grupo restrito de educadores que se mantiveram firmes no propósito de criação do NER, é que ele foi criado (DAIBEM, 1997).

A primeira tentativa de consolidar uma Proposta Pedagógica para o município veio a reboque do projeto arquitetônico que constava no plano global de educação do governo, em que seriam iniciadas novas experiências que posteriormente seriam difundidas no município. A concepção educacional eleita para o NER foi a do francês Célestin Freinet, e, segundo Daibem (1997), o Núcleo de Ensino Renovado reafirmava o compromisso de qualidade da

educação para as classes trabalhadoras, e estava em consonância com os objetivos da pedagogia Freinet:

"Educação pelo Trabalho" com o objetivo fundamental de criar condições para o desenvolvimento da criança a partir do próprio ambiente em que vive, consideradas inclusive as deficiências da infra-estrutura, numa concepção de educação popular que visa a proporcionar aos alunos condições para subsistência, comunicação e transformação social (DAIBEM, 1997, p. 2).

A professora Leila Arruda Fernandes, adepta da Pedagogia Freinet e uma das responsáveis por divulgar essa proposta no município, foi a diretora responsável pelo NER. Ela salientou que a pedagogia adotada no núcleo possuía quatro eixos norteadores: a documentação, a cooperação, a afetividade e a comunicação (DAIBEM; CASÉRIO, 1996). Nota-se que o núcleo de ensino renovado tinha características de uma educação popular para as crianças da classe trabalhadora, e visava a uma educação para a autonomia, conforme descreve Leila Arruda em depoimento para Daibem e Casério (1996):

[...] Na pedagogia Freinet a livre expressão em todas as manifestações da criança define uma postura pedagógica que torna a escola um verdadeiro local de vida e produção, onde se faz a aprendizagem da democracia pela participação cooperativa. A livre expressão acompanhada da responsabilidade. A criança exerce a liberdade, mas arca com tudo que ela comporta: frustrações, limitações e necessidade de organização para o desenvolvimento do trabalho [...] (DAIBEM; CASÉRIO, 1996, p.134).

O primeiro contato que os professores tiveram com a pedagogia Freinet foi em 23 de setembro de 1983, através de um filme sobre a vida do educador Célestin Freinet exibido pela Secretaria da Educação (MUNERATO, 2001). A pedagogia Freinet ia ao encontro dos ideais políticos de romper com o perfil liberal-conservador e assumir uma política educacional progressista (DAIBEM, 1995 apud MUNERATO, 2001). Alguns professores aderiram à proposta e mantiveram-se firmes no intento de adotar a pedagogia Freinet; eles nutriam a esperança da elaboração da Proposta Pedagógica Municipal com essa vertente.

A fim de que a Pedagogia Freinet fosse divulgada, os professores que haviam incorporado a atividade extraclasse (AEC)¹⁴ eram convocados a participar das oficinas, palestras e trocas de experiências que aconteciam de manhã e à tarde sobre o tema (MUNERATO, 2001).

Esse modelo de formação excluía os professores substitutos e os professores mais novos na prefeitura, visto que a AEC era direito de professores com mais de 5 anos de Rede

¹⁴ Com a aprovação do segundo Estatuto do Magistério de Bauru, instituído pela lei n 2.636, de 30 de dezembro de 1985, os professores conquistaram o direito à AEC, que consiste em: a cada 5 anos de efetivo exercício, o professor passa a incorporar horas de trabalho à sua jornada para a preparação de aulas, materiais e estudo, recebendo percentualmente por elas. Isso vigora até os dias de hoje.

Municipal de Ensino. Assim, a educação municipal seguiu com cada escola e cada professor, optando ou não pela pedagogia Freinet, sem muita sistematização ou orientação mais evidente e organizada por parte da secretaria de educação.

Como todo o país, Bauru estava no processo de redemocratização e havia eleito um prefeito reconhecido pelas lutas populares após muitos anos de governos elitistas na cidade; com a morte de Edison Gasparini, o vice-prefeito, também engajado nas lutas sociais, colocou o NER no plano para a educação, com uma pedagogia assumidamente para as classes trabalhadoras. Tal proposta não agradou a todos, em parte porque a formação continuada era insuficiente para atingir todos os professores, que não conseguiram se apropriar da pedagogia Freinet, mas essa não era a única razão para rejeição.

Faz-se necessário considerar os motivos políticos pelos quais alguns profissionais não aderiram, conforme relato da professora aposentada Magali Minello Marangon, extraído do livro *Um olhar histórico sobre a Educação Municipal de Bauru*. Um relato extenso, mas necessário para compreendermos melhor as questões em torno das mudanças de rumo das políticas educacionais municipais dos anos 80.

A parte pedagógica, de acordo com cada época, funcionou muito bem. Eu me aposentei na gestão do Tuga Angerami, porque eu não concordava com o que estava sendo proposto no começo da gestão. Eu não sei depois, o que estava sendo proposto eu não concordei, achei que estava sendo destruído tudo que nós construímos em quase 30 anos de serviço. E eu simplesmente aposentei. Eu podia ter continuado a trabalhar, mas me aposentei porque não concordava com o que estava acontecendo. Acredito que depois tenha se desenvolvido um trabalho maravilhoso, mas no começo quando estava todo mundo engatinhando...eu não estava de acordo com aquilo.

Olha, quando o Tuga entrou, ele era socialista e ele trouxe o Freinet. Pegou a Terezinha Cintra, pegou o Freinet, então instituiu um Núcleo de Ensino Renovado, uma cartilha que eu não sei como é que está agora, mas na época era uma cartilha socialista. Naquela época a importância da escola era menor, foi muito difícil chegar ao que é hoje, porque hoje a pré-escola é valorizada e só está faltando fazer parte do currículo oficial, mas até o Ministério da Educação cita o professor da pré-escola. Naquele tempo não, era recreacionista. Como só a 1ª série é que era do currículo oficial, a professora nem chamava professora: era recreacionista (MARANGON apud DAIBEM; CASÉRIO, 1996, p. 118).

Neste relato, observam-se duas preocupações primordiais: a não concordância com uma política tida como socialista e a desvalorização do professor advinda da falta de currículo para a educação infantil. Em 1985, com a nomeação da secretária da educação Raymi Oliveira Batista (professora aposentada do Estado), começou-se a elaborar sistematicamente a primeira Proposta Pedagógica a partir das experiências das professoras e da teoria de Jean Piaget, dentre outros. Foi formada uma comissão de elaboração do documento com treze diretoras e duas psicólogas. A comissão era formada por pessoas que apostavam na pedagogia Freinet e pessoas contrárias a ela.

Foram enviados alguns questionários às escolas para que os professores respondessem, e, segundo a secretária Raymi, foram identificados, a partir desses, que os docentes almejavam outra vertente teórica (DAIBEM; CASÉRIO, 1996). O tempo para a elaboração do documento foi curto: de março a dezembro de 1986, porém a comissão para a elaboração só foi nomeada em outubro de 1986 pela portaria SE nº 026 (MUNERATO, 2001). Em fevereiro de 1987, a Proposta curricular do Município foi apresentada a todos, a fim de que fosse implementada nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIS¹⁵ (MUNERATO, 2001).

Observa-se uma mudança de rota para a EI de Bauru com a entrada da nova secretária, pois, enquanto a pedagogia Freinet era divulgada entre os professores, a fim de conquistá-los de forma voluntária, a primeira proposta pedagógica de Bauru (BAURU, 1987) foi elaborada em curto espaço de tempo, e excluiu os professores do processo de elaboração. Tais medidas dificultaram o amplo debate sobre o que realmente seria importante para aquele momento histórico da EI bauruense. Houve um esforço para manter a concepção Freinet no documento, advindo das pessoas que faziam parte da comissão e lutavam por sua implementação no município.

As trocas constantes de secretários da educação (foram 6 em 6 anos) dificultaram a incorporação da pedagogia Freinet, que não era imposta e buscava adesão voluntária, através dos estudos que eram disponibilizados sobre o tema na rede. A opção de formulação de uma proposta pedagógica com outra vertente teórica acabou por dividir os professores das EMEIS em: adeptos da pedagogia Freinet, adeptos da nova proposta, e os que permaneciam com práticas tradicionais, baseadas em educar e cuidar sem preocupações com uma teoria que fundamentasse essa prática (MUNERATO, 2001).

Destacamos que a nomeação de uma professora aposentada do Estado para secretária da educação pode ter influenciado na prevalência da teoria de Jean Piaget sobre proposta curricular municipal, pois as ideias desse teórico eram bastante aceitas na educação, nas décadas de 1970 e 1980, como afirma Saravali (2004):

A obra de Jean Piaget (1896-1980) teve grande influência na educação brasileira principalmente nas décadas de 70 e 80. Grande parte das discussões nos ambientes escolares concentrava-se nos trabalhos de Emília Ferreiro e nos processos cognitivos envolvendo a alfabetização (SARAVALI, 2004, p. 24).

É notável que a concepção de desenvolvimento de Jean Piaget se sobressaiu sobre os demais estudiosos da infância (Maria Montessori, Ana Popovic e Celestin Freinet) que compõem a proposta de 1987, como é possível observar no sumário.

¹⁵ Nova nomenclatura adotada para os Centro de Educação e Recreação (CERs) em janeiro de 1987.

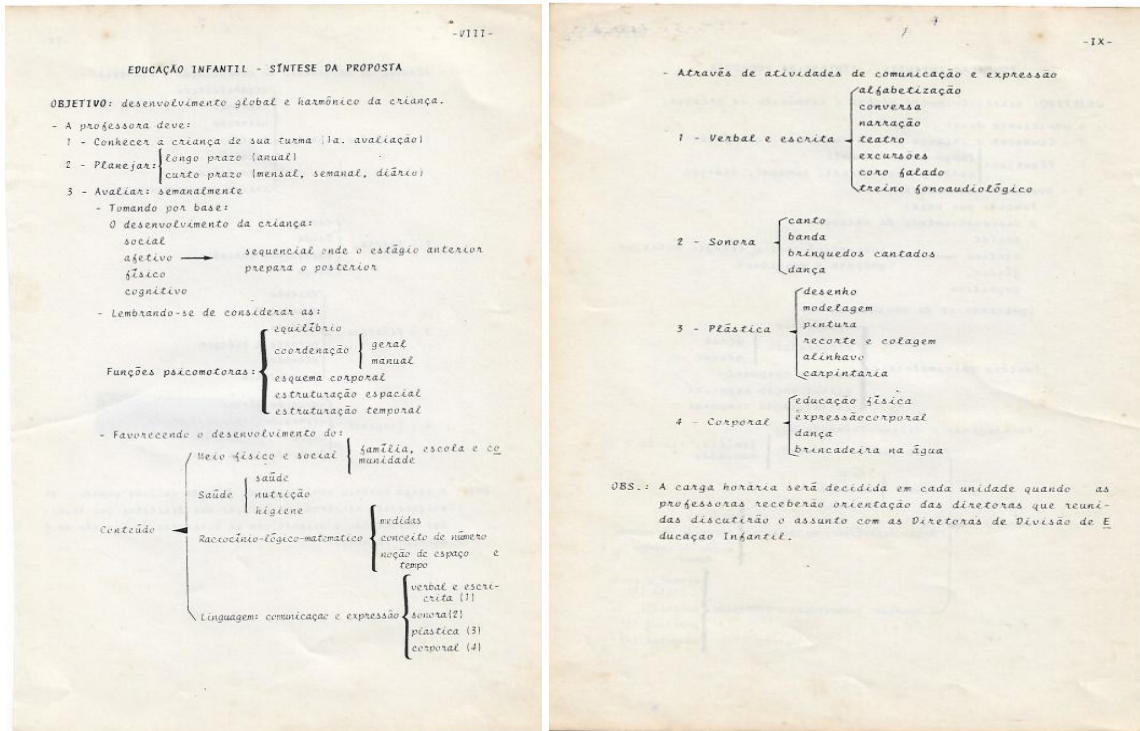
Fotografia 01 - Sumário da Proposta Curricular de 1987

-X-		-XI-	
SUMÁRIO			
1 - INTRODUÇÃO -----	1	4.4.1 - Introdução metodológica -----	273
1.1 - OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR -----	1	4.4.2 - Objetivos instrucionais -----	274
1.1.1 - Desenvolvimento humano e educação pré- -escolar -----	1	4.4.3 - Conteúdos da área de saúde -----	276
1.1.2 - Que é educação? -----	3	5 - CONCLUSÃO -----	278
1.1.3 - É possível a educação pré-escolar? -----	4	BIBLIOGRAFIA -----	279
1.1.4 - É necessária a educação pré-escolar? -----	5	ANEXO 1 -----	281
1.2 - OBJETIVOS E MÉTODOS -----	6	ANEXO 2 -----	286
1.3 - A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR -----	7	ANEXO 3 -----	289
1.3.1 - Características evolutivas -----	7		
1.3.2 - Necessidades básicas -----	16		
1.3.3 - Princípios fundamentais de psicologia do pré-escolar -----	18		
1.3.4 - Áreas do desenvolvimento infantil -----	27		
2 - O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A PRÉ-ESCOLA -----	46		
2.1 - O DESENVOLVIMENTO AFETIVO -----	47		
2.2 - A LINGUAGEM -----	49		
2.3 - A ESTRUTURA DO PENSAMENTO DA CRIANÇA -----	51		
2.3.1 - O trabalho central de Jean Piaget -----	52		
3 - PLANEJAMENTO -----	75		
3.1 - PARA QUE PLANEJAR? -----	75		
3.2 - PLANEJANDO -----	75		
3.3 - COMO PLANEJAR -----	76		
3.4 - CARACTERÍSTICAS DO PLANEJAMENTO -----	77		
4 - POSSÍVEIS APLICAÇÕES DA TEORIA PIAGET PARA A PRÉ-ESCOLA -----	80		
4.1 - O ENSINO DA MATEMÁTICA ELEMENTAR: PONTOS A CONSI- DERAR -----	81		
4.2 - ÁREA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO -----	109		
4.2.1 - Linguagem verbal e escrita -----	109		
4.2.2 - Linguagem sonora -----	202		
4.2.3 - Linguagem plástica -----	234		
4.2.4 - Linguagem corporal -----	240		
4.3 - MEIO FÍSICO E SOCIAL -----	267		
4.3.1 - Introdução metodológica -----	267		
4.3.2 - Sugestões para a formulação de objetivos instrucionais -----	269		
4.4 - SAÚDE -----	273		

Fonte: (BAURU, 1987, p. X-XI).

O objetivo da proposta era o desenvolvimento global e harmônico da criança, e a finalidade da educação era “[...] ter como produto um homem sensível, reflexivo, crítico, criativo e cooperativo [...]” (BAURU, 1987, p. IV), o que demonstra uma educação voltada para o adulto que a criança viria a ser. A mesma preparação para o futuro é notada na síntese do documento, que conta com os eixos: áreas de comunicação e expressão, raciocínio lógico matemático, meio físico e social e saúde. O brincar quase não é mencionado em todo o documento; ele não aparece no sumário e, na síntese, está relacionado à expressão corporal em brincadeira com água, como é possível observar na síntese da Proposta Curricular (1987).

Fotografia 02 - Síntese: Proposta Curricular - Escolas Mun. de Ed. Infantil em Bauru - 1987



Fonte: (BAURU, 1987, p. VIII-IX).

O lúdico aparece como estratégia de ensino, porém não há nenhum texto que aborde o tema. A brincadeira vem relacionada à necessidade de recreação no item 1.3.2 - Necessidades básicas:

RECREAÇÃO – através do brinquedo, da imaginação criadora, a criança compõe o “seu” mundo e busca um equilíbrio entre seus impulsos, desejos, e interesses e o mundo real que a cerca. A recreação aqui deve ser encarada segundo o sentido etimológico da palavra que é “criar de novo, encontrar formas de equilíbrio, renascer” (BAURU, 1987, p. 16-17).

Em outro trecho do documento, a recreação é colocada como meio eficiente para o desenvolvimento afetivo e emocional das crianças e meio excelente de interação e aprendizagem social. O documento indica que “[...] toda criança gosta de brincar, desde que o brinquedo não seja um dever, mas uma distração” (BAURU, 1987, p. 40). O brincar é definido como uma atividade natural da criança, e, por essa razão, deve ser contemplado diariamente nas escolas do município. A teoria de Jean Piaget obteve um pouco mais de destaque dentro do documento e, com ela, o jogo simbólico; porém não há orientações de como desenvolvê-lo.

O jogo simbólico de Jean Piaget é apresentado brevemente como um alívio afetivo e emocional em que a criança, a fim de se reequilibrar, cria situações imaginárias que a ajudam a superar os conflitos: “[...] o jogo simbólico é o meio de expressão da criança através do qual ela manifesta o modo como vê as coisas e os acontecimentos. Nessa manifestação ela recria uma determinada situação, acentuando os aspectos que mais marcaram” (BAURU, 1987, p. 42). Os estágios de Jean Piaget também estão presentes na proposta e devem ser respeitados. O brincar é concebido como natural e está a serviço do desenvolvimento emocional e do desenvolvimento global da criança.

Em linhas gerais, é uma proposta que prioriza a alfabetização; não há um texto dedicado à relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil além de um pequeno trecho sobre o jogo simbólico de Jean Piaget com foco no alívio emocional. Contudo, no item planejamento, o documento enfatiza que é necessário planejar a partir do interesse das crianças e orienta para a necessidade de o professor conhecê-las, além de mencionar que o professor deve se repertoriar de jogos e brincadeiras que proporcionem o desenvolvimento em cada área; também incentiva o planejamento compartilhado com as crianças, permitindo a oportunidade de escolhas.

Se é verdade que a pré-escola tem uma proposta educativa para as crianças e deve ser um lugar das crianças, o trabalho, sempre que possível, deve ser organizado com as crianças, mas de tal forma que elas tenham o que escolher. Se não houver estímulo, propostas, trocas de ideias, não haverá sobre o que decidir (BAURU, 1987, p. 76).

O texto enfatiza a necessidade de um planejamento flexível, em que o professor se abra para algum acontecimento inesperado que atenda melhor aos interesses das crianças, e destaca que é preciso estar atento para perceber quando o interesse da criança acaba para que possa replanejar (BAURU, 1987, p. 76-77). Essas orientações demonstram a necessidade de um professor atento à criança, aberto à observação e à escuta da mesma, bem como uma educação centrada no sujeito. Na estrutura do planejamento, é enfatizada a necessidade de momentos de atividades espontâneas que incluam a brincadeira livre (BAURU, 1987).

O professor também é orientado a adaptar-se às condições do ambiente e à disponibilidade de materiais. Destacamos um trecho do documento que nos faz pressupor que a implementação da proposta curricular se deu sem o devido investimento em infraestrutura, necessário ao desenvolvimento de qualquer concepção pedagógica, especialmente para o brincar:

[...] onde falta recursos financeiros não permite preparar locais bem organizados para educação pré-escolar, qualquer lugar em que é possível realizar um programa

variado de recreação (áreas livres, pátios de escola, de igreja, praças, etc.) poderá ser usado com muita vantagem (BAURU, 1987, p. 39-40).

Observa-se no trecho uma despreocupação com o espaço para o brincar e o desconhecimento de que o espaço influencia no brincar da criança. Identificamos que o brincar da proposta ainda seguia as diretrizes de recreação que existiam nos parques infantis, as quais orientavam o brincar livre como suficiente para que a criança se desenvolvesse.

Segundo Casério (1996), a iniciativa da primeira proposta pedagógica para a EI bauruense foi pioneira para o período (DAIBEM apud CASÉRIO, 1996) e, apesar de todos os desafios apontados, é preciso reconhecer que os anos de 1980 foram fecundos em conquistas para a EI bauruense. Foi um período no qual se iniciou a busca por uma orientação teórica que fundamentasse as práticas pedagógicas dos professores, e em que principiou-se a formação continuada para os professores municipais. Foi o início da estruturação desse segmento; por esse motivo, passou por muitos desafios, próprios de quem vai à frente abrindo o caminho.

5.2 O brincar na segunda Proposta Pedagógica de Educação Infantil do Município de Bauru (1996)

A segunda Proposta Pedagógica de Educação Infantil do Município veio quase dez anos após a primeira, em 1996, no governo de Tidei de Lima (1993-1996), que, conhecido por seu engajamento na “[...] luta e na resistência contra o arbítrio e o Estado de exceção, assumiu o poder local privilegiando as políticas públicas de cunho popular” (BAURU/SME, 1996, p. 186). Em seu plano de governo para a educação, constavam alguns pontos: resgatar as diretrizes e práticas democráticas que permearam a história da educação municipal; desenvolver e socializar as riquezas espirituais, culturais e naturais do município; promover e estimular a interação dos poderes Legislativo e Executivo, garantindo o cumprimento da Lei Orgânica no capítulo da Educação (BAURU, 1996).

Seu governo ocupou-se de ampliar o número de vagas para educação infantil, construindo novas unidades escolares, 3 que foram entregues nos primeiros anos do governo, e outras 8 que seriam entregues até o final do seu mandato, além de oferecer sedes próprias às escolas de educação infantil que funcionavam em prédios alugados. As EMEIs foram supridas com equipamentos eletrônicos, materiais escolares e pedagógicos, e receberam assinatura do jornal de Bauru e revistas específicas, além de manter a manutenção dos prédios (DAIBEM; CASÉRIO, 1996).

O programa bauruense “Nenhuma Criança fora da Escola” ia ao encontro do projeto nacional de ampliação de vagas na educação infantil e visava à qualidade da educação oferecida às crianças de 0 a 6 anos, o que estava em consonância com o debate nacional iniciado com as lutas de movimentos sociais no final da ditadura (1985) pela elaboração da nova Constituição Federal Brasileira, aprovada em 1988.

Entre as políticas locais para garantia de qualidade deste período, destacamos o “Programa de Apoio aos Mestrados e Doutorandos”, que concedia um dia de afastamento semanal remunerado, a fim de que se dediquem aos estudos, e possibilidade de restituição financeira aos que ingressarem por interesse próprio em cursos de especialização ou aperfeiçoamento compatível com a função (estes benefícios permanecem atualmente). Neste período, também foram oportunizados cursos de formação continuada para a rede municipal de ensino.

Em 1995, através da deliberação 06/95 do Conselho Estadual de Educação, a Educação infantil, que antes era de responsabilidade do Estado, passou a ser supervisionada pelos municípios e subordinada aos Conselhos Estaduais de Educação. As escolas de educação infantil em Bauru ficavam subordinadas à Secretaria do Bem Estar Social (SEBES).

A SME teve dois secretários da educação, Izaias Milanezi Daibem¹⁶, de 1993 a 1996 e, a partir de 1996, a professora Vera Mariza Regino Casério é nomeada secretária da educação; funcionária pública de carreira na Educação Municipal, havia sido professora, diretora e supervisora; portanto, compreendia bem a educação municipal bauruense, havendo participado da comissão de elaboração da primeira proposta pedagógica, e, ao iniciar a elaboração da segunda proposta, pôde corrigir algumas falhas daquela época.

[...] estamos reestruturando um trabalho pioneiro, vai continuar a ser pioneiro e agora mais avançado ainda. Mas era necessário fazer isso, 10 anos decorridos. A educação, como é extremamente ativa e dinâmica, tem que ser reformulada, acho até que nós esperamos bastante. Essa proposta de hoje, que eu entendo que vai culminar um trabalho de 3 anos, *não está sendo pensada num repente como foi naquela época*. Quando nós assumimos a secretaria, todo o grupo da secretaria entendeu que o trabalho de reformulação da proposta teria que acontecer nesses três anos, através de oficinas, estudos, trabalhos com regionais, de reflexão, para culminar nesse último ano de governo [...] (BAURU, 1996, p. 93, grifos nossos).

O tempo é fundamental para a formulação das políticas públicas que serão implementadas nas escolas, pois é necessário promover debates e discussões sobre os temas abordados e ir acertando, ao longo da elaboração, o que não se adequa à realidade. Quando o

¹⁶ O Professor Daibem já havia sido secretário da educação no governo de Tuga Angerami (de 24 de agosto de 1983 a 21 de fevereiro de 1985).

processo de elaboração da política é autoritário, existe um risco real de rejeição e críticas, como ocorreram com o RCNEI e a primeira proposta do município, que não atingiu a todos.

O anseio de reformular a proposta curricular do município partiu dos professores, na primeira reunião pedagógica, em 1994. Os Departamentos de Educação Infantil e Pedagógico uniram-se a professores, diretores, técnicos e especialistas da educação e de Universidades para repensarem a prática pedagógica das EMEIs à luz de uma teoria (sociointeracionismo), através de cursos, grupos de estudos, oficinas, orientações pedagógicas, palestras, encontros e demais eventos (DAIBEM; CASÉRIO, 1996).

Consideramos importante ressaltar a luta dos profissionais da educação infantil por oferecerem uma educação infantil de qualidade à época. Esse esforço foi reconhecido pelo próprio prefeito Tidei de Lima: “Porque o espírito hoje existente nos quadros da Educação, o espírito hoje existente na comunidade em relação à Educação Municipal, impedirá qualquer ação que signifique retrocesso. Eu acredito só, que vai avançar, qualquer que seja a decisão das urnas neste ano” (DAIBEM; CASÉRIO, 1996, p. 193).

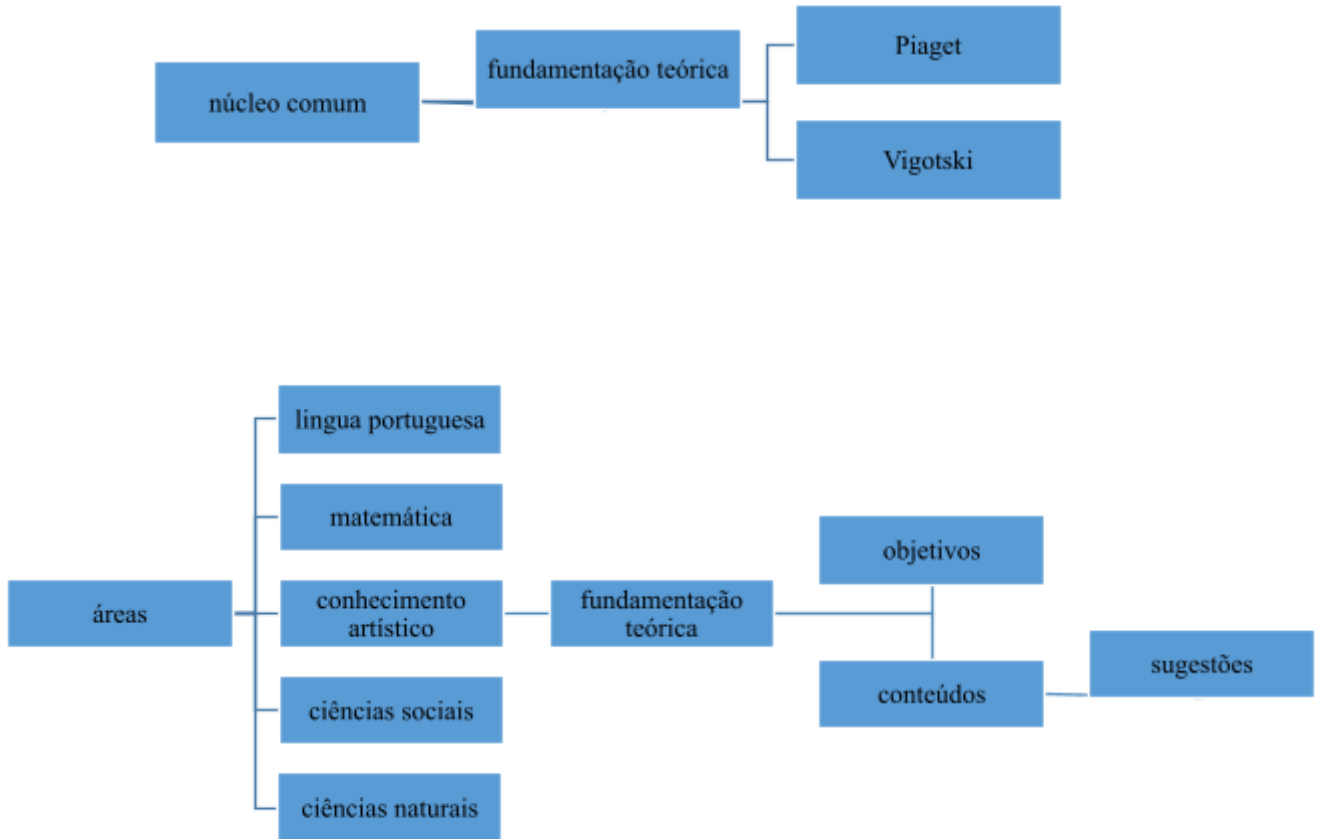
A proposta foi entregue em 1996, no segundo ano de mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, e a oposição ao governo federal e à sua política neoliberal ficou registrada na página 8 do documento municipal:

“Neste alvorecer do novo milênio que se aproxima e diante das ameaças do neoliberalismo que nos ronda, é preciso avançar da denúncia para o anúncio, caminhando resoluta e incansavelmente na direção de um novo modelo de sociedade que seja verdadeiramente justa e solidária” (BAURU, 1996, p. 8).

Foi formada uma grande comissão, com professores, diretores, especialistas convidados e equipe pedagógica da secretaria. O documento foi dividido por áreas: núcleo comum, Língua Portuguesa, matemática, conhecimento artístico, ciências sociais e ciências naturais. Cada uma das áreas foi assessorada por um especialista. O grande grupo foi dividido em pequenos grupos de trabalhos, assessorados pelo especialista da área e amparados por um grupo de apoio (de cinco pessoas) e pelo grupo da coordenação (de três pessoas).

Orientados pelo especialista da área, cada grupo foi responsável por elaborar o texto de uma área do conhecimento, contendo a fundamentação teórica, os objetivos gerais e os conteúdos, além de sugestões didáticas. Elaboramos uma síntese da Proposta para melhor visualização da sua estrutura.

Figura 11 - Síntese da segunda proposta pedagógica para EI bauruense



Fonte: Elaborada por FREITAS, Andreza C.M., em 2020, a partir do documento referenciado (BAURU, 1996).

Durante os três anos de elaboração da segunda proposta para a EI bauruense, buscou-se a democratização dos conhecimentos que se elegiam e construía para o documento. Foram oferecidos cursos de formação em serviço, que estavam de acordo com a educação de qualidade, compromisso do governo. Segue o quadro demonstrativo com algumas ações voltadas para os profissionais da EI nesse período.

Quadro 8 - Demonstrativo de ações – Formação Continuada – Município de Bauru (1993-1996)

AÇÕES	NÚMERO DE AÇÕES	QUANTIDADE DE HORAS	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Grupo de Estudos	120	480	90
Treinamentos	01	20	50

Cursos	73	1168	1136
Oficinas	23	276	857
Palestras	74	225	2960
Encontros de Diretores	04	71	201
Encontros de Agentes Pedagógicos	03	36	345

Fonte: Elaborado por FREITAS, Andreza C.M., em 2020, a partir de dados extraídos do relatório do Departamento Pedagógico (DAIBEN; CASÉRIO, 1996, p. 201-207).

Nesse período, ocorreram dois grandes encontros municipais de educação, com palestras e mini cursos, que tinham por objetivos oferecer aos profissionais da educação espaços para “reflexão do nosso compromisso com a escola pública” (DAIBEM; CASÉRIO, 1996, p. 202).

O documento descreve que a educação deve considerar o ensino dos conteúdos historicamente construídos, através da intencionalidade educativa, e o dever de formar o indivíduo crítico e autônomo. São firmados alguns objetivos:

- favorecer o desenvolvimento infantil;
- garantir a apreensão dos conteúdos básicos construídos pelas diversas áreas do conhecimento; possibilitar a construção de conhecimentos que possam favorecer, às crianças, a inserção crítica na realidade social;
- ensinar as crianças a identificar situações problemáticas, elaborar questões pertinentes e buscar alternativas possíveis para a solução de problemas; favorecer a construção da autonomia;
- favorecer condições para que a criança construa um autoconceito positivo, percebendo suas possibilidades e limitações; favorecer condições para a efetiva construção da cidadania (BAURU, 1996, p. 20).

A fim de alcançar esses objetivos, a Proposta Pedagógica de Educação Infantil do Município de Bauru de 1996 se fundamentou em Piaget e Vigotski, que, segundo o documento, defendem a visão interacionista de desenvolvimento: “[...] a concepção interacionista de desenvolvimento apoia-se na ideia de que processos e operações mentais são produto da interação organismo-ambiente social” (BAURU, 1996, p. 20-21). Na fundamentação teórica do núcleo comum, é reconhecido que há diferenças nas teorias, e justifica-se a união de ambas a partir da reflexão do professor.

Quanto ao papel da aprendizagem, Piaget considera que a aprendizagem é posterior ao desenvolvimento, já Vygotsky entende que estes processos ocorrem em contínua interação.

Embora existam algumas diferenças entre os pressupostos defendidos pelos autores, cabe ao professor, a partir da reflexão das concepções de criança e de desenvolvimento apontadas nestas teorias, definir qual delas corresponde às suas

necessidades e responde às questões colocadas no contexto no qual estão inseridos (Idem, p. 29).

A inclusão de Vigotski nas concepções sociointeracionistas foi apontada por Zoia Prestes (2010) como erro de tradução das suas obras para o Ocidente, conforme destacado na fundamentação teórica deste trabalho, mas gostaríamos de salientar que, em 1991, Souza e Kramer (1991) já apontavam as contradições de ambas as teorias: “seria leviandade, porém, fazer vista grossa para as divergências entre as duas teorias, e propor superficialmente que são complementares” (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 70).

Como na primeira proposta, o documento de 167 páginas não dedica um texto ao brincar infantil. Mesmo quando descreve a teoria em Vigotski, não há alusão ao brincar; o enfoque é dado à linguagem. O brincar é igualmente invisibilizado nas orientações para o planejamento do professor. Preocupou-se em contemplar um planejamento flexível, que, a partir da avaliação, seja construído coletivamente, respeitando alguns aspectos:

- O embasamento teórico quando da solução do problema;
- a clareza da existência de diferenças entre as crianças e das diversas possibilidades de construção do conhecimento;
- as diferentes possibilidades de solução dos problemas, mesmo aquelas não previstas, podendo discuti-las com os alunos;
- a construção de um sistema de registro de aula que contenha as intervenções do professor e dos alunos e reflexões acerca do processo vivenciado. Este sistema de registro deve ser compartilhado com os alunos, de forma que possam planejar, controlar, registrar e auto-avaliar, individual e coletivamente, seu trabalho escolar (BAURU, 1996, p. 33).

O jogo dramático é mencionado como sugestão de atividade para o ensino do conteúdo corporal, sem aprofundar-se na temática, e a “brincadeira com formas” é sugerida como atividade de ensino na área de matemática. O texto da área da matemática é o que mais destaca a brincadeira. Enfatiza-se que o pensar matemático acontece nas brincadeiras e nos jogos, e é mencionado que “[...] ser criança é também conhecer e é agindo sobre os objetos, que o sujeito estrutura e adquire conhecimento” (BAURU, 1996, p. 80). Sugere brincadeiras para o ensino de conteúdos de matemática, acompanhando a estrutura do documento e as demais áreas.

Na área de conhecimento artístico, em linguagem corporal, o documento enfatiza que “a partir de atividades recreativas é possível constatar a criatividade e espontaneidade latentes nas crianças [...]” (BAURU, 1996, p. 106). Apesar de o trecho destacar a espontaneidade, as atividades sugeridas são direcionadas e ligadas à educação física na escola, priorizando atividades de movimento. Em todo o documento, observou-se que o brincar foi relegado à

sugestão de atividade para o ensino de conteúdos das diversas áreas, e não há um texto que o destaque; nem mesmo o jogo simbólico de Piaget foi contemplado minimamente como na primeira proposta.

Dois anos após o lançamento da Proposta Pedagógica do Município (1996), o MEC lançou o RCNEI (BRASIL, 1998), concretizando a “ameaça neoliberal” anunciada nas primeiras páginas do documento municipal. Com a troca de governo e de secretária da educação, o município adere ao Referencial Curricular para a Educação Infantil e, assim, permanece com práticas pedagógicas dicotomizadas e orientadas pelos dois documentos.

5.3 O brincar na terceira Proposta Pedagógica para Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru (2016)

A educação municipal permanecia em constante estruturação. Nesse sentido, houve grande movimentação entre 2005 e 2008 a fim de construir o Plano Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação e o Sistema Municipal de Ensino; porém, diante dos desafios para instituir um Sistema Municipal de Ensino, o município precisou de mais tempo. Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, os municípios podem organizar seu próprio Sistema de Ensino e gerir de forma autônoma a educação a nível local; no caso de Bauru, era necessário estabelecer o Conselho Municipal de Educação, bem como elaborar o Plano Municipal de Educação, que deve ter claros metas e objetivos diversos, entre eles:

- a regularização das escolas mantidas pelo município, quanto à situação legal (atos de criação, autorização de funcionamento, aprovação de regimento, etc.) e às condições mínimas de funcionamento;
- a reorganização da rede escolar e nucleação de escolas rurais, com implantação de transporte, se for o caso;
- apoio pedagógico e administrativo às escolas para a elaboração e/ou execução de sua proposta pedagógica e do novo regimento escolar, incentivando a discussão e o aprofundamento das possibilidades introduzidas pela LDB quanto à organização de educação básica e à gestão democrática das escolas;
- discussão sistemática com as escolas sobre os resultados do censo educacional e de desempenho escolar (índices de evasão, repetência) e apoio a atividades para reverter o fracasso escolar;
- levantamento da situação de todos os profissionais que integram o quadro de pessoal da educação municipal;
- implementação de uma política de recursos humanos que corrija os desvios e distorções existentes e promova a sua qualificação e aperfeiçoamento;
- elaboração do novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério; - execução de projetos de titulação de professores leigos, evitando-se a admissão de novos professores não titulados;

- organização ou reorganização do financiamento da educação no âmbito da prefeitura municipal, de acordo com a legislação vigente, especialmente a Constituição Federal e a LDB;
- colaboração com outros municípios, com o estado e com a União (PRASEM, 1999, p. 34 apud EVANGELISTA, 2007, p. 18).

Diante de tantos desafios para a criação de um Sistema Municipal de Ensino, a educação local só pôde concretizar essa meta em 2012, através da Lei Municipal 6.270 (BAURU, 2012). Nos anos anteriores, os gestores municipais foram avançando nessa direção e estruturando a educação municipal, a fim de que isso fosse possível.

Em 2005, com a posse (novamente) do prefeito “Tuga Angerami” e a nomeação da secretária de Educação Ana Maria Lombardi Daibem, foi concedida posse aos novos membros do Conselho Municipal de Educação (CME), reativando-o, pois, segundo Evangelista (2007), este órgão havia ficado inativo no ano anterior. O CME tem caráter normativo e consultivo quando integra um Sistema Municipal de Ensino; do contrário, perde a sua função normativa, e o município, sua autonomia, por estar integrado ao Sistema Estadual de Ensino, e permanece subordinado a este.

Neste processo de reestruturação da EI municipal, as creches foram incorporadas à Secretaria da Educação. Até então, eram de responsabilidade da Secretaria de Bem Estar Social (SEBES), administrada por assistentes sociais dessa secretaria e sujeitas à supervisão pedagógica da Secretaria da Educação. Ariosi (2012) relata a incorporação das creches municipais à Secretaria da Educação¹⁷, e conta que este processo foi gradual: iniciou-se em 2001, com três unidades, e a designação de uma diretora e uma assistente de direção para gerir as três unidades. Estas encontraram uma infraestrutura precária, pois a SEBES possuía poucos recursos, o que ocasionou falta de manutenção dos prédios e mínimas condições (ARIOSI, 2012), inclusive para o brincar de qualidade.

Ariosi (2012) relata que as creches passaram a ser denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil Integradas (EMEII). Com isso, houve investimento em infraestrutura, compra de materiais didáticos e brinquedos. No final de 2004, terminaram de ser integradas à Secretaria Municipal de Educação as 15 creches municipais que ainda eram administradas pela SEBES e atendidas por professoras da Rede Municipal de Ensino (BAURU, 2012).

¹⁷ Além das creches municipais, foram incorporadas à educação as creches conveniadas, porém não encontramos documentos que relatem a transição destas para a Secretaria da Educação. Contudo, pela experiência profissional como coordenadora pedagógica de uma delas entre os anos de 2007 e 2013, posso relatar que foi mais difícil a transição, pois essas creches são mais desprovidas de recursos financeiros e, frequentemente, precisam realizar eventos com o objetivo de angariar fundos para suprir necessidades não cobertas pelo convênio com a prefeitura.

Uma das medidas que mais contribuiu para a mudança de paradigma de educação assistencialista para a educação-pedagógica no município foi a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) em cada EMEII, que também ocorreu nas EMEIs. A elaboração do PPP foi amplamente apoiada pela Secretaria da Educação, com a contratação de técnicos para colaborar com as escolas (EVANGELISTA, 2007). Atualmente, as escolas municipais são responsáveis por revisarem este documento junto à comunidade escolar e por fazerem as alterações necessárias, a fim de melhor atenderem às necessidades identificadas.

Houve estruturação do plano de carreiras dos professores conforme orientado para a elaboração do PME, com a implementação da Lei n. 5.999, de 30 de novembro de 2010, estabelecendo o Plano de Cargos, Carreiras e Salários – PCCS. Esta lei estabeleceu um plano de carreira para os profissionais da educação, melhorou os salários e incentivou os estudos, com a possibilidade de entrega de títulos a cada 2 e 5 anos, além de regulamentar a Atividade de Trabalho Pedagógico (ATP e ATPC)¹⁸, conforme Decreto n. 11.494, de 11 de março de 2011, que garantiu uma conquista da luta dos professores de 1985, a Atividade Extra Classe (AEC).

As ATP e ATPC possibilitam aos docentes o direito à remuneração semanal de 20 horas de trabalho com as crianças, 3 horas de estudos coletivos na unidade escolar (ATPC) e 2 para planejamento de suas atividades. A cada 5 anos, a carga horária pode ser aumentada a pedido do professor,. Aumentando sua carga horária e sua remuneração, 50% desse tempo pode ser utilizado para a participação em cursos ofertados pela SME, ou Universidades e eventos científicos.

Em 2012, a Secretaria Municipal de Educação reformulou o Estatuto Municipal do Magistério e instituiu o Plano Municipal de Educação, que define as metas do decênio de 2012 a 2022, o que possibilitou a autonomia da Educação Municipal em relação à Secretária de Educação do Estado de São Paulo. Todas essas conquistas na Educação Municipal de Bauru contribuíram para a percepção de que a Proposta Pedagógica de 1996 (BAURU, 1996) não respondia mais aos anseios de todos que compunham a educação local.

A elaboração da nova Proposta Pedagógica para a EI do município iniciou-se com o convite da Diretora do Departamento Infantil, Lane Mary Faulin Gamba, à professora do Departamento de Psicologia da UNESP/BAURU, Dr.^a Juliana Pasqualini, para fazer parte da elaboração do novo documento municipal. Essa parceria se concretizou com o curso de extensão universitária “Construção e implementação da proposta pedagógica da Rede

¹⁸ Reconhecemos a importância da garantia do ATP e ATPC, mas salientamos não ser o suficiente, visto que não contempla aos professores adjuntos (categoria de ingresso no concurso do Sistema de Ensino Bauruense).

Municipal de Educação Infantil de Bauru”, em 2011. Contudo, faz-se necessário esclarecer que os anos de 2005 a 2008 foram de intenso estudo no município, que se preparava para a produção do Projeto Político Pedagógico de cada EMEI, EMEII e escolas de ensino fundamental que ainda não possuíam o documento.

Segundo Corrêa (2013), para a elaboração do PPP, os docentes do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e do Departamento de Psicologia da UNESP de Bauru ministraram cursos preparatórios “[...] abordando as questões de desenvolvimento infantil, concepção de infância e visão de homem, dentro da perspectiva da teoria histórico-cultural” (CORRÊA, 2013, p. 197). A autora identificou que o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas enfatizou divergências teóricas, visto que as primeiras propostas pedagógicas do município não geraram uma hegemonia na, até então, Rede Municipal de Ensino:

[...] além da necessidade de concatenar a visão de homem que se propunha, voltada à formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de superar as mazelas de uma sociedade injusta e desigual, com uma concepção de escola que favorecesse essa superação, realizando a tarefa histórica de perpetuar o conhecimento historicamente acumulado (CORRÊA, 2013, p. 197).

Ao final deste período, dos 76 Projetos Políticos Pedagógicos elaborados, apenas 3 não estavam fundamentados na teoria histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. Um havia optado pela concepção educacional de Célestin Freinet, e dois se fundamentaram na teoria de Jean Piaget (CORRÊA, 2013).

Com a nomeação da Professora Vera Mariza Regino Casério como secretária de educação, na primeira gestão do prefeito Rodrigo Antonio Agostinho Mendonça (2009-2012), a nova secretária que havia participado da comissão de elaboração da primeira Proposta Pedagógica de 1987, e que foi a Secretária de Educação responsável pela segunda, em 1996, ao assumir a Educação nesse novo contexto, acolheu a necessidade da elaboração de uma nova proposta pedagógica que atendesse às novas demandas educacionais. Para o prefeito Rodrigo Agostinho e a secretária da educação Vera Casério, a primeira motivação para a elaboração desse novo documento foi:

[...] a preocupação em garantir ensino público de qualidade a todas as crianças atendidas pelo Sistema Municipal. Entendemos por ensino de qualidade aquele que socializa a riqueza do patrimônio cultural da humanidade, promovendo e potencializando o desenvolvimento humano de todos os envolvidos no processo educativo: crianças, famílias e profissionais da educação, buscando contribuir para a transformação da sociedade em que vivemos (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016, s/p).

Outra motivação relatada foi a de construir uma unidade pedagógica para o Sistema Municipal de Ensino de Bauru, enfatizando a unidade na diversidade, que não havia sido

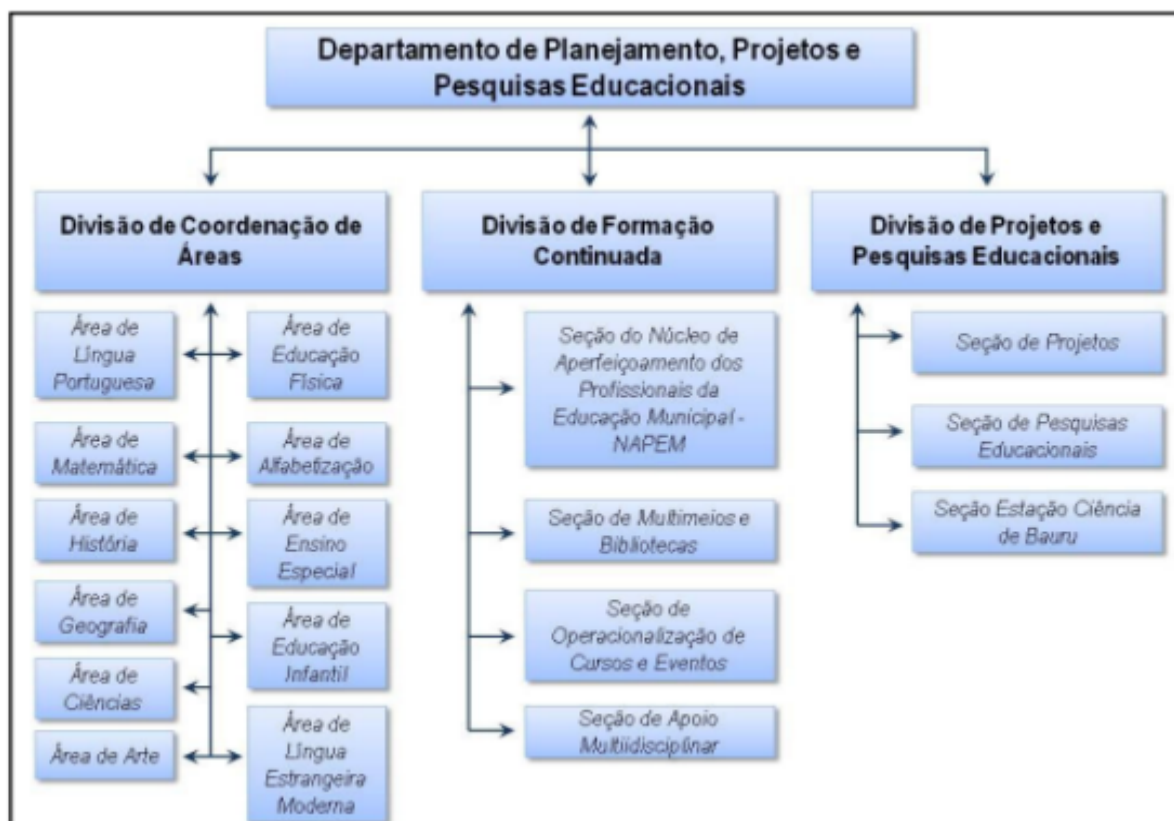
alcançada com as duas propostas anteriores. O prefeito Rodrigo Agostinho e a secretária da educação Vera Casério destacaram o caminho entre as DCNEI (2009) e a prática pedagógica dos professores na escola, e apontaram que a PPEI poderia orientar esse percurso, além de promover o diálogo entre o documento nacional e o municipal (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).

Inicialmente, foram disparados convites para todas as professoras e diretoras¹⁹ da Rede. As que aceitaram foram organizadas em grupos de trabalhos (GT) divididos por áreas do conhecimento e contando com até dois coordenadores. Todos os trabalhos foram coordenados pela Prof.^a Dr.^a Juliana Pasqualini, do Departamento de Psicologia da UNESP/BAURU, e por uma equipe de coordenação dos trabalhos, composta pela diretora de Departamento Infantil, funcionários do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais (DPPPE) da SME, a diretora das creches conveniadas e duas diretoras de escolas de EI municipal. Houve a participação de pareceristas e especialistas das áreas, além de pesquisadores de diversas Universidades que contribuíram muito com a elaboração do documento.

Consideramos relevante a parceria entre o Departamento de EI e o Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais (DPPPE), tornando a proposta uma iniciativa da Diretora de Departamento Infantil, Lane Mary Faulin Gamba, que envolveu toda a SME, não se restringindo apenas ao Departamento de Educação Infantil. O DPPPE foi bastante ativo em todo o processo de elaboração do documento municipal; este departamento é responsável pela Divisão de coordenação de área, Divisão de formação continuada e Divisão de Projetos e Pesquisas Educacionais. A coordenação pedagógica da educação infantil de EMEIs e EMEIIs está subordinada à Divisão da coordenação de áreas, conforme é possível visualizar no organograma.

¹⁹ Optamos pelos substantivos femininos, porque, no município de Bauru, esses cargos são ocupados maiormente por mulheres.

Figura 12: Organograma - Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais (DPPPE)



Fonte: CASÉRIO; FANTIN; JÚNIOR (2016, p. 65).

A Divisão de Formação Continuada é responsável pelos cursos de formação ofertados aos profissionais da Educação, a Semana da Educação Municipal de Bauru (SEMB), que acontece anualmente; a Divisão de Projetos e Pesquisas é responsável pela parceria entre a SME e as Universidades, pelo envio de estagiários às escolas e por pesquisas realizadas nas unidades escolares; a Divisão de Áreas do DPPPE é responsável pelo apoio ao professor em sua prática pedagógica e, atualmente, pela implantação da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, bem como pelo Currículo Comum do Ensino Fundamental, tendo participado ativamente da elaboração da PPEI.

Compõem a Divisão de coordenação de áreas professores especialistas que coordenam as seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Alfabetização, Educação Especial e Educação Infantil. O município não possui cargos para coordenação pedagógica da EI, assim, uma única pessoa é responsável por essa função no município. A orientação pedagógica no cotidiano da escola fica a cargo das diretoras das escolas, que acumulam dupla função de gestão e coordenação pedagógica.

Durante o delineamento dos trabalhos na elaboração da PPEI, foram organizados Grupos de Trabalho por áreas de conhecimento, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Cultura Corporal, Ciências da Natureza, Ciências da Sociedade, Artes Visuais e Educação Especial. Optou-se, como base teórica, pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica, dando continuidade à opção feita pela maioria das EMEIs e EMEIIs, quando da produção dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais.

O primeiro momento foi marcado por muito estudo, inclusive de outras propostas para a EI, como a do município de Cascavel, no Paraná. Aconteceram encontros periódicos entre a equipe de coordenação geral e a professora coordenadora do projeto, com os objetivos de aprofundamento teórico e de eleger a estrutura da proposta. Paralelamente, ocorreram encontros de formação com as diretoras das EMEIs e EMEIIs que ficaram responsáveis por multiplicarem em suas equipes escolares os conhecimentos sobre: o desenvolvimento infantil, relação entre ensino e desenvolvimento, e planejamento na EI, dentro da teoria histórico-cultural (CORRÊA, 2013; PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).

Ao final de 2012, os GTs já haviam produzido os textos preliminares de cada área. Estes foram enviados às escolas para serem discutidos entre os professores que faziam ATPC, a fim de que enviassem sugestões, tornando-os mais compreensíveis para todos. Esse também foi um esforço de envolver os demais professores e de tornar o processo mais coletivo.

Do início do projeto, em março de 2011, ao seu lançamento, em fevereiro de 2016, muitas ações foram organizadas e executadas através do curso de extensão “Construção e implementação da proposta pedagógica da Rede Municipal de Educação Infantil de Bauru”, conforme descreve Pasqualini (2108a):

- i) reuniões de estudo, planejamento e avaliação com a equipe de coordenação; ii) encontros periódicos com as diretoras das unidades escolares; iii) grupos de trabalho por área de conhecimento para elaboração e sistematização do currículo, com auxílio de especialistas e pareceristas; iv) formação continuada de professoras; v) redação e organização do documento final (PASQUALINI, 2018a, p. 193).

A SME permaneceu comprometida com a implementação da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil após seu lançamento em 2016, conforme demonstra o quadro sinóptico das ações executadas na elaboração e implementação do documento, elaborado por Claudino-Kamazaki (2019).

Quadro 9 – Quadro Sinóptico do processo de elaboração e implementação da PPEI

Ano	Atividades realizadas
-----	-----------------------

2011	<p>Reuniões de estudo com toda a equipe de coordenação; Convite às professoras do Sistema para compor os Grupos de Trabalho (GTs) de cada área do conhecimento;</p> <p>Composição dos 8 GTs, com cerca de 8 participantes, em média;</p> <p>Encontros semanais dos GTs e encontros mensais das Coordenadoras de cada GT com a Coordenação Geral;</p> <p>Encontros periódicos de formação das Diretoras com a Coordenação Geral;</p> <p>Levantamento do trabalho que vinha sendo realizado pelas professoras (suas práticas), coleta de materiais e análise das atividades (Questionários)</p>
2012	<p>Elaboração dos textos introdutórios da Proposta e envio para análise e devolutivas das escolas/professoras;</p> <p>Encontros periódicos de formação das Diretoras com a Coordenação Geral;</p> <p>Cursos de formação de professores, ministrados pelos graduandos de Psicologia (UNESP) envolvidos.</p>
2013	<p>Organização da estrutura da Proposta;</p> <p>Encontros periódicos de formação das Diretoras com a Coordenação Geral;</p> <p>Cursos de formação de professores, ministrados pelos graduandos envolvidos e grupos de estudos.</p>
2014	<p>Envio dos textos para análise e devolutivas das escolas/professoras;</p> <p>Envio dos textos de cada área para os pareceristas;</p> <p>Cursos de formação de professores, ministrados pelos graduandos envolvidos e grupos de estudos.</p>
2015	<p>Realização, no Congresso de Pedagogia Histórico-Crítica, de Oficinas de cada área do conhecimento contida na Matriz Curricular da Proposta;</p> <p>Ajustes, correção, formatação da Proposta;</p> <p>Envio do CD com a Proposta digitalizada para cada uma das escolas;</p> <p>Cursos de formação de professores, ministrados pelos graduandos envolvidos e grupos de estudos.</p>
2016	<p>Entrega oficial da Proposta; Elaboração, pela Coordenação Geral e em cada GT, da formação introdutória da Proposta para todas as professoras e diretoras da educação infantil do município;</p> <p>Início do processo de implementação da Proposta: Convocação de todas as professoras da educação infantil pública municipal para as formações em cada área (8 meses de formação/participação de cada diretora e professora em 11 encontros ao longo do ano);</p> <p>Cursos de formação de professores, ministrados pelos graduandos envolvidos;</p> <p>Disponibilidade da Divisão de Projetos e da Área de Educação Infantil para realizar formação nas ATPs das escolas.</p>
2017	<p>Posse da nova gestão municipal e nova Secretária Municipal de Educação pós eleição</p> <p>Configuração de nova equipe do Divisão de Projetos e nomeação da nova Diretora da Área da Educação Infantil; Tentativa de alteração do Plano de Aposentadoria dos servidores municipais do DPPPE; Deslocamento das Coordenadoras da Divisão de Projetos e da então Diretora da área da Educação Infantil para retomada das atividades de direção das suas escolas de origem;</p> <p>Formação continuada a partir da iniciativa de cada escola/ equipe de professoras;</p> <p>Realização da XVII SEMB sob o tema “O currículo e a práxis escolar: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica”;</p> <p>Publicação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.</p>
2018	<p>Encontros formativos acerca da Proposta, coordenados pela nova Diretora da Área da Educação Infantil para grupo de cerca de 20 Diretoras de EMEIs;</p> <p>Cursos ministrados pela nova Diretora da Área de Educação Infantil disponibilizados para as professoras e auxiliares das EMEIs e EMEIIs (64) e escolas conveniadas (29);</p> <p>Formação continuada a partir da iniciativa de cada escola/ equipe de professoras;</p> <p>Iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de analisar a Proposta com vistas à Base Nacional Curricular Comum publicada em 2017; Realização da XVIII SEMB sob o tema “O currículo em pauta: a BNCC e as interfaces com a educação municipal”</p>

Fonte: CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019, p. 96-97.

O documento possui 735 páginas organizadas em três partes: Fundamentos Teóricos, Matriz Curricular e Organização do Trabalho Pedagógico. A organização do documento municipal contempla, na primeira parte, os fundamentos teóricos e filosóficos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, por meio dos textos: CONCEPÇÃO DE SER HOMEM, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO; O DESENVOLVIMENTO DO PSQUIZMO E O ENSINO ESCOLAR; PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO E AÇÕES EDUCATIVAS; EDUCAÇÃO INFANTIL EM DIREITOS HUMANOS.

Com exceção do texto sob a temática em direitos humanos, que foi escrito pelo Prof. Dr. Clodoaldo Meneguello Cardoso, os demais são de autoria da coordenadora geral dos trabalhos, a Prof^a. Dr^a. Juliana Pasqualini, que escreveu, em parceria com a Prof^a. Dr^a. Nadia Mara Eidt, o texto: Periodização do desenvolvimento psíquico e ações educativas. A segunda parte da PPEI inicia-se com o texto: “Uma palavra sobre currículo na Educação Infantil”, de autoria da Prof^a. Dr^a. Lucinéia Maria Lazaretti, que apresenta o currículo como um documento que norteia a prática docente.

O currículo expressa unidade entre os princípios de orientação e os princípios de execução, entre o planejamento e a ação, entre teoria e prática. Essa unidade deve nortear todo o trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil. O currículo é um guia, um instrumento útil e necessário para direcionar a prática pedagógica. Por esta função, não pode limitar-se a enunciar uma série de intenções, princípios e orientações gerais muitas vezes distantes da realidade das salas de aula, nem listar programas e conteúdos desarticulados com fim nele mesmo (LAZARETTI, 2016, p. 169).

As concepções de currículo e conteúdo adotadas pela Proposta Pedagógica Municipal é a defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica. Nessa perspectiva, o currículo deve seguir dois princípios: “[...] de um lado, identificar quais elementos culturais precisam ser assimilados pelos indivíduos de modo a promover sua humanização; de outro lado e simultaneamente, descobrir as formas mais adequadas para alcançar esse objetivo” (idem, p. 169).

Sobre os conteúdos, o texto enfatiza que devem ser os mais elaborados, a fim de desvelar o mundo para a criança e dar-lhe as melhores condições de interagir com ele:

Se o objetivo é produzir transformações qualitativas no desenvolvimento da criança, os conteúdos devem despertar o gosto pela cultura nas crianças, possibilitando compreensão mais aprimorada do mundo, com recursos e metodologias variados e diversificados. Apresentar esse mundo à criança, desde seus primeiros meses, por meio de condições de exploração, de manipulação, com situações de ensino que promovam conhecer e se apropriar da linguagem musical, artística, corporal, matemática, social, e com isso apreender diferentes sons, imagens, movimentos, impressões, afeto, higiene, de forma articulada [...] (LAZARETTI, 2016, p. 170).

A autora orienta a manter áreas e conteúdos articulados, e destaca que houve a necessidade de listar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade: “essa divisão que realizamos entre as áreas foi uma necessidade histórica de organizar e de sequenciar o acúmulo de conhecimento produzido pela ciência, pela arte e pela ética” (LAZARETTI, 2016, p. 171). Enfatiza que os mesmos não devem ser trabalhados de forma isolada e fragmentada, e prossegue exemplificando maneiras de se articular os conteúdos:

Ao planejar sobre o eixo de brincadeiras de destrezas e desafios corporais, para crianças de dois a três anos, o professor propõe um circuito com objetos diversos (bambolê, colchonete, corda), cujo objetivo é provocar diferentes movimentos das crianças. No entanto, essa atividade pode [e deve] se articular à área de língua portuguesa, quando o professor elabora alguma história, narra alguma situação imaginária, provoca a participação das crianças, motivando-as por meio de uma situação lúdica (LAZARETTI, 2016, p. 171).

A autora também compreende o tempo e o espaço como relevantes para o ensino de conteúdos de maneira articulada. Segundo Lazaretti (2016), os conteúdos de higiene, por exemplo, devem ser contemplados durante o ano todo, integrados à rotina, articulados às áreas do conhecimento, em um espaço físico que também eduque. Por fim, reitera que o currículo é um instrumento de luta, com a finalidade de ampliar os horizontes culturais das crianças e de promover o seu desenvolvimento.

Numa perspectiva histórico-crítica, o currículo é um instrumento de luta para que a escola possa articular projetos coletivos em direção a propiciar uma formação que amplie os horizontes de apropriação cultural da criança, já que asseveramos que é pela apropriação dos conteúdos humano-culturais, representados na atividade humana, mediada por signos e instrumentos, desenvolvemos culturalmente a criança, formamos o novo em seu desenvolvimento, produzimos um salto qualitativo nas funções psíquicas superiores, engendramos novos motivos, novos interesses, que produzem novas ações, novas atividades, que promovem transformações qualitativas nos processos psíquicos da criança (LAZARETTI, 2016, p. 174).

Após o texto introdutório sobre o currículo, a Proposta Pedagógica municipal apresenta a Matriz Curricular. Os textos de cada área do conhecimento foram escritos pelos Grupos de trabalho e pelos pareceristas convidados, com a colaboração de docentes e diretores das escolas que estudaram os textos em horário de ATPC e que foram convidados a opinarem sobre os mesmos.

A sistematização dos conteúdos elencados na Matriz Curricular segue, basicamente, a mesma estrutura: iniciam-se com a fundamentação teórica da área de conhecimento, seguida do objetivo geral, e cada área é subdividida em eixos, com objetivos para cada um. Os conteúdos estão agrupados por faixas etárias próximas: infantil II e III; e infantil IV e V.

Nas orientações didáticas, as atividades são ilustradas por fotos realizadas em EMEIs e EMEIIs, coletadas entre os professores no período de elaboração do documento. A fim de

melhor compreendemos a Parte II do documento, segue o quadro com a síntese que consta na PPEI.

Quadro 10 - Síntese da Matriz Curricular da PPEI

PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BAURU/SP			
- MATRIZ CURRICULAR -			
ÁREA	OBJETIVO GERAL	EIXOS	
	<i>O trabalho pedagógico na educação infantil visa garantir à criança a possibilidade de:</i>		
LÍNGUA PORTUGUESA	Compreender o uso social da linguagem oral e escrita como meio de diálogo, elaboração de ideias, registro e transmissão de conhecimentos e de auto-regulação da conduta, desenvolvendo gradativamente as capacidades de ouvir e falar, ler e escrever e de comunicar e interpretar ideias a serviço do máximo desenvolvimento afetivo-cognitivo.	1. Oralidade 2. Leitura 3. Escrita	
MATEMÁTICA	Identificar nos objetos e fenômenos da realidade a existência e a variação de quantidades, reconhecendo a matemática como produto das necessidades humanas que permite compreender e operar com relações quantitativas por meio das medidas, dos números e operações e das formas geométricas no espaço.	1. Espaço e forma 2. Grandezas e Medidas 3. Números 4. Operações 5. Tratamento da informação	
CIÊNCIA	Ciências da natureza	Compreender os fenômenos da natureza em sua dinâmica de permanência e mudança, sua gênese e seu desenvolvimento, tendo como eixo a transformação da natureza, isto é, a relação da humanidade com os elementos naturais.	1. Seres vivos; 2. Elementos do meio ambiente e fenômenos naturais; 3. O universo; 4. Ser humano e qualidade de vida
	Ciências da sociedade	Conhecer o modo de produção e organização da vida social e as práticas culturais de sua época e de outras, a fim de que perceba que a forma de viver em sua sociedade diferencia-se de outros contextos histórico-culturais, reconhecendo o homem como sujeito histórico e agente transformador da realidade física e social.	1. Relação indivíduo-sociedade 2. Trabalho e relações de produção 3. Tempo histórico e espaço geográfico 4. Práticas culturais
CULTURA CORPORAL	Ampliar as possibilidades de domínio consciente e voluntário das ações corporais de natureza lúdica, artística e de destreza por meio da apropriação de atividades da cultura corporal tais quais as brincadeiras de jogo, de dança e de ginástica.	1. Brincadeiras de situações positivas 2. Brincadeiras de destreza e desafios corporais 3. Brincadeiras de imitação/criação de formas artísticas	
ARTE	Artes visuais	Desenvolver as bases da consciência estética, exercitando processos de apreciação e criação artística de modo lúdico e inventivo, ampliando referências no contato com manifestações artísticas de colegas, artesãos e artistas de diferentes espaços e tempos, promovendo, assim, a compreensão elementar da representação simbólica visual como meio historicamente elaborado pelo ser humano para expressar e transmitir ideias, desejos, pensamentos e emoções.	1. Percepção e sentido 2. Fazer artístico 3. Materialidade
	Música	Conhecer a música em sua diversidade de gêneros, para ampliação de repertório e apropriação de noções básicas sobre os códigos musicais, desenvolvendo o senso estético e a autoria.	1. Som e Música 2. Apreciação Musical e Contextualização 3. Música como Linguagem
	Artes Literária	Experienciar vivências mediadas por obras da literatura infantil, por meio do vínculo ativo com a imagem artística sintetizada na forma literária, inserindo-se no universo da cultura literária a partir de um repertório diversificado de obras que articulem e explicitem a realidade em suas <i>contradições</i> , destacando o <i>movimento</i> da natureza, da sociedade e do pensamento e ampliando a possibilidade de questionamento dos valores da sociedade.	1. Dimensão epistemológica 2. Dimensão axiológica 3. Dimensão estética
HORIZONTE DA FORMAÇÃO ÉTICO-POLÍTICA	Desenvolver a percepção da diversidade, a consciência da igualdade, o sentimento de pertença à comunidade (escolar e humana) e a sensibilidade solidária ao sofrimento do outro, em particular o sofrimento humano injusto causado pelas relações de dominação, exploração e exclusão, como pilares axiológicos de uma atitude de respeito à dignidade humana e enfrentamento ativo e coletivo de situações de desigualdade e das diversas formas de violência.		

Fonte: (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016, p. 562-563).

Na matriz curricular, os bebês, que no município são agrupados no infantil e infantil I (antigo berçário), não foram contemplados. A eles é dedicado o texto “Diretrizes gerais para o

atendimento pedagógico a bebês”, na terceira parte da PPEI. O texto é dirigido a todas as pessoas que atendem os bebês de quatro a vinte e quatro meses de idade na EI municipal.

Entre os temas abordados estão: organização dos espaços; como realizar a programação com os bebês; rotina de cuidado pessoal; estimulação da linguagem e da coordenação motora; orientação do uso de livros e TV; brincadeiras; atividades com música e movimento; e orientações para interação escola-pais.

As diretrizes para o atendimento dos bebês apontam para períodos de atividades livres em que as crianças escolham o que fazer. As atividades devem ser nas áreas externa e interna, e devem respeitar os tempos das crianças, como o direito ao sono em horários não programados.

As orientações para o brincar apontam para o respeito aos interesses dos bebês. Este também é o critério que determina o tempo dedicado à brincadeira. Há ainda orientações para que os brinquedos estejam disponíveis aos bebês diariamente, e as bonecas devem representar diversas raças e culturas, a fim de promover a diversidade. Os brinquedos devem ser variados, e o texto orienta para que a equipe brinque de faz de conta com as crianças.

Melchiori (2016) destaca a importância da interação escola-pais para o desenvolvimento dos bebês. Além do acesso às informações diárias sobre as crianças, as famílias precisam ter acesso ao programa: “o ideal é que os pais conheçam e deem seus pontos de vista sobre o programa que está sendo desenvolvido com seus filhos” (MELCHIORI, 2016, p. 643). Em linhas gerais, o texto “Diretrizes gerais para o atendimento pedagógico a bebês” possui linguagem acessível e de fácil compreensão, e busca orientar desde a organização do espaço a como falar com os bebês.

O atendimento dos bebês na EI do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, até o momento, é realizado sem a presença de professores, principalmente em tempo integral.²⁰ O atendimento pedagógico é destinado a crianças a partir do infantil II. Para melhor compreensão dos agrupamentos no documento, segue um quadro com a nomenclatura e a faixa etária aproximada.

Quadro 11 - Nomenclatura e faixa etária dos agrupamentos na EI do Sistema Municipal de Ensino

NOMENCLATURA	IDADE
Infantil	4 a 10 meses
Infantil I	11 a 1 ano e 10 meses
Infantil II	1 ano e 11 meses a 2 anos e 10 meses

²⁰ No período de realização dessa pesquisa, o município estava elaborando o currículo para bebês; porém, até a conclusão deste trabalho, não havia sido lançado

Infantil III	2 anos e 11 meses a 3 anos e 10 meses
Infantil IV	3 anos e 11 meses a 4 anos e 10 meses
Infantil	4 anos e 11 meses a 5 anos e 10 meses

Fonte: Elaborado por FREITAS, Andreza C.M., em 2020, a partir do documento referenciado (BAURU, 2020).

Finalizando a PPEI, está a terceira parte, que traz textos de diversos autores com os seguintes temas: Cuidar e educar na educação infantil; Planejamento pedagógico; Organização do espaço na Educação Infantil; Organização do tempo, rotina e acolhimento na escola de Educação Infantil; Diretrizes gerais para o berçário; Diretrizes gerais para educação especial; A sexualidade infantil em sala de aula; Construção coletiva de regras na escola de Educação Infantil; Relações entre escola e família: reflexões e indicativos para a ação de docentes e gestores educacionais; Funcionárias(os) da educação infantil também são educadoras(es)!; Projeto Político Pedagógico da unidade escolar; Conselhos Escolares e Democracia Participativa: aspectos legais e políticos da gestão democrática (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).

A terceira parte tem por objetivo apontar diretrizes para a organização e o planejamento do trabalho pedagógico, considerando o tempo e o espaço, e o envolvimento da comunidade escolar. Reafirma a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, orienta o trabalho com os bebês e alunos com necessidades especiais, além de contemplar aspectos da gestão democrática.

Neste documento, a brincadeira recebe maior destaque que nas propostas pedagógicas anteriores (BAURU, 1987, 1996). Na Fundamentação Teórica, a brincadeira é bastante evidenciada na periodização do desenvolvimento como atividade-guia da criança, explicitando a importância dessa atividade para o desenvolvimento infantil, os motivos pelos quais as crianças brincam, além de orientar como o professor pode intervir nos jogos de papéis.

Boa parte das orientações aos professores foram retiradas da obra *Psicologia do jogo*, de Daniil B. Elkonin (1998). Dentre as orientações, destacamos: propor oralmente uma ação (dar de comer à boneca) e realizar junto com a criança a ação; o brincar junto (modelo afetivo); organizar a brincadeira de maneira que a criança execute várias ações de determinado papel, nomeando a ação para a criança e, posteriormente, o papel (você brincou de médico); oferecer brinquedos temáticos, como: fogão, panela e estetoscópio (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).

A brincadeira apresentada se opõe fortemente à ideia de um brincar infantil inato, em que é tido como algo dado pelo organismo e que se manifestaria de forma espontânea e natural. Na Teoria Histórico-Cultural, a brincadeira é a maneira como a criança compreende o mundo e as relações sociais onde está inserida, e, dessa forma, é uma atividade promotora do desenvolvimento (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).

O elemento lúdico também é valorizado na PPEI, e as brincadeiras são sugeridas para o ensino de conteúdos das áreas do conhecimento, como, por exemplo, a brincadeira musical para o ensino da oralidade, ou brincadeiras com melecas para ensinar texturas, e potes de tamanhos variados para o ensino de conceitos matemáticos. O destaque à brincadeira é dado na área de cultura corporal, parte da matriz curricular voltada a corpo e movimento, que é subdividida em três eixos: brincadeiras de situações opositivas; brincadeiras de destrezas e desafios corporais; brincadeiras de imitação e criação de formas artísticas.

Nos três eixos da cultura corporal, são contempladas as mais variadas brincadeiras, como brincadeiras de pega-pega, no eixo de situações opositivas, em que o objetivo é opor-se ao outro, e nas quais geralmente há um ganhador. No eixo de brincadeiras de destrezas e desafios corporais, o brincar tem por objetivo permitir que a criança amplie os movimentos e aceite desafiar-se corporalmente; pular corda e dar cambalhota estão entre as brincadeiras sugeridas. No eixo brincadeiras de imitação e criação de formas artísticas, as brincadeiras devem propiciar “criação de formas artísticas com as ações corporais”; brincadeiras de roda, de imitar figuras e situações são atividades sugeridas para este eixo.

Elkonin (2009) identifica a didatização como um elemento válido para o ensino de conceitos matemáticos, dando-nos o exemplo do jogo de armazém, no qual o objetivo ao lidar com a balança seria o de aprender pesos e medidas, por exemplo. Entretanto, o autor assevera que o ensino de conceitos matemáticos através do jogo de armazém é distinto do jogo de papéis, além de ser limitado, porque relega ao segundo plano as características do jogo de papéis, as relações pessoais.

Nesse ínterim, defendemos que o lúdico é bem-vindo na educação infantil, porém o professor deve ter clareza das diferenças para o jogo didático, que é apontado por Leontiev (2010) como uma atividade que conduz ao desenvolvimento de habilidades intelectuais, o que o difere da brincadeira, que tem um fim em si mesma, pois, “ao representar a atividade do motorista, do médico, do marinheiro, do capitão, do vendedor, a criança não adquire hábito nenhum” (ELKONIN, 2009, p. 401). Por esses argumentos, é oportuna a conclusão de que a criança, ao brincar, não está interessada em aprender; está motivada a brincar.

O risco de lançar mão do jogo exclusivamente para o ensino de conteúdos é apontado na Fundamentação Teórica da PPEI. Pasqualini (2016), após destacar o papel do professor na organização da brincadeira, alerta para que o jogo protagonizado não seja reduzido ao jogo didático “visando diretamente a assimilação de novas noções ou formação de novas aptidões e faculdades” (PASQUALINI, 2016).

6 DADOS DA PESQUISA: Análise dos Contextos

Figura 13 – **Toda Mafalda**: sobre limitar a liberdade



Fonte: Quino, 2000, p. 224

Nesta seção, faremos a análise dos dados da pesquisa com inspiração no referencial metodológico e analítico da Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992 apud MAINARDES, 2006a), que permite a análise crítica das políticas educacionais, desde a sua formulação até o contexto dos efeitos e resultados. Nessa pesquisa, analisaremos os contextos de influência, de produção do texto e da prática, em que a Proposta Pedagógica para a EI do Sistema Municipal de Ensino de Bauru foi elaborada.

Iniciaremos a apresentação dos dados pelo contexto de influência, seguido pelo contexto da produção do texto e, então, do contexto da prática. Neste último, identificaremos como o contexto micro municipal interpretou e traduziu a política macro nacional na elaboração da PPEI, identificando a concepção para o brincar adotada pelo município.

Nos demais contextos, buscaremos compreender quais foram as influências na elaboração da proposta e identificar o processo de produção do texto da PPEI. Seguiremos essa ordem por uma questão prática; todavia, os contextos não são estanques, nem são etapas lineares: eles se inter-relacionam e adentram-se uns aos outros. “Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (BOWE *et al.*, 1992, apud MAINARDES, 2006a, p. 50).

Contexto de influência

O contexto de influência é onde a política é iniciada e os discursos vão sendo legitimados. É nesse contexto que se definem os conceitos válidos, as finalidades sociais da educação e o que significa ser educado (MAINARDES, 2006b). De acordo com Mainardes (2006a), “o discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por

princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação particularmente pelos meios de comunicação social" (MAINARDES, 2006a, p. 51).

Participam das influências sobre a política as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do Governo (MEC) e do processo legislativo. As arenas de disputas podem também ser mais formais, como comissões e grupos representativos, além de organismos internacionais, como a UNESCO, o BM e o FMI.

A partir dessas observações iniciais, reconhecemos como influência para a elaboração da Proposta Pedagógica para a EI do Sistema de Ensino de Bauru, de 2016, a nomeação da Professora Vera Mariza Regino Casério como Secretária da Educação. Ela já havia participado da primeira e da segunda propostas pedagógicas para a EI municipal, além de haver-se engajado na valorização dos profissionais da educação, conforme demonstrado nesse texto.

De acordo com Corrêa (2013), “Com os PPP elaborados na gestão, 2009-2012, a Secretária Municipal da Educação reconheceu a necessidade de construir uma Proposta Curricular do Município para a Educação Infantil que assegurasse sua identidade e unidade teórica” (CORRÊA, 2013, p. 197), sendo este reconhecimento pela busca de unidade teórica do município uma influência, visto que, desde a proposta Freinet, anterior à primeira proposta de 1987, o município se empenhava por ela.

Também identificamos a influência de alguns profissionais do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru que já haviam ministrado cursos dentro da concepção da Teoria Histórico-Cultural, na ocasião da produção dos PPPs municipais, entre os anos de 2005 a 2008 (CORRÊA, 2013). Martins (2016), no prefácio da PPEI, enfatiza que a parceria entre a Universidade e a SME remonta aos anos de 1990:

E, por último, não posso deixar de registrar meu envolvimento com a Secretaria de Educação Municipal de Bauru que marca os idos da década de noventa com a criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil junto ao curso de graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru e, atualmente incorporado ao Grupo de Pesquisas “Estudos Marxistas em Educação”, vinculado à Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Araraquara (MARTINS apud PASQUALINI; TSUHAKO, 2016, p. 29).

A parceria entre a SME e a UNESP/Bauru para a elaboração da PPEI de 2016 surgiu do convite da diretora do Departamento Infantil, Lane Mary Faulin Gamba, para a professora do Departamento de Psicologia da Universidade, Dr.^a Juliana Pasqualini. De acordo com Claudino-Kamazaki (2019), a parceria entre as duas profissionais foi sendo construída ao

longo dos anos pelos trabalhos que a professora Juliana havia realizado na SME, que foram gerando um vínculo de afinidade política e teórica referente à Teoria Histórico-Cultural.

A parceria entre a SME e o Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru, neste projeto, foi concretizada em 2011, por meio do projeto de extensão ‘Construção e implementação da proposta pedagógica da rede municipal de educação infantil de Bauru’, e tinha por objetivo

[...] organizar, orientar e fundamentar teoricamente o processo de construção coletiva e implementação de nova proposta pedagógica para o segmento da educação infantil do sistema municipal de ensino da cidade de Bauru, tendo como referência teórico-metodológica a unidade entre pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural (PASQUALINI, 2015, p. 192).

Compreendemos que uma das influências para o início da elaboração da PPEI foi marcada pela nomeação da professora Vera Casério para o cargo de Secretária da Educação. O próprio anseio pela unidade teórica do Sistema Municipal de Educação revelou-se uma influência, que já havia se manifestado nas duas primeiras tentativas de padronização do currículo bauruense. A influência sobre a teoria presente no documento é identificada pela parceria de muitos anos entre a SME e o Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da UNESP/ Bauru.

Contexto da Produção do texto

O contexto da produção do texto é descrito por Mainardes (2006a) como o contexto onde a política é legitimada. É nesse contexto que o discurso fica mais próximo do público em geral, onde as vozes são ouvidas e silenciadas. As arenas de disputas são os textos legais, os programas, vídeos, panfletos, folhetos e pronunciamentos. Nesta pesquisa, o texto analisado segundo a Abordagem do ciclo de políticas é a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru (PPEI).

A primeira etapa do projeto foi montar a equipe de coordenação geral, “formada basicamente por profissionais alocados na Secretaria Municipal de Educação, que assumiu a tarefa de organizar e planejar ações” (PASQUALINI, 2015, p. 185). Este grupo se aprofundou por dois semestres na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, além de propostas pedagógicas de outros municípios (PASQUALINI, 2015).

Após a preparação da equipe de coordenação do projeto, foram disparados convites a professoras e diretoras da EI municipal para fazerem parte da elaboração da PPEI. As que aceitaram o desafio compuseram os grupos de trabalho (GT), divididos em áreas do conhecimento previamente definidas pela coordenação (CORRÊA, 2013). Cada grupo ficou

responsável pela produção do texto de determinada área do conhecimento, que comporia os textos da segunda parte do documento, a Matriz curricular (*idem*). Essa foi a parte da proposta em que identificamos maior participação dos profissionais da educação na produção do texto.

Constavam nos objetivos do projeto de extensão universitária para a elaboração da PPEI a elaboração de uma proposta pedagógica coletiva e a formação continuada de professores e gestores da rede municipal de ensino, com bases nas Diretrizes contidas na PPEI (PASQUALINI, 2015), e observamos que, durante o processo de elaboração, buscou-se envolver as demais professoras e diretoras que não fizeram parte diretamente do processo.

Foram solicitadas as práticas pedagógicas que os professores estavam realizando nas escolas, para serem referências para os GTs e comporem os textos como sugestões didáticas. As práticas que os professores já realizavam nas escolas municipais estão presentes em todas as áreas de conhecimento da PPEI, o que identificamos como reconhecimento do bom trabalho desenvolvido pelas professoras e pelo próprio Sistema de Ensino por parte daqueles que elaboravam a proposta.

De acordo com Pasqualini (2015), a construção coletiva da PPEI, com as iniciativas de participação indireta no texto, possibilitou a construção de identidade do Sistema de Ensino de Bauru.

O fato de terem sido profissionais do próprio sistema municipal as artífices do currículo, resultou em uma proposta realista, afinada à realidade das unidades escolares (com suas possibilidades e limites), e com forte senso de identidade. A expressão “nossa proposta” foi, no curso dos anos de trabalho, tornando-se recorrente, utilizada não só por aqueles diretamente envolvidos na produção dos textos, mas também por profissionais que participaram do processo de construção apenas indiretamente (PASQUALINI, 2015, p. 202).

Além das práticas pedagógicas recolhidas, as professoras responderam questionários a respeito de suas práticas dentro das áreas da proposta. As respostas foram tabuladas e estudadas, e serviram de base, junto às práticas recolhidas, para a elaboração da Matriz curricular. Considerando a abordagem do ciclo de políticas, podemos afirmar que o contexto da prática contribuiu com a produção do texto municipal. Segundo Mainardes (2007), um dos maiores desafios na elaboração da política de forma democrática seria aliar o contexto de produção de texto ao contexto da prática, o que, na análise dos contextos da política bauruense, identificamos em vários momentos da produção do texto.

Bowe e Ball (1992) definem que os textos da política podem ser *readerly* (prescritivo) ou *writerly* (“escrivível”), existindo a possibilidade de o texto ser, em alguns momentos, mais *writerly*, convidando o leitor a participar, e, em outros, mais *readerly*, mais fechado com menos possibilidade de interpretação por parte do leitor (BOWE *et al.*, 1992 apud

MAINARDES, 2007). Nós identificamos os dois tipos no processo de produção do texto de Bauru: um texto mais aberto (*writerly*) à participação de diversas vozes, inclusive a dos leitores a quem ele se destina (professores e gestores), no momento da produção, e foi finalizado como um texto tipo *readerly* (prescritivo), com poucas lacunas a serem preenchidas pelo leitor. Salientamos, ainda, que algumas vozes ficaram de fora do documento, a exemplo das auxiliares de creches e demais profissionais da escola, que não participaram dos GTs.

Reconhecemos o esforço para que os professores e diretores municipais compreendessem e se apropriassem da teoria que embasa o documento. Tal esforço pode ser notado na formação continuada ofertada pela SME. Entre as ações de formação, destacamos os cursos ministrados pela coordenadora geral junto às diretoras de EMEIs e EMEIIs, que “eram solicitadas a socializar com suas equipes o conteúdo dos encontros e trazer para o debate questões, sugestões e solicitações das equipes” (PASQUALINI, 2018a, p. 204).

A característica democrática da construção do documento foi identificada também na elaboração da fundamentação teórica, composta por quatro textos, três deles escritos pela professora Juliana Pasqualini, que, durante a elaboração, teve o cuidado de enviá-los às escolas para serem estudados durante os ATPCs, e solicitou as sugestões, a fim de deixar os textos mais acessíveis aos leitores. Os textos da terceira parte do documento foram escritos por pesquisadores sem o envolvimento dos profissionais da educação ou dos GTs.

A iniciativa de estudos em horário de ATPC foi importante, porém insuficiente para formar todos os professores do Sistema Municipal de Ensino, pois as professoras adjuntas²¹ não possuíam o direito a essas horas de trabalho coletivo remunerado. A falta de espaço coletivo no interior da escola para que as professoras adjuntas possam formar-se com o grupo de professores do qual fazem parte, no nosso entendimento, também prejudica a sua identidade profissional, pois nos horários de ATPC, além de serem discutidos os temas de estudo, os desafios da docência também são partilhados entre os pares.

Corroborando essa perspectiva, está Oliveira-Formosinho (2002), ao mencionar que o desenvolvimento profissional docente se faz em contexto e não no isolamento.

O desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir, agir. Envolve crescimento, como o da criança, requer empenho, com a criança, sustenta-se na integração do conhecimento e da paixão. Cultivar as disposições para ser, saber, sentir e agir, em contexto, é um desafio que requer processos de

²¹ Ainda hoje, o cargo de *Especialista em Educação Adjunto – Professor Substituto de Educação Básica - Infantil* é o cargo de ingresso no Sistema Municipal de Ensino de Bauru (BAURU, 2020), porém a maior parte dessas profissionais, ao ingressarem, exerce a docência em salas livres, de professores que se aposentaram, por exemplo, e permanecem nessa configuração profissional até realizarem o estágio probatório de 3 anos e poderem participar do concurso (Acesso) a fim de passarem do cargo de Adjunto – Professor Substituto de Educação Básica para Infantil – Professor de Educação Básica - Especialista. A partir daí, passam a ter direito ao ATPC.

sustentação e colaboração, pois não se faz no isolamento (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2000a apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 49).

Para tornar a formação teórica mais acessível para todos e fortalecer o caráter participativo da elaboração do documento, entre 2012 e 2016, foram realizados dez cursos de 30 horas cada, ministrados pelos alunos de psicologia da UNESP/ BAURU, que se somaram aos demais cursos oferecidos pela SME (PASQUALINI, 2018a).

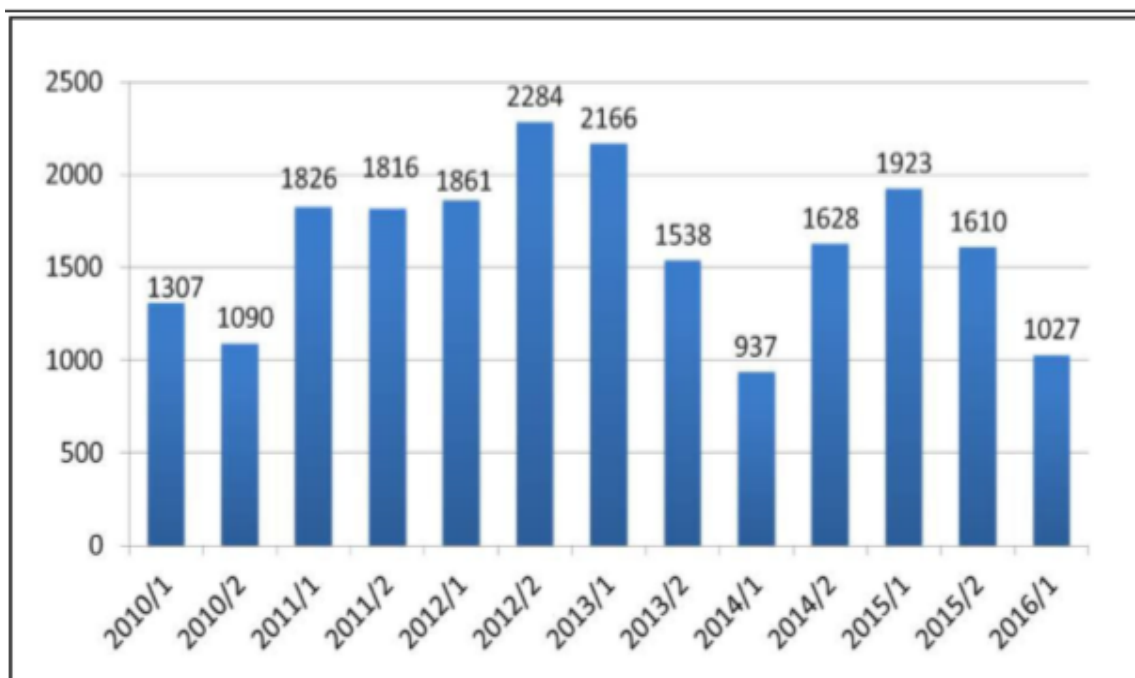
A SME, por meio do Departamento de Formação continuada, oferece cursos variados, que vão desde procedimentos de higiene na manipulação de alimentos, voltados para as merendeiras, por exemplo, a cursos de formação teórica e de prática pedagógica. Eles são ofertados semestralmente, abertos a todos os profissionais da educação em dias e horários diversos. Para incentivar os profissionais a participarem, os cursos são certificados, com possibilidade de aproveitamento na progressão da carreira.

Claudino-Kamazaki (2019) analisou em sua tese de doutoramento os cursos oferecidos aos profissionais da EI (auxiliares de creche, professoras-especialistas, professoras-adjuntas, gestoras), entre os anos de 2012 a 2018, e constatou que durante o período de elaboração da PPEI a oferta de cursos dentro da Psicologia Histórico-Cultural foi constante, e houve um aumento desses cursos no período 2016 a 2018 (após o lançamento da PPEI).

A autora aponta que a oferta de cursos de formação em temáticas da Pedagogia Histórico-Crítica não fora tão expressiva quanto a oferta em Psicologia Histórico-Cultural: “a formação na Pedagogia Histórico-Crítica se dá de forma menos contundente e evidentemente ausente no 1º semestre de 2012, do 2º semestre de 2013 ao 2º semestre de 2014, no 1º semestre de 2016 e novamente durante todo o ano de 2018” (CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019, p. 228). Para Claudino-Kamazaki (2019), o debate em torno da Pedagogia Histórico-Crítica durante a elaboração da PPEI ocorreu de forma menos sistematizada e intencional que a formação ofertada com base na Psicologia Histórico-Cultural (CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019).

Ainda que Claudino-Kamazaki (2019) tenha apontado um aumento dos cursos sobre a Psicologia Histórico-cultural no período de 2016 a 2018, Casério, Fantin e Antonio Junior (2016) analisaram todos os cursos ofertados pela SME durante o período de 2010 a 2016, e os dados apontam uma queda na oferta total de vagas para os cursos em geral, em 2016 (ano da entrega da PPEI).

Gráfico 1 - Oferta de vagas por semestre, de 2010 a 2016



Fonte: CASÉRIO; FANTIN; ANTONIO JUNIOR (2016, p. 67).

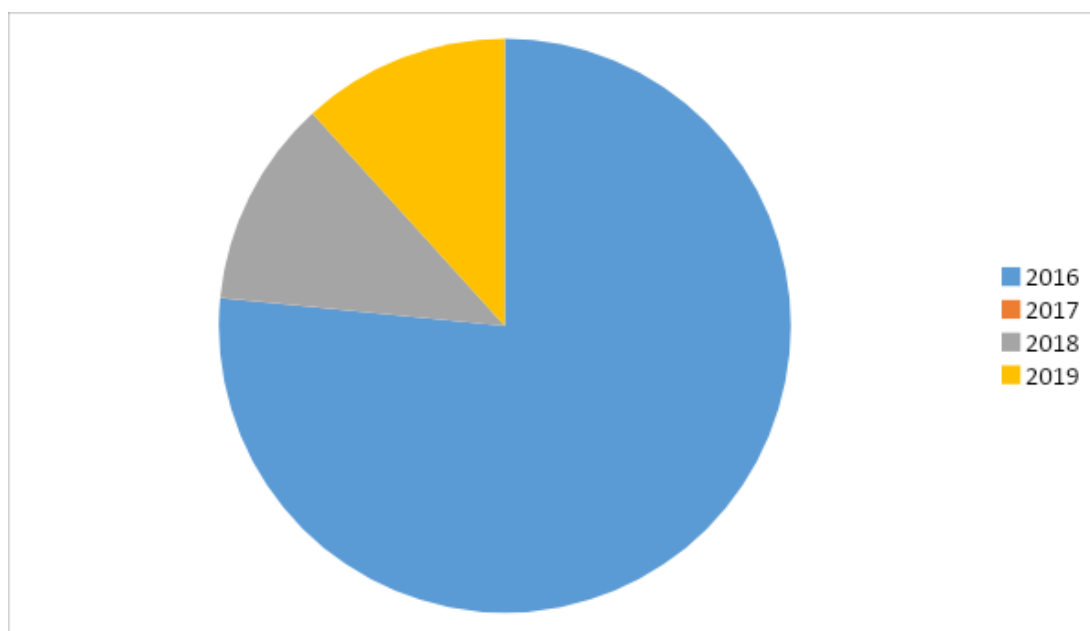
Ao observarmos os dados das vagas de cursos apontados pelos autores, notamos que, durante os primeiros anos da elaboração da proposta, as vagas oferecidas nos cursos de formação continuada, no município, foram em números muito maiores do que para os anos finais. Se compararmos o primeiro semestre do ano de 2012 com o primeiro semestre do ano de 2016, o número de vagas do último ano é inferior em mais de 40%.

Esclarecemos que, ao analisarmos a oferta de formação continuada, estamos analisando as condições de produção do texto da política educacional bauruense para a EI, ou seja, buscamos identificar se o conhecimento foi acessível a todos os profissionais ou se ficou restrito a um pequeno grupo. Entendemos, assim como Corrêa e Pinto (2010), que o trabalho do professor é preponderante para a efetivação das políticas educacionais, porém seria necessário avaliar as condições objetivas de trabalho docente, condições que dependem de infraestrutura e de recursos financeiros aplicados, análise que, no tempo de desenvolvimento do mestrado, não seria possível realizar.

Todavia, consideramos que os investimentos financeiros em formação continuada para EI é um dado relevante para se acompanhar, pois ele nos diz a respeito das condições objetivas para que a formação continuada aconteça. Dessa forma, buscamos averiguar o provisionamento de investimentos nos quatro anos posteriores à implementação da PPEI. Os dados foram levantados a partir da Lei n. 6.752, de 14 de dezembro de 2015, que estima a

receita e fixa as despesas do município para o exercício de 2016, da Lei n 6.874, de 15 de dezembro de 2016, que estima a receita e fixa a despesa do município para o exercício de 2017, e da Lei n 7.006, de 11 de dezembro de 2017, que estabelece o Plano Plurianual do Município de Bauru, para o quadriênio 2018 a 2021.

Gráfico 2 - Previsão de investimento financeiro em formação continuada para os anos posteriores à entrega da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil - Bauru.



Fonte: Elaborado por FREITAS, Andreza C.M., em 2020, segundo os dados levantados na pesquisa.

Diante dos dados de previsão financeira para formação continuada em educação infantil, entre os anos de 2016 a 2019, nota-se que o maior investimento foi previsto para o ano em que a proposta foi entregue (2016), seguido de uma brusca queda no investimento nos anos seguintes, e, de tão ínfimo, não é possível visualizar o investimento no ano de 2017 no gráfico. Dos anos analisados, 2017 foi o que menos recebeu recursos para a formação continuada, porém este foi o ano com maior oferta de cursos, como demonstrado no gráfico seguinte²².

²² Os cursos são oferecidos por meio de catálogos publicados semestralmente no site da SME, no link “Formação Continuada”. Disponível em: <https://sites.bauru.sp.gov.br/formcont/inscricoes.aspx?s=4>. Acesso em: 22 nov. 2020.

Gráfico 3 - Cursos de formação continuada ofertados entre os anos de 2016 e 2019



Fonte: Elaborado por FREITAS, Andreza C.M., em 2020, segundo os dados levantados na pesquisa.

A divergência entre recursos financeiros aplicados e quantidade de cursos de formação continuada oferecidos, apontados na análise de dados, possivelmente está relacionada ao fato de o Departamento de Formação Continuada possibilitar que os cursos sejam oferecidos por meio do envio de proposta. O convite para o envio de propostas de cursos está disponível na página do Departamento de Formação Continuada no site da prefeitura e é aberto a todos, inclusive a professores do Sistema de Ensino de Bauru que queiram contribuir com a formação continuada.

Ressaltamos que essa iniciativa possibilita a escuta da diversidade de vozes na formação continuada, o que descentraliza o discurso da política educacional. Todavia, observamos que os cursos ofertados abrangem os mais variados temas, e, dentro do universo de cursos disponíveis, Claudino-Kamazaki (2019) identificou que entre os anos de 2012 a 2018 houve maior oferta de cursos fora da temática da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, mesmo entre os oferecidos aos profissionais da EI.

A autora também aponta que houve outras iniciativas, a fim de formar as professoras e diretoras dentro das diretrizes para a PPEI. Em 2016, elas foram convocadas a participarem dos cursos de 2 horas que apresentaram a PPEI, e, em 2017, o DPPPE e a Coordenadora de área da EI ficaram à disposição para realizarem a formação nas escolas em horário de ATPC

(CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019). No mesmo ano, a formação ficou a cargo exclusivo da nova coordenadora de área, por haver tido alterações na SME²³:

A continuidade da formação e da implementação da proposta tem, assim, ficado prática e exclusivamente a cargo desta profissional que, embora extremamente comprometida é apenas uma num universo de 65 EMEI e EMEII com cerca de 600 professoras, além das 29 escolas conveniadas, o que configura a sobrecarga de trabalho dessa profissional, revelada em sua fala (CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019, p. 94).

Concordamos com Claudino-Kamazaki (2019) ao apontar que uma coordenadora de área é insuficiente para a realidade da EI municipal bauruense, e apontamos que uma possível solução seria a criação de, ao menos, uma função de coordenação pedagógica para cada escola, como ocorre nas escolas do ensino fundamental municipal de Bauru²⁴. Outra solução possível seria prever orçamento financeiro para cursos de formação continuada dentro da necessidade da educação infantil municipal.

Finalizamos a análise do contexto da produção do texto, apontando que, por maiores que tenham sido os esforços para que os profissionais se apropriassem das diretrizes contidas na PPEI, as oportunidades de formação não foram iguais entre os professores, visto que as professoras-adjuntas não possuem o ATPC, e este ter sido parte importante da formação ofertada no período de elaboração da PPEI.

Contexto da prática

O contexto da prática é identificado por Ball e Bowe (BOWE *et al.*, 1992 apud MAINARDES, 2007) como o local onde as políticas são reinterpretadas, traduzidas e recriadas: “é onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças significativas na política original” (MAINARDES, 2007, p. 30). Na abordagem do ciclo de políticas, o leitor não é visto como mero consumidor da política; ele faz a leitura dos textos políticos através de seus filtros pessoais, de seus valores, sua história, seus propósitos. Assim, a política nunca é implementada simplesmente. Os autores dos textos políticos não possuem controle sobre eles; a política será sempre reinterpretada e recriada (BOWE *et al.*, 1992).

²³ A partir de 2017, muitas mudanças ocorreram na Secretaria Municipal de Educação de Bauru e na sua Diretoria de Educação Infantil, como o remanejamento de profissionais que até então atuavam na Secretaria e que foram realocadas nas escolas de origem, e a nomeação da nova Coordenadora da Área de Educação Infantil do município (CLAUDINO-KAMAZAKI, 2019, p. 93).

²⁴ LEI nº 6.217, de 28 de maio de 2012, artigo 4º, inciso II, alínea b, cria em cada unidade escolar do Ensino fundamental 1 função de confiança de coordenador pedagógico para escolas de 1º ao 5º ano, ou 2 funções de confiança para escolas do 1º ao 9º ano, ou que atendam a mais de 500 alunos. A lei cria também a função de confiança de coordenador pedagógico no Centro Educacional de Jovens e Adultos.

Faremos a análise de como a política nacional, representada pelas DCNEI (BRASIL, 2009), foi interpretada pelo contexto municipal, buscando identificar como as orientações para o brincar foram observadas na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru. Com esta análise, esperamos compreender quais concepções para o brincar estão presentes no documento municipal, seus distanciamentos e aproximações do contexto macro nacional.

Logo no texto de apresentação da PPEI, o documento municipal é apontado como um caminho entre as DCNEI e a prática pedagógica, e se assume uma postura dialógica entre a proposta do município e o documento oficial nacional:

Também acreditamos que há um caminho a percorrer entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o fazer pedagógico do professor e uma proposta pedagógica ajuda a orientar este percurso, promovendo o diálogo das diretrizes gerais com a ação do professor no chão da escola infantil (CASÉRIO; MENDONÇA, 2016, s/p).

Contudo, notamos que o posicionamento de diálogo entre os documentos não se sustenta ao longo da PPEI, que ora se aproxima e ora se afasta do documento nacional. No texto que antecede a Matriz curricular, “Uma palavra sobre currículo na educação infantil”, a autora critica o esvaziamento de conteúdos nas DCNEI e questiona até que ponto os documentos oficiais têm contribuído com a educação infantil.

Com base nisso, perguntamos: em que medida isso tem ajudado a superar as práticas espontaneístas, cotidianas e improvisadas que visualizamos na prática pedagógica? Em que medida temos ajudado o professor a superar os modelos, as tradições incorporadas e enraizadas na rotina da educação infantil? (LAZARETTI, 2016, p. 168).

Neste sentido, o RCNEI é mencionado por Lazaretti (2016) como um avanço por trazer os conteúdos organizados por área do conhecimento, e identifica como fragilidade do documento a finalidade da EI, que é colocada como a socialização da criança. A autora segue fortalecendo a ideia de que não são quaisquer conteúdos que devem ser ensinados na educação infantil, menciona o quão difícil é a discussão sobre o currículo na EI em razão das variadas concepções encontradas, inclusive a defesa de que esta etapa da educação básica não tenha currículo.

Lazaretti (2016) alerta para os equívocos encontrados para essa fase escolar: “[...] ou adaptamos as tarefas e atividades do ensino fundamental ou permanecemos na esfera do cotidiano, do espontâneo, de escolhas aleatórias, fragmentadas, que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento infantil” (LAZARETTI, 2016, p. 169).

Pasqualini (2018b) também afirma a falta de conteúdos nas DCNEI (BRASIL, 2009), e ressalta a característica genérica do documento, que dá margem para que os municípios possam elaborar suas propostas conforme as necessidades identificadas no âmbito da educação municipal. Interroga como articular o eixo brincadeiras e interações aos conteúdos científico, tecnológico, artístico e ambiental que promovam o desenvolvimento da criança na EI, e considera que não há consenso e nem produção científica que traga respostas a essas perguntas com clareza (PASQUALINI, 2018b).

A autora justifica que a PPEI foi organizada por área de conhecimento, a fim de que “se alcançasse o devido aprofundamento teórico e pedagógico, além de refletir o próprio histórico de trabalho da rede municipal” (PASQUALINI, 2018b, p. 163), e advoga que:

Isso não significa, porém, que o professor deverá organizar sua prática em torno de uma grade disciplinar rígida, pré-determinada e estanque. Alcançando uma visão global sobre os conteúdos que podem enriquecer a experiência escolar da criança, o próprio professor, como sujeito e autor de sua prática, forjará criativamente articulações entre os conteúdos, estratégias e recursos pedagógicos de cada área, devendo adequar continuamente o planejamento à dinâmica e às necessidades específicas de seu grupo de crianças (idem, p. 163).

Contudo, como identificamos no contexto de produção do texto, a PPEI, apesar de conter trechos e momentos na produção do texto em que se mostrou mais aberta, ouvindo as diversas vozes interessadas, e textos que convidam o leitor a pensar junto sobre o tema abordado, a Matriz curricular (Parte II) foi finalizada sob o modelo *readerly* (prescritivo), com listagem de conteúdos, objetivos, orientações didáticas, dando pouca abertura para a interpretação criativa do leitor (professor).

O brincar é contemplado como atividade guia da criança, conforme a Teoria Histórico-cultural, dando grande ênfase aos jogos de papéis. São descritas suas fases e como estas vão sendo gestadas no interior das fases anteriores, segundo a teoria da periodização de Elkonin (2009), e conceitua a brincadeira como:

Um meio pelo qual a criança toma consciência do mundo que a circunda, pois passa a compreender as relações entre os homens no interior da sociedade. Nessa perspectiva, a brincadeira tem a função de promover o desenvolvimento de capacidades psíquicas nas crianças (PASQUALINI, 2016, p. 133).

São sugeridas possíveis intervenções do professor para o jogo de papéis, a fim de complexificá-lo e desenvolvê-lo em todas as suas potencialidades, distanciando-se da ideia do brincar como atividade natural da criança, como atividade que surgiria espontaneamente segundo as leis do maturacionismo, que independem das condições materiais adequadas, como cenário, tempo e repertório dos temas.

Referenciando Elkonin (1987a), Pasqualini (2016) orienta que o professor pode intervir no jogo de papéis, selecionando objetos lúdicos, distribuindo os papéis entre as crianças para que todas tenham oportunidade de ocuparem papéis de destaque na brincadeira. Por fim, salienta que o professor pode apresentar modelos de relações humanizadoras, se contrapondo às relações de opressão que podem ser reproduzidas nos jogos de papéis (PASQUALINI, 2016).

O jogo de papéis e o jogo didático são bem distinguidos na Fundamentação Teórica. Reconhece-se a importância de ambos e acentua-se que o brincar para o ensino de conteúdos (jogo didático) não é jogo de papéis, que tem por conteúdos as relações sociais, e cujo motivo é o brincar por ele mesmo. A criança, ao brincar, não está interessada em aprender nada, diferente de quando se brinca de armazém para o ensino de grandezas e medidas, por exemplo (ELKONIN, 2009).

Entretanto, ao longo da proposta, recorre-se ao jogo de papéis como orientação didática, contradizendo o afirmado na Fundamentação Teórica. Afinal, o jogo de papéis a serviço do ensino de conteúdos passa a ser jogo didático, pois o jogo de papéis não pode ser reduzido a mera atividade (ELKONIN apud PASQUALINI, 2016).

Na área de cultura corporal as brincadeiras ganham ênfase, aparecem como eixos estruturantes do trabalho pedagógico da área: brincadeiras de situações opositivas; brincadeiras de destreza e desafios corporais; brincadeiras de imitação e criação de formas artísticas. Tais eixos oferecem desafios diferentes às crianças, e subsidiam o trabalho voltado para o “corpo e movimento”, objeto da área de conhecimento de educação física, “[...] objetivada nas atividades de jogo, luta, ginástica, atletismo e dança” (PASQUALINI, 2018b, p.161).

As brincadeiras propostas devem estar orientadas pelo objetivo geral da área, “ampliar as possibilidades de domínio consciente e voluntário das ações corporais de natureza lúdica, artística e de destreza por meio da apropriação de atividades da cultura corporal tais quais as brincadeiras de jogo, de dança e de ginástica” (SANTOS *et al.*, 2016, p. 410). Em linhas gerais, as brincadeiras são colocadas como sugestões didáticas, que estão a serviço de uma área maior: a educação física.

Pretende-se garantir que a criança adquira habilidades corporais cada vez mais amplas e complexas, aceitando desafiar-se corporalmente, aceitando a oposição do corpo do outro, e que crie meios para desviar-se, ou opor-se a ele. Também é esperado que a criança possa “criar uma dimensão estética e artística com as ações corporais, a fim de mostrar uma

determinada forma ou imagem com os movimentos corporais” (SANTOS *et al.*, 2016, p. 416).

Os autores destacam que as crianças “sentem” e percebem o mundo com todo o corpo, e que o movimento é a principal expressão da criança, sua primeira linguagem. Sendo assim, não se pode considerar apenas a razão ou o aspecto cognitivo, tampouco priorizar a “máxima liberdade de movimento” da criança sem a intencionalidade pedagógica. A máxima liberdade com ações corporais é compreendida como capacidade de autocontrole da conduta, adquirido através de técnicas que maximizem a capacidade de movimento, a exemplo das técnicas de balé, judô, ginástica, e a falta de intencionalidade pedagógica resultaria em movimentos monótonos, que são compreendidos como restrição (SANTOS *et al.*, 2016).

Os eixos de brincadeiras de situações opositivas, de destreza e desafios corporais, e brincadeiras de imitação e criação de formas artísticas estão organizados em relação às atividades da cultura corporal do mundo adulto. Justifica-se tal organização pela compreensão de que estas atividades adultas são o conhecimento historicamente acumulado, o patrimônio da humanidade a ser apresentado à criança. As brincadeiras elencadas para cada eixo estão alinhadas aos motivos das atividades dos adultos, por exemplo: o boxe é a atividade adulta, que tem seu motivo em opor-se ao e aceitar a oposição do outro, e a brincadeira que corresponde aos mesmos motivos do boxe é o pega-pega.

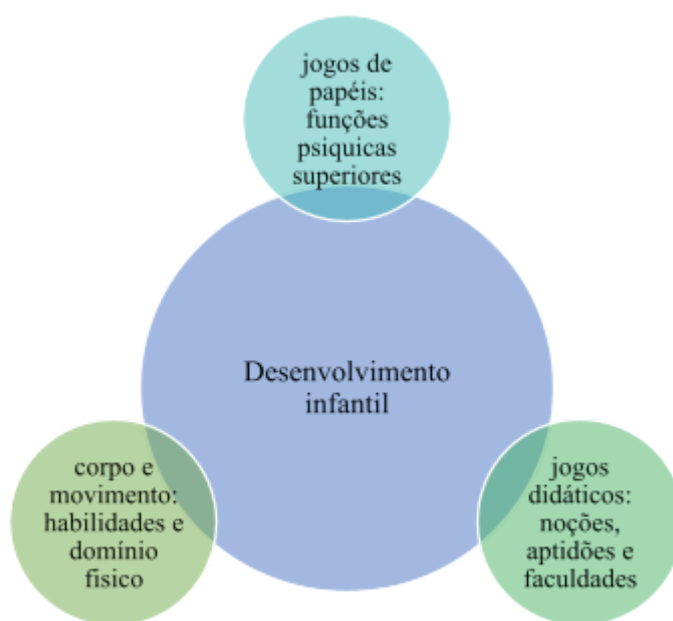
Os autores orientam que os eixos não devem ser trabalhados de forma fragmentada, tampouco que a área de cultura corporal deva ser separada das demais áreas. Eles alertam que, ao inserir um papel na atividade corporal, como pedir para a criança pular como um coelho, não se deve reduzir a ação lúdica a mero motivador da atividade, pois a brincadeira cumpre o objetivo de auxiliar a criança no autocontrole da conduta (SANTOS *et al.*, 2016, p. 422). Segundo Manuilenko (1948 apud ELKONIN, 2009) a criança pequena ainda não consegue controlar seu comportamento, porém, ao representar um papel na brincadeira, a autorregulação da conduta se torna possível.

Pretende-se que por meio da brincadeira a criança vivencie situações que possibilitem a aquisição de habilidades corporais, das mais simples às mais complexas:

O professor deverá propiciar a vivência e exploração de atividades com as ações corporais — das mais simples às mais complexas — sempre de maneira prazerosa, envolvendo a ludicidade para garantir o interesse e a movimentação da criança; adotando atividades da cultura infantil para efetivação do trabalho pedagógico num contexto de jogo, de brinquedo, evitando a monotonia de exercícios repetitivos e estressantes, para que não resultem em atividades sem sentido para a criança (SANTOS *et al.*, 2016, p. 428).

Identificamos três categorias principais de brincadeiras na PPEI: jogo de papéis, brincadeiras voltadas para o corpo e movimento e o jogo didático. Todas voltadas a uma área a ser desenvolvida na criança, conforme a figura abaixo:

Figura 14 - Principais categorias de brincadeiras encontradas na PPEI



Fonte: Elaborada por FREITAS, Andreza C. M., em 2020, a partir do documento referenciado (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016).

O brincar voltado para o desenvolvimento infantil que a PPEI adota é coerente com a perspectiva teórico-filosófica e epistemológica do documento, que se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia histórico-crítica, porém se afasta das orientações para o brincar contidas nas DCNEI (BRASIL, 2009), que valorizam o lúdico e a brincadeira como linguagem da criança. O brincar nas DCNEI é amplo e diversificado, é um direito que deve ser garantido, ampliado em suas possibilidades, assegurado que as crianças possam brincar com elementos das diversas linguagens da cultura, como as palavras e a música, bem como em ambientes diversificados, com elementos da natureza, e tenham garantia do brincar livre e da cultura de pares.

Ao analisarmos a interpretação e tradução da política nacional (contexto macro) pela política municipal (contexto micro), no que se refere às orientações para o brincar, identificamos que a PPEI se afasta das DCNEI e, em alguns momentos, a elas se opõe claramente. No prefácio do documento municipal, a autora assume um posicionamento conceitual antagônico à perspectiva da Pedagogia da infância para o brincar nas DCNEI:

[...] em suma, nos contrapúnhamos às perspectivas que fazem apologia do brincar como traço básico da educação infantil, mas não o apreende para além de suas aparências fenomênicas e muito menos no complexo processo psíquico que baliza a periodização do desenvolvimento infantil (MARTINS, 2016, p. 29-30).

As diretrizes e as concepções para o brincar em ambos os documentos diferenciam-se, principalmente, porque nas DCNEI a brincadeira é valorizada como uma linguagem da criança, pela qual ela se expressa, assim como o faz com a linguagem oral, a escrita, a música ou o desenho; enfim, as suas múltiplas linguagens. Na PPEI, o valor do brincar está em seu potencial para o desenvolvimento, e o grande destaque é a atividade guia segundo a Teoria Histórico-Cultural.

Embora tenhamos identificado uma divergência clara entre as concepções para o brincar nos dois documentos, ao nos aprofundarmos na análise do contexto da prática, identificamos (ainda que menos expressivamente) aproximações entre as orientações para o brincar nas DCNEI e na PPEI.

A abordagem do ciclo de políticas prevê que, no contexto da prática, a política não é implementada como está no texto: “[...] A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais, etc. [...]” (BOWE *et al.*, 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2007, p. 30).

A observação de Bowe (1992) quanto à leitura dos textos políticos é uma via de mão dupla em nossa pesquisa, pois, do mesmo modo que os autores das DCNEI não podem controlar a tradução da política a ser implementada, os autores da PPEI também não puderam garantir uma leitura única das DCNEI que se traduzisse em uma política municipal hegemônica quanto às diretrizes para o brincar.

Um dos pontos de aproximação está na terceira parte da PPEI, no texto Organização do Espaço na Educação Infantil, que descreve o espaço como segundo educador, e deixa claro como o espaço pode auxiliar o professor no desenvolvimento da criança. Orienta que os materiais e os brinquedos devem ser organizados de maneira acessível às crianças. Um espaço assim organizado pressupõe que a criança tenha liberdade para brincar de forma espontânea, de acordo com o seu tempo, conforme preconizam as DCNEI. Há proximidade em relação ao brincar em locais diversos, com e entre a natureza. No texto, esses dois pontos são valorizados.

[...] A área externa pode conter lugares para brincadeiras com água, com terra, cabanas, espaços para construção com pneus, com retalhos de madeira, com tecidos e corda, além de árvores frutíferas, um jardim, uma pequena horta e mesmo um espaço para criar pequenos animais. As crianças poderão dar nomes a estes lugares,

participar de seu cuidado e organização, decoração e descobrir sua utilidade e suas possibilidades de uso e exploração. Assim, todos os espaços da escola vão se tornando um espaço da criança (GAMBA, 2016, p. 597).

As autoras também valorizam as atividades livres das crianças e orientam que o espaço seja organizado de forma que a criança possa “criar a sua atividade”:

O espaço escolar é um segundo educador da turma; pode ser parceiro da professora na atenção à turma. Quando se organiza um espaço bonito, atraente, rico de objetos diversificados e legível (isto é, onde as crianças facilmente percebem onde encontrar e onde guardar os objetos), promove-se a autonomia das crianças: elas criam suas próprias atividades, não exigindo a atenção do adulto todo o tempo, o que permite ao adulto dar atenção às crianças que mais precisam de ajuda. A experiência livre ativa as funções psíquicas e a autoconfiança nas crianças, bem como reduz conflitos entre as crianças. Observar as atividades autônomas auxilia o professor na escolha dos temas e experiências apresentadas às crianças, assim como aponta questões de valores, morais e éticas que precisam ser problematizadas com as crianças para superar preconceitos que atrapalham o desenvolvimento humano (GAMBA, 2016, p. 600).

Nos dois excertos extraídos do texto, identificamos aproximação com as orientações para o brincar das DCNEI; dessa forma, por mais que se tenham empreendido esforços para “trilhar um caminho contra hegemônico” a respeito das brincadeiras espontâneas das crianças, observamos que não foi possível uma leitura única das DCNEI. De acordo com Bowe (1992), as interpretações também são uma questão de disputas, e, ainda que se tenha o domínio de um determinado entendimento, [...] “desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes” (BOWE *et al.*, 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2007).

Gamba (2016) fundamenta sua concepção para o brincar na Teoria histórico-cultural, que a compreende como atividade que alavanca o desenvolvimento infantil e que movimenta as funções psíquicas superiores das crianças: a atividade-guia da criança. Sem abrir mão da fundamentação teórica que a orienta, ela valoriza a atividade livre infantil por entender que esses momentos contribuem para a autonomia da criança.

Concordamos que a brincadeira é uma atividade social cheia de conteúdos e que deve ser aprendida, enriquecida e que o professor deve prevê-la em seu planejamento, quanto ao tempo, cenário (espaço) e objetos lúdicos. Portanto, a brincadeira não é uma atividade natural da criança. Entretanto, como a autora, defendemos que o brincar tenha momentos de livre escolha da criança, pois a “[...] experiência livre ativa as funções psíquicas e a autoconfiança nas crianças, bem como reduz conflitos entre as crianças” (GAMBA, 2016, p. 600).

A educação infantil tem sido um campo de disputas teóricas, principalmente em relação ao currículo, onde o que está em jogo é o entendimento do que significa ser educado e as finalidades da educação. Nesse contexto, o significado e a finalidade do brincar também são disputados e manuseados conforme a concepção de educação adotada, sendo apresentados

de diversas formas: linguagem da criança, cultura de pares, direito da criança, atividade-guia do desenvolvimento infantil, entre outros.

Carvalho (2015) salienta que no território dessas disputas, na perspectiva das DCNEI, palavras como: conteúdo, ensino, escola, aula e aluno “são interdidas no vocabulário curricular”, em vista de uma tentativa de distanciar-se do modelo de escola do ensino fundamental. O autor aponta que a preocupação com a reprodução das práticas do ensino fundamental na educação infantil tem sua origem em:

a) a recente construção de uma Pedagogia da Infância como campo próprio de ação pedagógica; b) a constatação de que muitos profissionais, por não se sentirem habilitados para atuar com crianças na faixa etária de zero a cinco anos, mesmo sendo egressos de cursos de licenciatura em Pedagogia, ainda utilizam as práticas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental como um modelo a ser seguido em sala de aula (CARVALHO, 2015, p. 467).

No outro lado dessa arena, estão autores que advogam que a educação infantil seja reconhecida como escola, com conteúdos escolares a serem ensinados para as crianças. Reconhecemos que as colocações de ambos os grupos são legítimas. Afinal, como a escola do ensino fundamental poderia funcionar com crianças cuja atividade-guia é a brincadeira? Ou ainda, que monotonia seria um brincar esvaziado de conteúdos e de sentidos, sempre do mesmo jeito, com as mesmas narrativas, mesmos cenários e objetos, deixado à mercê das crianças?

Nós observamos que, por mais que se realizem esforços para enquadrar o brincar em determinada perspectiva, escolhendo isto ou aquilo, ele é mais amplo e complexo que qualquer caixa em que possam colocá-lo. O brincar na EI deve estar a serviço da criança e disponível a ela de todas as formas possíveis, inclusive na sua forma livre e no jogo de papéis. Em ambos, há necessidade de formação dos docentes, principalmente a fim de evitarem-se intervenções que descaracterizam o brincar, visto que a brincadeira se caracteriza pela sua característica não produtiva (ELKONIN, 2009), ou que, pela falta de compreensão do brincar orientado nas DCNEI, se perpetue o brincar empobrecido, fragmentado e monótono (KISHIMOTO, 2016).

Brincar nas DCNEI e PPEI: possíveis aproximações

Ao investigarmos o brincar, segundo o contexto da prática da abordagem do ciclo de políticas, identificamos três categorias principais para o brincar na PPEI: jogo de papéis; jogo didático; brincadeiras voltadas para o corpo e movimento. Além das categorias citadas,

identificamos a firme oposição à brincadeira espontânea, de livre escolha das crianças, mas que não se sustenta em todo o documento.

Diante dos dados da pesquisa, acreditamos ser possível apontar conceitos teóricos que aproximam o brincar nos dois documentos; dessa forma, podem ampliar as possibilidades da brincadeira na EI. Mais do que delimitar limites rígidos para o brincar, desejamos abrir frestas onde ergueram muros, a fim de que a criança possa se beneficiar do brincar em todas as suas formas e possibilidades, inclusive de desenvolvimento.

Iniciemos com o jogo didático apontado na PPEI como orientação didática na Matriz Curricular em várias áreas. O jogo didático é apontado por Elkonin (2009) como a brincadeira que carrega a possibilidade de formação de novas aptidões, noções e aquisição de habilidades. Apesar de o autor não pesquisar esse tipo de jogo, ele reconhece a sua importância para esses fins e cita, como exemplo, o jogo de armazém para o ensino de grandezas e medidas em matemática.

Assim, por exemplo, pode-se organizar o jogo do armazém para ensinar as crianças a utilizarem medidas de peso. Para isso introduzem-se no jogo uma balança e pesos reais, entregam-se às crianças alguns grãos ou sementes secas, e elas aprendem a medir e pesar objetos variados, desempenhando as funções ora de vendedoras, ora de compradores (ELKONIN, 2009, p. 401).

O jogo do armazém é relevante para o ensino de conteúdos e formação da noção de número, de grandezas e medidas. Elkonin (2009) reconhece a possibilidade de seu uso para esses objetivos, mas salienta que o jogo didatizado não pode ser considerado jogo de papéis, porque a criança, ao representar um papel, não está interessada em aprender nada; sua motivação está no processo de brincar. O autor não analisou o jogo didático, porém nós podemos apontar algumas considerações.

Um ponto que consideramos é o conteúdo a ser disponibilizado na EI. Alguns autores já reclamam a ausência de conteúdos nesta fase da Educação básica. Mello e Farias (2010), fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, defendem que a educação infantil é o local da cultura mais elaborada, e que a prática pedagógica intencional e planejada pode promover o máximo do desenvolvimento infantil sem a necessidade de subtrair a criança de sua infância. Para isso, apresentam a brincadeira como a forma mais adequada, com a qual as crianças se relacionam com a cultura.

Kishimoto (2016), além de fazer relação entre o brincar empobrecido na EI e a falta de formação continuada dos docentes a respeito das DCNEI, menciona que:

[...] a ausência da alfabetização, que se oculta como tabu, criando barreiras para inserção da criança no mundo letrado. Não se entende alfabetização como amplo processo que inclui brincadeira e interações e acompanha a

criança desde seu nascimento, como leitura do mundo, até a aquisição sistemática de códigos da cultura relacionados à escrita, leitura e cálculo (KISHIMOTO, 2010; KISHIMOTO; PINAZZA; MORGADO; TOYOFUKI, 2011 apud KISHIMOTO, 2016, p. 3).

Kishimoto (2010, 2016), Mello e Farias (2010) e Elkonin (2009) não negam, e até reivindicam, o ensino de conteúdos na EI; apontam a brincadeira como forma mais adequada, porque envolve a criança na atividade e respeita o direito da criança às formas mais “elaboradas de cultura”. Nesse sentido, as DCNEI e a PPEI se aproximam, pois, ao trazer o jogo didático como orientação pedagógica, a PPEI se alinha à orientação das DCNEI, em que as práticas pedagógicas são estruturadas através do eixo de brincadeiras e interações.

No sentido dos conteúdos, a PPEI organiza-os por área de conhecimento. Pasqualini (2018b) justifica a necessidade de uma organização que contemplasse o aprofundamento teórico-pedagógico e da reflexão do trabalho pedagógico que ocorria na Rede, salientando que caberia ao professor não trabalhar de forma estanque ou fragmentada, através de “uma visão global sobre os conteúdos” (PASQUALINI, 2018b, p. 163). Apontamos que a compreensão global dos conteúdos pelos professores requer investimento massivo em formação continuada, com levantamento das necessidades entre os professores, com carga horária e vagas suficientes, espaços coletivos de formação em serviço para todos, e conteúdos que contemplem os fundamentos teóricos e práticos necessários, a fim de que o professor deles possa se apropriar, ao ponto de compreender que os conteúdos escolares se articulam à formação ética e política do aluno, e desenvolva uma prática pedagógica que garanta:

Desenvolver a percepção da diversidade, a consciência da igualdade, o sentimento de pertença à comunidade (escolar e humana), e a sensibilidade solidária ao sofrimento do outro, em particular o sofrimento humano injusto causado pelas relações de dominação, exploração e exclusão, como pilares axiológicos de uma atitude de respeito à dignidade humana e enfrentamento ativo e coletivo de situações de desigualdade e das diversas formas de violência (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016, p. 564).

Sem a formação continuada adequada, que permita a visão global dos conteúdos, a Matriz curricular organizada por áreas poderá contribuir para um entendimento fragmentado do conhecimento, e reforçar as práticas pedagógicas aproximadas do Ensino Fundamental, por disciplinas. Corrobora o entendimento do ensino fragmentado as rotinas rígidas, com horários a serem cumpridos, e espaços a serem ocupados e desocupados a cada 30 minutos. No texto “Organização do tempo, rotina e acolhimento na escola de educação infantil”, que compõe a terceira parte da PPEI, Mello e Gamba (2016) se posicionam contra essa rotina de tempo e espaço fragmentado:

[...] dizemos não às mudanças constantes de salas e à permanência em salas por períodos muito curtos que não permitem que as crianças levem à cabo uma atividade planejada por elas. Dizemos não também às atividades gerenciadas só pelo professor e esse é um ponto crucial na escola, desde a educação infantil (MELLO; GAMBA, 2016, p. 616).

Sabemos que essa não é a realidade das escolas de educação infantil. Um dos grandes problemas da EI é o grande número de turmas de crianças por escola, que precisam dividir os mesmos espaços, externos e internos. Com a finalidade de organizar o uso de tais espaços, as escolas optam por um sistema de rodízio dos mesmos, para que cada turma de crianças possa usufruir de cada local em determinado horário. Por exemplo, se a escola possui um parque e sete turmas, o horário é fragmentado para que todas as turmas possam usufruir deste parque, o que geralmente daria 30 minutos de uso para cada turma.

Como Gamba (2016), acreditamos ser necessário investir em locais externos desafiadores, em ambientes ricos e estimulantes, a fim de multiplicar as possibilidades da escola de Educação Infantil. Algumas intervenções podem ser realizadas pelos professores, desde que recebam a devida formação para compreenderem o papel do espaço no desenvolvimento infantil. Contudo, destacamos as necessidades de investimento em infraestrutura e de adequação do número de crianças que considerem os aspectos das interações das crianças com o espaço físico para o desenvolvimento infantil.

Quanto às interações, é necessário garanti-las entre crianças e o meio, crianças e adultos, e crianças de faixas etárias diferentes. Vigotski (2000), ao analisar a aprendizagem da fala, orienta que o modelo ideal deva estar presente desde o início da infância, pois se relacionando com a forma final da fala (a fala mais elaborada), esta vai interagindo e exercendo influência sobre a criança (VIGOTSKI, 2000). Neste sentido, na interação com os adultos, inclusive nas brincadeiras, a criança interage com o modelo ideal, o que possibilita, além da aquisição de um vocabulário mais complexo, aprendizagem das brincadeiras, modelo para o papel social e a criação de vínculo entre o adulto e a criança.

A interação da criança e do adulto na brincadeira é importante, porém não dispensa a garantia da interação entre crianças de diversas idades, além de diversificar as brincadeiras, visto que cada criança é única, como também o é seu universo, uma fonte importante de observação das crianças (ELKONIN, 2009). Ao observar o brincar, é importante perceber se há reprodução de relações de opressão, como atitudes preconceituosas, por exemplo, para poder intervir.

Várias são as razões para que se garanta na EI a interação entre crianças de diversas idades, especialmente em escolas que atendem em período integral, onde as crianças passam

cerca de 10 horas sem se encontrarem ou brincarem com outros grupos. Carvalho e Fochi (2016) chamam a atenção com o relato de Marcos (de 4 anos) para a necessidade de planejamentos pedagógicos que tenham espaço para o inesperado, para o que ocorre no cotidiano escolar. Nós, entre outras coisas, chamamos a atenção para o direito à interação entre as crianças.

Eu e a Sofia vamos todos os dias no muro dos buracos do solário, pois a gente tem uma missão importante. Adivinha qual é a missão? Não sabe? É fácil. Vamos ali para conversar com os pequenos e acalmar a minha irmã. A gente também troca brinquedos com eles e conta o que está fazendo na nossa sala. É uma pena que logo a profê chama. Não podemos conversar com os pequenos no solário. Cada turma tem o seu lugar. A profê disse que o muro serve para separar os grandes dos pequenos. Ela disse que nós somos grandes e podemos machucar os pequenos. Mas nós nunca machucamos eles. A minha irmã é pequena e chora muito. Ela só se acalma quando me vê no muro dos buracos. Eu passo o meu braço pelos buracos e faço carinho nela. A Sofia sempre empresta uns brinquedos para ela (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 156).

Esse relato ilustra bem o cotidiano da educação infantil, o quanto negligenciamos as interações das crianças em prol de planejamentos voltados para os conteúdos e organizações de espaço e tempo rígidos, que privilegiam o adulto, ou por uma concepção de criança incapaz de cuidar de si e do outro. Com isso, perdemos a oportunidade de educarmos para a sensibilidade, para a coletividade, para a empatia, e persistimos na educação para o individualismo, na educação da segregação e das salas de aula com as portas fechadas.

Os conteúdos são essenciais para o planejamento docente, pois, sem saber aonde se quer chegar, caminha-se sem destino, e o brincar permanece pobre (KISHIMOTO, 2016), mas tanto os conteúdos quanto a organização do tempo e do espaço não podem estar acima das crianças.

Para abrir-se ao inesperado, é necessária uma escuta visível que, segundo Rinaldi (1999), “é um dos elementos estruturantes da comunicação humana e da educação, voltado para uma relação de reciprocidade” (RINALDI, 1999, p. 1). Essa escuta se faz com todos os sentidos, é uma escuta que observa e é sensível, que tira o outro da invisibilidade e cede espaço para ele. A autora assevera que:

As crianças de fato são as maiores escutadoras da realidade que as circunda: escutam a vida nas suas formas, sons, cores, escutam os outros, adultos e pares, percebem rapidamente como ato de escuta (em sentido metafórico: observar, mas também tocar, manusear, experimentar, levar a boca) é um ato fundamental de comunicação que requer certa energia e perseverança, mas que reserva maravilhas, alegrias, surpresas, entusiasmos e paixões (RINALDI, 1999, p. 2).

Colocar a criança no centro do planejamento e abrir-se ao seu interesse é um excelente meio para gerar os motivos para aprendizagem (LEONTIEV, 1961). Isso não significa que o professor tenha de desocupar o seu lugar, não estabelecendo regras, deixando de se posicionar

(KRAMER, 2007); significa possibilitar que as crianças planejem juntas e façam escolhas. O brincar de livre escolha da criança é essencial para isso.

Significa educar para a liberdade, educar para a criticidade, para o questionamento e para pensar as relações dentro do espaço escolar em uma perspectiva da luta de classes, superando as relações de dominação sobre os corpos e as mentes das crianças.

[...] além da divisão de classe que conhecemos, podemos pensar numa divisão de 'classe' entre adultos e crianças, sendo estas últimas a massa de proletários em relação aos primeiros, numa alienação que lhe separa mente e corpo; uma vez que apenas executam o planejamento dos adultos. É possível também ver no brincar um ponto de superação dessa divisão. Quando brincam juntos, adultos e crianças compartilham do planejamento e da execução, e tais elementos não estabelecem-se uma certa igualdade entre os sujeitos envolvidos, posto que estão submetidos às mesmas regras. Importante destacar ainda que o brincar livre pode representar, nas creches, um momento de resistência ao 'treinamento' para o modo capitalista de produção a que as crianças – mesmo as bem pequenas – são submetidas, uma vez que, nas brincadeiras livres, as crianças podem ser donas do seu próprio tempo, escolhendo a forma com que irão usufruí-lo. Nestes momentos, as crianças se apoderam do processo que elas mesmas criam, planejam, organizam e recriam (DIAS, 2005, p. 165).

O brincar de livre escolha da criança, como bem colocado por Dias (2005), possibilita que ela saia da rotina de subordinação e tenha espaço para liderar. Silva (2010) reforça a ideia de que a educação precisa adotar relações sociais de não dominação, especialmente (não só) com as crianças da classe operária, ao afirmar que, a depender das relações sociais enfatizadas no ambiente escolar, pode-se ensinar “[...] as crianças e jovens das classes subordinadas como se conformar às exigências de seu papel subalterno nas relações sociais de produção” (SILVA, 2010, p. 78).

Outros pontos aproximam (ou poderiam) o brincar das DCNEI e o brincar da PPEI. Para a sociologia da infância, aqui representada por Sarmiento (2002, p. 16): “o imaginário infantil é um fator de conhecimento, e não uma incapacidade, uma marca de imaturidade ou um erro”. O autor considera que a imaginação deve ser contemplada na educação infantil, assim como outros conhecimentos a serem desenvolvidos. Esta afirmação é relevante para quem deseja compreender o quanto o brincar pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento e da criatividade na criança.

Para Vigotski (2009), a imaginação e a criação são processos sedimentados nas experiências das crianças. Quanto maior for a diversidade de experiências, maiores serão as condições para a imaginação e a criação se apoiarem. O autor descreve dois gêneros de atividades relacionadas à imaginação e à criação: a atividade reprodutiva e a reelaboração criadora ou combinatória.

Na atividade reprodutiva, a memória se encarrega de trazer adiante o que já foi vivenciado, e essa atividade é mais reprodutiva do que criadora; não há criação de algo novo. Na reelaboração criadora ou combinatória, o cérebro não reproduz o vivido, mas, apoiado em experiências anteriores, é capaz de imaginar situações novas, nunca antes vivenciadas. Dessa forma, reelabora a experiência criando algo novo (VIGOTSKI, 2009).

Essa capacidade cerebral de imaginar situações não vivenciadas é essencial, pois “se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se para o futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). Para Vigotski (2009), a imaginação se manifesta nas crianças desde a primeira infância (0 a 3 anos), e é nas brincadeiras que a imaginação se manifesta melhor: quando a criança imagina ser outro alguém, como a mamãe, ou o policial, por exemplo. Bem sabemos que na brincadeira a criança imita o adulto, porém os elementos vivenciados nunca são reproduzidos fielmente. De acordo com Vigotski (2009),

A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas a reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. Assim como na brincadeira o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Dessa forma, na brincadeira a criança não somente reproduz ou imita, mas reelabora criativamente a realidade, e na brincadeira a imaginação é desenvolvida. Prestes (2013) finaliza seu texto questionando: o que “Corsaro denomina de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) e o que Vigotski chama de reelaboração criativa (VIGOTSKI, 2009)? Será que os dois conceitos não merecem uma análise mais aprofundada?” (PRESTES, 2013, p. 304). Não realizamos uma análise aprofundada como sugere Prestes (2013), porém é possível apontar algumas semelhanças nos dois conceitos, o que identificamos como mais um ponto de aproximação na concepção de brincadeira das DCNEI e da PPEI.

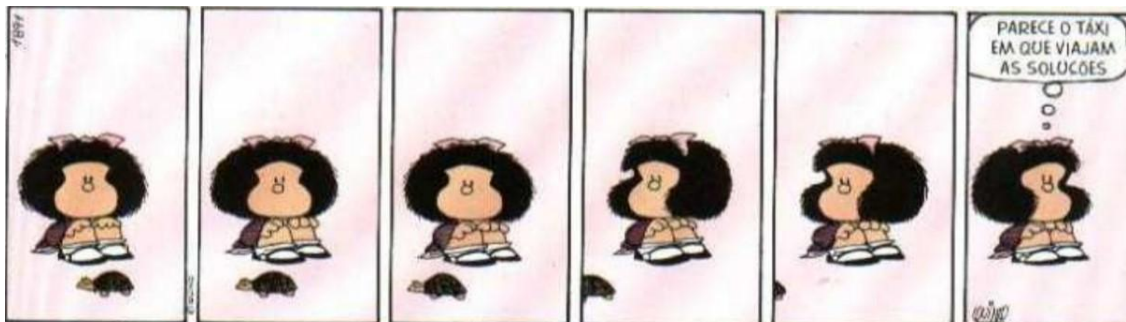
Na reprodução interpretativa de William Corsaro, a criança não imita a realidade somente, tampouco se apropria da cultura sem reinterpretá-la criativamente; busca responder às suas necessidades e às de seus pares, reproduzindo a cultura do mundo adulto e produzindo a cultura de pares (2009). Ambos os autores apontam que a criança, ao entrar em contato com a cultura, não a assimila ou a adquire tal como ela é, mas a reinterpreta ou reelabora de forma criativa ou criadora, especialmente na brincadeira de papéis, para Vigotski (2009), ou na brincadeira de faz de conta, para Corsaro (2002). Os dois autores pontuam que, no brincar, a realidade do mundo adulto não é imitada na íntegra.

Prestes (2013) faz a distinção entre o entendimento da Sociologia da infância e da Teoria histórico-cultural quanto à cultura: “Se, para a sociologia da infância, a criança é produtora de cultura, na teoria histórico-cultural, os instrumentos culturais são meios para o desenvolvimento humano, mas não fins” (PRESTES, 2013, p. 304). No entanto, é possível apontar possíveis aproximações entre os dois autores e suas concepções para o brincar, ao menos no que se relaciona a imaginação e criação, reinterpretação e reelaboração da cultura nas brincadeiras de papéis e faz de conta, como buscamos demonstrar.

Diante do exposto, salientamos que, apesar de almejar-se uma leitura hegemônica das DCNEI, que se traduzisse em oposição às suas diretrizes para a brincadeira, identificamos importantes desvios no texto, e, mesmo de maneira mais indireta e subjetiva, existem aproximações nas concepções teóricas para o brincar, conforme apontado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 15 - **Toda Mafalda:** sobre as soluções



Fonte: QUINO, 1994, p. 487.

Buscamos, nessa pesquisa, investigar como o brincar é apresentado nos cadernos do MEC/SEF/COEDI (BRASIL, 1994-1998), RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2009), e compreender as concepções sobre o brincar presentes nas Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, compreendendo-as dentro dos contextos de influências, de produção do texto e da prática das políticas públicas para a etapa.

O problema de pesquisa surgiu do interesse em investigar como o Sistema Municipal de Ensino de Bauru interpretou e traduziu as políticas públicas nacionais para a EI e como estas atuaram sobre as concepções e direcionamentos assumidos para o brincar, expressos no documento municipal de Bauru/SP.

A Abordagem do Ciclo de Políticas contribuiu para ampliar o olhar para as políticas públicas, o que nos possibilitou compreender o processo de elaboração da política tanto no plano do sistema mais amplo quanto no micro. No contexto de influências, existem disputas e embates que legitimam o discurso sobre o que significa ser educado e que impactam as concepções assumidas para o brincar nas políticas públicas para a EI. Estas influências não se encerram na elaboração, pois na análise inspirada por esse referencial teórico é possível identificar que os contextos se entrecruzam.

No contexto de produção do texto, foi possível identificar, além das influências exercidas no texto, que o tipo de texto (se mais prescritivo ou mais aberto) diz muito sobre a política. O texto pode convidar o leitor a participar interpretando-o criativamente (se o texto for mais aberto), ou pode ser mais prescritivo e fechado, dando pouca oportunidade para que o leitor participe de sua construção. Nessa pesquisa, o contexto da prática possibilitou a

identificação da interpretação da política nacional e como ela se traduziu em orientações para o brincar na política municipal.

Anterior à análise das políticas, foi realizado um aprofundamento teórico sobre o tema do brincar que nos preparou para a análise dos documentos e que possibilitou a compreensão de como a criança aprende e, a partir daí, assumir uma posição em prol do brincar na EI que desenvolve a criança, sem lhe tirar a liberdade de escolha ou desconsiderar seu interesse; um brincar que desenvolve e respeita a criança. O aprofundamento teórico possibilitou identificar possíveis aproximações entre as DCNEI e a PPEI no que se refere ao brincar.

Os estudos de autores, como Kramer (1984, 2002, 2011), Cerisara (1999, 2002, 2007), Rosemberg (2002, 2003), Faria (1995, 2007) e Kuhlman Jr. (1999, 2000, 2005, 2007), foram essenciais para a análise das políticas para a Educação Infantil em sua história.

Ao analisarmos a política nacional dos anos de 1990 apresentada nos cadernos do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Fundamental e da Coordenação de Educação Infantil, identificamos que o brincar e o ambiente lúdico foram valorizados como formas privilegiadas para envolver a criança no processo educativo, e são contemplados, inclusive, como critérios para o atendimento de qualidade em creche, devendo respeitar o brincar como direito da criança, prevendo a formação dos profissionais para o brincar, além de recursos.

Contudo, observamos que o brincar das políticas dos cadernos MEC/SEF/COEDI (BRASIL, 1994-1998) foi atravessado por interesses neoliberais da política educacional do governo do FHC, assim como pela elaboração e implementação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, no final da década de 1990. Apesar de não ter caráter mandatório, foi acolhido no interior das escolas, pois a política de implementação estava vinculada à destinação de recursos financeiros para a formação continuada dos docentes dentro da proposta do documento.

A concepção para o brincar no RCNEI é confusa, pois o documento abarca muitos autores que divergem na concepção teórica. O documento desassocia o educar, o cuidar e o brincar, como se houvesse momentos específicos para cada um deles. Ademais, identificamos que ao se colocar como manual único, possivelmente o brincar (mas não só), contido no RCNEI, não corresponde à diversidade das crianças brasileiras.

Ao analisarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), identificamos que a brincadeira é central e interpretada como linguagem da criança. O brincar é amplo, diversificado e um direito da criança, que deve ser contemplado

como eixo estruturante do planejamento, junto às interações, que são diversas: com o meio, com os objetos, com o adulto e entre as crianças. A interação entre as crianças têm uma especificidade no documento, pois é valorizada como cultura de pares, segundo a Sociologia da Infância.

Nessa perspectiva teórica, as crianças produzem cultura, são influenciadas pela cultura do mundo adulto, ao mesmo tempo em que a influenciam. Identificamos, inspirados em Kishimoto (1993, 1994, 1996, 1998, 2002, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018), que as brincadeiras nas DCNEI estão a serviço da criança cidadã de direitos, e que o brincar é um dos direitos que devem ser garantidos na EI, um brincar amplo e diverso, que dialogue com as interações e conteúdos. Foi apontado que, por falta de formação continuada, a brincadeira proposta neste documento permaneceu empobrecida e fragmentada.

Na análise das políticas educacionais de Bauru, seção 5 desta pesquisa, identificamos que a primeiríssima proposta pedagógica, com viés freinetiano, foi frustrada com a troca da secretária municipal de educação, que passou a elaborar a primeira proposta curricular para a EI (BAURU, 1987) com pouca participação dos professores, baseada em um ecletismo teórico e nas práticas pedagógicas existentes na Rede.

O brincar recebeu pouca atenção no documento e sua concepção estava alinhada ao inatismo. O jogo simbólico de Jean Piaget é mencionado no texto e aparece no sumário, porém não há orientações de como desenvolvê-lo. A brincadeira é mencionada como recreação infantil, e a ideia de que bastava colocar a criança para brincar para que ela se desenvolvesse estava presente.

Na segunda Proposta Pedagógica de Educação Infantil do município de Bauru (BAURU, 1996), fundamentada pelo sociointeracionismo, que uniu Piaget e Vigotski, o brincar é invisibilizado. Não é mencionado como atividade guia do desenvolvimento infantil quando descrevem a teoria de Vigotski, e o jogo sociodramático é citado para o ensino de conteúdos de linguagem corporal. A brincadeira está mais presente no texto que contempla a área do conhecimento de matemática, porém o brincar permanece atrelado à orientação didática. O brincar na segunda proposta pedagógica municipal é apresentado como forma adequada para o ensino de conteúdos e não há aprofundamento sobre o tema.

Na análise das políticas municipais, observamos que a Educação Infantil estruturou-se politicamente entre os anos de 1980 e 2012. Os anos de 1980 e de 1990 foram de muitas conquistas, como a aprovação do Estatuto do Magistério e a obtenção de direitos para os

docentes, que incluíram um dia de dispensa remunerada por semana para cursar mestrado e doutorado, o direito à Atividade Extraclasse e à formação continuada.

Entre os anos de 2005 e 2007, a educação municipal debruçou-se sobre a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas de Educação Infantil e escolas do Ensino Fundamental. Em 2012, com a conquista do Plano Municipal de Educação e o cumprimento de todas as exigências necessárias, o município ganhou autonomia em relação à Secretaria de Educação do Estado, formando seu próprio Sistema de Ensino Municipal. Enquanto estruturavam-se politicamente, permaneceram em busca de uma unidade teórica para a (até então) Rede Municipal de Ensino, elaborando duas propostas pedagógicas para a Educação Infantil que não alcançaram esse objetivo.

A atual proposta para a EI de Bauru começou a ser formulada em 2011 e foi entregue em 2016, por meio de parceria entre o Departamento de psicologia da Universidade Estadual Paulista local e a Secretaria de Educação do município, através do curso de extensão “Construção e implementação da proposta pedagógica da Rede Municipal de Educação Infantil de Bauru”, a qual analisamos segundo os contextos de influências, de produção do texto e o contexto da prática do Ciclo de Abordagem de políticas (BALL, 1994; MAINARDES, 2006a, 2006b).

Na análise dos contextos, identificamos que no contexto de influência houve influências de pessoas, como a Prof.^a Dr.^a Vera Mariza Regino Casério, que foi nomeada para Secretária da Educação e que havia participado das duas primeiras propostas para EI. Houve influência de algumas pessoas do Departamento de Psicologia da UNESP de Bauru que haviam participado da elaboração dos Projetos Políticos e Pedagógicos das escolas de Bauru e de outras iniciativas de estudos, frutos da parceria da SME e a Universidade. Além disso, o próprio anseio pela unidade teórica para a EI municipal influenciou a elaboração da PPEI.

No contexto da produção do texto, identificamos a produção de uma proposta pedagógica coletiva com muitas ações em prol de uma elaboração democrática, que, apesar de conter partes mais abertas, que convidam o leitor a interpretar criativamente o texto, tem a matriz curricular produzida de maneira mais prescritiva. Nesta análise, identificamos que a produção do texto foi acompanhada de muitas iniciativas de formação continuada, a fim de que todos se apropriassem do que estava sendo elaborado; contudo, a formação foi insuficiente, pois os professores adjuntos ficaram de fora de algumas dessas iniciativas, além de identificarmos que a maior parte dos cursos oferecidos não era da vertente teórica que fundamenta o documento. A formação para a Pedagogia Histórico-Crítica foi muito inferior à

formação para Teoria Histórico-Cultural; da mesma forma, aquela que foi menos abordada na PPEI do que esta.

Na análise do contexto da prática, buscamos compreender a interpretação e a tradução dos textos oficiais nacionais presentes na Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, e quais orientações para o brincar contidos nas Diretrizes Nacionais estão presentes (ou não) no documento municipal. Identificamos que o brincar contido na proposta é voltado para o desenvolvimento infantil e foi possível categorizá-lo em três categorias principais: o jogo de papéis, o jogo didatizado e as brincadeiras voltadas para a cultura corporal.

Na análise do contexto da prática, que, nessa pesquisa, refere-se à tradução e à interpretação do documento oficial (DCNEI) realizadas pelo município ao elaborar a proposta pedagógica local, a PPEI anuncia, na apresentação, ser um caminho dialógico entre a prática pedagógica e as DCNEI e, ao longo do documento, faz forte oposição às orientações para o brincar contidos no documento nacional. Entretanto, esse posicionamento não se sustenta em todo o documento, pois alguns textos que compõem a PPEI aproximam-se das orientações sustentadas nas DCNEI.

Com isso, buscamos apontar aproximações entre as DCNEI e a PPEI, no tocante ao brincar nos dois documentos, tais como: o jogo didático, que identificamos como aproximação do eixo estruturante da brincadeira; a reelaboração criadora em Vigotski e a reinterpretação criativa na Sociologia da Infância; a atenção ao desenvolvimento da imaginação em ambas as teorias; o brincar de livre escolha para valorizar a autonomia infantil; a interação entre adulto-criança e criança-criança em ambas as teorias; a escuta e a observação do interesse das crianças como motivo para atividade.

Apontamos, como sugestões para futuros trabalhos, a análise da PPEI nos contextos da prática pedagógica, dos resultados-efeitos e das estratégias políticas como meio de avaliação da política proposta no município, e dos resultados alcançados por ela, a fim de traçar estratégias para correções de possíveis injustiças provocadas em sua implementação, conforme orienta Mainardes (2007).

Esperamos, com esse trabalho, contribuir com o professor fornecendo pistas para “decifrar” as políticas públicas e não ser “devorado” por elas, pois o fim último destas são suas práticas pedagógicas. Portanto, não se pode olhar os textos oficiais ingenuamente, e saber que existem disputas sobre os significados legitimados, inclusive o do brincar, auxilia a interpretação e tradução que se fará das políticas no contexto da prática.

Só com o olhar ampliado sobre a política é que se pode defender o brincar que seja dá, para, e com as crianças; um brincar de qualidade em interações, em narrativas, cenários e recursos lúdicos e por um tempo não fragmentado; que respeite a criança e o seu brincar, e lute por formação continuada que contribua com a transformação das práticas pedagógicas para o brincar no cotidiano da EI, e nos auxilie, através da lupa teórica, a resistir ou a acolher diretrizes expressas nos documentos oficiais.

Almejamos, especialmente, que o brincar esteja sempre a serviço da criança e de interações e relações pessoais saudáveis, que ensine para a coletividade, que produza em nós (crianças e adultos) a humanidade que vai se perdendo em um mundo sem respeito à diversidade de gênero, raça, etnia, classe social, bem como de falta de cuidados para com idosos e crianças, em um mundo ameaçado pela destruição cada vez maior do meio-ambiente.

Acreditamos que o brincar sempre foi necessário; afinal, ele nasceu de uma necessidade social. Porém, hoje (mais que ontem), o brincar pode nos “salvar” dessa atmosfera sufocante de autoritarismo e desumanização.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**. Santa Maria, v.35, n.1, p. 39-52, jan/abr. 2010.
- AIRES, L. **Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional**. 1ª. ed. Lisboa: Universidade Aberta. 2015.
- AMORIM, A. L. N.; DIAS, A. A. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do currículo**, v. 4, nº 2, p.125-137, set 2011 a mar 2012.
- ANPED. Parecer da Anped sobre o documento referencial curricular nacional para educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 7, p. 89-96, jan./abr.1998.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARIÈS, P. Du sérius au frivole. In: ARIÈS, P. e MARGOLIN, J.-C. (orgs.), **Les Jeux à la Renaissance**. Actes du XXIIIe Colloque international d'études humanistes, Paris, J. Vrin, 1982.
- ARIOSI, C. M. S. A incorporação das creches à rede municipal de educação infantil pós LDB 9394/96: história e gestão em pauta. **Revista Paulista de Educação**. V. 1, nº 1, p.17-29, 2012.
- ARROYO, M. Apresentação do livro. In: VEIGA, C. G.; FARIA FILHO, L. M. de. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 07-19, 1999.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**. London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARBOSA, M. C.S. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares**. MEC/SEB/UFRGS, Brasília, 2009.
- BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2010.
- BATISTA, J, B.: PASQUALINI, J. C. Ações e desafios na construção e implementação de uma proposta pedagógica para uma rede municipal de educação infantil. In: Congresso Brasileiro de Educação da UNESP 2013, 4, 2013, Bauru. **Anais [...]** Bauru: UNESP, 2013. Disponível em: http://www2.fc.unesp.br/cbe/anais_iv-cbe.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BAURU. Lei nº 2636 de 30 de dezembro de 1985. **Dispõe sobre a reforma do Estatuto do Magistério Municipal.** Disponível em:
https://sapl.bauru.sp.leg.br/consultas/norma_juridica/norma_juridica_pesquisar_proc?lst_tip_norma=1&txt_numero=2636&txt_ano=1985&dt_norma=&dt_norma2=&dt_public=&dt_public2=&lst_assunto_norma=&lst_tip_situacao_norma=&txt_assunto=&rd_ordenacao=1&incluir=. Acesso em: 28 de nov. 2020.

BAURU. Prefeitura Municipal de Bauru. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular para as Escolas Municipais de Educação Infantil.** 1987. Mimeo.

BAURU. Prefeitura Municipal de Bauru. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Pedagógica de Educação Infantil do Município de Bauru.** Bauru: Causa e Efeito Comunicação, Graff Studio e Gráfica São João, 1996.

BAURU. Lei n.5.999, de 30 de novembro de 2010. **Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salário - PCCS, dos servidores específicos da área da educação do município; bem como reenquadra os respectivos cargos, reconfigura as carreiras, cria nova grade salarial, dispõe sobre a cessação do pagamento das gratificações e adicionais e institui jornadas de trabalho.** Diário Oficial de Bauru, Poder Executivo, Bauru, SP, 01 dez. 2010, Seção I, p. 01.

BAURU. Decreto n. 11.494 de 11 de março de 2011. **Regulamenta o art. 40 da Lei Municipal nº 5.999, de 30 de novembro de 2.010, que dispõe sobre a Atividade de Trabalho Pedagógico** (atividades exercidas fora da sala de aula). Disponível em:
https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/sist_juridico/documentos/decretos/DEC11494.pdf. Acesso em: 09 set. 2020.

BAURU. Lei n 6.217 de 28 de maio de 2012. **Dispõe sobre a Reformulação do Estatuto do Magistério de Municipal.** Disponível em :
https://sapl.bauru.sp.leg.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=6398&texto_original=1. Acesso em: 28 nov. 2020.

BAURU. Lei nº 6.270 de 20 de outubro de 2012. **Dispõe sobre a organização do sistema municipal de ensino de Bauru e dá outras providências.** Disponível em:
https://sapl.bauru.sp.leg.br/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=6451. Acesso em: 09 set. 2020.

BAURU. **Plano Municipal da Educação.** 2012-2012. Disponível em:
https://sites.bauru.sp.gov.br/pme/arquivos/website_pme/arquivos/13.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

BAURU. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Relatório de Diretoria,** set. 2013.

BAURU. Lei nº 6752, de 14 de dezembro de 2015. **Estima a receita e fixa a despesa do Município para o exercício de 2016.** p. 54.615/15

BAURU. Lei nº 6.874, de 15 de dezembro de 2.016. **Estima a receita e fixa a despesa do Município para o exercício de 2017,** p. 50.696/16.

BAURU. Lei nº 7.007, de 11 de dezembro de 2.017. **Estima a receita e fixa a despesa do Município para o exercício de 2.018.** p. 55.097/17.

BAURU. Lei nº 7.006, de 11 de dezembro de 2.017. **Estabelece o Plano Plurianual do Município de Bauru para o quadriênio 2.018 a 2.021, e define as metas e prioridades da Administração Pública Municipal para o exercício de 2.018.** p. 49.497/17.

BAURU. Câmara Municipal de Bauru. **Lei Orgânica Municipal.** Atualizada até a Emenda 80/2017. Disponível em: [em: https://www.bauru.sp.leg.br/legislacao/lei-organica-municipal/](https://www.bauru.sp.leg.br/legislacao/lei-organica-municipal/) Acesso em: 15 set. 2020.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**, São Paulo: Ed. 34, 2002.

BONDIOLI, A. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche. In: BONDIOLI, A.; MANTOVAN, S. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 212-227.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento Nacional da Criança. **A Infância e a Recreação.** Rio de Janeiro. 1960.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 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, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994, 48 p. [1994a].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Educação infantil no Brasil: Situação atual.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. 44 p. [1994b].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DEP/COEDI, 1994 [1994c].

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995 [1995a].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Educação Infantil: bibliografia anotada.** Brasília: MEC/ SEF/DPE/COEDI, 1995 [1995b].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil.

Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.** Brasília: MEC / SEB, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** documento introdutório, vol.1. Brasília: MEC/SEF, 1998. [1998a].

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** desenvolvimento pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998. [1998b].

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil:** ampliação do universo cultural. Brasília: MEC/SEF, 1998. [1998c].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998, 2 v. [1998d].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 22, de 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 mar. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 07 jun. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.** Brasília: 19 de dezembro de 2006.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e de valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.** Brasília (DF), 21 jun. de 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009 [2009a]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 09 de dezembro de 2009.**

Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 dez. 2009 [2009b]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 22, de 09 de dezembro de 2009**

Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 dez. 2009 [2009c]. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/janeiro-2010-pdf/2464-parecer-ceb-22-2009/file>. Acesso em: 07 jun. 2019

BRASIL. Presidência da República. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de Novembro de 2009. **Dá nova redação dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.** Brasília: 11 de Novembro de 2009 [2009d].

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm
Acesso em: 07 jun. 2019

BRASIL. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB no 4/2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 15, de 15 de dezembro de 2017. **Base Nacional Comum Curricular.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 2017.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
Acesso em: 21 dez. 2018.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMPOS, M.M; FULGRAFF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, nº 127, jan. p. 87-128, jan/abr. 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios pra um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 2009, 2ª ed.

CARVALHO, M. C. M. de. (org.). **Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas**. São Paulo: Papirus, 1991.

CARVALHO, R. S. de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 3, p. 466-476, set-dez. 2015.

CARVALHO, R. S. de; FOCHI, P. S. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na Educação Infantil. **Textura**, v.18 nº 36, jan./abr. 2016.

CASÉRIO, V. M.R; FANTIN, F.C.B; JUNIOR, W. A. Formação Continuada e a Prática Educativa: Relato de Experiência da Secretaria Municipal de Educação de Bauru / SP. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 11, nº 6, p. 57-71, jul./dez. 2016

CERISARA, A.B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, nº especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a Educação infantil no contexto das reformas. **Revista Educ. Soc., Campinas**, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 326-345. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 out. 2018.

CERISARA. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise dos pareceres sobre o Referencial Curricular nacional da Educação Infantil. In: FARIA, A.L.G de; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007, cap. 2, p. 19-50.

CLAUDINO-KAMAZAKI, S. G. **A relação entre teoria e prática na Pedagogia Histórico-Crítica: análise de uma Proposta Pedagógica para a Educação Infantil**. 313 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2019.

CORSARO, W. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças**. Educação, Sociedade e Culturas, nº 17, 2002

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e culturas de pares. In: CARVALHO, A. M. A.; MÜLLER, F. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORREA, B. C. PINTO, J. M. R. Estatutos e planos de carreira do magistério em cinco municípios paulistas: questões para a democratização da gestão escolar. In: **Cadernos ANPAE**, n. 9. Programa e Trabalhos completos: 2010.

CORREA, B. C. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaios sobre os desafios para a concretização de um direito. **Jornal de Políticas Educacionais**, nº 9, Janeiro-junho de 2011. P. 20-29. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/25172/16820>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CORRÊA, M. de C.A. Trajetória de elaboração da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil no Sistema de Ensino de Bauru na perspectiva teórica da pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural. **Germinal: Marx. Educ. em Debate**, Salvador, v. 5, nº 2, p. 190-202, dez. 2013.

CORRÊA, M. de C. A. **A natureza e a importância do jogo de papéis na educação infantil: contribuições didáticas**, 2018 155 f. Dissertação (Mestrado)– Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

COSTA, D. **A infância e a recreação**. 6ª ed. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/10002000040.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

COUTINHO, A. S.; MORO, C. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Zero-a-seis**, v. 19, nº36, p. 349-360, jul/dez. 2017.

DAIBEM, I. M.; CASÉRIO, V. M. R. **Um olhar histórico sobre a educação municipal de Bauru**. Desktop Publishing, Gráfica São João, 1996.

DAIBEM, A.M. L. A implantação da Pedagogia Freinet na Rede Municipal de Ensino de Bauru - SP: relato de experiência. **Mimesis**, Bauru, v. 18, nº 1, p. 41-51, 1997.

DIAS, L.S. **Infâncias nas brincadeiras: um estudo em creche pública e em creche privada de Campinas**. 2005. 202 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253094>. Acesso em: 20 ago. 2018.

DUARTE, N. “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada in ARCE, A. DUARTE, N. (orgs) **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización do desenvolvimento psíquico na infância. Em M. Shuare (Org.), **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS - Antologia** (p. 104-124). Moscou: Progreso, 1987.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

EVANGELISTA, M. M. T. T. **A Construção do Projeto Político-Pedagógico na Escola Municipal de Educação Infantil “Floripes Silveira de Souza”**. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

FARIA, A. L. G. de. Origens da rede pública municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: o departamento de cultura e os parques infantis de Mario de Andrade (1935-1938). **Pro-posições**. Vol. 6. Nº 2 [17], 34-35, jun. 1995.

FARIA, A. L. G. de. PALHARES, M. S. Apresentação. In: FARIA, A. L. G. de PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós - LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas SP.: Autores Associados, 2007.

FORTUNA, T. R. **A formação lúdica docente e a universidade**: contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/35091>. Acesso em: 02 nov. 2017.

GÓMEZ, A. I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A.I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 1, p. 13-26.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S.F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.

GUATARRI, F. **Revolução molecular**: pulsações do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GÜNTHER H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa** 2006; vol. 22, nº 2, p. 201-10.

HADDAD, S. Os Bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANNA JR., A. (ed.). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil**. Brasília: Rede Brasil, 1998. p. 41-52.

HÖFLING, E.M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001, p. 30-41.

JACOBY, R. **Os últimos intelectuais**. São Paulo, Trajetória intelectual/EDUSP, 1987.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem** - Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 6ª ed. Campinas: Papyrus: 2001.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, T. M. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: **História da educação**: processos, práticas e saberes [S.I: s.n.], 1998.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e a qualidade em uma instituição infantil**. Licere, Belo Horizonte, v. 5, nº 1, p. 23-32, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Consulta pública sobre as Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis: 1923-1935**. São Paulo: Polo Books, 2014 [ISBN: 978-85-65943-61-1]. Disponível em: <http://www.labrimp.fe.usp.br/Arquivos/Galeria/Arquivos/14/20.pdf> Acesso em: 12 out. 2019.

KISHIMOTO, T. M. **Currículo e conteúdos específicos da base nacional comum de educação infantil**. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Tizuko_Morchida_Kishimoto.pdf. Acesso em: 23 maio 2019.

KISHIMOTO, T. M. O educar como lugares de infância na Educação Infantil. In: SANTOS, M. W; TOMAZZETTI, C. M; MELLO, S.A (Orgs.). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Carlos: EDUFSCar, 2018, seções especiais 1, p. 33-45.

KISHIMOTO, T. M.; MONACO, R. A.; SÍGOLI, C. Brinquedos. Construindo e organizando espaços para brincadeiras de faz-de-conta. **Revista do professor**, Porto Alegre, 12 (48), p. 9-14, out./dez. 1996.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1984.

KRAMER, S. Proposta Pedagógica ou Curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-posições**. Campinas, SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 13, n. 2 (38), maio/ago, 2002.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. 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, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2019.

KUHLMANN JR. M. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A.L.G de; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas-SP: Autores Associados, 1999, cap.3, p. 51-65.

KUHLMANN JR. M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, nº 14, 2000.

KUHLMANN JR. A educação infantil no século XX. In: STEPAHANOU, M. *et al.* **História e memórias da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. v. 3, p. 182-194.

KUHLMANN JR. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAZARETTI, L. M. **Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

LAZARETTI, L. M. Uma palavra sobre o currículo. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (orgs.). **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicas da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A.M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**. Antologia, Livro I, 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2017, v. 1, p. 39-57.

LIBÂNEO, J., C. Políticas Educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, vol. 46, nº.159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. São Paulo: Amil, 2003.

LONGAREZI, A. M. (Org.); PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino desenvolvimental**. Antologia. Livro I. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2017b, v. 1, 242p.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Cassiana; CARBONIERI, J. (Org.). **A TEORIA COMO CONDIÇÃO DA LIBERDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020. 178p.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição Para a Análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 [2006a].

MAINARDES, J. A Abordagem do Ciclo de Políticas e suas Contribuições para a Análise da Trajetória de Políticas Educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, vol. 1, nº 2, maio/ago, 2006, p. 94-105 [2006b].

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J; FERREIRA, M.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: MAINARDES (Org.) **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, abr. 2009.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 maio 2019.

MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na educação infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais**. Tese (Doutorado em Educação) – 185 f. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/106628>. Acesso em: 03 abr. 2018.

MARCOLINO, S. Prefácio. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.) **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

MARCOLINO, S; MELLO, S. Temas das brincadeiras de papéis na Educação Infantil. **Psicologia: Ciências e Profissão**, 2015, 35 (2), p. 457-492.

MELCHIORI, L. E. Diretrizes gerais para o atendimento pedagógicos a bebês. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (orgs.) **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

MELLO, S. A. A Escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: AVERCAMP, 2004, p. 135-155.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1, 83-104, jan/jun. 2007.

MELLO, S. A. **Acolhimento e escuta: desafios às relações adulto-criança**. Mímeo cedido pela autora à discente Andreza Cristina Morais de Freitas. Arquivo pessoal: 2020.

MELLO, S. A; FARIAS, M. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, p. 53-68, jan./abr. 2010.

MELLO, S. A; GAMBA, L. M. F. Organização do tempo, rotina e acolhimento na escola de Educação Infantil. In: **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

MINAYO, M. C. S., DESLANDES, S.F, GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORUZZI, A. B., TEBET, G. G. de C. Sociologia da Infância, Pedagogia e Currículo da Educação Infantil: algumas aproximações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente – SP, v. 28, n.3, p. 166-185, set./dez., 2017.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MUNERATO, R.V.S. **Educação infantil: políticas públicas na década de 80**. Bauru. EDUSC, 2001.

NASCIMENTO, Milton; TISO, Wagner. **Coração de Estudante**. Música, 3,48m. Perfil. Som Livre, 2006.

NEITZEL, S. T. L. **Brincadeira e aprendizagem**: concepções docentes na Educação Infantil. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – 111 f. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/61753>. Acesso em: 03 abr. 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T.M. **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson, 2002.

OLIVEIRA, Z.M.; MELLO, A. M; VITÓRIA, T.; FERREIRA, M.C.R. **Creches**: crianças faz de conta & cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C.M.S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. **Educação Infantil pós LDB**: rumos e desafios. 6. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PASQUALINI, J. C. Construindo coletivamente uma proposta para a escola pública de educação infantil. In: VII COPEDI. Congresso Paulista de Educação Infantil e III Simpósio Internacional de Educação Infantil. **Anais [...]** São Carlos: UFSCAR, 2015.

PASQUALINI, J.C. Proposta pedagógica do sistema municipal de ensino de Bauru (SP) para a educação infantil: uma experiência de extensão universitária. VII Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. **Anais [...]** Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.

PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (orgs.) **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 12 out. 2019.

PASQUALINI, J. C. A construção e implementação de uma proposta pedagógica para a educação infantil: reflexões e indicativos para a ação concreta. In: PASQUALINI, J.C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectiva. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018 [2018a].

PASQUALINI, J. C. Proposta Curricular para a educação infantil: a experiência de Bauru. **Revista Espaço do currículo**. 2018 [2018b], v. 2, nº 11. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39616>. Acesso em: 12 out. 2019.

PINAZZA, M. A. Os pensamentos de Pestalozzi e Froebel nos primórdios da pré-escola oficial paulista: das inspirações originais não escolarizantes à concretização de práticas escolarizantes. In: FARIA, A.L.G; MELLO, S.A.(orgs). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 85-100.

PINAZZA, M.; SANTOS, M.W. dos. A (pré) escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante “dejá vú?” **Textura**, Canoas, v. 18, nº 36, p. 22-43, jan./jun. 2016.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2010.

PRESTES, Z. A brincadeira de faz-de-conta como atividade-guia. Congresso de Educação Básica, 2011, **Anais[...]** Florianópolis: Secretaria de Educação. Florianópolis: SC. 2011.

PRESTES, Z. A Sociologia da infância e a Teoria Histórico-Cultural: algumas considerações. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá. v. 22, nº 49/1, mai./ago. 2013, p. 295-304.

QUINO. **Toda Mafalda:** da primeira à última tirinha. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Disponível em:

http://historiaequadrinhosnrelondrina.pbworks.com/w/file/etch/49843710/O_munda_da_Mafalda.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RINALDI, C. A escuta invisível. Originalmente publicado no **Boletim Reggio Children**, janeiro de 1999 e traduzido do italiano pela Profa. Dra. Suely Amaral Mello para uso em sala de aula. Mimeo cedido pela tradutora à discente Andreza Cristina Morais de Freitas. Arquivo pessoal: 2020.

ROCHA, E.A.C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia, 1998. Tese (Doutorado) - Campinas, UNICAMP, 1998.

ROCHA, E. A.C. A Pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**. jan/fev./ mar./ abr., 2001, nº 16.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil.

Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 115, p. 25-63, Mar. 2002. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 mai. 2018.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-posições** - vol.14, nº 1 [40] jan./abr. 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; RAMON, F.; SILVA, A. P. S. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 65-100, mar./ 2002.

SACRISTÁN, J. GIMENO; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, M.W; TOMAZZETTI, C. M; MELLO, S. A. Questões candentes na Educação Infantil: porque as crianças ainda são crianças. In: SANTOS, M. W; TOMAZZETTI, C.M; MELLO, S.A. **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Carlos: EDUFSCar, 2018, seção final, p. 373-387.

SANTOS, L. L. de C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, dez. 2016. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000300281&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2019.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE n 06/95. **Fixa normas para autorização de funcionamento e supervisão de instituições de educação infantil, no sistema de ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo, Diário oficial do Estado, v. 105, n. 121, p. 12-13, 28 jun. 1995.

SARAVALI, E. G. Contribuições da teoria de Piaget para a formação de professores. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 23-41, jun. 2004.

SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e Culturas da Infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educ. Soc.** [online], vol. 23, nº 78, p. 265-283, 2002.

SARMENTO, M. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011.

SARMENTO, M. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordália Alves (Orgs.). **Primeira infância no século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo**. Campo Grande: Editora Oeste; OMEP Brasil, 2013. p. 131-148.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SENA, S.; GUIMARÃES, M. C. A brincadeira, o jogo e o trabalho como elementos do saber próprio e da profissionalidade do professor da Educação Infantil. **Movimento – Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 2, p. 1-29, 2015.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia nas redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 4, n. 11, p. 21-38, mai./ago. 2014

SILVA, T. T. da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Editora Autêntica. 2010.

SMIRNOVA, E.; RIABKOVA, I. Teoria da brincadeira na psicologia histórico-cultural. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, nº 1, p. 84-97, jan./abr. 2019.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, S.J e KRAMER, S. "O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 77, p. 69-80, mai. 1991.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

TOMAZZETTI, C. M. *et al.* Especificidades da Educação Infantil na Política Educacional Brasileira. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 72-87, 2015.

TULESKI, S.C. Para ler Vygotski: recuperando parte da historicidade perdida. 23ª Reunião Anual da Anped. **Anais [...]** Maringá, Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2024t.PDF>. Acesso em: 22 set. 2019.

VIEIRA, J. L. **Dicionário Latim/Português: Termos e Expressões**. Campinas, EDIPRO, 2016.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Ed. da Universidade, 1988.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, tomo III. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L.S. 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem/L.S. Vigotski**; tradução Paula Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A.; LURIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005. p. 38-55.

VIGOTSKI, L.S. A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista GIS**, Rio de Janeiro, nº 11, p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L, S (1896-1934). **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia/ L.S. Vigotski**; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana - 1. ed. – Rio de Janeiro: E- Papers, 2018.