

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO

DANIELA GAETE SEWAYBRICKER BRAVO

**A PRÁXIS CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS
PRÉ-ESCOLAS PÚBLICAS DE SOROCABA À LUZ DA
ARTICULAÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA FREIREANA E OS
PRESSUPOSTOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO**

SOROCABA – SP

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO

DANIELA GAETE SEWAYBRICKER BRAVO

A PRÁXIS CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS
PRÉ-ESCOLAS PÚBLICAS DE SOROCABA À LUZ DA
ARTICULAÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA FREIREANA E OS
PRESSUPOSTOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* – Doutorado em Educação, da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Prof.^a Dra. Juliana Rezende Torres.

SOROCABA – SP

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Bravo, Daniela Gaete Sewaybricker

A práxis curricular da Educação Infantil nas pré-escolas públicas de Sorocaba à luz da articulação entre a Pedagogia Freireana e os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético / Daniela Gaete Sewaybricker Bravo -- 2024.
350f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Profa. Dra. Juliana Rezende Torres

Banca Examinadora: Prof. Dr. Eder Rodrigues Proença, Profa. Dra. Nadir Castilho Delizoicov, Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos, Profa. Dra. Petula Ramanauskas Santorum e Silva

Bibliografia

1. Práxis Curricular. 2. Educação Infantil. 3. Educação Libertadora. I. Bravo, Daniela Gaete Sewaybricker. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



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

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Daniela Gaete Sewaybricker Bravo, realizada em 30/09/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Juliana Rezende Torres (UFSCar)

Prof. Dr. Eder Rodrigues Proença (SEDU-PMS)

Profa. Dra. Nadir Castilho Delizoicov (UFSC)

Profa. Dra. Maria Walburga dos Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Petula Ramanauskas Santorum e Silva (SEDU-PMS)

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

***Dedico este trabalho à Sara Aparecida Pereira (in memoriam) e à minha Meg,
que esteve ao meu lado por 15 maravilhosos anos***

“Procuro semear otimismo e plantar sementes de paz e justiça. Digo o que penso com esperança. Penso no que faço com fé. Faço o que devo fazer, com amor. Eu me esforço para ser cada dia melhor, pois bondade também se aprende. Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar, porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir”.

Semear otimismo, Cora Coralina

“Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Gratidão, palavra que tem me definido nos últimos tempos, que tem permeado meu dia a dia. Gratidão à vida, à minha família, aos meus amigos, ao meu trabalho, à possibilidade de escrita desta tese. Simplesmente Gratidão!

Gratidão a Deus, pela minha vida e por ser meu guia. Como sempre digo, nada é por acaso...

Gratidão aos meus pais, Odir e Marli, por sempre quererem o meu melhor e estarem ao meu lado quando precisei.

Gratidão ao meu marido Adan e aos meus filhos, Gabriel e Pedro, pelo apoio e paciência nos momentos de estresse, alegria e tristeza que me acompanharam durante o processo de escrita e pelos momentos de ausência que foram necessários.

Gratidão à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Juliana Rezende Torres, pela amizade, confiança, comprometimento, orientação e auxílio durante mais esta jornada.

Gratidão aos membros da banca examinadora, que aceitaram o convite e ofereceram ricas contribuições que aprimoraram esta pesquisa.

Gratidão à minha amiga e parceira de curso, Fabiana, por mais este percurso juntas. Sua amizade e parceria deixam tudo mais leve.

Gratidão à Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba (SEDU), pela autorização da pesquisa nas instituições escolares e pelas dispensas dos períodos de trabalho.

Gratidão às escolas, equipes gestoras e professoras pelo aceite em fazerem parte da pesquisa.

Gratidão aos colegas do Grupo AdubAções Freireanas - Diálogos Interdisciplinares de Educação em Natureza, Sociedade e Cultura pelas trocas de ideias, oportunidades de estudo e crescimento.

Gratidão à turma da Disciplina – Orientação de Estágio Supervisionado em Ciência 2 e 3 – turmas A (2º semestre de 2021), da UFSCar *campus* Sorocaba, em que realizei o Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD) pela paciência, trocas e crescimento.

Gratidão aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar *campus* Sorocaba (PPGE) pelo profissionalismo, dedicação e comprometimento.

Gratidão à Fernanda Mara Battaglini de Campos, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar *campus* Sorocaba (PPGE) pela amizade e pelo apoio técnico diante das dúvidas.

Gratidão à Sara (in memoriam), a quem dedico esta tese. Sem você este sonho não seria possível; você foi a responsável pelo meu despertar como pesquisadora. Espero que esteja bem onde estiver!! É para você...

Mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros.

Cora Coralina

RESUMO

Bravo, Daniela Gaete Sewaybricker. A práxis curricular da Educação Infantil nas pré-escolas públicas de Sorocaba à luz da articulação entre a Pedagogia Freireana e os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético. 2024. 350 p. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba/SP, 2024.

A presente pesquisa tem por objeto de estudo a práxis curricular da Educação Infantil nas pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba à luz da articulação entre a Pedagogia Freireana e os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético e objetiva analisar em que medida a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba se aproximam ou se distanciam da práxis curricular autêntica de Freire à luz do Materialismo Histórico-dialético. Apresenta uma abordagem qualitativa e faz uso de pesquisa bibliográfica, análise documental, observação da prática docente e questionários com perguntas abertas e fechadas, que foram aplicados no segundo semestre do ano de 2023 às equipes gestoras e educadores de instituições educacionais da rede municipal de ensino de Sorocaba-SP, com atendimento exclusivo da etapa da pré-escola. Assim, utilizamos a pesquisa bibliográfica para a construção histórica da evolução da Educação Infantil brasileira e da constituição das pré-escolas na cidade de Sorocaba, além de caracterizar o conceito de práxis, adjetivando-o no bojo do Materialismo Histórico-dialético, desde Marx e Engels e sua difusão até Freire. Apresentamos, então, a Educação Libertadora de Freire e sua concepção de práxis curricular contemplando sua concepção de currículo crítico-libertador e os desdobramentos deste na Educação Infantil. As análises dos documentos, dos dados coletados via questionários, bem como a observação da atuação das educadoras em sala de aula, foram realizadas a partir da metodologia de Análise Textual Discursiva, fundamentada pela categoria Práxis Curricular Autêntica de Freire, esta entendida como inerente às categorias diálogo, problematização, conscientização, que, por sua vez, são perpassadas pela categoria realidade concreta. Foram definidos *a priori* os parâmetros praxiológicos sujeitos, contextos e processos, que nos auxiliaram a dimensionar a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba. Concluímos que, apesar dos esforços e das boas intenções manifestadas nas análises dos questionários e das ações observadas em sala de aula, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a práxis curricular nas pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba se torne verdadeiramente crítica e libertadora, mais próxima da práxis autêntica. Contudo, defendemos a viabilidade de uma práxis curricular autêntica na Educação Infantil, especificamente para as pré-escolas da rede municipal de ensino, e propomos a elaboração de um currículo crítico-libertador, além da proposição de uma política pública de auto(trans)formação permanente junto aos professores.

Palavras chave: Práxis transformadora e autêntica; Educação Infantil; Educação Libertadora; Paulo Freire; Educação de Sorocaba.

ABSTRACT

Bravo, Daniela Gaete Sewaybricker. A práxis curricular da Educação Infantil nas pré-escolas públicas de Sorocaba à luz da articulação entre a Pedagogia Freireana e os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético. 2024. 350 p. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba/SP, 2024.

The present research has as its object of study the curricular praxis of Early Childhood Education in preschools in the municipal education network of Sorocaba in the light of the articulation between Freirean Pedagogy and the assumptions of Historical-dialectical Materialism and aims to analyze to what extent curricular praxis of preschools in the Sorocaba municipal education network come closer to or distance themselves from Freire's authentic curricular praxis in the light of Historical-dialectical Materialism. It presents a qualitative approach and makes use of bibliographical research, documentary analysis, observation of teaching practice and questionnaires with open and closed questions, which were applied in the second half of 2023 to management teams and educators of educational institutions in the municipal education network. Sorocaba-SP, with exclusive services for the pre-school stage. Thus, we used bibliographical research for the historical construction of the evolution of Brazilian Early Childhood Education and the constitution of preschools in the city of Sorocaba, in addition to characterizing the concept of praxis, classifying it within the context of Historical-dialectical Materialism, since Marx and Engels and its dissemination to Freire. We then present Freire's Liberating Education and his conception of curricular praxis, contemplating his conception of a critical-liberating curriculum and its consequences in Early Childhood Education. The analysis of the documents, the data collected via questionnaires, as well as the observation of the educators' performance in the classroom, were carried out using the Discursive Textual Analysis methodology, based on Freire's Authentic Curricular Praxis category, which is understood as inherent to the categories dialogue, problematization, awareness, which, in turn, are permeated by the concrete reality category. The subject praxiological parameters, contexts and processes were defined a priori, which helped us to size the curricular praxis of preschools in the municipal education network of Sorocaba. We conclude that, despite the efforts and good intentions expressed in the analysis of the questionnaires and the actions observed in the classroom, there is still a long way to go so that the curricular praxis in preschools in the municipal education network of Sorocaba becomes truly critical and liberating, closer to authentic praxis. However, we defend the viability of an authentic curricular praxis in Early Childhood Education, specifically for preschools in the municipal education network, and we propose the development of a critical-liberating curriculum, in addition to proposing a public policy of self(trans)formation permanent contact with teachers.

Key words: Transformative and authentic praxis; Early Childhood Education; Liberating Education; Paulo Freire; Sorocaba Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Linha do tempo: A Educação Infantil Brasileira - Política e Histórica...	47
Figura 2	Processos da rede municipal de ensino de Sorocaba - Maio/2024.....	67
Figura 3	Sumário do Caderno de Orientações nº 17 da SEDU - 2024.....	75
Figura 4	Organização da política curricular da rede municipal de ensino de Sorocaba em 2024.....	77
Figura 5	Movimento da Proposta Curricular de Sorocaba.....	78
Figura 6	Denúncia de um Currículo Tradicional.....	103
Figura 7	Anúncio de um Currículo crítico-emancipatório/libertador.....	104
Figura 8	Práxis Curricular em Freire.....	106
Figura 9	Etapas para a elaboração de um currículo crítico-libertador via Investigação Temática.....	113
Figura 10	Articulando o conceito de práxis em Marx e Engels à concepção de práxis curricular em Freire.....	121
Figura 11	Da práxis filosófica em Marx e Engels à práxis curricular em Freire na Educação Infantil.....	122
Figura 12	Articulações para as análises.....	127
Figura 13	A Metodologia.....	130
Figura 14	Localização das escolas que responderam ao questionário.....	147
Figura 15	Utilização de código alfanumérico na Análise Textual Discursiva.....	160
Figura 16	Balizadores utilizados para seleção dos dados - DIÁLOGO (sujeito)...	164
Figura 17	Balizadores utilizados para seleção dos dados - DIÁLOGO (contexto).....	170
Figura 18	Balizadores utilizados para seleção dos dados - DIÁLOGO (processo).....	177
Figura 19	Balizadores utilizados para seleção dos dados - PROBLEMATIZAÇÃO (sujeito).....	183
Figura 20	Balizadores utilizados para seleção dos dados - PROBLEMATIZAÇÃO (contexto).....	188
Figura 21	Balizadores utilizados para seleção dos dados - PROBLEMATIZAÇÃO (processo).....	194

Figura 22	Balizadores utilizados para seleção dos dados - CONSCIENTIZAÇÃO (sujeito).....	198
Figura 23	Balizadores utilizados para seleção dos dados - CONSCIENTIZAÇÃO (contexto).....	202
Figura 24	Balizadores utilizados para seleção dos dados - CONSCIENTIZAÇÃO (processo).....	206
Figura 25	Relação dos dados coletados com a Práxis Curricular Inautêntica e Autêntica.....	211
Figura 26	Questionário <i>versus</i> Observação da prática docente.....	212
Figura 27	Possibilidade de elaboração de um currículo crítico-libertador na Educação Infantil.....	218
Figura 28	Práxis Curricular Autêntica na Pré-escola.....	219
Figura 29	Proposta de implementação de política pública de auto(trans)formação permanente com professores no município de Sorocaba.....	231
Figura 30	A estrutura da Base Nacional Comum Curricular.....	324
Figura 31	Organização curricular da Educação Infantil a partir da Base Nacional Comum Curricular.....	325
Figura 32	Processo de Construção do Currículo Paulista – Linha do Tempo.....	328

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Escolas de Educação Infantil pertencentes à rede municipal de ensino de Sorocaba.....	54
Quadro 2	Profissionais das unidades escolares municipais de Educação Infantil de Sorocaba de 1954 até os dias atuais	57
Quadro 3	Profissionais da SEDU/Sorocaba - Maio/2024.....	62
Quadro 4	Profissionais que atuam nas pré-escolas municipais de Sorocaba - Junho/2024.....	65
Quadro 5	Estrutura do documento Marco Referencial de 2017.....	74
Quadro 6	Níveis de práxis, de acordo com Adolfo Sánchez Vázquez (1977)...	91
Quadro 7	Relação das concepções de práxis - Vázquez e Freire.....	93
Quadro 8	Bibliografia utilizada na construção do Capítulo 1.....	131
Quadro 9	Bibliografia utilizada na construção do Capítulo 2.....	132
Quadro 10	Levantamento das dissertações e teses.....	134
Quadro 11	Outros estudos utilizados na pesquisa bibliográfica.....	135
Quadro 12	As dimensões da Análise Preliminar Documental.....	137
Quadro 13	Documentos norteadores da SEDU em Maio/2024.....	138
Quadro 14	Documentos e outros aspectos citados nos questionários que Gestores e Professores também utilizam no processo de construção/elaboração do currículo.....	139
Quadro 15	Documentos utilizados na construção/elaboração do currículo escolar.....	139
Quadro 16	Retorno dos questionários por pré-escola.....	146
Quadro 17	Profissionais das escolas que participaram da pesquisa - Junho/2024.....	148
Quadro 18	Caracterização da Equipe Gestora.....	150
Quadro 19	Caracterização das professoras.....	152
Quadro 20	Caracterização das professoras - Observação.....	155
Quadro 21	Balizadores da práxis curricular frente às dimensões da práxis autêntica em Freire e seu reverso.....	158
Quadro 22	Retomando as Categorias em Freire.....	161

Quadro 23	Elementos observados no parâmetro praxiológico sujeito, na categoria Diálogo.....	163
Quadro 24	Elementos observados no parâmetro praxiológico contexto, na categoria Diálogo.....	169
Quadro 25	Elementos observados no parâmetro praxiológico processo, na categoria Diálogo.....	176
Quadro 26	Elementos observados no parâmetro praxiológico sujeito, na categoria Problematização.....	182
Quadro 27	Elementos observados no parâmetro praxiológico contexto, na categoria Problematização.....	188
Quadro 28	Elementos observados no parâmetro praxiológico processo, na categoria Problematização.....	193
Quadro 29	Elementos observados no parâmetro praxiológico sujeito, na categoria Conscientização.....	197
Quadro 30	Elementos observados no parâmetro praxiológico contexto, na categoria Conscientização.....	201
Quadro 31	Elementos observados no parâmetro praxiológico processo, na categoria Conscientização.....	206
Quadro 32	Concepção de Educação Pré-Escolar e Infância dos Gestores.....	290
Quadro 33	Concepção de Educação Pré-Escolar e Infância do Gestor <i>versus</i> Concepção da Rede.....	292
Quadro 34	Concepção do Gestor <i>versus</i> Concepção da Equipe Escolar.....	293
Quadro 35	Teoria Curricular do Gestor.....	294
Quadro 36	Organização do Currículo da escola na concepção do Gestor.....	295
Quadro 37	Documentos utilizados na organização do Currículo.....	296
Quadro 38	Reconhecimento do Currículo na Prática Educativa - Gestor.....	297
Quadro 39	Organização do Currículo diferenciada na visão do Gestor.....	298
Quadro 40	Comentários da Equipe Gestora acerca da relação Pré-Escola, Infância e Currículo.....	299
Quadro 41	Concepção de Educação Pré-Escolar e Infância - Professoras.....	300
Quadro 42	Concepção das Professoras <i>versus</i> Rede de Ensino.....	302
Quadro 43	Concepção das Professoras <i>versus</i> Concepção da Equipe.....	303
Quadro 44	Teoria Curricular das Professoras.....	304

Quadro 45	Organização do Currículo na visão das Professoras.....	305
Quadro 46	Documentos utilizados para organização do Currículo.....	306
Quadro 47	Currículo <i>versus</i> Prática Educativa - visão das professoras.....	308
Quadro 48	Possibilidades de organização do Currículo.....	309
Quadro 49	Comentários das Professoras acerca da relação Pré-Escola, Infância e Currículo.....	310
Quadro 50	Observação P1 EI.....	311
Quadro 51	Observação P3 EJ.....	314
Quadro 52	Observação P4 EG.....	316
Quadro 53	Observação P3 EC.....	319
Quadro 54	Tópicos e subtópicos da etapa de Educação Infantil do Currículo Paulista.....	329

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de instituições de Educação Infantil no município de Sorocaba.....	55
Gráfico 2	Número de matrículas nas instituições de Educação Infantil no município de Sorocaba.....	55
Gráfico 3	Declaração de Aceite das escolas para participação em pesquisa...	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número total de docentes, proporção por faixa etária e proporção por gênero por etapa do ensino regular da Educação Básica no ano de 2019.....	58
Tabela 2	Número total de docentes e proporção do nível de escolaridade dos docentes por etapa do ensino regular da Educação Básica no ano de 2019.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Aplicação do Conhecimento

AD - Análise Documental

APM - Associação de Pais e Mestres

ATD - Análise Textual Discursiva

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAC - Comitê de Acompanhamento das Atividades Não Presenciais de Sorocaba

CACS - FUNDEB (Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)

CAE - Conselho de Alimentação Escolar

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CECOPE - Centro Educacional de Convivência Pré-Escolar

CEI - Centro de Educação Infantil

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

CERIs - Centros de Educação e Recreação Infantil

CF - Constituição Federal

CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CMESO - Conselho Municipal de Educação de Sorocaba

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação

CONAE - Conferência Nacional pela Educação

DATP - Divisão de Apoio Técnico Pedagógico

DCNEI - Diretrizes Curriculares da Educação Infantil

DNCs - Departamento Nacional da Criança

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FNE - Fórum Nacional de Educação

FRE - Fundo Rotativo da Escola

GESTRADO - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IPAI-RJ - Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEN - Liga de Emancipação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MHD - Materialismo Histórico-dialético

OPD - Observação da prática docente

OC - Organização do Conhecimento

PEB - Professor de Educação Básica

PEMSO - Pré-Escola Municipal de Sorocaba

PIB - Produto Interno Bruto

PME - Plano Municipal de Educação

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PI - Problematização Inicial

PSEC - Plano Setorial de Educação e Cultura

Q - Questionário

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEDU - Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba

SEPRE - Serviço de Educação Pré-Escolar

SERH - Secretaria de Recursos Humanos

SIOPE - Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFSCar-So - Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba

UNISO - Universidade de Sorocaba

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	22
 CAPÍTULO 1 – ENTRE SUJEITOS, CONTEXTOS E PROCESSOS: A PRÉ-ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SOROCABA.....	28
1.1 O SUJEITO PRÉ-ESCOLAR NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA.....	28
1.2 O CONTEXTO LOCAL: A EDUCAÇÃO INFANTIL E O SEGMENTO DA PRÉ-ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA.....	48
1.2.1 Os sujeitos profissionais das pré-escolas da rede municipal de Sorocaba.....	56
1.2.2 Os processos das pré-escolas da rede municipal de Sorocaba.....	66
1.2.2.1 Política curricular da rede municipal de Sorocaba.....	73
 CAPÍTULO 2 – DA PRÁXIS FILOSÓFICA EM MARX E ENGELS À PRÁXIS CURRICULAR EM FREIRE.....	79
2.1 O CONCEITO DE PRÁXIS A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO.....	79
2.2 A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE FREIRE.....	94
2.3 PRÁXIS CURRICULAR EM FREIRE.....	100
2.3.1 Currículo crítico-libertador em Freire.....	108
2.3.2 Infância e Educação Infantil nesta perspectiva.....	114
2.4 DELIMITAÇÕES PARA ANÁLISE DA PRÁXIS CURRICULAR DAS PRÉ-ESCOLAS DE SOROCABA.....	123
 CAPÍTULO 3 – PERCURSOS METODOLÓGICOS E METÓDICOS DA PESQUISA.....	128
3.1 METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA.....	128
3.1.1 A pesquisa qualitativa.....	128
3.2 MÉTODOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	129
3.2.1 Pesquisa Bibliográfica.....	131
3.2.2 Análise Documental.....	136

3.2.3 A pesquisa de Campo.....	140
3.2.3.1 Aceite de participação das instituições educacionais na pesquisa.....	141
3.2.3.2 Questionários.....	143
3.2.3.2.1 Breve apresentação das Unidades Escolares em que a pesquisa de campo foi realizada.....	145
3.2.3.2.2 Questionários - caracterização da equipe gestora e dos docentes.....	148
3.2.3.3 Observação.....	153
3.2.3.3.1 Observação - caracterização dos docentes.....	154
3.3 METODOLOGIA ANALÍTICA DOS DADOS COLETADOS.....	155
 CAPÍTULO 4 – A PRÁXIS CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS PRÉ-ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA À LUZ DA PRÁXIS AUTÊNTICA DE FREIRE.....	 159
4.1 ANÁLISES DOS DADOS/ACHADOS.....	159
4.1.1 Da Práxis Curricular Inautêntica à Práxis Curricular Autêntica em Freire.....	161
4.1.1.1 Diálogo.....	163
4.1.1.2 Problematização.....	182
4.1.1.3 Conscientização.....	197
4.2 POSSIBILIDADES DE UMA PRÁXIS CURRICULAR AUTÊNTICA EM FREIRE NAS PRÉ-ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SOROCABA.....	214
 CONSIDERAÇÕES.....	 237
 REFERÊNCIAS.....	 244
 APÊNDICES.....	 263
APÊNDICE A - Declaração de aceite para participação na pesquisa.....	263
APÊNDICE B - Cadastro do pesquisador na SEDU - Anexo I.....	266
APÊNDICE C - Termo de responsabilidade do pesquisador/orientador para a SEDU - Anexo II.....	268

APÊNDICE D - Cronograma de execução da pesquisa de campo para a SEDU - Anexo III.....	269
APÊNDICE E - Declaração de existência de infraestrutura necessária para o desenvolvimento da pesquisa - SEDU - Anexo IV.....	270
APÊNDICE F - Declaração sobre benefícios resultantes da pesquisa - SEDU - Anexo V.....	273
APÊNDICE G - Questionário/Formulário Google Forms - Equipe Gestora das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba.....	274
APÊNDICE H - Questionário/Formulário Google Forms - Professores(as) das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba.....	277
APÊNDICE I - Roteiro para observação em sala de aula.....	280
APÊNDICE J - TCLE Equipe Gestora.....	281
APÊNDICE K - TCLE Professores Questionário.....	284
APÊNDICE L - TCLE Professores Observação.....	287
APÊNDICE M - Respostas dos Questionários - Equipe Gestora.....	290
APÊNDICE N - Respostas dos Questionários - Professoras.....	300
APÊNDICE O - Observações em sala de aula.....	311
APÊNDICE P - Apresentação dos documentos orientadores da Política Curricular do município de Sorocaba.....	322
ANEXOS.....	340
ANEXO 1 - Autorização da SEDU para a realização da pesquisa.....	340
ANEXO 2 - Parecer Consubstanciado do CEP.....	341

INTRODUÇÃO

Como profissional, ao longo do meu percurso acadêmico, pude refletir e compreender que a educação e a escola são instrumentos de intervenção social e política, tendo a possibilidade de ponderar sobre as contradições que envolvem as práticas curriculares alienantes, arcaicas e desarticuladas em oposição aos discursos e ações educativas necessárias de caráter libertador e emancipador, capazes de contribuir para a superação da consciência ingênua sobre o mundo. Atuo na Educação Infantil no município de Sorocaba desde o ano de 2003, inicialmente como professora, e desde o ano de 2008 até os dias atuais, após novo concurso público, como diretora de escola, sempre no segmento da pré-escola, que atende crianças de quatro e cinco anos. A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica ainda recente e que vem ganhando destaque nos últimos anos; porém, é uma área que ainda carece de pesquisa.

Ao longo de todos estes anos, como gestora de escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, tive contato com os mais variados perfis de docentes, com as mais variadas formações, diferentes concepções de educação e de mundo. Neste contexto e frente aos desafios que foram surgindo no cotidiano escolar, ocorreram-me diversos questionamentos: **como o professor novato que chega à escola se constitui? O que fundamenta a prática do professor? A prática educativa¹ pode ser influenciada? A formação continuada pode alterar a prática educativa? Os professores conseguem articular a teoria e a prática? Por que algumas vezes nos deparamos com um discurso (teoria) não condizente com a prática?** E tantas outras questões.

Na realização do meu mestrado (Bravo, 2017)², aprofundei-me no pensamento freireano, o qual compreende que a educação deve auxiliar na construção de uma sociedade mais livre, humana, justa e democrática, buscando promover a humanização e a emancipação dos sujeitos em oposição à educação bancária, que visa a domesticação e coisificação. Entendo que seus pressupostos

¹ Entendida nesta pesquisa como toda e qualquer ação realizada na instituição educacional, visto que “a prática educativa se estabelece num contexto de diversidade em que diferentes visões de mundo e experiências de vida são partilhadas dentro da escola” (Sorocaba, 2017, p. 29).

² O objeto de estudo da pesquisa foi o Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba e objetivou verificar em que medida a presença da Educação Libertadora de Paulo Freire, presente no Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, se alinhava ao trabalho docente das unidades escolares.

podem me auxiliar e muito na busca de algumas respostas a todas as questões elencadas anteriormente.

Assim, refletindo acerca destes questionamentos, relacionando-os ao meu cotidiano profissional e buscando fazer uma articulação com o embasamento teórico construído ao longo da minha formação acadêmica, o objeto de estudo declarado para esta pesquisa é **a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba**. Importante destacar que utilizamos o termo pré-escola nesta tese, a fim de facilitar a identificação da faixa etária de crianças de quatro e cinco anos inseridas na etapa da Educação Infantil, como referenciado nas legislações educacionais brasileiras. Compreendemos que esta etapa da Educação Básica faz parte da educação formal e que não é preparatória para o Ensino Fundamental, visto que a Educação Infantil tem função e fim em si mesma e especificidades que precisam ser preservadas.

Será apresentado o mesmo referencial teórico da dissertação, Paulo Freire³ e a sua concepção de Educação Libertadora, tendo em vista que esta possibilita uma reflexão acerca da relação entre escola e sociedade. Freire apresenta uma concepção de educação progressista e considera que a escola não é neutra⁴, sendo muitas vezes utilizada como um espaço de manipulação e manutenção do modelo de sociedade instituído, reproduzindo, assim, mecanismos de opressão. Desta forma, a concepção de educação freireana visa possibilitar a ampliação do olhar da escola, para que esta também se enxergue em uma situação de opressão e consiga se tornar parte do processo para superar a estrutura da sociedade vigente, buscando a construção de uma sociedade mais justa.

³ “Paulo Reglus Neves Freire nasceu no ano de 1921, na cidade de Recife, em Pernambuco. Trabalhou com o contexto não escolar de alfabetização de jovens e adultos durante grande parte de sua vida. Em 1964, o golpe civil-militar o surpreendeu em Brasília, onde coordenava o Programa Nacional de Alfabetização, na gestão do presidente João Goulart. Freire ficou aproximadamente 70 (setenta) dias na prisão antes de ser exilado. No ano 1968, já no Chile, escreveu seu livro mais conhecido, *Pedagogia do Oprimido*. Também deu aulas nos Estados Unidos e na Suíça, além de organizar e implementar políticas públicas em países africanos, partindo da sua perspectiva educacional progressista. Com a anistia, em 1979, após 16 (dezesesseis) anos de exílio, retornou ao Brasil, integrando-se à vida universitária. Foi nomeado doutor *honoris causa* de 28 (vinte e oito) universidades em vários países e teve obras traduzidas em mais de 20 (vinte) idiomas. Paulo Freire faleceu no dia 2 de maio de 1997 em São Paulo, de infarto” (Bravo, 2017, p. 45).

⁴ “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” (Freire, 1996, p. 77 e 78).

Paulo Freire se aproxima das bases filosóficas do Materialismo Histórico-dialético⁵ (MHD). Consideramos isso devido à análise dos seus primeiros escritos e do conjunto da sua obra, bem como de alguns trabalhos que já realizaram algumas articulações nesta direção⁶, vistas as aproximações entre as bases filosóficas e pedagógicas freireana com o marxismo. Tanto Freire quanto o marxismo, em suas concepções de ser humano, acreditam que este é o único animal com consciência da sua própria existência, de seu relacionamento com o meio, e de sua capacidade de intervir nele. Ambos compreendem que apenas homens e mulheres⁷, como seres humanos, são seres da práxis, esta entendida por Freire como ação-reflexão-ação transformadora sobre o mundo.

Ação e reflexão, reflexão e ação sobre o mundo, sobre a realidade. Não é só teoria, só ideias, não é também só ativismo, só movimentação, mas é ação e reflexão. As duas concomitantes. Pode haver momentos fortes, mais de ação que de reflexão, pode haver momentos mais fortes em reflexão do que em ação, mas o ideal humano é sempre de ação e reflexão sobre o mundo (Vannucchi; Santos; Freire, 2003, p. 25).

Assim, consideramos que a práxis se faz na indissociabilidade entre as ideias e a ação; entre refletir e agir; entre a teoria e a prática; é a ação-reflexão-ação transformadora sobre e na prática pedagógica. Esta práxis envolve diretamente as concepções educacionais do trabalho pedagógico, bem como os referenciais filosóficos e sociais, além da formação de professores e profissionais das instituições educacionais, pois é preciso refletir criticamente e de forma permanente sobre a prática pedagógica docente, com a “intenção de recriar a prática e a teoria e desenvolver a consciência crítica” (Saul; Saul, 2016, p. 26).

Se desejo uma Educação Libertadora, a ação educativa não pode ser uma simples prática de doação, tornando os educandos como simples recipientes para depósitos. Preciso pensar e agir nas ‘brechas’ por uma educação na qual os sujeitos sejam agentes do seu próprio desenvolvimento. Neste sentido, é preciso

⁵ Segundo Pires (1997), o método materialista histórico-dialético é caracterizado pelo movimento do pensamento que ocorre através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de conceber (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. Desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels.

⁶ Abitante, A.; Reis dos Santos, R.; Rezende Torres, J.; Gouvêa da Silva, A. F. (2021); Vieira, L. R. A.; Costa, A. P. O.; Torres, J. R. (2023) e Torres, J. R.; Bertanha, A.; Demartini, G. R.; Madureira, C. A.; Pinto de Oliveira, W. (2021).

⁷ Nesta tese, utilizamos o termo homem no sentido de ser humano, englobando homens e mulheres.

compreender que a Educação Libertadora é a criação de algo novo, possível, viável, que se concretiza na práxis. Devemos compreender “que a Educação não é uma alavanca de transformação social. Mas estou absolutamente convencido de que toda transformação social é educativa. Quer dizer, a Educação não é alavanca, mas não há transformação sem ela” (Vannucchi; Santos; Freire, 2003, p. 137), assim, afirmo que, para Freire, a educação é muito esperançosa no sentido de acreditar que é possível. Freire (2015) concebe que a Educação Libertadora deve ser permeada por um currículo, por uma práxis curricular diferente da educação bancária e afirma que este currículo deve partir da realidade concreta e da situação existencial dos sujeitos.

Em revisão de literatura, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁸ e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sem filtro de período nas buscas, não localizamos pesquisas que envolvam em um mesmo trabalho todos os aspectos do nosso objeto de estudo. Logo, o problema de pesquisa que explicitamos é: **em que medida a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba se aproxima ou se distancia da práxis curricular autêntica de Freire à luz do Materialismo Histórico-dialético?**

Para o esclarecimento do problema e das situações, apresentamos como **objetivo geral**: investigar a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba, a partir da articulação entre pressupostos da Educação Libertadora de Freire e do Materialismo Histórico-dialético. E como **objetivos específicos**: contextualizar a gênese da Educação Infantil no Brasil; contextualizar a pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba; investigar e qualificar o conceito de práxis no âmbito do Materialismo Histórico-dialético; caracterizar os pressupostos fundamentais da Educação Libertadora de Paulo Freire; conceituar a concepção de currículo crítico, a fim de explicitar a concepção de currículo crítico-libertador em Freire; articular o conceito de práxis materialista histórico-dialética à concepção de práxis curricular em Freire; analisar a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de Sorocaba a partir da articulação entre os pressupostos da Educação Libertadora de Freire e do Materialismo

⁸ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma Fundação do Ministério da Educação (MEC) que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

Histórico-dialético utilizando os parâmetros praxiológicos⁹ sujeitos, contextos e processos.

A abordagem metodológica de pesquisa utilizada foi a qualitativa, que se debruça no estudo do fenômeno em seu ambiente natural e sociocultural, a partir da análise do problema de forma processual e situando-o em um contexto sociocultural e material mais amplo. Com o objetivo de dar materialidade às práticas educativas e buscando captar as ações dos sujeitos envolvidos, utilizamos os instrumentos metódicos: questionário e observação. Foi também realizada uma pesquisa bibliográfica e análises documentais, tendo em vista a análise da práxis curricular de forma concreta, fazendo uso da categoria práxis curricular autêntica em Freire e a partir dos parâmetros praxiológicos sujeitos, contextos e processos.

A tese foi estruturada em quatro capítulos. No capítulo I, intitulado **Entre sujeitos, contextos e processos: a pré-escola pública do município de Sorocaba**, foi apresentado o processo histórico da Educação Infantil Brasileira e seus avanços, bem como a caracterização da Educação Infantil e o segmento das pré-escolas públicas pertencentes à rede municipal de ensino do município de Sorocaba, o que envolveu seus sujeitos, seus contextos e seus processos, dando destaque ao final do capítulo para a política curricular do município, especificamente no segmento da Educação Infantil.

Já no capítulo II, **Da práxis filosófica em Marx e Engels à práxis curricular em Freire**, foi explicitado o conceito filosófico de práxis a partir do Materialismo Histórico-dialético na direção da sua difusão até Freire, de modo a conceituar a práxis curricular em Freire. Este referencial busca o desenvolvimento de uma educação crítica, que não seja mera reprodutora das ideologias¹⁰ dominantes, mas que busca o aprofundamento da tomada de consciência dos indivíduos sobre a realidade concreta, que terá como consequência a própria ação transformadora sobre ela mesma. A partir desta relação foi apresentada a concepção de educação de Freire, a Educação Libertadora, e sua associação a uma concepção de currículo crítico, até evidenciarmos a concepção de currículo de Freire, o currículo

⁹ São parâmetros, padrões que estabelecemos para analisar a práxis curricular nas pré-escolas da rede municipal de Sorocaba. O termo praxiológico vem de práxis.

¹⁰ Nesta pesquisa, consideramos ideologia, assim como Marx, um conjunto de proposições elaboradas, na sociedade burguesa, com a finalidade de fazer aparentar os interesses da classe dominante com o interesse coletivo, construindo uma hegemonia daquela classe. Assim, a ideologia torna-se um dos instrumentos da manutenção do *status quo* e da própria sociedade.

crítico-libertador e seus desdobramentos na Infância. Finalizamos o capítulo realizando a delimitação da categoria práxis curricular autêntica em Freire e dos parâmetros praxiológicos para as análises da pesquisa de campo.

Percursos Metodológicos e Metódicos da Pesquisa configura o título do terceiro capítulo, que apresenta a abordagem qualitativa na qual a pesquisa foi embasada, além dos instrumentos de coleta de dados (pesquisa bibliográfica, questionário, análise documental e observação) e da metodologia utilizada para analisar os dados coletados - a Análise Textual Discursiva (ATD). Neste capítulo também foi caracterizada a pesquisa de campo, de modo a apresentar as unidades escolares em que esta foi realizada, bem como os sujeitos da pesquisa. Finalizamos o capítulo explicitando como a categoria práxis autêntica e seus parâmetros praxiológicos fundamentaram as análises dos dados que foram coletados.

No quarto e último capítulo, **A práxis curricular da Educação Infantil nas pré-escolas da rede municipal de Sorocaba à luz da práxis autêntica de Freire**, foram apresentadas as análises a partir dos instrumentos metódicos, utilizando-se dos parâmetros praxiológicos - sujeitos, contextos e processos -, que visam permitir a construção de uma relação da práxis docente analisada com a política curricular do município, para, então, argumentar se esta se aproxima ou se distancia da Educação Libertadora de Freire e defender a tese de que é possível o trabalho com a práxis curricular freireana na Educação Infantil, apresentando as possibilidades de uma práxis curricular autêntica nas pré-escolas de Sorocaba na perspectiva da Educação Libertadora freireana.

Por fim, em **Considerações**, são apresentadas as análises mais gerais em torno da pesquisa, por meio da retomada do percurso investigativo e dos dados obtidos, fundamentados no referencial teórico.

CAPÍTULO I

ENTRE SUJEITOS, CONTEXTOS E PROCESSOS: A PRÉ-ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SOROCABA

Neste capítulo, iniciamos a discussão acerca das pré-escolas do município de Sorocaba. A fim de contextualizar, apresentamos a história da Educação Infantil no Brasil atrelada às legislações em nível federal e à influência recebida de outros países. Após esta apresentação histórica geral, contextualizamos a Educação Infantil pública de Sorocaba, abordando aspectos desde sua gênese até os dias atuais, além de debater acerca de quem são os sujeitos, e como ocorreram ou ocorrem os processos nas pré-escolas do município.

Concluímos o capítulo evidenciando a política curricular do município de Sorocaba e seus desdobramentos.

1.1 O sujeito pré-escolar no contexto histórico da Educação Infantil brasileira

Em uma análise histórica global, podemos afirmar que a educação das crianças, principalmente de crianças pequenas, foi responsabilidade exclusiva da família ao longo dos séculos, visto que era na vida em comum, participando das tradições com os adultos e com outras crianças que as normas e regras da sua cultura e sociedade eram aprendidas. Tendo em vista que a Educação Infantil brasileira sofreu fortes influências de outros países em sua origem e consolidação, iniciamos esta discussão abordando o processo de criação e crescimento das instituições de Educação Infantil no mundo.

Na Europa, desde o século XVIII até o início do século XX, com a Revolução Industrial¹¹ e com a reorganização da sociedade feudal para a sociedade capitalista, houve a necessidade da adequação da classe operária ao regime fabril e das

¹¹ A Revolução Industrial teve início na Inglaterra, no final do século XVIII, e, durante o século XIX, espalhou-se de forma desigual e combinada pela Europa e demais continentes. Consistiu nas transformações intensas e profundas do processo de produção que ficaram explicitadas pela substituição da energia humana pela energia motriz não humana (como hidráulica, eólica, e, principalmente, a vapor), pela superação da oficina artesanal (doméstica, manufaturada) pela fábrica (maquinofaturada) e pela consolidação da existência de duas classes sociais: a burguesia (proprietária e exploradora dos meios de produção) e a trabalhadora juridicamente livre (vendedores de sua força de trabalho). (Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/10264518102016Historia_economica_geral_e_do_brasil_Aula_03.pdf).

máquinas. Neste contexto, foi possibilitada a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, o que transformou o cuidado e a educação das crianças, que, até aquele momento, eram responsabilidade exclusiva da família. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos buscavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias¹², que optaram pelo não trabalho nas fábricas. Outras formas de atendimento às crianças foram surgindo, visto a crescente participação dos pais no trabalho fabril, fundições e minas de carvão. Mulheres da comunidade propunham atividades de canto e de memorização de rezas, além de atividades que buscavam o desenvolvimento de bons hábitos de comportamento e a internalização de regras morais.

Neste cenário, surgiram as primeiras instituições na Europa e nos Estados Unidos, que tiveram como principal objetivo cuidar e proteger as crianças durante o trabalho das mães. Podemos afirmar, assim, que a origem e o crescimento das instituições que previam cuidados às crianças se dão devido a transformação do contexto familiar. Para Didonet (2001), a origem destas instituições nas sociedades ocidentais baseou-se no trinômio: mulher-trabalho-criança. Já Kuhlmann Jr (2001) afirma que, apesar do seu princípio estar vinculado às questões assistenciais e de vigilância, as instituições apresentavam preocupações relacionadas com as questões de educação, pois se apresentavam também como instituições pedagógicas. Para exemplificar esta afirmação, ele cita algumas instituições, entre elas, a *Escola de Principiantes* ou Escola de Tricotar, que foi criada pelo pastor Johann Friedrich Oberlin (1740 - 1826), na França, no ano de 1769, para atender crianças de 2 (dois) a 6 (seis) anos de idade. Foi criado um programa de passeios, trabalhos manuais e histórias contadas a partir de gravuras, que tinha o objetivo de, através do trabalho de mulheres da comunidade, cuidar de crianças, ensinar-lhes a ler a Bíblia e a tricotar. Também deveriam aprender diferentes habilidades, como: manifestar hábitos de obediência e bondade, conseguir identificar as letras do alfabeto, articular bem as palavras e apropriar-se de fundamentos de moral e religião.

¹² “Mulheres que optaram por não trabalhar nas fábricas vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres. [...] Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil” (Paschoal; Machado, 2012, p. 80).

Para Kuhlmann Jr (2001), a escola de Robert Owen¹³, fundada em 1816, na vila de New Lanark, na Escócia, também exemplifica que estas instituições foram criadas em um viés pedagógico, tendo em vista que sua escola recebia crianças desde os 18 meses até a idade de 25 anos e contava com o objetivo de trabalhar atividades que envolviam a natureza, treinos de dança e de canto coral. Possuía material didático que possibilitava às crianças o desenvolvimento do raciocínio e de ações diante das situações propostas pelo professor.

Já a sala de asilo francesa foi idealizada no ano de 1826 sob a perspectiva de prover cuidados e educação moral e intelectual às crianças. “[...] o seu papel não foi somente o de guardar a pequena infância popular, mas, em nome de um projeto educativo, de disputar esta clientela às guardiãs de quarteirão” (Kuhlmann Jr, 2001, p. 7-8). O objetivo primeiro destas instituições era retirar das ruas as crianças em situação de vulnerabilidade, para, em seguida, oportunizar a elas o desenvolvimento da inteligência e dos bons costumes. As salas de asilo antecederam a criação das escolas maternas na França, e “alguns autores entendem que essas já defendiam uma proposta educacional” (Filipim; Rossi; Rodrigues, 2017, p. 611).

Em meados de 1840, Froebel¹⁴ fundou o primeiro Jardim de Infância (Kindergarten) em Blankenburgo, Alemanha. Segundo Kuhlmann Jr (2001), Froebel pretendia não apenas reformular a educação pré-escolar, mas, por meio dela, também reestruturar a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância. Nos jardins de infância, “as professoras, que eram nomeadas como ‘jardineiras’, deveriam ser especialistas para saberem empregar jogos, cantos, danças, marchas e pinturas como estímulos à aprendizagem infantil” (Guimarães, 2017, p. 98). Assim, a partir da segunda metade do século XIX, as instituições que atendiam à primeira infância eram basicamente formadas das creches e dos Jardins de Infância.

Já no Brasil, diferentemente dos países europeus, as primeiras iniciativas de organização das creches, asilos e orfanatos surgem com a especificidade assistencialista, pois possuíam apenas o objetivo de auxiliar as mulheres que

¹³ Robert Owen (1771 – 1858) foi um “formulador ideológico da utopia social cooperativista, que se dedicou a várias causas, além da “sociedade cooperativa”: a de uma educação básica universal e experimental (para as crianças, especialmente as pobres), à da emancipação feminina (inclusive pelo direito ao divórcio), à proibição do trabalho infantil (então sem qualquer regulamentação), à limitação da jornada industrial de trabalho em 8 horas diárias e crítica de preconceitos religiosos contra a ciência” (Fonte: Lopes, 2022, p. 178).

¹⁴ Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) alcançou fama mundial ao fundar o primeiro jardim de infância em Blankenburg (Turíngia) em 1840. (Disponível em: <https://froebel-museum.de/pages/de/friedrich-froebel.php>).

trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Em suma, o olhar das instituições brasileiras era voltado sobre a infância pobre.

Fatores como o alto índice de mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e o número significativo de acidentes domésticos, fizeram com que alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, os empresários e educadores, comesçassem a pensar num espaço de cuidados da criança fora do âmbito familiar (Paschoal; Machado, 2012, p. 82).

Neste contexto, as famílias mais abastadas pagavam babás para cuidar das crianças em casa; as pobres se viam obrigadas a deixar os filhos muitas vezes sozinhos ou nestas instituições; assim, outros condicionantes se apresentam:

Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencial(ista) da creche (Didonet, 2001, p. 12).

É interessante destacar que, ao longo das décadas, planos alternativos foram se desenhando no atendimento às crianças das classes menos favorecidas, pois a infância revelou-se como um problema social. Uma das instituições mais duradouras de atendimento à infância pobre no Brasil, que foi criada antes do surgimento das creches, foi a Roda dos Expostos ou a Roda dos Excluídos¹⁵. Por mais de um século, esta foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil, sendo extinta somente em meados do século XX, no ano de 1950. O Brasil foi o último país do mundo a acabar com o sistema da Roda dos Expostos.

No final do século XIX, época da Abolição da Escravatura no Brasil, intensificou-se a migração para os grandes centros urbanos, e, no início da República, houve alguns projetos isolados de proteção à infância com o objetivo de

¹⁵ O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. A roda dos expostos, que teve origem na Itália, durante a Idade Média, aparece a partir do trabalho de uma Irmandade de Caridade e da preocupação com o grande número de bebês encontrados mortos. Tal Irmandade organizou em um hospital em Roma um sistema de proteção à criança exposta ou abandonada. As primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no Brasil se deram, com a instalação da Roda dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia. Em princípio três: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825), já no início do Império. Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após este período (Verbete elaborado por Jussara Gallindo, HISTEDBR, UNICAMP, 2006).

atacar os altos índices de mortalidade infantil. Apesar das Rodas dos Expostos nas Santas Casas de Misericórdia, no Brasil, não houve o envolvimento do Estado no estabelecimento e funcionamento inicial das instituições de atendimento às crianças, permitindo, por um longo período, que uma quantidade significativa de creches fosse criada por organizações de natureza filantrópica, privada ou religiosa. Podemos citar a **Associação Municipal Protetora da Infância Desvalida**, criada em dezembro do ano de 1871, pelo presidente da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, Dr. Antônio Ferreira Viana (1832 - 1903). Tivemos, no ano de 1883, a criação da **Associação Protetora da Infância Desamparada**, que, segundo Kuhlmann Jr (2000), foi uma das primeiras entidades que se preocupou com a questão da infância em âmbito nacional. O **Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro** (IPAI-RJ) foi fundado em 1899, pelo médico Arthur Moncorvo Filho. Também a **Associação das Damas da Assistência à Infância**, ligada ao IPAI - RJ, auxiliou na manutenção do Instituto e, em 1908, fundou a creche Sra. Alfredo Pinto para atender aos filhos de empregadas domésticas. O **Patronato de Menores** foi fundado em 1906, no Distrito Federal, bem como a **Assistência de Santa Thereza**, no ano de 1916. Em São Paulo, no ano de 1901, foi fundada a **Associação Feminina Beneficente e Instrutiva**, sob a direção de Anália Franco¹⁶.

Sob influência europeia, foram criados os primeiros jardins de infância privados, baseados em uma educação froebeliana. Kishimoto (1990, p. 56) apresenta que os “grandes colégios de elite instituem uma nova modalidade de organização escolar para atender crianças de 3 a 6 anos”, assim, os jardins de infância se instalam em alguns municípios e regiões brasileiras - no Rio de Janeiro, em 1875, no Colégio Menezes Vieira, destinado “aos filhos do sexo masculino da emergente classe média industrial” (Guimarães, 2017, p. 93); na cidade de São Paulo na Escola Americana, no ano de 1877; e, em 1884, no estado do Paraná, no Colégio Americano.

Neste contexto, para as crianças das classes sociais mais abastadas, reserva-se o Jardim de Infância, de cunho pedagógico, atuando com as crianças em meio turno e com a oferta de uma educação com ênfase à socialização e à

¹⁶ “Anália Emília Franco (1856-1919), proprietária do Álbum das Meninas: revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras, foi professora, diretora de escola, fundadora e presidente da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva do Estado de São Paulo (AFBIESP). Criou inúmeras escolas maternas, asilo-creches, liceus femininos e colônias regeneradoras em São Paulo e no Rio de Janeiro. Também foi escritora de contos, romances, poesias, peças teatrais, manuais pedagógicos e atuava como escritora colaboradora na imprensa feminina brasileira” (Fonte: Chagas, 2016, p. 17).

preparação para o ensino regular. Podemos afirmar que o interesse pela educação pré-escolar ocorreu, neste momento, pela esfera privada e as instituições educativas para os pobres, mesmo sendo indispensáveis, não se materializaram nesse período. A abertura de jardins de infância privados foi financiada pela própria elite, visto que seriam as instituições que abrigariam seus filhos, sob o argumento de um projeto puramente pedagógico que servia “[...] como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres” (Kuhlmann Jr, 1998, p. 83-84).

Em 1896, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo, passou a funcionar o primeiro jardim de infância público; este, porém, atendia aos filhos da elite paulistana. Segundo Monarcha (2001), a criação deste jardim de infância já era projeto de ensino do Partido Republicano Paulista desde o ano de 1892, sendo sua implementação adiada em decorrência da obrigatoriedade de ensino para crianças de sete a 12 anos (Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892). A justificativa utilizada à época para a criação deste Jardim de Infância foi a de que seria “[...] mais uma escola-modelo destinada a servir para ‘exercícios práticos de ensino’ dos alunos matriculados na Escola Normal de São Paulo” (Monarcha, 2001, p. 81-82). Assim, são criadas as primeiras instituições brasileiras, contando ao menos 15 creches em 1921, e 47 no ano de 1924, estas distribuídas por diversas capitais e algumas cidades do país.

Estas instituições e creches, segundo Kuhlmann Jr (1998), foram vistas como uma substituição da Roda dos Expostos para que as mães não abandonassem suas crianças. Uma das primeiras citações ao termo creche no Brasil aparece em um artigo do jornal **A Mãe de Família** do Rio de Janeiro, no ano de 1879, intitulado **A Creche (asilo para a primeira infância)**. O Dr. K. Vinelli, médico dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro e autor do artigo, apresenta a creche de forma peculiar, discutindo o surgimento da instituição na França e nos países europeus e demonstrando preocupação com a Lei do Ventre Livre¹⁷ no Brasil. Diferentemente da Europa, em que a creche foi criada com

¹⁷ Uma das precursoras da Lei Áurea, a norma determinou que, de 28 de setembro de 1871 em diante, as mulheres escravizadas dariam à luz apenas a bebês livres. De acordo com a lei, não nasceria mais nenhum escravizado em solo brasileiro. (Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/fazendeiros-tentaram-impedir-aprovacao-da-lei-do-ventre-livre#:~:text=Neste%20m%C3%AAs%2C%20a%20Lei%20do,nenhum%20escravizado%20em%20solo%20brasileiro.)).

vistas a ampliar o trabalho industrial feminino, a creche brasileira surgiu também como uma solução para os problemas ‘criados’ pela Lei do Ventre Livre, especificamente com o cuidado das crianças filhas de escravos. Para Kishomoto,

Os estabelecimentos infantis conhecidos como creches e escolas maternas surgiram no Brasil nos fins do período imperial e no início da República, para atender a populações de baixa renda. Crianças órfãs, abandonadas e filhos de operários constituem a clientela dessas organizações que implementam trabalho assistencial. Mantidas pela filantropia, religiosos, ou segmentos sociais específicos, como militares, médicos, sanitaristas ou empresários, ou ainda subsidiados pelo governo ou atendendo a interesses comerciais, tais estabelecimentos multiplicaram-se, oferecendo não raras vezes péssimas condições de atendimento à infância (1990, p. 60).

Ao longo das décadas, no Brasil, a partir do progresso da industrialização e do crescimento do número de mulheres da classe média inseridas no mercado de trabalho, aumentou consideravelmente a necessidade pelo serviço das instituições de atendimento à infância. Para Haddad (1993), baseadas nos movimentos feministas dos Estados Unidos, as mulheres começaram a cobrar uma revisão do significado que as instituições de atendimento à criança possuíam, e passaram a defender a ideia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam garantir o atendimento para todas as mulheres, a despeito da sua necessidade de trabalho ou condição econômica. Este movimento resultou em um maior número de instituições mantidas e geridas pelo poder público. Deste modo, a “infância, a maternidade e o trabalho feminino em conjunto com a questão econômica do processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial, configurou o contexto histórico no qual as primeiras creches se constituíram no Brasil” (Nascimento, 2015, p. 17.442).

Contudo, estas instituições ganharam uma perspectiva distinta, pois passaram a ser reivindicadas como direito de todas as mulheres trabalhadoras, ao mesmo tempo em que era baseado no movimento da teoria da privação cultural¹⁸. Eram os argumentos do Estado para a defesa de uma educação compensatória, com o intuito de equilibrar as carências e defasagens socioculturais da classe trabalhadora, mas que na realidade serviram para camuflar o interesse pela infância brasileira, atendendo aos desejos da nova sociedade que se formava e não

¹⁸ “Teoria defendida tanto nos Estados Unidos na década de sessenta como no Brasil já em meados de 1970, considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita” (Paschoal; Machado, 2012).

simplesmente visava o bem-estar da criança. Assim, o atendimento à infância começa a circunscrever um tempo de submissão e constituição de novos sujeitos, de uma nova criança: aquela a ser escolarizável (Kuhlmann Jr, 1998).

Em todo este processo de implementação das instituições de atendimento à infância, sejam nas creches ou nos jardins de infância, destacamos a intensa presença da mulher, principalmente as religiosas e as mães de família. Esta busca da imagem feminina na tarefa de cuidar e educar seria acentuada visto que:

A ênfase no papel da família – em especial no papel da mãe, por seus dotes femininos que a habilitariam, naturalmente, às tarefas de cuidado – para uma educação da criança pequena que fosse capaz de cultivar aquilo que o ser humano teria de melhor, com vistas a formar o indivíduo capaz de se adaptar de modo produtivo e construtivo à sociedade e de exercer o papel de trabalhar para que essa sociedade funcionasse de forma harmônica (Nascimento, 2015, p.17.445).

Outro aspecto que Micarello (2011) destaca referente à figura feminina é que a docência, no geral, e especialmente a docência para a criança pequena, constituíram-se como uma profissão, visto que, diante das inúmeras restrições a que as mulheres se viam submetidas pela sociedade brasileira, no final do século XIX e início do século XX, o magistério era um caminho possível para o ingresso no espaço público, bem como a conquista de alguma independência.

A partir dos anos 1920, com a modernização do país, crescimento da mão de obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários começaram a ganhar força e a reivindicar melhores condições de trabalho, dentre elas, a criação de instituições de atendimento à infância para seus filhos. No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação previa a instalação de Escolas Maternais com o objetivo de ofertar cuidados aos filhos de seus operários, de preferência junto às fábricas. Podemos citar alguns exemplos destas instituições em indústrias, com criação até anteriores à própria legislação, segundo Kuhlmann Jr (1998): a creche da **Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado**, no Rio de Janeiro, fundada em 1899; a da **Companhia de Tecidos Aliança**, também no Rio de Janeiro, em 1904; a da **Vila Operária Maria Zélia**, em São Paulo, em 1918 e a da indústria **Votorantim**, em Sorocaba, São Paulo, fundada no ano de 1925.

Contudo,

[...] a representação social de criança frequentadora de creches que emerge é a de um pequeno ser necessitando apenas de guarda, de proteção, enquanto os pais trabalham. Essa era a ideia de infância do operariado vigente inclusive em países desenvolvidos. Por entender que filhos de operários só precisam de assistência médica, higiênica e alimentar, as creches buscavam implementar apenas funções assistenciais (Kishimoto, 1990, p. 61).

No ano de 1922, no Rio de Janeiro, ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, evento que “consagrou as primeiras regulamentações sobre o atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins-de-infância” (Guimarães, 2017, p. 103). Em 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública - tendo como titular Francisco Campos - que, em janeiro de 1937, passou a ser chamado como Ministério da Educação e Saúde, de modo que o atendimento infantil passou a ser responsabilidade do governo.

Porém, as propostas do Estado para o atendimento à infância foram fundamentadas no desenvolvimento de convênios com entidades filantrópicas e privadas e na implantação de programas como *mãe crecheira*¹⁹, distanciando-se da criação e da coordenação direta de tais instituições e, sobretudo, destinando à sociedade civil uma responsabilidade estatal. Assim, esta

[...] inexpressiva participação do poder público resume-se em São Paulo, em 1941, às cifras pouco alentadoras de 37 jardins de infância oficiais contra 277 pertencentes à rede privada. A república abrangia apenas 12% do total de estabelecimentos infantis (Kishimoto, 1990, p. 62).

Conjuntamente ao Ministério da Educação e Saúde foi criado, no ano de 1940, o Departamento Nacional da Criança (DNC), que teve como principal objetivo definir normas e regras para o funcionamento das creches. No ano de 1947, foi publicado o decreto estadual paulista da Consolidação das Leis de Ensino, Decreto nº 17.698, o primeiro que se refere à educação de crianças pequenas. Nele, a educação pré-escolar é tida como um “imperativo das famílias operárias e, por isso, os jardins de infância deveriam ser criados junto às fábricas com a finalidade de ser uma oportunidade de a criança se desenvolver de forma harmônica num ambiente semelhante ao do lar” (Guimarães, 2017, p.106).

¹⁹ “As denominações usadas, apesar de variarem muito – creche domiciliar, mãe crecheira, creche familiar, lar vicinal – referem-se a um mesmo modo de guarda da criança pequena: uma mulher toma conta em sua própria casa, mediante pagamento, de filhos de outras famílias enquanto os pais trabalham fora” (Rosemberg, 1986, p. 73).

Já em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4.024/1961, que, em seu artigo 23, estabelece que crianças com idade inferior a sete anos deveriam receber educação em escolas maternais ou jardins-de-infância. Porém, encontramos na mesma LDB que “as empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré primária” (art. 24); assim, permanecendo o estímulo para que empresas e indústrias mantenham instituições de atendimento à infância para os filhos dos seus trabalhadores.

No ano de 1967, o Plano de Assistência ao Pré-escolar²⁰ realizou a indicação de igrejas das mais variadas denominações para a instalação dos Centros de Recreação, um programa emergencial para o atendimento de crianças com idades entre dois e seis anos dos bairros periféricos das cidades.

Com a LDB nº 5.692 de 1971, o Estado se absteve mais uma vez de assumir a sua responsabilidade na educação das crianças pequenas. Há apenas um parágrafo que os referencia, e o mesmo determina somente a vigilância da Educação Infantil por parte dos sistemas de ensino, “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (art. 19, §2º). Toda a LDB de 1971, se preocupa com o ensino de 1º e 2º graus²¹. Assim, até meados de 1970, as instituições de Educação Infantil passaram por um moroso processo de ampliação, em que uma parcela das instituições era relacionada aos sistemas de educação oficiais, com atendimento de crianças de quatro a seis anos, e outra parcela era vinculada aos órgãos de assistência e saúde, e possuíam apenas de forma indireta um contato com o campo educacional.

Na década de 1970, no Brasil, ocorreu o **Movimento de Luta por Creches** que marcou o aumento das reivindicações por instituições de Educação Infantil. Este movimento foi criado por parte da população que necessitava destas instituições, prevaleceu na cidade de São Paulo de 1978 a 1982 e desempenhou um importante papel na exigência da expansão de creches por todo o território nacional. A creche

²⁰ “Órgão do Departamento Nacional da Criança (DNC) do Ministério da Saúde que, entre outras atribuições, ocupava-se das creches” (Nascimento, 2015, p. 17448).

²¹ Nomenclaturas utilizadas na época, atualmente Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

passou a ser vista como uma demanda da sociedade, e o movimento anunciou o Estado como sendo o responsável pela criação e manutenção das instituições. Neste contexto, surgiram projetos de instituições de baixo custo e se ampliou o atendimento na faixa etária de zero a seis anos. Em 1974, foi criado o Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE) pelo Ministério da Educação (MEC) e, em 1977, ocorreu a implementação do Projeto Casulo²² pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). A criação das vagas para o atendimento de crianças de zero a 6 seis anos nas creches Casulo também foi usada como um recurso imediato para refrear a parcela da população que estava percebendo sua situação de pobreza no bojo do crescimento econômico brasileiro. Com o objetivo de diminuir o problema da pobreza e as altas taxas de reprovação no ensino primário, o MEC começou a se encarregar da educação pré-escolar, sendo esta o ponto de destaque no II e no III Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC)²³. Porém, em paralelo à criação de programas para a infância que buscavam ser uma solução para os problemas sociais, os conflitos sociais no país só aumentavam, visto que “os movimentos sindical, popular, feminista e estudantil colocaram em xeque a continuidade do regime militar” (Kuhlmann Jr, 2000, p. 11).

Kuhlmann Jr. (1998) ressalta que, apesar das instituições brasileiras de atendimento à infância terem em seu início predominantemente um caráter assistencialista, não desconsidera seu caráter pedagógico, pois entende que o atendimento ofertado às crianças era educativo, visto que se buscava ensinar boas maneiras, higiene, disciplina, modos de comportamento e moral. Nessa interpretação, podemos pensar que os dois propósitos coexistiram desde o começo, em todas as instituições.

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma

²² “O Projeto de Creches caracterizava-se por ser um programa de âmbito nacional; atuação através de convênios, repassando verbas para as prefeituras ou instituições privadas; atendimento à população de baixa renda; jornada diária de atendimento de 4 ou 8 horas; creches instaladas em equipamentos simples, com aproveitamento de espaços ociosos da comunidade e, concepção preventiva e compensatória de atendimento infantil” (Machado, 2019, p. 674).

²³ PSEC - desdobramentos dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, elaborados durante o governo militar, para os períodos de 1975-1979 e 1980-1985.

parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (Kuhlmann Jr., 1998, p.182).

Este também era o principal lema do **Movimento de Luta por Creches** e dos seus profissionais: a argumentação do caráter educativo dessas instituições em resistência ao assistencialismo presente na pedagogia da submissão, que se verifica em instituições que visam preparar os pobres para aceitar a exploração social. É nítido neste ponto a questão da educação como mera reprodutora das ideologias dominantes.

Apenas na Constituição de 1988 as creches e pré-escolas passaram a compor os sistemas educacionais e se tornaram efetivamente responsabilidade do Estado. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Art. 208, inciso IV). Legalmente, todas as crianças passaram a ser consideradas sujeitos de direitos “[...] direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária” (CF/88, art. 227). Assim, se tornam cidadãos de pouca idade. Também é a partir da promulgação da Constituição que as creches, vinculadas à área de assistência social, tornaram-se responsabilidade da educação. Também são marcos importantes na história da Educação Infantil brasileira e mundial a Declaração Universal dos Direitos da Criança, adotada no ano de 1959, e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança, de 1989, que reconhecem o amplo direito das crianças e adolescentes.

Em 1990, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente²⁴ (ECA), é regulamentado o Art. 227 da Constituição Federal, o qual insere as crianças no mundo dos direitos humanos. O ECA:

Inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças. Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento (Ferreira, 2000, p. 184).

²⁴ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentado pela Lei Federal nº 8.069/1990, é o principal marco legal e regulatório dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil.

Já em 1994, o MEC coordenou a elaboração de um documento intitulado **Política Nacional de Educação Infantil**, no qual se definiram os principais objetivos, como:

[...] a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil (Brasil, 2004, p. 10).

Também no ano de 1994, foi publicado **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**²⁵, que afirmava a necessidade e a importância de se ter um profissional qualificado para atuar nas creches e pré-escolas como uma exigência para a melhoria da qualidade da educação.

Contudo, a determinação constitucional das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional alcança regulamento legal mais específico apenas com a promulgação da LDB 9.394/96, além de apresentar avanços importantes, inclusive ao incluir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Abaixo, apresentamos destaques da LDB de 1996 relacionados à Educação Infantil:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...]

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I – as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – educação superior.

SEÇÃO II DA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

²⁵ Publicado em parceria com o Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Políticas Educacionais e a Coordenação Geral de Educação Infantil.

seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

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

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

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

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino (Brasil, 1996).

Tanto a CF/1988 como a LDB/1996 têm um importante papel no reconhecimento dessas instituições, creches e pré-escolas, como parte integrante do sistema educacional, declarando a possibilidade da superação desses espaços como um espaço de segregação social. O reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica é consequência de intensas lutas e debates da sociedade civil organizada, como do movimento de mulheres e de estudiosos do campo da infância e da educação, principalmente ao longo da década de 1980. A LDB também traz avanços quando dispõe sobre a avaliação na Educação Infantil que assume um caráter de acompanhamento e não de reprovação.

Outra questão que podemos destacar na LDB/1996 é a meta trazida para a formação inicial dos professores, que passou a exigir o Ensino Superior também para os professores de Educação Infantil, “o que significa uma grande mudança nesse campo, pois, anteriormente, essa exigência só era feita aos professores que ministram disciplinas específicas a partir da quinta série do ensino fundamental” (Campos, 2008, p.122). Contudo, Garcia (2014) aponta que a exigência desta formação inicial não correspondeu às expectativas das discussões democráticas que ocorriam para o problema da formação de professores, indicando um “nivelamento por baixo” para esta questão, a partir da implantação dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores²⁶.

²⁶ “Locais privilegiados para a formação de professores: para a Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica, o Curso Normal Superior; para os demais, o Instituto Superior de Educação. [...] Os Institutos Superiores de Educação, propostos pela atual legislação educacional para serem a instituição formadora de professores por excelência, não por acaso aparecendo na última posição na hierarquia das instituições de ensino superior, [...] representam uma preocupante preferência pela formação desses profissionais fora da universidade, em locais onde a pesquisa e a conseqüente produção de conhecimento poderão passar ao largo, dadas às baixas exigências de qualificação do corpo docente que a lei estabeleceu para a criação dos ISEs” (Bazzo, 2004, p. 275 e 277).

No ano de 1998, foi publicado em parceria com Ministério da Educação e do Desporto e a Secretaria de Educação Fundamental o **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**, idealizado pelo MEC para servir como um guia de reflexão de caráter educacional acerca dos objetivos, conteúdos e orientações didáticas específicas para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos de idade. Para Guimarães (2011, p. 32), o RCNEI, embora visto como um progresso, criou polêmicas na sociedade e na academia: “[...] por um lado, situa a Educação Infantil como lugar de construção da identidade e da autonomia da criança, por outro lado, a estruturação dos conteúdos e metodologias mostra a preocupação com a antecipação dos conteúdos do ensino fundamental”.

Podemos destacar que, no ano de 1999, o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) formularam as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEIs), instituídas pela Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, de caráter mandatário, revelando anseios com a qualidade do atendimento às crianças de zero a seis anos, e que estabelecem as propostas pedagógicas que devem respeitar os princípios éticos, estéticos e políticos para o trabalho nas creches e pré-escolas brasileiras.

Contudo, apesar de todos estes avanços citados, Kuhlmann Jr (2000) destaca que a inclusão das creches aos sistemas educacionais não obrigatoriamente superou a concepção educacional assistencialista destas instituições. Barreto (1998) ainda ressalta que, apesar dos avanços nas legislações que dizem respeito ao reconhecimento da criança à educação nos seus primeiros anos de vida, precisamos ponderar os inúmeros desafios que surgiram para a garantia deste direito, resumidos em duas grandes questões: a de acesso e a da qualidade do atendimento.

Sobre o acesso, Barreto reforça que, mesmo havendo nas últimas décadas um expressivo crescimento do atendimento, o ingresso da criança na creche ainda não é suficiente, principalmente pelo reduzido número de vagas e porque as crianças de famílias de baixa renda têm menos oportunidades que as de nível socioeconômico mais elevado.

Acerca da qualidade do atendimento, reflete que as instituições de Educação Infantil no Brasil:

[...] devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados, especialmente na creche, que, historicamente, se caracterizou como um atendimento de guarda para crianças de famílias de renda mais baixa, mas também nas pré-escolas destinadas a essa faixa da população. A insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros); a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas (ou sua existência apenas no papel, com pouca efetividade na orientação do cotidiano das instituições de educação infantil) são alguns dos problemas a enfrentar (Barreto, 1988, p. 27).

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído pela Lei nº 10.172, no ano de 2001, com duração de dez anos. Este PNE apresentava a meta de ampliar a oferta da Educação Infantil:

[...] de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60 % da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos (Brasil, 2001, p. 12).

Porém, Conceição (2016) analisa que os resultados obtidos ao final do decênio demonstram que, na faixa de zero a três anos, a oferta cresceu apenas 17,1%, não atingindo nem a meta para os primeiros cinco anos do plano e a ampliação foi de 77,6% de oferta para crianças de quatro e cinco anos atendidas nas instituições de Educação Infantil, que também não atingiu a meta estabelecida, contudo, ficou próxima, faltando apenas 2,4% para seu alcance.

No ano de 2006, o MEC atualizou e/ou organizou os seguintes documentos: Política Nacional de Educação Infantil; Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil e Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, com suas diretrizes, objetivos, metas e estratégias para este nível de ensino.

Em 2009, foram publicados os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (Campos, 2009). Também em 2009, foi publicada a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As novas DCNEIs avançaram significativamente em termos de conteúdo normativo e aprofundamentos conceituais em relação às DCNEIs anteriores, de 1999. O novo documento apoia a articulação das funções social, política e pedagógica da Educação Infantil, além de a

entender como um direito educacional que tem características próprias, exigindo das instituições um currículo específico, além de profissionais com formação adequada²⁷.

Ainda no ano de 2009, a Emenda Constitucional nº 59/2009 (Brasil, 2009) alterou a idade da educação escolar obrigatória no Brasil, que antes era de sete a 14 anos, para entre quatro e 17 anos, ampliando em seis anos o direito à educação. Neste contexto, a creche continua a fazer parte da Educação Básica, mas ainda como um direito de cunho opcional às famílias, ao passo que a pré-escola passa a ser compulsória: é um direito das crianças e dever do Estado para a oferta gratuita e também das famílias na matrícula, de modo a assegurar a frequência nas instituições. Com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou o artigo 32 da LDB, os Municípios, os Estados e o Distrito Federal tiveram o prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade.

Em 2013, houve a publicação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que também alterou a LDB 9.394/1996, com base na Emenda Constitucional nº 59/09, e que trouxe mudanças e posições importantes para a Educação Infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Art. 30.[...]

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.”

“Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 2013).

Além da adequação da faixa etária, determina que a carga horária anual da pré-escola seja de 800 horas, obrigatoriedade de frequência mínima de 60% e a necessidade de expedição, pela escola, de documento que declare o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

²⁷ Prevista no artigo 61 da LDB 9.394/1996.

[...] fica evidente que a matrícula de crianças a partir dos quatro anos de idade pode representar um avanço, sobretudo em relação à universalização da pré-escola e ao acesso das crianças a oportunidades de aprendizagens importantes para essa etapa de seu desenvolvimento. Entretanto, é preciso avaliar meios para que a proposição da lei seja devidamente efetivada no cotidiano das escolas infantis (Lopes; Paschoal, 2020, p. 1189).

Assim, é necessário priorizarmos e organizarmos um aumento de vagas nas instituições de Educação Infantil, de modo que todas as crianças, desde seu nascimento, tenham a garantia de acesso à educação, visto que a defesa da sua universalização perpassa pelo cumprimento da legislação, garantida desde a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Em junho de 2014, foi aprovado o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), que estava em tramitação no Senado desde 2011. Neste PNE, a meta 1, específica da Educação Infantil, prevê a universalização até 2016 da pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos de idade, como também a ampliação da oferta em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final do decênio. Ao acessarmos o site do PNE (<https://pne.mec.gov.br/#onepage>), localizamos a situação da meta estabelecida em nível nacional, com o apontamento de que 81,4% das crianças com quatro e cinco anos foram atendidas e apenas 23,2% das crianças com até três anos de idade estão sendo atendidas em escolas de Educação Infantil.

Em dezembro do ano de 2017 foi homologada pelo MEC e instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A elaboração de uma base nacional comum está prevista no artigo 210 da CF/88, no artigo 26 da LDB 9.394/1996 e também no PNE 2014-2024, que cita diretamente a BNCC como uma das estratégias para o cumprimento das metas 2, 3 e 7 do plano. Todavia, destacamos apenas que a BNCC teve seu movimento de elaboração alterado durante o processo, o qual foi iniciado de forma democrática (debates, participação popular e mobilização das comunidades escolares), mas que, infelizmente pela alteração de governo na esfera federal no ano de 2016²⁸, foi concluído com novas equipes a “portas fechadas”, tornando-se, assim, mais um dos tantos documentos impostos à educação brasileira.

²⁸ “Golpe de 2016. A notícia é fato consumado. O impeachment, apenas um disfarce constitucional, mascarado pelos ditames da democracia para fazer jus aos interesses da burguesia, quebrando um ciclo de governos da esquerda desde a eleição de Lula em 2003” (Souza, 2018, p. 1).

No início do ano de 2024, o MEC promoveu uma consulta nacional para a atualização dos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil, publicados em 2006. Esta consulta teve participação de representantes de instituições da sociedade civil, como escolas, universidades, fundações, grupos de pesquisa, fóruns, entidades e demais instituições interessadas. O objetivo desta consulta foi definir condições e parâmetros de qualidade que o serviço público deve oferecer nas creches e pré-escolas, a fim de assegurar os direitos de bebês e crianças da Educação Infantil.

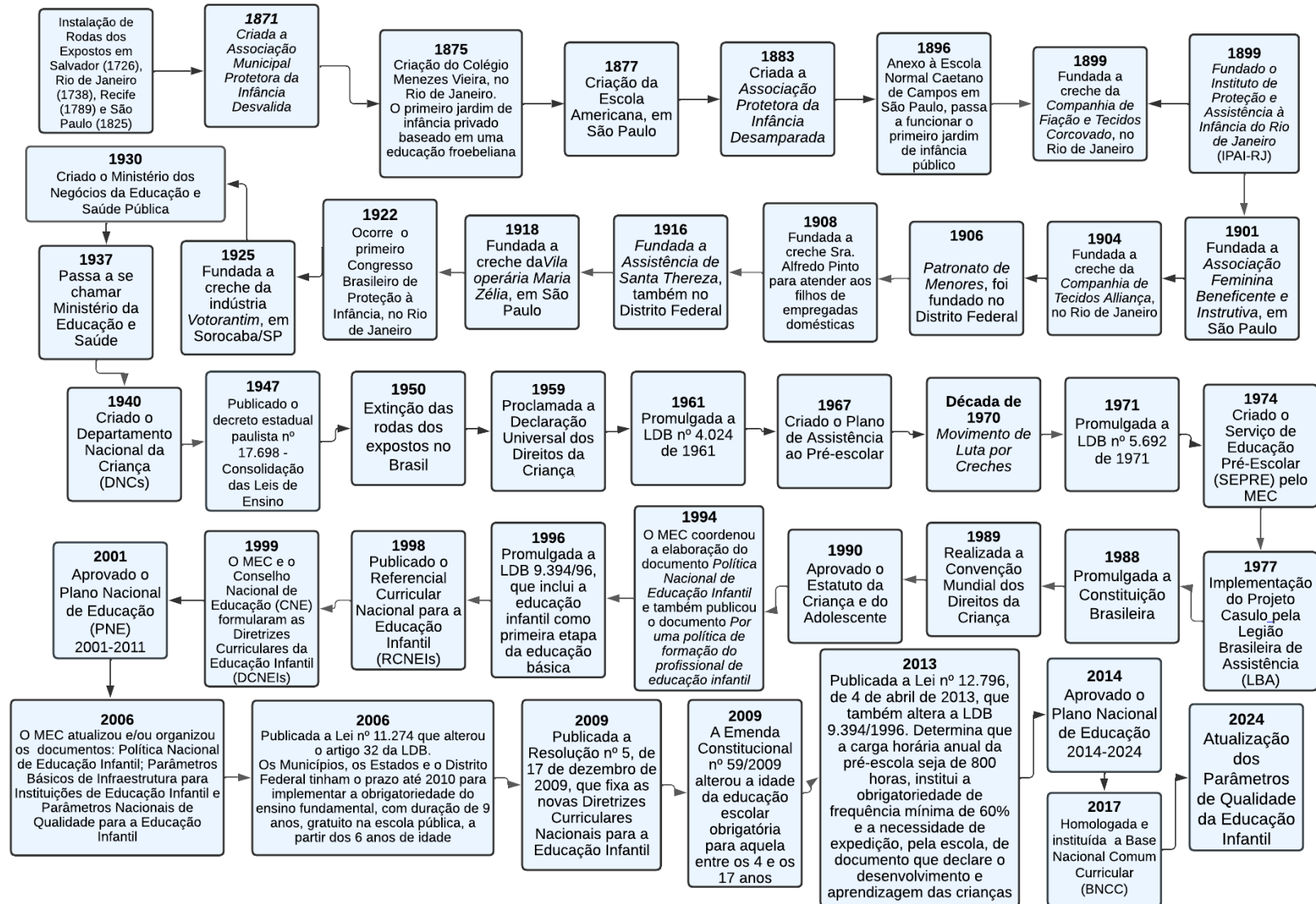
A consulta recebeu 2.230 contribuições, com a participação de aproximadamente 28.877 pessoas, que representam 27 estados e 1.717 instituições. Em março, houve uma reunião técnica no MEC para tratar da atualização do documento, com sua aprovação pelo CNE em 03 de julho de 2024. No site do MEC, encontramos a informação de que o documento final ainda passará pela fase de revisão legislativa e ortográfica, depois será encaminhado para o Ministro da Educação para homologação.

Podemos afirmar que, apesar de todos os avanços conquistados, ainda existem muitos desafios a serem superados. A história da educação brasileira e ainda mais a da Educação Infantil é muito recente, carece de investimentos e caminha de forma distinta nos municípios e estados, a depender do interesse público. É relevante destacar, após reflexão de todos os dados históricos trazidos até o momento, que o processo da constituição da educação brasileira, na grande maioria das vezes, esteve atrelado, infelizmente, aos interesses das classes dominantes, priorizando o atendimento de seus filhos.

Com o objetivo de sintetizar as informações indicadas até o momento, organizamos uma linha do tempo (Figura 1), a fim de apresentar a evolução histórica da Educação Infantil brasileira.

Na próxima seção, evidenciaremos a Educação Infantil do município de Sorocaba, apresentando desde a criação das primeiras escolas, os sujeitos e contextos envolvidos (não desvinculados do contexto já apresentado) e os processos atuais, relacionados principalmente à política curricular do município.

Figura 1 - Linha do tempo: A Educação Infantil Brasileira - Política e Histórica



Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

1.2 O Contexto Local: a Educação Infantil e o segmento da pré-escola da rede municipal de ensino de Sorocaba

Sorocaba é um município do interior do estado de São Paulo, fundado em 15 de agosto de 1654, sendo a quarta cidade mais populosa do interior paulista, com uma população estimada em 723.574 habitantes²⁹. Integrada à Região Metropolitana de Sorocaba³⁰, é um importante polo industrial e comercial do estado de São Paulo e do Brasil, pois sua produção industrial alcança mais de 120 países em todo o mundo, tendo o 24º maior Produto Interno Bruto (PIB) do país. Neste contexto, Sorocaba possui muitas escolas, sejam elas da rede estadual, municipal ou privada.

Ao final do século XIX e início do século XX, Sorocaba era um município em franco crescimento, possuía diversas indústrias, principalmente têxteis. Com a construção da Estrada de Ferro Sorocabana (1875), e posteriormente com sua expansão, Sorocaba recebeu muitos imigrantes, sobretudo espanhóis, tendo sua maioria se instalado no Bairro do Além Ponte, pois a região até então contava com poucas casas e terrenos mais baratos. Muitos destes imigrantes eram analfabetos e tinham menor qualificação profissional. Em 1920, com o objetivo de se criar melhores condições para o crescimento da indústria paulista, foi instalada em Sorocaba a primeira Escola Maternal oficial pelo então governador Washington Luís. No ano de 1924, foi criada a Escola Maternal, nas empresas da Companhia Nacional de Estamparia, para atender aos filhos de operários, “principalmente das fábricas de tecido Santa Rosália e Santo Antônio. A escola continha quatro salas e funcionava em dois períodos correspondentes aos horários de trabalho de suas mães” (Sewaybricker, 2021, p. 29-30).

²⁹ Estimado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022.

³⁰ Composta por 27 (vinte e sete) municípios: Alambari, Alumínio, Araçariguama, Araçoiaba da Serra, Boituva, Capela do Alto, Cerquilha, Cesário Lange, Ibiúna, Iperó, Itu, Jumirim, Mairinque, Piedade, Pilar do Sul, Porto Feliz, Salto, Salto de Pirapora, São Miguel Arcanjo, São Roque, Sarapuí, Sorocaba, Tapiraí, Tatuí, Tietê, Votorantim e Itapetininga. A área somada dos municípios é de cerca de 9.820 km², que corresponde a 3,96% do território estadual (Fonte: Site do governo do estado de São Paulo).

Quase 25 anos depois, em 1949, José Carlos de Almeida³¹, estudante de Educação Física na Universidade de São Paulo (USP), então com 19 anos, conheceu os parques infantis em São Paulo e propôs levar a ideia para Sorocaba. Assim, ele iniciou uma campanha através de mensagens nos rodapés das páginas do jornal Cruzeiro do Sul, em 1953. As mensagens traziam frases que procuravam despertar nas autoridades e na população um olhar acerca da demanda e dos prós que os parques infantis ofereceriam, a fim de solucionar um problema social da época: mães com poucos recursos e que não tinham onde e/ou com quem deixar seus filhos pequenos, pois trabalhavam. Na época, o prefeito Emerenciano Prestes de Barros³² teve conhecimento das notas nos jornais, conversou com o então já professor José Carlos de Almeida para entender mais do assunto, manifestando vontade política e social, e, a partir daí, resolveu concretizar o projeto.

A escolha do local para implantação do parque infantil foi um pouco conturbada, pois:

[...] os políticos da época queriam que o primeiro parque fosse construído na Avenida São Paulo, ao lado da igreja Santo Antônio, por ser esse um local de fácil acesso e de saída para a capital do Estado, mas houve resistência por parte do padre. Então, o pai do prefeito, Quinzinho de Barros, doou 1.500 metros de terras para a construção do parque, no fim da Rua dos Morros (hoje Avenida Coronel Nogueira Padilha, Vila Hortência) (Oliveira, 2010, p. 56).

Assim, a rede municipal de ensino de Sorocaba teve inaugurada sua primeira escola de Educação Infantil, denominada **Parque Infantil Antônio Carlos de Barros**, em 14 de setembro de 1954, no bairro Além Ponte. O professor José Carlos de Almeida, autor da ideia, era um dos professores, juntamente com as primeiras professoras: Ângela Oliveira Bella, Maria Domingas Tótora, Maria Eneidy Falcato e Marília Hummel. Para o cargo de direção foi emprestada à Prefeitura a diretora de uma escola estadual, Lucy de Barros Nardy. O atendimento iniciou com

³¹ José Carlos de Almeida (1930 - 2008), professor de educação física e advogado. Foi orientador educacional na Universidade de São Paulo, diretor do jornal Folha de Sorocaba, delegado regional da Secretaria de Esportes e Turismo em Sorocaba por cinco vezes, num período de trinta anos (de 1954 a 1984), juiz efetivo e vice-presidente do Superior Tribunal de Justiça e Disciplina da Secretaria Estadual de Esportes, tendo ainda trabalhado como advogado na Prefeitura de Sorocaba (Fonte: Lei Ordinária nº 10016/2012 - Texto Anexo).

³² Emerenciano Prestes de Barros, nascido em Sorocaba (1909 - 1975). Eleito prefeito em 1950, vereador em 1956 e vice-prefeito em 1960, todos os cargos no município de Sorocaba. No pleito de 1966, elegeu-se deputado federal por São Paulo, porém, em 1969 teve seu mandato cassado com base no Ato Institucional nº 5 (AI-5). Também foi membro da Liga de Emancipação Nacional (LEN) no estado de São Paulo (Fonte: Verbetes FGV).

500 crianças de três a 12 anos. A escola dispunha de uma boa estrutura: salas amplas, canteiros com flores, *playground*, piscina, tanque de areia, casinha de bonecas, serventes, cozinheiras e atendimento médico e odontológico permanente.

Inaugurando o atendimento voltado para crianças com idade entre 3 e 12 anos. Outros parques foram criados, o segundo, no bairro Santana; nº 4 no bairro Vila Angélica, e nº 5 no bairro Barcelona. Nessas instituições eram desenvolvidas atividades recreativas, de prevenção, cuidado e higiene, semanalmente as crianças recebiam visita de um médico, que acompanhavam e assistiam as crianças quanto à saúde e ofereciam também a merenda. O trabalho pedagógico era realizado pelas professoras com muitas dificuldades, pois não haviam materiais para auxiliar no trabalho com as crianças. Usavam materiais como sucatas, sobras de materiais de propagandas e outros materiais reaproveitáveis nas atividades pedagógicas (Pereira, 2017, p. 51).

Na citação de Pereira (2017), o parque infantil número 3 não é citado, mas a caráter de informação, destaco que este foi instalado no bairro do Cerrado, no Largo do Divino.

Ao longo dos anos de 1957 a 1970, outras unidades escolares foram criadas, como os parques infantis, com a oferta de vagas para atendimento gratuito às crianças. Naquela época, estes parques infantis eram identificados e conhecidos pela comunidade através do nome do bairro ao qual pertenciam:

Parque Infantil do Além Ponte, Parque da Vila Sant'ana, Parque Infantil do Cerrado, Parque Infantil de Santa Rosália, Parque Infantil da Vila Progresso, Parque Infantil da Vila Assis, Parque Infantil da Árvore Grande e Parque Infantil da Vila Angélica (Faria, 2015, p. 37).

De forma paralela às mudanças que ocorriam na área educacional do país que já foram apresentadas, tornam-se necessárias ações e modificações do sistema educacional municipal. Conforme o atendimento às crianças foi evoluindo, as instituições e suas denominações foram se alterando: os Parques Infantis passaram a se denominar Centros de Educação e Recreação Infantil (CERIs), depois Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), Centro Educacional de Convivência Pré-Escolar (CECOPE), Pré-Escola Municipal de Sorocaba (PEMSO) e, atualmente, Centro de Educação Infantil (CEI).

Os CERIs eram de responsabilidade da Secretaria da Educação e Saúde, pois, além das questões educacionais, “as questões da mortalidade infantil, alimentação, higiene e segurança física das crianças eram preocupações dos

órgãos responsáveis” (Faria, 2015, p. 38). Por volta do ano de 1974, os CERIS passaram a ser denominados de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e ao longo dos anos outras unidades foram criadas. Em 1978, os Centros de Convivência do Pré-Escolar (CECOPEs) foram criados com o objetivo de oferecer atendimento às crianças carentes em fase pré-escolar, em período integral. Concomitantemente à criação dos CECOPEs, ocorreu a alteração da secretaria municipal, responsável pelo atendimento infantil, passando as ações da Secretaria da Educação e Saúde à Secretaria da Educação e Cultura.

Em virtude do aumento da demanda de solicitações de vagas para as crianças na faixa etária da Educação Infantil feitas ao poder público, houve a necessidade de um aumento de unidades. Contudo, as unidades eram construídas em locais nem sempre adequados: sobras e doações de terrenos irregulares, resíduos de desapropriações, pontas de terreno em avenidas e outros. Nesta época, iniciou-se o atendimento com o CECOPE 1 na avenida Juscelino Kubitschek, o CECOPE 2 localizado na avenida Perimetral, atualmente, avenida Afonso Vergueiro, local do antigo CEI 16, e o CECOPE 3 no Centro de Esportes Dr. Pitico.

Mesmo com a construção destas CECOPEs, a criação de vagas não acompanhou o aumento do trabalho da mulher fora de casa e a procura por vaga em creches foi se acentuando. Assim, foram tomadas ações administrativas para atender um número maior de crianças em creches públicas municipais. A primeira creche institucional do município de Sorocaba

[...] foi inaugurada em 1981, no bairro Maria do Carmo (hoje funciona o CEI 58 “Dulce Puppo de Oliveira Pinheiro”), o qual era vinculada à Secretaria da Promoção Social e Saúde, no setor de Divisão de Saúde Pública e Assistência Social, realizando um atendimento assistencialista com convênio do município e a Legião Brasileira de Assistência (LBA) através do Projeto Casulo (Gava, 2019, p. 71).

Sorocaba, como outros municípios do país, instalou as creches domiciliares por volta do ano de 1983 - um recurso para o atendimento infantil de baixo custo operacional e, ainda, gerador de renda para a comunidade local. As creches domiciliares funcionavam em casas de família da comunidade que atendiam as crianças durante a jornada de trabalho dos pais. O programa era uma modalidade de atendimento familiar com baixo custo para o governo, porque não gastava em construção, e a criança, na medida do possível, era atendida de forma integrada,

recebendo atenção quanto à saúde, alimentação e atividades pedagógicas. O programa atendia crianças de zero a seis anos de idade e desempenhava as funções de proteção e cuidado, mas deixando a desejar na função educativa.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, as creches não poderiam mais estar vinculadas à Secretaria da Promoção Social e passaram, assim, como as EMEIs e CECOPes, a ser responsabilidade da Secretaria da Educação e Cultura. Aceituno (2023, p. 52) destaca que, com esta alteração na CF/88, “o programa de creches domiciliares passa a ser de responsabilidade da Educação, e com isso passa a haver exigência de concurso público, [...] visto que a partir de então a creche precisava se enquadrar na legislação educacional”. Neste contexto, entre os anos de 1989 e 1990, o programa “Creche & Vida” foi idealizado e criado com a proposta da construção de novas creches e o aproveitamento das funcionárias que já atuavam nas creches domiciliares. As primeiras creches foram inauguradas na vigência deste programa no ano de 1992.

Na etapa da pré-escola, a diferenciação no atendimento às crianças nas EMEIs e CECOPes começou a gerar divergências entre os próprios profissionais da educação da rede municipal de ensino de Sorocaba, pois o trabalho pedagógico entre as instituições não possuía uma mesma linha educacional e os professores que atuavam nas EMEIs não valorizavam o atendimento prestado nos CECOPes, “principalmente no período da tarde quando o trabalho se tornava assistencialista, pois eram realizados por mães, sem qualificação na área educacional” (Faria, 2015, p. 40).

Para unificar o atendimento da criança em idade pré-escolar e acabar com esta dicotomia, foram necessárias medidas administrativas que unificaram as EMEIs e CECOPes; assim, as unidades passaram a ser denominadas de Pré-Escola Municipal de Sorocaba (PEMSO), e, desta forma, o atendimento nos moldes do CECOPE deixou de ser oferecido. As PEMSOs, como eram conhecidas pela comunidade, permaneceram durante alguns anos, mas seu nome foi novamente alterado, após a criação da Lei 4.599, de 6 de setembro de 1994, que normatizava o Quadro e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Sorocaba, transformando os PEMSOs em Centro de Educação Infantil (CEI), terminologia que permanece atualmente, inclusive para as creches. A mudança de nomenclatura foi

necessária, pois diversas unidades escolares passaram a oferecer, além da pré-escola em período parcial, o atendimento de creche em período integral.

Com o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, desde a LDB nº 9.394/1996, com a pré-escola se tornando obrigatória a partir da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a LDB 9.394/1996, com base na Emenda Constitucional nº 59/09, e a procura cada vez mais acentuada pelas creches municipais, a quantidade de vagas oferecidas pela rede municipal de ensino na Educação Infantil como um todo sempre foi aquém da real necessidade da comunidade. Entre o final do ano de 2018 e início do ano de 2019, a Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba (SEDU) implantou o sistema de Gestão Compartilhada na Educação Infantil. As justificativas da SEDU para a implementação deste sistema foram variadas. Entre elas, podemos citar:

Considerando a crescente demanda de vagas para o atendimento de crianças nos Centros de Educação Infantil, na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Considerando que esta demanda não atendida carece de iniciativas do Poder Público, com vistas a assegurar o direito das crianças à educação, sem com isso infringir ao Limite Prudencial da Folha de Pagamento, à luz do que estabelece a Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000, que estabelece Normas de Finanças Públicas voltadas para a Responsabilidade na Gestão Fiscal e dá outras providências, conhecida como “Lei de Responsabilidade Fiscal” (Sorocaba, 2018b, p. 6-7).

As CEIs que funcionam neste sistema de Gestão Compartilhada atuam em parceria com as Organizações Sociais. Estas CEIs são integradas ao Sistema Municipal de Ensino em seus aspectos administrativos e pedagógicos, contudo, os recursos humanos destas CEIs não fazem parte do quadro de funcionários efetivos da prefeitura de Sorocaba, ficando a cargo destas organizações a seleção e contratação dos funcionários. Esta situação dividiu opiniões no âmbito da comunidade sorocabana como um todo, pois muitos perceberam uma “jogada” política para a privatização do ensino público, além dos profissionais da educação da rede municipal se sentirem desvalorizados. Para Freitas (2012), a política educacional neoliberal está a caminho da privatização do ensino público, considerando que:

O advento da privatização da gestão introduziu na educação a possibilidade de que uma escola continue sendo pública e tenha sua gestão privada (público não estatal) (Pedroso, 2008). Continua gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão.

Há um “contrato de gestão” entre a iniciativa privada e o governo. Portanto, a bandeira da escola pública tem que ser atualizada: não basta mais a sua defesa, agora temos que defender a escola pública com gestão pública (Freitas, 2012, p. 386).

No ano de 2024, a rede municipal de ensino de Sorocaba conta com um total de 176 escolas de Educação Básica distribuídas por todo o município; destas, 140 atendem a etapa da Educação Infantil, tendo como característica de atendimento:

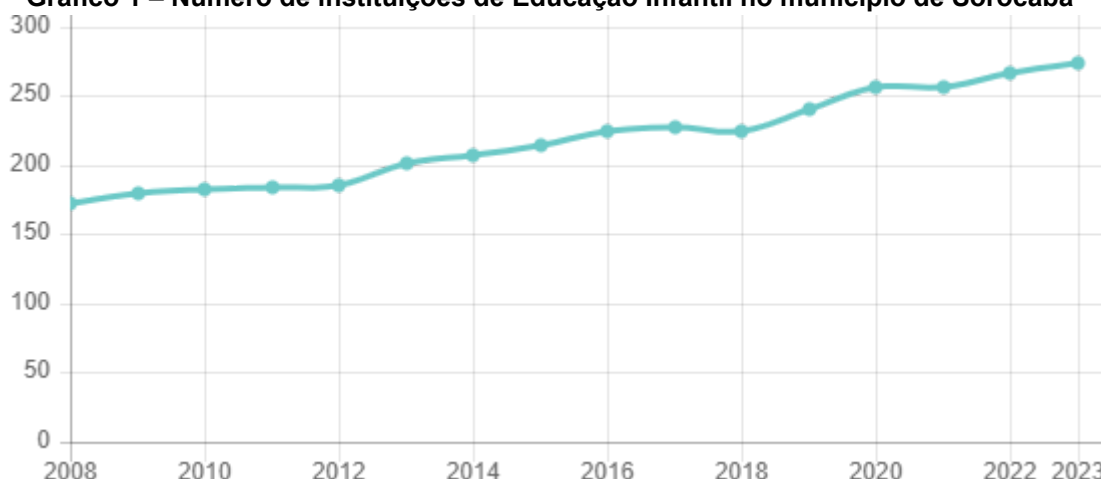
Quadro 1 - Escolas de Educação Infantil pertencentes à rede municipal de ensino de Sorocaba

	nº de escolas – atendimento exclusivo de creche, 0 a 3 anos	nº de escolas – atendimento creche e pré-escola, 4 e 5 anos	nº de escolas – atendimento exclusivo de pré-escola, 4 e 5 anos	nº de escolas – atendimento pré-escola, 4 e 5 anos e ensino fundamental
Gestão do poder público	47	18	30	22
Gestão compartilhada (org. sociais)	23	0	0	0
Total	70	18	30	22

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024), a partir do site da SEDU (Maio/2024).

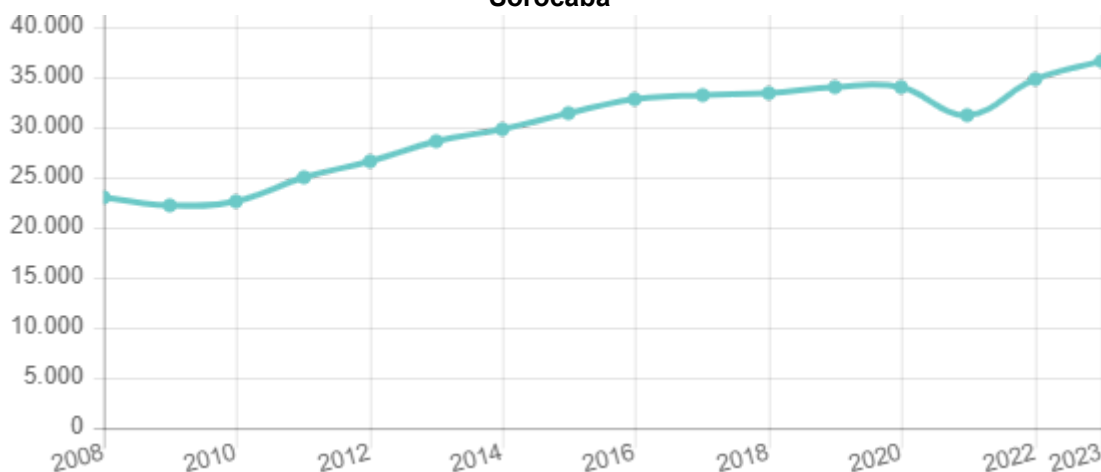
Observamos pelo Quadro 1 que muitas unidades escolares possuem mais de um tipo de atendimento e que a Gestão Compartilhada atua exclusivamente na faixa etária de zero a três anos. Já o Gráfico 1 apresenta uma série histórica do número de instituições de Educação Infantil no município de Sorocaba, ao longo dos anos de 2008 até 2023 (ano em que os últimos dados do Censo Escolar foram analisados pelo IBGE).

Apesar dos dados incluírem as instituições privadas, é possível constatar de forma clara um aumento considerável de instituições a partir das mudanças nas legislações educacionais brasileiras.

Gráfico 1 – Número de instituições de Educação Infantil no município de Sorocaba

Fonte: IBGE, a partir dos dados do Censo Escolar de 2023.

A mesma constatação pode ser realizada se observarmos o Gráfico 2, que nos apresenta o número de matrículas nas instituições de Educação Infantil, também no período de 2008 a 2023.

Gráfico 2 – Número de matrículas nas instituições de Educação Infantil no município de Sorocaba

Fonte: IBGE, a partir dos dados do Censo Escolar de 2023.

É necessário destacar que esta pesquisa busca trazer contribuições acerca da práxis curricular das escolas de Educação Infantil e, para atingir este objetivo, focaremos nossos esforços na pré-escola, especificamente nas unidades escolares, com atendimento exclusivo a este segmento, com matrícula e frequência obrigatória, que possui atendimento educacional na faixa etária de quatro e cinco anos, tendo o trabalho educativo organizado e realizado apenas por docentes. Fato este que difere

das creches, instituições de atendimento educacional na faixa etária de zero a três anos e que possuem outros profissionais, além dos docentes, para atendimento às crianças.

Desta forma, buscamos até o momento apresentar um recorte do contexto brasileiro e sorocabano acerca das instituições de Educação Infantil. Abaixo, apresentamos os sujeitos que atuaram e/ou atuam nestas instituições, estes, evidentemente, não dissociados do contexto já apresentado.

1.2.1 Os sujeitos profissionais das pré-escolas da rede municipal de Sorocaba

Iniciamos afirmando que os sujeitos, como profissionais da educação que atuam ou atuaram nas escolas de Educação Infantil de Sorocaba, possuem as mais variadas formações, cargas horárias de trabalho e focos de atuação. Optamos por trazer em forma de quadro (Quadro 2) um resumo da apresentação de todos estes sujeitos, trabalhadores que estiveram nas escolas de Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba ao longo do percurso histórico apresentado. Com ele, esperamos organizar o pensamento, facilitar as comparações e análises posteriores.

Quadro 2 – Profissionais das unidades pré-escolares da rede municipal de Sorocaba de 1954 até os dias atuais

Denominação	Período de existência	Profissionais que atuavam na unidade	Formação e Ingresso
Parque Infantil	1954 - 1970	Professores, serventes e cozinheiras, médico uma vez por semana	Informação não localizada
Centros de Educação e Recreação Infantil (CERIs)	1970 - 1974	Dirigidos administrativamente por uma educadora recreacionista chefe, com o auxílio de educadoras da mesma modalidade	Efetivas do quadro de ensino da prefeitura municipal de Sorocaba com habilitação específica para o ensino pré-primário
Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)	1974 - 1984	Professores	Efetivos do quadro de ensino da prefeitura municipal de Sorocaba com habilitação específica para o ensino pré-primário
Centros de Convivência do Pré-Escolar (CECOPEs)	1978 -1984	Dois professores, uma merendeira, um porteiro, e a colaboração da comunidade (no período da tarde as crianças recebiam atendimento assistencialista, realizado pelas mães da comunidade local que prestavam serviço voluntário)	Efetivos do quadro de ensino da prefeitura municipal de Sorocaba com habilitação específica para o desempenho de cada função; Mães: serviço voluntário
Creches Domiciliares (concomitante com outras propostas)	1983 - 1992	Crecheiras Domiciliares, Monitoras Domiciliares e Administradoras de Núcleos	Crecheiras, sem formação específica, mães da comunidade. Monitoras e administradoras efetivas do quadro de ensino da prefeitura municipal de Sorocaba com habilitação específica para o desempenho de cada função
Pré-Escola Municipal de Sorocaba (PEMSO)	1984 – 1994	Professores, merendeiras, porteiros, serviçais, diretor de escola	Efetivos do quadro de ensino da prefeitura municipal de Sorocaba com habilitação específica para o desempenho de cada função
Centro de Educação Infantil (CEI)	1994 até os dias atuais	Regentes maternais, agente de recreação infantil, merendeiras, serviçais, porteiros (cargos já extintos). Professores, diretor de escola, orientador pedagógico - a partir de 2008, auxiliar de Educação - a partir de 1998, auxiliar administrativo (de 2013 a início de 2023), funcionários terceirizados (merenda, limpeza e cuidadores), estagiários. Em fevereiro do ano de 2023, foi criado o cargo de secretário de escola para todas as unidades escolares de Educação Infantil.	Efetivos do quadro de ensino da prefeitura municipal de Sorocaba, por meio de concurso público, com a habilitação específica para o desempenho da função. Terceirizados e gestão compartilhada, seleção e contratação pelas empresas e/ou organizações sociais. Estagiários seleção e contratação através do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE).

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024), a partir de Faria (2015), Oliveira (2010) e Pereira (2017).

Ao analisarmos o quadro 2 e a partir de todas as leituras realizadas é possível afirmar que grande parte, senão a maioria dos cargos, eram e são ocupados por profissionais do sexo feminino. As palavras educadoras, professoras, com a terminação da palavra no feminino, foram recorrentes nas leituras do percurso histórico, principalmente nas leituras das décadas anteriores. Além de que sou gestora de unidade escolar de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Sorocaba desde o ano de 2008, e o número de pessoas do sexo masculino neste segmento é muito pequeno, ainda mais se considerarmos apenas a atuação direta com as crianças em sala de aula. O perfil docente da rede municipal de Sorocaba não se diferencia muito do perfil docente nacional. Assim, apresento abaixo resultados da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica em tempos de pandemia”, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE).

Tabela 1: Número total de docentes, proporção por faixa etária e proporção por gênero por etapa do ensino regular da Educação Básica no ano de 2019

	Ed. Básica	Ed. Infantil	Ensino Fund. (anos iniciais)	Ensino Fund. (anos finais)	Ensino Médio
Total de docentes*	2.212.018	312.615	751.994	755.986	507.931
Até 24 anos	3,6%	5,7%	3,0%	3,2%	2,2%
25 a 29 anos	9,2%	11,7%	8,0%	9,1%	8,8%
30 a 39 anos	32,9%	35,9%	31,5%	33,0%	34,0%
40 a 49 anos	32,7%	30,7%	35,9%	32,4%	31,4%
50 a 54 anos	11,3%	9,2%	12,1%	11,5%	11,7%
55 a 59 anos	6,5%	4,7%	6,4%	6,9%	7,3%
60 anos ou mais	3,7%	2,1%	3,3%	3,9%	4,6%
Feminino	79,7%	97,5%	88,4%	67,5%	58,2%
Masculino	20,3%	2,5%	11,6%	32,5%	41,8%

Fonte: Tabulação própria a partir das Sinopses da Educação Básica do Inep.

Fonte: Vieira e Falciano (2020, p. 792-793).

A Tabela 1 traz informações de cada etapa de ensino, além da soma de todas, sintetizando as informações na coluna Ed. Básica, contudo, observamos (e é

importante ressaltar) que a somatória dos docentes de cada etapa não condiz com a soma do total de docentes da Educação Básica, apresentada na primeira coluna.

Podemos observar pela Tabela 1 que, na Educação Infantil, apenas 2,5% de docentes são do sexo masculino, porcentagem que aumenta, de forma progressiva, até chegar a aproximadamente 42% no Ensino Médio. Um fato curioso é que Perrot (2019), ao descrever a história do trabalho das mulheres na França, destaca a “diferenciação sexual das profissões”, afirmando que:

Os homens que gozam de respeito e reconhecimento “temem” a invasão das mulheres, as quais, por sua própria feminilidade, desvalorizam uma profissão que, passada para suas mãos, verá sua atração e suas remunerações baixarem. As mulheres podiam ser professoras primárias, mas não “professoras”, e sobretudo não das universidades, onde, na França, elas só chegaram após a Segunda Guerra Mundial (Perrot, 2019, p. 324).

Neste sentido, Carvalho (2020, p. 363) afirma que a relação da educação para crianças com a feminilidade “é um fenômeno internacional bem documentado e muito debatido”. Em seus estudos e pesquisas, constata uma intensa relação entre a docência, a maternidade e o que seria uma “natureza feminina”; contudo, ao estudar as “novas formas de gestão da educação, chamadas de ‘nova gestão pública’ ou gerencialismo, introduziram elementos associados à masculinidade nesse espaço historicamente entendido como feminino” (Carvalho, 2020, p. 363).

Do trabalho das professoras passa-se a esperar eficiência, competitividade, foco na ascensão na carreira e em benefícios financeiros. Sendo um trabalho até então compreendido por marcas tais como dedicação, envolvimento emocional, vocação, trabalho por amor e por realização, estaria havendo um processo de masculinização da docência no ensino fundamental 1? Não se tratava de saber se havia mais homens lecionando, mas de compreender se as características desse trabalho, as formas de entendê-lo e os modelos de referência estavam mudando e se afastando dos significados de feminilidade (Carvalho, 2020, p. 363).

Carvalho (2020) concluiu que as professoras já não falam em instinto maternal e natureza feminina, mas citam inteligência emocional, carência afetiva e empatia. Assim, persiste a relação do trabalho docente com a feminilidade, mas essa ressignificada em um contexto de novas formas de gestão do trabalho docente. Não é apenas uma simples substituição de modelos de trabalho feminino por masculino, nem apenas de uma equiparação de características consideradas como femininas, a fim de garantir a superexploração do trabalho das professoras.

“Trata-se de convivência e combinação desses modelos de trabalho docente, constituindo tradições reinventadas e produzindo ‘novas antigas relações de trabalho’” (Abílio, 2014 *apud* Carvalho, 2020, p. 366).

Outra questão do Quadro 2 (Profissionais das unidades escolares municipais de Educação Infantil de Sorocaba de 1954 até os dias atuais) é referente à formação e à precarização do trabalho docente (escolas de gestão compartilhada, estagiárias atuando em sala de aula, professores eventuais assumindo turma). Tanto nos CECOPes como nas creches domiciliares, parte das pessoas que atuavam com as crianças tinham pouca ou nenhuma formação específica. Na pesquisa já citada do Gestrado, a formação docente também foi tema de estudo e está apresentada na Tabela 2, que traz informações de cada etapa de ensino, além da soma de todas, sintetizando as informações na coluna “Ed. Básica”.

Tabela 2: Número total de docentes e proporção do nível de escolaridade dos docentes por etapa do ensino regular da Educação Básica no ano de 2019

	Ed. Básica	Ed. Infantil	Ensino Fund. (anos iniciais)	Ensino Fund. (anos finais)	Ensino Médio
Total de docentes*	2.212.018	312.615	751.994	755.986	507.931
Fundamental	0%	1%	0%	0%	0%
Ensino Médio	14%	25%	16%	8%	3%
Ensino Superior	85%	75%	84%	91%	97%

Fonte: Tabulação própria a partir das Sinopses da Educação Básica do Inep.

Fonte: Vieira e Falciano (2020, p. 792).

São visíveis as diferenças de formação docente entre as etapas educacionais, principalmente na etapa da Educação Infantil, que foi a única que teve porcentagem relacionada à formação docente em nível de Ensino Fundamental e também com maior porcentagem na formação docente em nível de Ensino Médio. Vieira e Falciano (2020, p. 791-792) concluem que “enquanto quase todos os docentes do ensino médio possuem graduação e, nos anos finais do ensino fundamental, pelo menos nove a cada 10 possuem esta formação, na Educação Infantil apenas três a cada quatro docentes possuem formação de nível superior”. Cabe destacar que, na rede municipal de ensino de Sorocaba, desde o concurso

para professores realizado no ano de 2007, o nível superior é exigência para ingresso, mesmo para as unidades de Educação Infantil.

Assim como observamos em todo o país, na questão da formação docente, a rede municipal nos dias atuais vivencia a precarização do ensino devido a demora para haver concurso público para o suporte pedagógico (equipes gestoras), professores e demais profissionais das unidades escolares; e, mesmo quando existe concurso em vigor, o chamamento, muitas vezes, não corresponde às reais necessidades. Com a inauguração de novas escolas e aposentadorias que ocorrem constantemente, o número de profissionais designados em substituição aumenta consideravelmente, além do grande número de professores eventuais atuando nas escolas. Ocorre que estes profissionais não possuem vínculo com a unidade escolar ao qual estão atuando; assim, a cada ano, novas equipes gestoras e escolares se formam, o trabalho se reinicia e não há continuidade dos processos educativos e formativos.

Se analisarmos a questão da precarização do trabalho docente, especificamente a atuação dos estagiários contratados pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE³³) para a realização das mais diversas funções na escola, observamos que as pessoas criam uma expectativa de melhoria de vida a partir do sistema educacional, no sentido de se qualificar para o mercado de trabalho.

Cardoso (2019), ao debater sobre o processo de inserção produtiva das pessoas, destaca que a transição da escola para o trabalho geralmente não ocorre de forma tranquila, visto que:

[...] é um daqueles processos que revelam a constituição mais profunda da sociedade enquanto uma estrutura de posições e oportunidades abertas (ou fechadas) aos indivíduos que a constituem. Processo apto, pois, a expor as linhas de força da dinâmica social e as razões da permanência das desigualdades [...] (Cardoso, 2019, p. 286).

Estas desigualdades e, também podemos dizer frustrações, são ainda mais evidenciadas no trabalho dos estagiários, se considerarmos que o objetivo do

³³ Fundado em 1964, quando alguns educadores e empresários se uniram com um objetivo e criaram uma entidade filantrópica pioneira, sem vinculação nenhuma com o governo, o sistema “S” ou entidades de classe. Desde a fundação, o CIEE vem se fazendo presente em todos os estados brasileiros por meio de unidades e postos de atendimento que são conectados à sede, localizada em São Paulo. O CIEE possibilita que jovens em situação de vulnerabilidade sejam apoiados e conheçam seus direitos, bem como que se capacitem e ingressem no mundo do trabalho (Disponível em: <https://portal.ciee.org.br/conheca-o-ciee/quem-somos/>).

Programa de Estágio da prefeitura municipal de Sorocaba é o de desenvolver, preparar e orientar o estudante/estagiário para a vida profissional e identificar potenciais que renovem e fortaleçam a estrutura organizacional, porém, o que ocorre na realidade vai muito além deste desenvolvimento e preparação: muitas vezes, o estagiário assume responsabilidades e funções para as quais ainda não está preparado e, o pior, sem garantias trabalhistas e com uma remuneração muito pouco atrativa. Neste sentido, De Tommasi e Silva (2020) abordam o jargão trabalhar “no amor” em um estudo realizado com trabalhadores do setor cultural, definindo-o como “trabalhar sem pagamento, ou por um preço abaixo do mercado, em prol de uma causa na qual se acredita” (De Tommasi; Silva, 2020, p. 202), definição esta que pode ser transposta tranquilamente para o trabalho dos estagiários e para o trabalho docente como um todo.

Atualmente, a rede municipal de ensino de Sorocaba dispõe de diversos profissionais, cujos números estão detalhados no Quadro 3 a seguir, que apresenta um panorama geral da rede envolvendo todos os segmentos da Educação Básica e também os profissionais que atuam em nível de secretaria e estão à disposição da SEDU e das escolas.

Quadro 3 - Profissionais da SEDU/Sorocaba - Maio/2024

Cargo	Total de funcionários/sujeitos		Cargo	Total de funcionários/sujeitos
Agente Infantil	8		Nutricionista	6
Agente Infantil - Readaptado	3		Orientador Ped. N/I	59
Ajudante Geral	1		Orientador Ped. N/II	49
Arquiteto	1		Orientador Ped. N/III	6
Assessor de Gabinete	5		Orientador Ped. N/IV	1
Assist. de Administrativo II	1		Orientador Pedagógico Designado	10
Assist. de Administrativo I	2		PEB I N/I CLT	6
Assist. Social	5		PEB II N/II CLT	2
Assistente de Secretaria e Expediente	5		PEB I N/a	10
Autônomos - Prof. Eventual	2.082		PEB I N/I	627
Autônomos Outros	1		PEB I N/II	1.506
Aux. de Administração	104		PEB I N/III	30
Aux. de Educação	1.678		PEB I N/IV	4
Aux. de Educação - Readaptado	14		PEB I NI - Readaptado	6
Aux. de Educação CLT	1		PEB I NII - Readaptado	23

Aux. de Serviços Operacionais	12		PEB II N/I	92
Chefe de Divisão	8		PEB II N/II	47
Chefe de Gabinete	1		PEB II N/III	8
Chefe de Seção	20		PEB II N/IV	1 150
Contador	1		PEB II NII - Readaptado	4
Coord. de Plan. Estratégico	2		Psicólogo	4
Coordenador Administrativo	2		Secretário	1
Diretor de Área	2		Secretário de Escola	149
Diretor de Escola Designado	12		Super. de Ensino Designado	2
Diretor de Escola N/I	66		Super. Ens. N/I	6
Diretor de Escola N/II	76		Super. Ens. N/II	3
Diretor de Escola N/III	19		Super. Ens. N/III	10
Diretor de Escola N/IV	3		Super. Ens. N/IV	1
Eng. Civil	1		Tec.de Controle Administrativo	12
Estagiário Nível Superior	619		Terapeuta Ocupacional	2
Fonoaudiólogo	3		Vice Diretor Designado	8
Gestor de Desen. Administrativo	5		Vice Diretor N/I	23
Gestor de Desen. Educacional Pedagógico	12		Vice Diretor N/II	20
Gestor Planej. e Execução	2		Vice Diretor N/III	6
Inspetor de Alunos	246		Vice Diretor N/IV	1
Motorista	2			
TOTAL			7.756	

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024), a partir do Portal da Transparência de Sorocaba.

Antes de analisarmos os dados propriamente ditos, precisamos destacar algumas nomenclaturas presentes no Quadro 3, especificamente para os cargos do quadro do Magistério, constituído das classes de docente (PEB I³⁴ e PEB³⁵ II), e de suporte pedagógico (Supervisor de Ensino, Diretor de Escola, Vice-diretor e Orientador Pedagógico), que possuem níveis de acordo com a titulação:

- a) Nível I - Habilitação específica de nível Superior correspondente à Licenciatura Plena;
- b) Nível II - Curso de Aperfeiçoamento e/ou Especialização na área da educação, com duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas;
- c) Nível III - Título específico de Pós-graduação na área da educação, em nível de Mestrado;

³⁴ Professor de Educação Básica que atende às turmas da Educação Infantil e dos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental.

³⁵ Professor de Educação Básica que atende às turmas dos últimos quatro anos do Ensino Fundamental. Professores especialistas, de disciplinas específicas.

d) Nível IV - Título específico de Pós-graduação na área da educação, em nível de Doutorado. (Redação dada pela Lei nº 8119/2007) (Sorocaba, 1994, p. 3).

Com relação às titulações, cabe ressaltar que tivemos chamamento do concurso público nos últimos dois anos para todos os cargos do quadro do Magistério, sendo assim, muitos profissionais que se encontram enquadrados no nível I ainda não puderam apresentar os títulos para novo enquadramento, visto que os documentos só podem ser apresentados para esta evolução dentro da carreira, por funcionários que já tiverem sido aprovados no estágio probatório (primeiros três anos).

Também destacamos que os cargos em que aparece a nomenclatura “readaptado” são sujeitos que, por motivo de doença física ou psicológica, precisaram ser readaptados ao cargo e assumiram outras funções. Nas escolas, geralmente auxiliam no administrativo e na secretaria escolar.

Podemos afirmar, ao analisar o Quadro 3, que a SEDU possui muitos profissionais, dentre eles, alguns cargos que foram extintos e não há mais concurso público para nova chamada, como os cargos de Agente Infantil e Auxiliar de Serviços Operacionais. Também apresenta funcionários contratados em regime CLT³⁶; nesta situação, estes servidores “compensam” a falta dos funcionários efetivos lotados na secretaria que estejam em afastamento médico ou designados para outro cargo. Contudo, neste ano de 2024, este tipo de contratação ficou muito aquém do esperado e necessário, havendo chamada de poucas vagas apenas para o cargo de Auxiliar de Educação.

Outro destaque que se faz necessário é o número de professores eventuais que atuaram nas escolas do município em maio de 2024: 2.082 professores eventuais - o que pode representar diversos problemas intrínsecos ao sistema, como salas sem professores efetivos ou contratados sob regime CLT e/ou número excessivo de atestados ou licenças médicas (absenteísmo).

³⁶ A CLT surgiu pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, sancionada pelo então presidente Getúlio Vargas, unificando toda a legislação trabalhista existente no Brasil. A Consolidação das Leis do Trabalho, cuja sigla é CLT, regulamenta as relações trabalhistas, tanto do trabalho urbano quanto do rural. Desde a sua publicação já sofreu várias alterações, visando adaptar o texto às nuances da modernidade. Apesar disso, ela continua sendo o principal instrumento para regulamentar as relações de trabalho e proteger os trabalhadores (Disponível em: <https://www.guiatrabalhista.com.br/tematicas/clt.htm>).

No ano de 2024, também tivemos um número expressivo de judicialização para a garantia de professor auxiliar para crianças com necessidades educacionais especiais. Nestas situações, a SEDU autorizou o chamamento de professor eventual, além de também autorizar o chamamento deste profissional para a cobertura da falta de auxiliares de educação nas creches. Também ressaltamos que o estagiário, apesar de ainda estar em formação, é contado como profissional que atua junto com as crianças, na questão da proporção adulto-criança.

Já o Quadro 4 apresenta um recorte importante, pois expõe apenas os sujeitos que atuam nas 30 escolas municipais, que atendem ao segmento da pré-escola, objeto de estudo desta pesquisa.

Quadro 4 - Profissionais que atuam nas pré-escolas municipais de Sorocaba - Junho/2024

Cargo	Total de funcionários/sujeitos
Agente Infantil	1
Agente Infantil - Readaptado	1
Aux. de Administração	1
Aux. de Educação	7
Aux. de Educação - Readaptado	3
Aux. de Serviços Operacionais	2
Diretor de Escola Designado	1
Diretor de Escola	29
Inspetor de Alunos	1
Orientador Pedagógico	20
Orientador Pedagógico Designado	2
PEB I	266
PEB I - Readaptado	4
PEB I CLT	1
Secretário de Escola	28
TOTAL	367

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024), a partir do Portal da Transparência de Sorocaba.

Através do Quadro 4, é possível verificar que o cargo de Auxiliar de Administração conta com apenas uma pessoa. Este cargo foi extinto das escolas de Educação Infantil no ano de 2023 e, aos poucos, os auxiliares de Administração estão sendo remanejados para outras escolas ou secretarias. As escolas receberam o cargo de Secretário de escola, que anteriormente era exclusivo para as escolas de Ensino Fundamental. Foi um ganho muito grande para todos.

O cargo de Orientador Pedagógico na Educação Infantil, independentemente de atuar nas creches ou pré-escolas, possui uma situação muito específica e posso dizer também complicada, visto que precisa ser “dividido” para

atuar em duas unidades escolares. O cargo em questão precisa dividir sua carga horária de trabalho semanal para atuar em duas escolas, atuando segunda-feira e terça-feira em uma unidade; quarta-feira e quinta-feira em outra e, às sextas-feiras, intercalando as escolas, por exemplo. Ocorre que, com esta situação, o trabalho pedagógico fica comprometido e, muitas vezes, o profissional não consegue atingir seus objetivos. É uma promessa do governo municipal atual que esta situação seja resolvida gradativamente. No ano de 2023 foram chamados pelo concurso público vigente nove orientadores, o que não resolveu o problema.

Outra questão que interfere tanto no trabalho pedagógico quanto no trabalho administrativo das unidades escolares que atendem exclusivamente a pré-escola é a carência de funcionários. As escolas não contam com o cargo de Auxiliar de Educação e nem de Inspectores de Alunos em seu quadro de funcionários, assim, muitas vezes para o professor, até mesmo a ida ao banheiro se torna um problema, pois não tem quem fique com as crianças. Infelizmente, esta situação impacta diretamente na qualidade do atendimento.

Por fim, ressaltamos que, no Quadro 4, não são contemplados os cargos de professores eventuais e de estagiários, visto que estes são lotados na SEDU e não nas unidades escolares, impossibilitando assim vislumbrar o quantitativo nestas escolas. No próximo tópico, apresentamos os processos a que estes sujeitos são submetidos.

1.2.2 Os processos das pré-escolas da rede municipal de Sorocaba

A SEDU possui um site próprio (<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/>), em que as principais informações e processos vinculados às instituições educacionais da rede municipal de ensino de Sorocaba são divulgados a toda a comunidade escolar. Na Figura 2, apresentamos os destaques do site em maio de 2024.

Figura 2 - Processos da rede municipal de ensino de Sorocaba - Maio/2024



Fonte: Site da SEDU, 2024.

Apresentaremos de forma breve cada um destes processos. O ícone **Plano Municipal de Educação - PME** nos direciona para a Lei nº 11.133, de 25 de junho de 2015, que aprovou o PME do município de Sorocaba e apresenta informações sobre o PNE, o Conselho Municipal de Educação de Sorocaba e outras informações relacionadas ao tema.

Em **Contratualização Emergencial – Gestão Compartilhada**, é apresentado um procedimento emergencial para Termo de Colaboração do serviço de atendimento complementar ao estudante regularmente matriculado na Rede Municipal de Ensino, com deficiência de qualquer natureza e transtornos globais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista com impedimentos para autocuidado, autonomia e independência em situações escolares, além de contratação emergencial para administração, gestão e execução das atividades e serviços de educação, para atendimento de crianças na Educação Infantil (zero a três anos), em prédio municipais. Este procedimento é utilizado, como o próprio nome diz, apenas para as unidades geridas pelo 3º setor, para as escolas com gestão compartilhada.

Já o **Cruzeirinho nas Escolas** é a disponibilização de um suplemento infantil (“jornalzinho”) do Jornal Cruzeiro do Sul, jornal da cidade de Sorocaba de forma digital e também impressa (uma vez por mês) para todas as crianças matriculadas na rede municipal de ensino. No ícone, temos acesso a todas as edições digitais.

Nos ícones **Vagas em Creche e Pré-escola**, encontramos todas as informações acerca do processo de inscrição, matrícula e transferência das crianças atendidas nestas etapas de ensino. Em **Alimentação Escolar**, são disponibilizadas informações sobre a alimentação oferecida nas escolas da rede, com cardápios elaborados mensalmente para cada segmento e para cada tipo de atendimento das crianças. Um cardápio para as crianças que ficam em período parcial, semi ou integral na escola, além de orientações sobre dietas especiais e alternativas. Os **Editais de Chamamento** configuram um espaço destinado à divulgação de processos licitatórios que estejam abertos e sejam da SEDU.

O **Custeio de Transporte** traz instruções para a inscrição de solicitação de concessão de custeio de transporte aos alunos que cursam o Ensino Técnico de Nível Médio ou Superior de Graduação em outros municípios, de acordo com

legislação específica e seguindo alguns critérios. O custeio do transporte atende a Lei nº 3.424, de 27 de novembro de 1990, e Decretos nº 11.596, de 04 de maio de 1999, 11.792, de 07 de outubro de 1999, e 20.642, de 26 de junho de 2013 e suas alterações. A título de curiosidade, são condições para pleitear o custeio: a) ser residente em Sorocaba há mais de dois anos; b) estar matriculado em Curso Técnico de nível médio ou Superior de Graduação, autorizado pelos órgãos competentes; c) inexistência do curso que esteja frequentando, ou similares, no município de Sorocaba; d) instituição de ensino distante, no máximo, 130 km (cento e trinta quilômetros) de Sorocaba; e) aprovação na série anterior se for o caso, bem como não ser matriculado exclusivamente por dependência no último período escolar.

A **Equipe Edutec** nos traz informações sobre o canal de Suporte do Programa Edutec – Tecnologias Educacionais. Disponibilizando o endereço de um site em que encontramos informações sobre os serviços, recursos e equipamentos disponibilizados pelo programa Edutec da SEDU e pela Equipe de Suporte de Informática da Prefeitura de Sorocaba.

No ícone **Conselho Municipal de Educação de Sorocaba**, encontramos informações sobre o CMESO que foi criado no ano de 1994 e iniciou suas atividades a partir da instituição do Sistema Municipal de Ensino de Sorocaba, em 1998. O CMESO é um órgão normativo, deliberativo e consultivo, que se manifesta através de Deliberações, Indicações e Pareceres sobre questões técnicas, pedagógicas e administrativas relacionadas ao ensino de Sorocaba. É constituído por 18 conselheiros com mandato de três anos, cessando anualmente o mandato de um terço. Seus membros não são remunerados. Os membros participam das Câmaras de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Anualmente, o Presidente e o Vice-Presidente são eleitos por seus pares, por meio de voto secreto. As sessões ordinárias são quinzenais e as Comissões e Câmaras reúnem-se mensalmente, de acordo com a necessidade. As manifestações do CMESO são publicadas no órgão oficial da Prefeitura de Sorocaba (Jornal “Município de Sorocaba”).

Já o ícone **Formações em Rede** nos direciona a um site desatualizado, com informações ainda de 2022, principalmente com informações de ações realizadas pela SEDU. O ícone **Caderno nº 16 - Regimentos Escolares** nos direciona ao

documento publicado em dezembro de 2023, com 162 páginas, e que dispõe sobre cinco regimentos, de acordo com o atendimento da escola: 1. Regimento da Educação Infantil; 2. Regimento da Educação Infantil com gestão compartilhada; 3. Regimento da Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais; 4. Regimento do Ensino Fundamental Anos Iniciais, e 5. Regimento do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais.

A **Equipe da Secretaria da Educação** nos direciona a uma página com outros dois links: um intitulado Setores da Sedu (que está desativado) e o outro Setores da Supervisão de Ensino 2023, que apresenta um quadro com a articulação das escolas e seus(as) respectivos(as) supervisores(as) de ensino.

No ícone **Vida Funcional**, existem informações relacionadas à vida funcional dos servidores efetivos da SEDU, destacando questões como: comunicados Vida Funcional, classificação geral PEB I do magistério público municipal de Sorocaba, Comunicados para Consulta – anos anteriores, documentos de atribuição, concursos públicos, processos seletivos e últimos chamados.

Em **Orientações para o Planejamento**, encontramos informações desatualizadas acerca dos anos de 2021 e 2022. O **CAE - Sorocaba** nos direciona a legislações sobre o Conselho de Alimentação Escolar (CAE). O CAE é um órgão colegiado, de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento, que tem por finalidade proceder ao acompanhamento e ao controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos públicos destinados à alimentação escolar. O CAE é regulamentado pela Lei nº 11.947/2009 – PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar.

A **Política de transparência nas escolas municipais de Sorocaba** tem o objetivo de atender o previsto na Lei 12.825/2023, que institui a política de transparência nas escolas públicas do município de Sorocaba; assim, a SEDU disponibiliza as informações sobre cada Unidade Escolar. Os dados apresentados constam da data de 22/09/2023 e trazem informações sobre os repasses de verbas da SEDU às escolas, englobando a verba para despesas emergenciais e miúdas e a verba do Fundo Rotativo da Escola, que será explicado mais adiante. Também disponibiliza o número de alunos atendidos por escola, o número de servidores lotados nas Escolas Municipais, o número de servidores em licença e o percentual de assiduidade dos professores das Escolas Municipais.

No link do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (**CACS - FUNDEB**) são disponibilizadas informações sobre o uso do FUNDEB no município de Sorocaba, destacando o calendário das reuniões de 2023 e mais algumas informações. Os botões que aparecem ao final da página, em sua grande maioria, direcionam para uma página com a informação - nenhum resultado encontrado.

A **Lista de vagas para atribuição SEDU/SERH** apresenta todas as atribuições realizadas, para todos os cargos lotados nas escolas, de 2021 até o ano de 2024. Em **Dados Educacionais**, encontramos links que dão acesso às informações públicas sobre os dados educacionais relacionados ao município de Sorocaba, como a evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), taxa de distorção idade-série e tantas outras questões.

No ícone **Escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino** são relacionadas todas as escolas conforme os segmentos: creches municipais, escolas conveniadas que atendem creche, escolas de Educação Infantil – pré-escola, escolas de Ensino Fundamental, escolas municipais de jovens e adultos e escolas particulares autorizadas pela SEDU/Prefeitura Municipal de Sorocaba.

O processo **Autorização para escolas particulares** traz informações para as instituições que queiram abrir uma escola no município, bem como a relação de documentos que devem ser entregues, além da Deliberação do Conselho Municipal de Educação de Sorocaba - CMESO, 01/2008, que aponta as normas para autorização e funcionamento das instituições privadas de Educação Infantil³⁷.

O **Fundo Rotativo das Escolas - FRE** é um Programa Municipal que foi instituído pela Lei Municipal nº 12.277/2021 e regulamentado pelo Decreto nº 27.407/2022. É importante destacar que o decreto é regulamentado e publicado anualmente. O programa possui a finalidade de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às Associação de Pais e Mestres (APMs) das escolas para a melhoria da estrutura física e pedagógica destas. No link é possível acessar o

³⁷ Apenas para as escolas particulares de Educação Infantil, tendo em vista que a competência e a responsabilidade pela autorização de funcionamento das escolas particulares de Ensino Fundamental, Médio e de Educação Profissional de Nível Técnico são da Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo.

manual técnico operacional do FRE e as informações sobre o andamento do programa em cada APM que recebeu a verba.

Ao longo das análises, verificamos que o site passou por atualizações. Quando iniciamos esta pesquisa, no ano de 2021, ao longo de 2022 e 2023 e também neste ano de 2024, em consultas realizadas para a pesquisa, os ícones se alteraram, alguns foram incluídos e outros excluídos. A seguir, relacionamos tópicos importantes e relevantes para o estudo, que foram localizados em outros lugares do site, que não nos destaques.

Cadernos de Orientação e Marco Referencial³⁸ buscam, segundo o site, subsidiar o desenvolvimento das ações administrativo-pedagógicas, articulando os saberes, experiências, produção científica e prática educativa. Assim, foram produzidos Cadernos de Orientações com temáticas específicas que visam traduzir o caráter dialógico entre as situações atreladas ao cotidiano escolar e sua dinamicidade. No link é disponibilizado acesso aos seguintes documentos: Marco Referencial, Currículo Paulista, Caderno de Orientações 2021, Orientações para Planejamento 2021, Orientações Complementares para o Início do Ano Letivo 2021, Caderno SEDU-GS 10/2019 - Orientações Creches Gestão Compartilhada, Manual de procedimentos da Secretaria de Escola da Rede Municipal de Ensino, Caderno nº 01: Diretrizes para Conselho de Classe, Caderno nº 03: Diretrizes Pedagógicas para Escola de Ensino Fundamental Integral, Caderno nº 04: Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil, Caderno nº 05: Diretrizes para a Construção do Projeto Político Pedagógico, Caderno nº 07: Orientações para o Planejamento 2018, Caderno nº 06: Orientações para o Planejamento 2017, Caderno Nº 08 – Orientações para Planejamento 2019, Caderno Todos Pelo Brincar, Caderno nº 13 – Orientações para o Planejamento 2022, Caderno nº 14 – Orientações para o Planejamento 2023 e o Caderno nº 15 - Currículo da EJA. Ressaltamos que o Caderno nº 16, que trata sobre os regimentos escolares e apresentado nos destaques, não foi localizado nesta área do site, bem como o Caderno nº 17 - Orientações para o Planejamento 2024, que foi encaminhado às escolas via e-mail em janeiro de 2024.

³⁸Disponíveis no site: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/#gsc.tab=0>.

Podemos afirmar que os processos são muitos e que impactam diretamente na prática educativa das unidades escolares. A seguir, veremos como está organizada a política curricular da rede municipal de Sorocaba.

1.2.2.1 Política curricular da rede municipal de Sorocaba

Buscando uma relação com o discutido até o momento, dentre todos os processos apresentados, consideramos importante e fundamental para esta pesquisa destacar o processo Cadernos de Orientação e Marco Referencial, visto que este mesmo processo embasa a política e práxis curricular das escolas de Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba, objeto de análise desta tese.

Como já descrito, o site dá acesso a diversos documentos, mas, para este tópico, apresentaremos brevemente três deles, que entendemos serem basilares na prática administrativa e pedagógica das instituições escolares: o **Marco Referencial** (Sorocaba, 2017), o **Caderno nº 17 - Orientações para o planejamento 2024** (Sorocaba, 2024) e o **Currículo Paulista** (São Paulo, 2019).

Destacamos que o objeto de estudo desta pesquisadora no mestrado foi o Marco Referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba, publicado no ano de 2011; porém, o que está vigente atualmente foi publicado em dezembro de 2016 e implantado em toda rede, a partir de 2017.

Enfim, o que é o Marco Referencial?

O Marco Referencial é a visão de futuro que a comunidade escolar deseja para a escola. É o que a escola planeja com relação à sua própria identidade, explicitando quais seus valores, objetivos e compromissos. É nele que a escola definirá suas referências teóricas, políticas e filosóficas, referências estas que nortearão o trabalho da mesma (Bravo, 2017, p. 24).

O Marco Referencial é um documento orientador do desenvolvimento das relações interpessoais, das ações pedagógicas, administrativas e políticas das unidades escolares. Toda ação proposta, seja pela SEDU ou pelas escolas, devem ser fundamentadas neste documento. A fim de elucidar acerca das temáticas que tratam do Marco Referencial, trazemos o Quadro 5, em que apresentamos a estrutura do documento de 2017.

Quadro 5 - Estrutura do documento Marco Referencial de 2017

EIXO	SEÇÃO
Sociedade e Escola sob a ótica da Democracia	• Concepção de Sociedade Democrática e Função Social da Escola • Cidadania, Participação, Autonomia e Gestão Democrática • Educação e Sustentabilidade • Sociedade da Informação (tecnologia e comunicação)
A constituição do sujeito	• Marcos legais • Concepções de desenvolvimento humano • Relações Humanas (Diversidades)
O currículo para uma escola democrática	• Concepções de Currículo • Concepções de Ensino e Aprendizagem • Avaliação na Educação
Formação e condição de trabalho dos profissionais da educação	• Marcos legais: formação, espaços e condições de trabalho na escola • Concepções de formação inicial e continuada dos profissionais da educação • Trabalho docente: profissionalização e precarização

Fonte: Bravo, 2017, p. 34.

Desta forma, é possível afirmar que o documento do Marco Referencial da rede municipal de Sorocaba apresenta as mais variadas temáticas e importantes concepções que pautam o cotidiano das escolas. Salientamos que também possui um eixo destinado à concepção de currículo e traz a seguinte definição:

[...] o currículo não é um conceito com um caráter preestabelecido, mas uma forma de organizar as práticas educativas baseadas nas construções culturais de uma determinada comunidade. O currículo da Educação Infantil é assim entendido 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 a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Desse currículo, emerge a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil (Sorocaba, 2017, p. 100-101).

Já o Caderno nº 17 - Orientações para o Planejamento 2024 conta com 98 páginas e considera que “o planejamento na perspectiva da participação, parte da análise situacional de ‘o que fazer’ e ‘para que fazer’, incluindo a distribuição do poder e das responsabilidades. É uma tomada de decisões coletiva de ‘para onde ir’ e ‘quais maneiras adequadas para chegar lá’” (Sorocaba, 2024, p. 6). Anualmente, a SEDU envia às escolas este caderno, que vai tendo sua sequência numérica alterada conforme novos cadernos são publicados. Neste momento, apresentamos o sumário do Caderno de Orientações nº 17, para esclarecer quais são os aspectos e tópicos por ele discutidos.

Figura 3 - Sumário do Caderno de Orientações nº 17 da SEDU - 2024

Sumário

1. Diretrizes Estratégicas - (2021 a 2024).....	6
2. Considerações sobre o planejamento.....	6
3. Reuniões e Organizações.....	8
3.1 Reunião de Equipe e Planejamento (01 e 02/02/2024 - Não letivo).....	8
3.2 Replanejamento - 12/07 (dia não letivo).....	9
3.3 Reunião de Avaliação de Ensino e Aprendizagem – RAEA.....	9
3.4 Reunião de Avaliação e Acompanhamento na Educação Infantil.....	10
3.5 Reunião de Acompanhamento de Vida Escolar do Estudante (RAVEE).....	10
3.6 Reunião de Conselho de Classe/Ano/Termo.....	11
3.7 Primeiro dia letivo: Escola aberta (05/02/2024).....	11
3.8 Primeiros dias letivos - Acolhimento e Adaptação.....	12
4. Especificidades da Educação Infantil.....	13
4.1 Organização e Acolhimento.....	13
4.2 Organização do Trabalho Pedagógico.....	14
5. Especificidades do Ensino Fundamental.....	21
5.1 Organização e Acolhimento.....	21
5.2 Organização do Trabalho Pedagógico.....	22
5.2.1 Documentação pedagógica.....	24
5.2.2 Avaliação/Acompanhamento da aprendizagem.....	27
5.2.3 Avaliação Diagnóstica.....	31
5.3 Ensino em Período Integral.....	33
5.4 Alfabetização.....	33
5.5 Educação Física.....	35
6. Especificidades da Educação de Jovens e Adultos.....	38
6.1 Organização e Acolhimento.....	38
6.2 Organização do Trabalho Pedagógico.....	39
6.3 Atribuição da Carga Suplementar de Trabalho para a EJA.....	40
7. Educação para as Relações Étnico-Raciais.....	41
7.1 Sugestões de materiais e links para o planejamento de atividades da Educação das Relações Étnico-Raciais.....	44
8. Orientações da Rede de Proteção.....	44
8.1 Conselho Tutelar.....	44
8.2 Escuta Especializada.....	45
8.3 Demais Casos.....	45
9. Orientações da Supervisão de Ensino.....	46
9.1 Plantão da Supervisão de Ensino.....	46
9.2 Termo de Orientações Gerais da Supervisão De Ensino.....	47
9.3 Pasta Supervisão - Orientações e Documentos Legais.....	48
10. Orientações específicas de Divisões e Seções.....	49



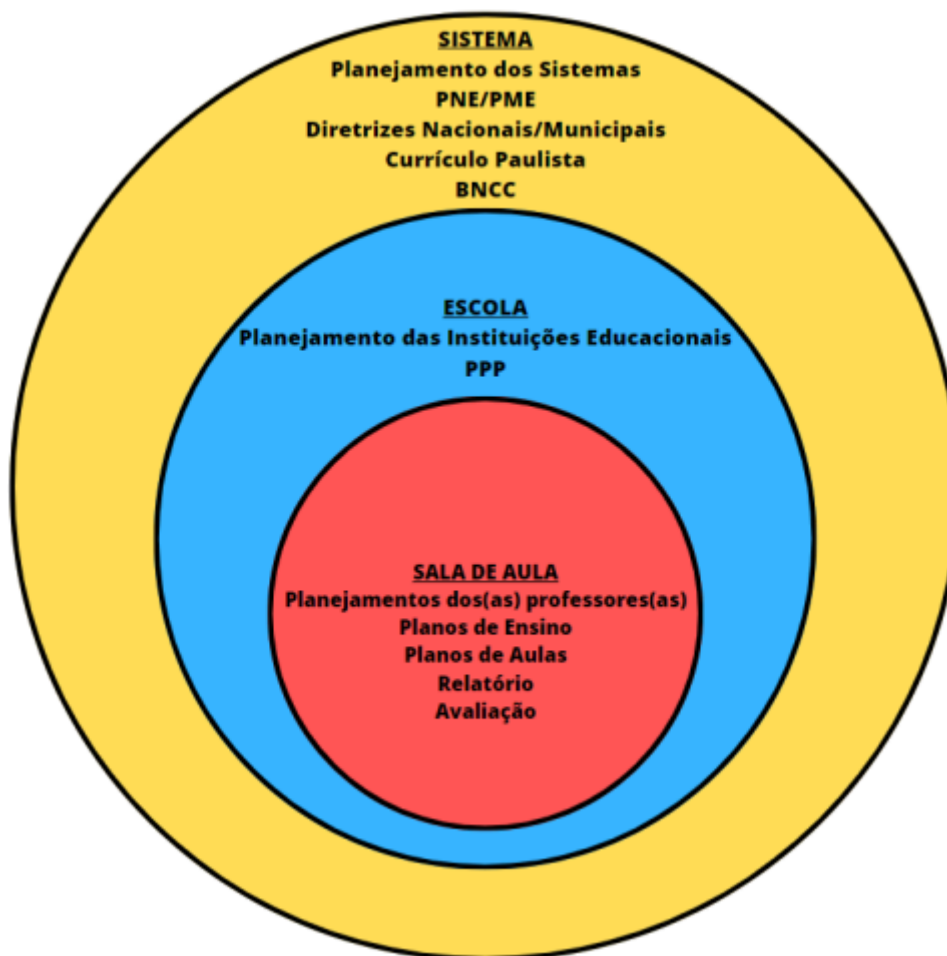
10.1 Divisão de Alimentação Escolar.....	49
10.1.1 Seção de Apoio à Alimentação Escolar.....	49
10.2 Divisão de Apoio Técnico Pedagógico.....	57
10.2.1 Seção de Apoio às Políticas Educacionais.....	57
10.1.2 Seção de Apoio aos Programas de Saúde escolar.....	61
10.2.3 Seção de Estágio e Apoio Funcional.....	69
10.3 Divisão de Educação Básica.....	72
10.4 Divisão de Educação Especial.....	73
10.4.1 Seção de Apoio à Educação Especial.....	73
10.4.2 Seção de Apoio Multidisciplinar.....	76
10.5 Divisão de Gestão e Controle de Convênios.....	79
10.5.1 Seção de Gestão do Fundo Rotativo e do PDDE.....	79
10.6 Divisão de Obras, Manutenção Escolar e Apoio Logístico.....	79
10.6.1 Seção de Apoio Administrativo a Equipamentos e Materiais Escolares.....	80
10.6.2 Seção de Apoio Administrativo e Operacional.....	80
10.6.3 Seção de Apoio à Próprios Escolares.....	81
10.6.4 Seção de Logística e Suporte às Tecnologias Educacionais.....	81
11. Orientações sobre Programas e Projetos.....	82
11.1 Programa EDUTEC – Tecnologias Educacionais.....	82
11.1.1 Projetos e Ações EDUTEC.....	84
11.2 Projeto “Eu Pratico” - Esporte Educacional Escolar.....	85
11.2.1 Público Atendido.....	87
11.2.2 Desenvolvimento.....	87
11.3 Projeto Oficinas de Aprendizagem – Recuperação Paralela.....	88
11.3.1 Cabe aos(as) Professores(as).....	89
11.3.2 Plano de Trabalho.....	89
11.3.3 Acompanhamento dos Resultados.....	90
12. Referências.....	91

Fonte: Sorocaba, 2024, p. 4 e 5.

A partir da Figura 3 é possível afirmar que o documento apresenta e discute variadas e importantes temáticas que auxiliam na organização do trabalho pedagógico das escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba. Para a Educação Infantil, o caderno traz especificamente como se dá a organização do trabalho pedagógico nos subitens: cuidados, documentação pedagógica e dados educacionais e atendimento da rede - Educação Infantil. Destacamos que a análise deste caderno será retomada no capítulo 4.

Também trazemos em destaque a Figura 4, visto que sintetiza a proposta de organização da política curricular da rede atualmente.

Figura 4 - Organização da política curricular da rede municipal de ensino de Sorocaba em 2024



Fonte: Sorocaba, 2024, p. 6.

Destacamos que Sorocaba já possuiu, em anos anteriores, outros documentos e outros tipos de organização da política curricular nas escolas pertencentes à rede municipal de ensino³⁹. Ao analisar a Figura 4, podemos observar que a atual organização proposta se faz em três níveis: sistema, escola e sala de aula. Estes três níveis de planejamento são intimamente interligados e devem ser observados no espaço educacional. O nível sistema é o que abarca e o que embasa teoricamente os demais níveis, apresentando os documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴⁰, implementada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017; o Plano Nacional de Educação (PNE)⁴¹, aprovado pela

³⁹ Ver Pereira (2015) e Nunes (2018).

⁴⁰ A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>).

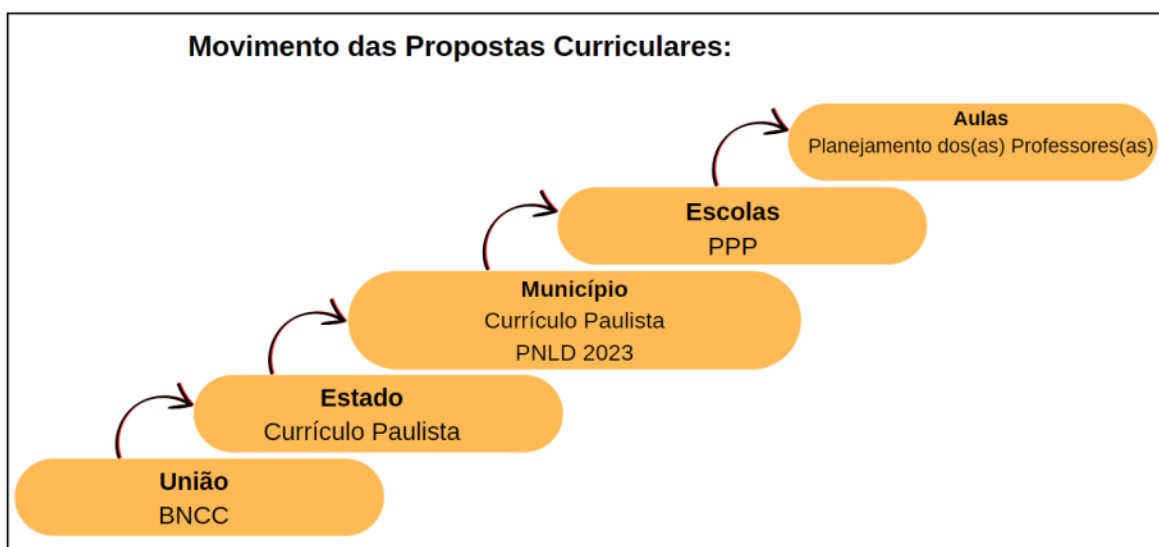
⁴¹ O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei em vigência desde 2014, na qual foram estabelecidas 20 metas para a Educação Brasileira que devem ser cumpridas até 2024.

Lei nº 13.005/2014, e o Currículo Paulista⁴², ao qual Sorocaba fez a adesão no ano de 2019, de modo que tais documentos fazem parte de um contexto nacional e estadual. Em um contexto local, está incluído em nível de rede o Marco Referencial, documento já apresentado brevemente, mas que não está ilustrado na Figura 4.

Já o Plano da Escola também é um documento macroestrutural, que apresenta orientações gerais em conformidade com o sistema de ensino e com o Projeto Pedagógico da Escola; além do Plano de Ensino, sob responsabilidade do educador, que compreende os objetivos, conteúdos, recursos, metodologias, o(s) processo(s) de avaliação e o Plano de cada aula.

Uma outra forma de ilustrar a dinâmica do planejamento é apresentada na Figura 5.

Figura 5 - Movimento da Proposta Curricular de Sorocaba



Fonte: Sorocaba, 2023, p. 9.

Finalizamos este capítulo que buscou resgatar o processo da constituição da Educação Infantil no Brasil e também no município de Sorocaba. Na sequência, discutiremos conceitos e fundamentações importantes que nos auxiliarão nas análises do capítulo quatro.

⁴² O Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Volume 1) – homologado em agosto de 2019 e, o Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio (Volume 2) – homologado em agosto de 2020, foram construídos em regime de colaboração entre as redes estadual e municipais, com o apoio das instituições públicas e privadas de Ensino Superior. Assim, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Paulista é um documento normativo que apresenta aprendizagens essenciais dos alunos, garantindo as especificidades educacionais do território paulista, como as características sociais, econômicas, culturais e históricas.

CAPÍTULO 2

DA PRÁXIS FILOSÓFICA EM MARX E ENGELS À PRÁXIS CURRICULAR EM FREIRE

Neste capítulo, iniciamos apresentando o processo de construção do conceito de práxis no âmbito do Materialismo Histórico-dialético, e seus desdobramentos até Freire, para, então, conceituar a práxis curricular em Freire. A partir desta relação, buscamos apresentar a concepção de educação de Freire: a Educação Libertadora e sua associação a uma concepção de currículo crítico, até evidenciarmos a concepção de currículo de Freire: o currículo crítico-libertador e seu desdobramento na Educação Infantil. Finalizamos o capítulo realizando a delimitação da categoria e dos parâmetros para as análises da pesquisa de campo, tendo em vista o objeto de estudo ser a práxis curricular das pré-escolas de Sorocaba à luz da articulação entre a concepção de educação e currículo em Freire e os fundamentos praxiológicos do Materialismo Histórico-dialético.

2.1 O conceito de práxis a partir do Materialismo Histórico-dialético

Iniciamos apresentando os variados significados encontrados para o termo "práxis". No Dicionário Aurélio Online, ele é descrito com um substantivo feminino, que engloba:

Atividade ou situação concreta que se opõe à teórica; prática.
 Utilização de uma teoria ou conhecimento de maneira prática.
 Tipo de conhecimento que se volta para as relações sociais, para a sociedade, para o âmbito político, econômico e moral.
 [Literatura] Movimento de vanguarda da poesia brasileira que teve lugar em São Paulo em 1961.
 [Filosofia] Atividade humana concreta que possibilita que alguém trabalhe cultural, política e socialmente, alterando e modificando as relações entre indivíduos e grupos.
 [Filosofia] Reunião das atividades individuais, sem propósito para além de si mesmas, cuja expressão mais característica ocorre na política, especialmente aquelas definidas pelo teor concreto em oposição ao teórico (Disponível em: <https://www.dicio.com.br/praxis/>).

Um substantivo feminino singular e plural também é o descrito no Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa - Michaelis, que define práxis como sendo:

1 FILOS No marxismo, conjunto de ações que possibilitam ao homem transformar o mundo e, ao mesmo tempo, ele próprio, o que o faz o principal elemento da história humana.

2 POR EXT Tudo aquilo que tem a ver com a ação.

3 Ação concreta e objetiva; prática (Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=pr%C3%A1xis>).

Já no Dicionário do Pensamento Marxista, práxis é entendida como uma expressão que se refere:

[...] a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “práxis”. A palavra é de origem grega e, de acordo com Lobkowitz, “refere-se a quase todos os tipos de atividade que o homem livre tem possibilidade de realizar; em particular, a todos os tipos de empreendimentos e de atividades políticas” (1967, p. 9). Do grego, a palavra passou ao latim e, deste, às línguas europeias modernas (Bottomore, 2013, p. 460).

Assim, observamos que o termo práxis envolve basicamente questões relacionadas à ação, à atividade humana. A expressão “práxis” surge na Filosofia grega antiga, inicialmente com o filósofo Platão (428/27 - 347 a.C.), mas ganha força com seu discípulo Aristóteles (383 - 322 a.C.), que buscou um significado mais refinado. Assim, em Aristóteles, a práxis atinge um caráter ontológico, visto que, para o filósofo, o termo só deveria ser empregado aos seres humanos. Contudo, a “práxis aristotélica é uma ação com fim em si mesma, não intercedente na realidade, tampouco dela transformadora. Não são ações criadoras, mas de cunho contemplativo” (Madureira, 2019, p. 43).

Aristóteles considera a práxis como uma das três atividades básicas do homem, categorizando-as como tipos básicos de conhecimento: a teoria, a *poiesis* e a práxis. A teoria abarca o sentido teórico do conhecimento, com o objetivo de descobrir a “verdade”; a *poiesis* atinge o sentido produtivo, visando a produção de algo; e a práxis abrange o sentido prático do conhecimento, envolvendo a própria ação humana. Aristóteles ainda subdivide o conceito de práxis em vertentes econômica, ética e política. Contudo, apesar do conceito de práxis em Aristóteles ser situado e definido de forma clara, o próprio Aristóteles não o consegue seguir com muito rigor, visto que, em alguns momentos, discutiu “a relação entre teoria e práxis

como um tipo de oposição básica no homem, e, ao fazê-lo, parece incluir a poiesis na práxis, ou deixá-la de lado como algo marginal” (Bottomore, 2013, p. 460). Em outras situações, limitou “a práxis à esfera da ética e da política (deixando de lado a economia), ou simplesmente à política (e, nesse caso, a ética é incluída na política)” (Bottomore, 2013, p. 460) .

Esta questão aristotélica de dividir a atividade humana em campos a favor da dicotomia entre o teórico e o prático, coloca em xeque algumas Ciências Humanas e Artes Aplicadas, como a Medicina e a Navegação, “que não pareciam integrar-se nas ciências práticas, nem nas ciências teóricas” (Bottomore, 2013, p. 461). Desta forma, estudiosos e filósofos, a partir desta conceituação aristotélica, formularam e/ou propuseram outras observações e aprofundamentos acerca da práxis. Hugo de Saint-Victor (1096 - 1141) sugeriu na Geometria o uso do prático no sentido de aplicado, e contou com grande aceitação, visto que atualmente ainda encontramos a concepção de práxis definida como aplicação de uma teoria.

Francis Bacon (1561 - 1626), considerado inventor do método experimental e fundador da ciência moderna, corrobora a concepção de Saint-Victor e afirma que o verdadeiro conhecimento é o que dá frutos na práxis, entendendo o conhecimento prático como o conhecimento aplicado de forma útil à vida.

Em Immanuel Kant (1724 - 1804), importante filósofo alemão, encontramos uma redefinição dos conceitos tradicionais de práxis. O conceito mais importante para Kant é a base de sua distinção entre a razão pura e a razão prática e da correspondente divisão da Filosofia em teórica e prática. Na Crítica da Razão Pura, Kant diferencia o "conhecimento teórico" (o que há) e o "conhecimento prático", que nos permite imaginar "o que deveria haver".

O conceito de conhecimento prático é refinado por Kant, que o define como oposto tanto ao conhecimento teórico quanto ao conhecimento especulativo. Para ele, o conhecimento prático é imperativo ou contém razões para possíveis imperativos. Embora exista uma distinção entre a razão teórica e a razão prática, Kant enfatiza que a razão é, em última análise, uma só. A unidade da razão é assegurada pelo primado da razão prática sobre a razão teórica. Para Kant, tudo se resume ao prático, e a moral é absolutamente prática.

Em Madureira, encontramos que,

De Aristóteles a Kant, vemos que a estrutura do conceito mantém sua base. Nesse espaço temporal, considerou-se a práxis como atividade humana, ontológica ao ser, mas agora interligada às atividades, principalmente do intelecto. Porém, apesar de o trabalho manual começar a ser revisto e tido como valoroso, o fator da contemplação, e a dignificação pela práxis do intelectual ainda se mantém. Outras proximidades também são perceptíveis: a práxis repartida em fragmentos, a independência entre teoria, prática e ação, a práxis diferenciada entre as várias esferas sociais e comportamentais. Mas, a complexidade da práxis ainda estava fragmentada na compreensão de sua totalidade. Essencialmente, ao trabalho e à prática, agora providos de valor social ético e moral, é considerado apenas em seu fruto de produção, e não o de seu produtor. Em outras palavras, ao objeto resultante do trabalho se designa valor prático, mas ao seu produtor não. O conceito práxis, até então, não alcança no desdobramento de seu entendimento processual, a posição dialética que movimentava o gradiente praxiológico: a consciência da práxis (Madureira, 2019, p. 45).

Essa divisão kantiana da filosofia em teórica e prática é modificada e ampliada por Johann Gottlieb Fichte (1762 - 1814), que enfatiza ainda mais o primado da Filosofia Prática, e por Friedrich Wilhelm Joseph Schelling (1775 - 1854), que busca um terceiro momento mais elevado que não seja nem teórico nem prático, mas ambos ao mesmo tempo. Hegel⁴³ aceita a distinção entre o teórico e o prático, mas coloca o último acima do primeiro e acredita que sua unidade deve ser encontrada em um terceiro momento superior. No entanto, ele considera um dos defeitos básicos da filosofia kantiana que os "momentos da forma absoluta" sejam externalizados como partes separadas do sistema.

Assim, Hegel se recusa a dividir a Filosofia em teórica e prática e, em seu sistema filosófico, a distinção entre o teórico e o prático tem lugar igualmente na esfera do pensamento puro (lógica), na esfera da natureza (Filosofia da Natureza) e na esfera da realidade humana (Filosofia do Espírito). Para ele, a prática individual é superior à teoria, mas nenhuma das duas é realmente verdadeira. A verdade da teoria e da prática é a liberdade, que só pode ser realizada no plano social e das instituições sociais, na esfera do "espírito objetivo", e só pode ser conhecida adequadamente (portanto, completar-se) na esfera do "espírito absoluto", por meio da Arte, da Filosofia e da Religião.

⁴³ Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 - 1831), principal representante do idealismo alemão. Inovou ao articular as noções de "conceito", "ideia" e "espírito", mediante um movimento que é conhecido como dialética. Seu pensamento serviu como base do pensamento de importantes filósofos. (Disponível em: <https://www.fflch.usp.br/36579>).

Moses Hess⁴⁴ foi influenciado por Marx⁴⁵ e também o influenciou. Hess defendeu uma filosofia da práxis em seus escritos, entre eles a “A triarquia europeia” (1841) e a “Filosofia da ação” (1843). Já em Marx, o conceito de práxis se torna central em uma filosofia que busca transcender-se em um novo pensamento metafísico e na transformação revolucionária do mundo, tomando como ponto de partida a atividade prática social dos indivíduos concretos e historicamente datados. Esse conceito é desenvolvido nos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*⁴⁶ e expresso de maneira mais vigorosa nas *Teses sobre Feuerbach*⁴⁷, publicadas por Engels⁴⁸. Marx insiste na necessidade de a filosofia tornar-se prática e proclama a práxis como a meta da filosofia verdadeira e a revolução como a verdadeira práxis. Essa abordagem representa uma mudança significativa na forma como a Filosofia é vista e praticada, e reflete a crença de Marx na necessidade de a ação ser integrada à teoria para que a verdadeira mudança possa ocorrer.

Nos seus **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**, Marx desenvolveu uma visão do homem como um ser livre e criativo, tanto de forma positiva quanto negativa - esta última através da crítica da auto alienação humana. Em sua concepção positiva, Marx afirmou que a atividade consciente e livre é a característica definidora da espécie humana e que a construção prática de um mundo objetivo, o trabalho, exercido sobre a natureza inorgânica, confirma o homem

⁴⁴ Moses Hess (1812 - 1875), jornalista e socialista alemão que influenciou Karl Marx e Friedrich Engels, foi um importante proponente inicial do Sionismo (movimento político que se manifestou no final do século XIX, através da comunidade judaica europeia, que defendia a “restauração” de um Estado judeu independente). (Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Moses-Hess> e <https://sites.unipampa.edu.br/lehmai/o-que-e-sionismo/>).

⁴⁵ Karl Marx (1818 – 1883) foi um filósofo e revolucionário socialista alemão. Em defesa do proletariado que se via explorado pela burguesia, o filósofo alemão desenvolveu uma teoria crítica ao capitalismo, baseando suas ideias numa sociedade mais democrática e igualitária - o Marxismo. (Disponível em: <https://www.fflch.usp.br/578>).

⁴⁶ Publicados apenas após sua morte em 1932, os *Manuscritos* foram escritos em 1844, quando Marx tinha apenas 26 anos e antes do seu célebre encontro com Engels. Os *Manuscritos econômico-filosóficos*, também conhecidos como *Manuscritos de Paris*, apresentam a planta fundamental do pensamento de Marx. (Disponível em: <https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/manuscritos-economico-filosoficos-90>).

⁴⁷ As *Teses sobre Feuerbach* são onze curtas notas filosóficas escritas por Karl Marx em 1845. Elas explicitam a crítica das ideias de Marx sobre seu colega filósofo jovem hegeliano, Ludwig Feuerbach, as quais foram publicadas pela primeira vez por Engels, em 1888, como apêndice na edição do livro “Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica”. As teses foram publicadas segundo a versão de Engels de 1888, em cotejo com a redação original de Marx, e foram traduzidas do alemão. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000081.pdf>.

⁴⁸ Friedrich Engels (1820 - 1895), revolucionário em busca de uma sociedade sem divisão de classes. Teórico do socialismo científico. Crítico enérgico da religião e da família. Coautor, ao lado do amigo Karl Marx, de um dos textos políticos mais influentes da humanidade, o *Manifesto Comunista*. (Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/engels-revolucionario-e-teorico-socialista-faz-200-anos/>).

como um ser consciente. Essa produção prática do homem é explicada pelo confronto entre a produção humana e a produção animal. Enquanto os animais produzem apenas com um objetivo imediato e movidos por necessidades físicas, o homem produz universalmente e mesmo quando livre dessas necessidades. O homem reproduz toda a natureza e enfrenta livremente o seu produto, enquanto o produto do animal é parte integrante do seu corpo físico. Além disso, o homem sabe produzir de acordo com os padrões de todas as espécies e sabe aplicar o padrão adequado à natureza do objeto. Assim, Marx não toma como ponto de partida nem o objeto em si, nem o sujeito abstrato, mas a prática social dos indivíduos concretos e historicamente dados.

No decorrer de seus escritos, Karl Marx apresenta um debate interessante sobre a relação entre teoria e práxis. Embora em alguns momentos sugira que a teoria pode ser vista como uma forma de práxis, ele reafirma a oposição entre ambas e enfatiza o primado da práxis. Para Marx, a resolução das contradições teóricas só é possível por meio da energia prática do homem.

Nas teses sobre Feuerbach, o conceito de práxis assume um papel central na segunda, terceira, oitava e décima primeira tese:

II Tese - A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. **É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento.** A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da práxis é uma questão puramente escolástica.

III Tese - A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen).

A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como *práxis revolucionária*.

VIII Tese - **A vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.**

XI Tese - **Os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é *transformá-lo*** (Marx, 1845, p. 1 e 2 - grifo nosso).

Marx defende que a transformação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser concebida como **práxis revolucionária**. Ele ainda afirma que

todos os mistérios que levam a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis. Mas é na **décima primeira tese** que encontramos o conceito central de práxis para Marx, **não basta interpretar o mundo é preciso transformá-lo**. Assim, Marx (1845) delimita de forma definitiva o conceito de práxis, compreendendo que nada está dado, nem é definitivo, e é através da atividade humana, das ações e da busca pela transformação que a práxis ocorre.

Durante muito tempo, o conceito de práxis de Marx foi negligenciado ou mal interpretado por diversas razões. A interpretação equivocada começou com Engels, que afirmou em seu discurso no túmulo de Marx ter ele feito duas grandes descobertas: a teoria do materialismo histórico e a teoria da mais-valia. Isso levou à opinião generalizada de que Marx não era um filósofo, mas sim um teórico científico da história e um economista político. Infelizmente, apenas uma tese sobre a práxis tornou-se conhecida e divulgada, graças novamente a Engels: a de que a práxis é uma garantia de conhecimento confiável e o critério final da verdade (Bottomore, 2013).

Guorgui Valentinovitch Plekhanov (1856 - 1918), marxista russo, e Lenin (1870 - 1924), pensador e líder revolucionário russo, defenderam e aprimoraram esta concepção de práxis como “argumento decisivo contra o agnosticismo e critério último da verdade” (Bottomore, 2013, p. 464). Para Lenin, a práxis, como ponto de vista da vida, deve ser o primeiro, a base, da teoria do conhecimento. Mao Tse-tung (1893 - 1976), revolucionário chinês, também se referiu à práxis em várias ocasiões e, em um dos seus ensaios, buscou desenvolver uma interpretação da unidade do saber e do fazer e da práxis como critério da verdade. Essas ideias são fundamentais para a compreensão do Materialismo Histórico-dialético e da relação entre teoria e prática. A práxis é vista como um processo dinâmico e interativo de transformação da realidade, e a teoria é vista como um meio para orientar e direcionar a práxis. Em última análise, é a práxis que determina a verdade, mas a teoria desempenha um papel crucial na orientação da ação prática.

Para Bottomore (2013), Antonio Labriola (1843 - 1904), filósofo italiano, foi um dos primeiros a interpretar o marxismo como uma "filosofia da práxis", inspirado pelas teses sobre Feuerbach de Marx. Essa denominação também foi adotada por

Gramsci⁴⁹, que desenvolveu suas ideias sobre a filosofia da práxis, muitas vezes de forma desigual e por vezes incoerente, mas que adquiriu uma influência crescente na década de 1950. Lukács (1885 - 1971), filósofo e historiador literário húngaro marxista, também contribuiu para o impulso da filosofia da práxis, não concordando com o conceito de práxis equivocado/mal interpretado de Engels. Para Lukács, a experimentação científica é contemplada na sua forma mais pura, o que contradiz a visão de Engels sobre a práxis como experimentação e indústria.

Herbert Marcuse (1898 - 1979), filósofo e sociólogo alemão representante da Escola de Frankfurt, também desenvolveu, no final da década de 1920, o conceito de práxis, identificando no marxismo os conceitos de “ação radical” e “práxis revolucionária”. Marcuse estudou a relação entre práxis, práxis revolucionária e necessidade histórica. Em um estudo de 1935, Marcuse identificou a

[...] “práxis” com “ação” (*Tun*) e trata o “trabalho” como uma forma específica da práxis. O trabalho não é a única práxis (o jogo também é práxis), mas, como a atividade pela qual o homem assegura sua sobrevivência, é uma forma privilegiada que a “própria práxis da existência humana”, da necessidade, “exige” (Bottomore, 2013, p. 464).

Assim, Marcuse preconiza a diferenciação entre o campo da necessidade (produção e reprodução material) e o campo da liberdade, definidas por Marx. Para além do campo da necessidade, afirma Marcuse, a existência humana permanece sendo práxis, mas a práxis no campo da liberdade é diferente da práxis no campo da necessidade. “É a realização da forma e da plenitude da existência e tem seu objetivo em si mesma” (Bottomore, 2013, p. 464).

Entre as décadas de 1950 a 1960, um grupo de filósofos marxistas iugoslavos⁵⁰, no esforço de libertar Marx das divergentes interpretações acerca da práxis, passaram a entender o conceito de práxis como central no pensamento marxista (Bottomore, 2013). A partir desta interpretação, compreendem que Marx considerava o homem um ser da práxis, práxis como uma forma especificamente

⁴⁹ Antonio Gramsci (1891 - 1937) político, filósofo e militante que trouxe contribuições para a teoria marxista ao considerar os elementos históricos que permeavam a Itália em sua época, ampliando, deste modo, as categorias e conceitos marxistas. (Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/mKKBfsT77g5M5bYGKVzNnVj/>).

⁵⁰ “Os principais membros do grupo Praxis eram: Rudi Supek, Gajo Petrović, Predrag Vranicki, Milah Kangrga, Danko Grlić, Branko Bošnjak e Ivan Kuvačić de Zagreb; Mihailo Marković, Ljubomir Tadić, Veljko Korać, Andrija Krešić, Vojin Milić, Svetozar Stojanović, Zagorka Pešić-Golubović e Miladin Životić de Belgrado” (Miguel, 2018, p. 2).

humana de ser do homem, entendida como atividade livre, criadora e auto-criadora. Este grupo falava de práxis autêntica e práxis alienada, ou, simplesmente, de práxis e alienação. Eles fundaram a revista Praxis, em 1964, e seu primeiro número foi dedicado ao estudo deste conceito.

Nos contextos mais atuais, o conceito de práxis tem exercido uma função importante no pensamento de vários pensadores marxistas. Henri Lefebvre (1901 - 1991), importante filósofo marxista e sociólogo francês, ao refletir o conceito de práxis em Marx, o ressignifica em sua base filosófica, conduzindo-o para um movimento vivo e ativo na direção da práxis transformadora. Ao aprofundar o conceito de práxis proposto pelo materialismo histórico-dialético, Lefebvre compreende a práxis como uma atividade social que envolve a produção e a transformação do espaço e da vida cotidiana, uma atividade criativa que permite aos seres humanos construir e transformar a sua realidade, em busca da construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Contudo, ao considerar que a práxis é um movimento vivo e dialético, esta pode não agir exclusivamente como ação transformadora, “mas, a depender do sentido de seu movimento, também como mantenedora da inércia das práticas humanas” (Madureira; Torres, 2021, p. 5). Neste sentido, Lefebvre (1975) considera que existem dimensões praxiológicas distintas que envolvem a atividade humana: “práxis reprodutora (que mantém a reflexão e a ação da práxis em inércia); práxis imitativa (há movimento reflexivo, mas sem ação transformadora) e, práxis transformadora (reflexão e ação avançam juntas para a transformação)” (Madureira; Torres, 2021, p. 5).

Enrique Dussel (1934 - 2023), filósofo marxista, nascido na Argentina e radicado no México, desenvolveu a Ética da Libertação⁵¹, e tem a práxis como um conceito central na sua filosofia que está estreitamente relacionada com a ideia de ação humana, com a ética e com a transformação social. Entende que a práxis se faz na atividade humana consciente e transformadora, a partir de uma ação reflexiva que busca mudar a realidade social e econômica em benefício dos marginalizados e oprimidos. Dussel enfatiza a importância de uma consciência crítica na prática: as pessoas devem ser conscientes das estruturas de poder, da opressão e da

⁵¹ Dussel desenvolve uma ética da libertação que se baseia na prática. A prática ética implica tomar decisões e ações que promovam a justiça social, a igualdade e a libertação daqueles que historicamente são explorados ou marginalizados.

exploração que existem na sociedade e agir de forma reflexiva e consciente para mudar essas condições.

Adolfo Sánchez Vázquez (1915 - 2011), filósofo espanhol, tem em sua obra uma abordagem crítica e reflexiva sobre a teoria marxista e sua aplicação na prática. Compreende que a práxis é a unidade dialética⁵² entre a teoria e a ação; também considera que a práxis deve ter um caráter libertador, direcionada à transformação das estruturas sociais e econômicas injustas que oprimem as pessoas. Assim como Dussel, Vázquez (1977) preconiza a importância de uma consciência crítica na práxis, entende que as pessoas devem ser conscientes das contradições e das relações de poder na sociedade e agir de maneira reflexiva e consciente para mudar essas relações. Ele reconhece a historicidade da práxis, o que implica em um processo contínuo de mudança social baseado na compreensão crítica da história e da realidade. Além da transformação econômica e social, Vázquez (1977) também considera a importância da transformação cultural a partir da práxis.

Assim,

A práxis é entendida como uma atividade prática humana, a um só tempo subjetivo e objetivo, ideal e real, espiritual e material, que desemboca na transformação prática, efetiva, do mundo do homem; portanto, não trata-se de apenas transformar sua consciência, mas também as relações e instituições sociais que condicionam sua consciência, sua subjetividade (Vázquez, 2002, *apud* Soares; Pereira Junior, 2012, p. 03).

Contudo, cabe-nos ainda discutir a não linearidade na atividade prática transformadora do homem. Vázquez (1977), assim como Lefebvre (1975), falam em níveis de práxis, “de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada evidenciado no produto de sua atividade prática” (Vázquez, 1977, p. 245).

Ressaltamos que as distinções de nível não diminuem os vínculos recíprocos entre uma e outra práxis. Mas é importante destacar que esses vínculos não são imutáveis, visto que se dão no contexto de uma práxis, em um determinado momento histórico e de relações sociais. Desta forma, não é possível

[...] colocá-las em patamares de superioridade ou inferioridade uma a outra, mas interpretá-las através de suas relações dialéticas dos sujeitos quanto

⁵² Dialética compreende a concepção de que o mundo está em contínuo movimento por um processo que envolve a contradição e a luta dos contrários (tese, antítese e síntese).

aos processos desenvolvidos e produtos criados em sua atividade. Como a premissa central é a ação dinâmica do grau de penetração de consciência dos indivíduos, não há estagnação no processo. Os níveis práticos permeiam um ao outro, não sendo limitados ou findados, haja vista sua constante construção e desconstrução, e dependem das ações e reflexões envolvidas (Madureira, 2019, p. 50 e 51).

Vázquez (1977) distingue os níveis de práxis em “criadora”, a “reiterativa” ou imitativa, a “espontânea” e a “reflexiva”.

A práxis criadora é determinante, pois é ela que permite aos sujeitos enfrentar novas necessidades, novas situações. O homem é o ser que cria e/ou inventa novas soluções. Porém, a partir da solução encontrada, não basta repetir ou imitar a resolução, porque o homem mesmo cria novas necessidades que negam as soluções encontradas anteriormente e porque a própria vida, a partir de novas exigências, trata de invalidá-las. É importante considerar que o homem não vive em um constante estado criador, ele cria apenas por necessidade; cria para se adaptar a novas situações ou então para satisfazer novas necessidades. Repete apenas quando não é obrigado a criar. No entanto, criar para o homem é a primeira e mais importante necessidade humana, “porque só criando, transformando o mundo, o homem - como salientaram Hegel e Marx através de diferentes prismas filosóficos - faz um mundo humano e se faz a si mesmo” (Vázquez, 1977, p. 248).

Vázquez (1977) considera que na práxis verdadeiramente criadora a unidade entre o subjetivo e o objetivo, entre o interior e o exterior, mostra-se de modo indissolúvel. Seja na criação artística, no início de uma nova sociedade ou na criação de um objeto útil, é a atividade consciente do sujeito sobre determinado conhecimento que é trabalhado ou estruturado de acordo com o propósito ou o plano que a consciência se pauta. Vázquez (1977) apresenta algumas características desse processo criador, “traços distintivos da práxis criadora: a) unidade indissolúvel, no processo prático, do interior e o exterior, do subjetivo e o objetivo; b) indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado; c) unicidade e irrepetibilidade do produto” (Vázquez, 1977, p. 251). Para Madureira (2019), esta práxis busca a superação, a transformação do mundo e a emancipação do sujeito. É análoga a práxis revolucionária, conceito cunhado por Marx, pois incita a dialética nas relações sociais.

A práxis reiterativa ou imitativa é caracterizada por sua “repetibilidade”, pelo seu caráter de repetição. Não há uma ligação entre o que se pensa e o que se faz,

entre o objetivo e o subjetivo. Essa ruptura se expressa pela repetição de um processo e de um resultado obtido por meio da práxis criadora. É rompida a unidade do processo prático. O projeto é pré-existente de forma finalizada, antes da sua realização, permanecendo imutável, como um produto já acabado de antemão que não é afetado pelas dificuldades encontradas ao longo do processo prático. Na práxis imitativa, é nula a imprevisibilidade, pois já se sabe previamente antes da própria realização o que se quer fazer e como fazer. Fazer é repetir ou imitar outra ação, a ação torna-se mecânica (Vázquez, 1977).

Se há um aspecto positivo nessa práxis é a possibilidade de generalização ou a transposição de modelos, de ampliar o já criado –, por outro lado, essa mesma “qualidade” pode ser inibidora, proibitiva de ações criadoras, pois não gera mudanças qualitativas na realidade, não a transforma criativamente e de forma crítica. Vázquez (1977) nos chama a atenção para a questão de que se o homem se utilizasse apenas dessa práxis reiterativa, imitativa e não fizesse mais do que repetir a si mesmo e o mundo fosse para ele também mera repetição, o homem não poderia permanecer como tal, pois o que o define e o diferencia do animal é a sua historicidade, o fato de criar-se, formar-se ou produzir-se a si mesmo. Assim, na visão de Vázquez, em virtude do determinante da historicidade do ser humano, chegará um momento em que o homem tem que ceder o caminho para uma práxis criadora.

Vázquez (1977) apresenta a práxis espontânea e a práxis reflexiva, ambas como uma dependência do grau de manifestação no homem da autoconsciência prática⁵³, pois, para qualificar a práxis de espontânea ou reflexiva, deve-se levar em consideração o nível de consciência que o homem tem da atividade prática que está desenvolvendo, podendo esta consciência ser elevada em um caso (práxis criadora) e baixa ou quase nula em outro (práxis reiterativa). Apesar disto, Vázquez não estabelece uma relação linear entre a práxis reflexiva e práxis criadora e, em contrapartida, entre a práxis espontânea e práxis reiterativa. Negando essa linearidade, ele afirma a possibilidade de presença da consciência reflexiva em atividades puramente mecânicas. Como exemplo, podemos pensar em um operário

⁵³ “Consciência prática significaria igualmente: consciência na medida em que traça uma finalidade ou modelo ideal que se trata de realizar, e que ela mesma vai modificando, no próprio processo de sua realização, atendendo às exigências imprevisíveis do processo prático. Essa consciência prática é a que se eleva na práxis criadora e que se debilita até quase desaparecer quando a atividade material do sujeito assume um caráter mecânico, abstrato, indeterminado [...]” (Vázquez, 1977, p. 283).

na linha de produção: o seu trabalho é mecânico e repetitivo, faz uso da práxis reiterativa, contudo, pode possuir um nível de consciência elevado sobre o seu processo de trabalho e as condições em que ele está inserido. Então, é possível observar uma elevada consciência reflexiva, uma elevada consciência da práxis.

Desta forma, é possível afirmar que a práxis espontânea envolve um nível de consciência indispensável à realização de qualquer tarefa, podendo ser, até mesmo, quase nula. Da sua prática, o homem não retira as informações que possam possibilitar uma reflexão sobre ela, por este motivo, a práxis espontânea não transforma, enquanto a práxis reflexiva, por demandar uma reflexão sobre a práxis, inclui a possibilidade de transformação.

A seguir, organizamos um quadro para facilitar o entendimento e a comparação entre um nível de práxis e outro.

Quadro 6 - Níveis de práxis, de acordo com Adolfo Sánchez Vázquez (1977)

Práxis Criadora	Práxis Reiterativa ou Imitativa	Práxis Espontânea	Práxis Reflexiva
É determinante, permite aos sujeitos enfrentar novas necessidades, novas situações. O homem é o ser que cria e/ou inventa novas soluções. Criar: a primeira e mais importante necessidade humana, porque só criando se transforma o mundo. Características da práxis criadora: a) unidade indissolúvel, no processo prático, do interior e do exterior, do subjetivo e o objetivo; b) indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado; c) unicidade e irrepetibilidade do produto Busca a superação, a transformação do mundo e a emancipação do sujeito. É análoga a práxis revolucionária, conceito cunhado por Marx, pois incita a dialética nas relações sociais.	É caracterizada por sua “repetibilidade”, pelo seu caráter de repetição. Não há uma ligação entre o que se pensa e o que se faz, entre o objetivo e o subjetivo. É nula a imprevisibilidade, pois já se sabe previamente antes da própria realização, o que se quer fazer e como fazer. Fazer é repetir ou imitar outra ação, a ação torna-se mecânica. Possibilidade de generalização ou a transposição de modelos, de ampliar o já criado. Inibidora, proibitiva de ações criadoras, pois a mesma não gera mudanças qualitativas na realidade, não a transforma criativamente e criticamente.	Relaciona-se ao nível de consciência envolvida na atividade prática. Na práxis espontânea, a consciência envolvida na atividade é pequena ou quase nula. Nem sempre relaciona-se a práxis reiterativa ou imitativa. A práxis espontânea não transforma.	Um elevado nível de consciência envolvido na atividade prática. Demanda a reflexão sobre a práxis. É consciência da práxis. A práxis reflexiva tem caráter transformador.

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024), a partir de Vázquez (1977).

Pensando na práxis como processo e produto humano, não podemos deixar de pensar na educação, no processo educativo que auxilia o homem, o sujeito, na busca desta práxis. Neste contexto⁵⁴ Paulo Freire entende que a práxis é um conceito fundamental em sua teoria, que se funda na ideia de que a educação deve levar à transformação social e à libertação dos sujeitos.

Assim, para Freire

Práxis é a ação e reflexão sobre o mundo. Ação e reflexão, reflexão e ação sobre o mundo, sobre a realidade. Não é só teoria, só ideias, não é também só ativismo, só movimentação, mas é ação e reflexão. As duas concomitantes. Pode haver momentos fortes, mais de ação que de reflexão, pode haver momentos mais fortes em reflexão do que em ação, mas o ideal humano é sempre de ação e reflexão sobre o mundo (Vannucchi; Santos; Freire, 2003, p. 25).

Freire afirma que práxis é ação-reflexão-ação transformadora, é uma atividade que envolve a reflexão crítica sobre a realidade e a ação transformadora em busca da emancipação dos sujeitos. A este respeito, Paulino (2009) afirma que

A práxis é processo de ação-reflexão-ação permanente, que se configura também como processo permanente de aprendizagem para quem a vivencia criticamente: aprendemos a participar, a decidir, a votar, a escolher, a errar e a acertar somente quando lutamos pela liberdade de pensar criticamente a nossa prática e atuar sobre ela, buscando a construção de uma nova realidade objetivada (Paulino, 2009, p. 22).

Freire (2015) entende que a práxis envolve a participação ativa dos sujeitos no processo de transformação social, sendo protagonistas de sua própria história, e que é a educação que lhes propicia o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade em que vivem, possibilitando a realização da ação transformadora na realidade concreta. O filósofo compreende que o desenvolvimento desta consciência se dá a partir do diálogo e da reflexão crítica sobre e na realidade, em uma relação dialética do homem com o mundo.

O homem é um ser da “práxis”; da ação e da reflexão. Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar. Não há, por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro (Freire, 2013, p. 19).

⁵⁴ Destacamos, como já dito na Introdução desta tese, que consideramos Paulo Freire fundamentado nos referenciais do Materialismo Histórico-dialético.

Desta forma, baseando-nos nas concepções apresentadas e pesquisas já produzidas⁵⁵, podemos afirmar que o conceito de práxis em Freire se aproxima bastante do conceito cunhado por Marx, a partir dos princípios da dialética, da contradição e da emancipação dos sujeitos. Como já visto anteriormente, para Marx, a transformação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser concebida como **práxis revolucionária/transformadora**. Para Freire, essa transformação se torna explícita no desenvolvimento de uma **práxis autêntica**. Por outro lado, Freire compreende que as demais atividades humanas concebidas no processo de construção de uma práxis autêntica, ou que se direcionam contrárias a ela, são denominadas por Freire como **inversão da práxis** ou **práxis inautêntica**. Podemos relacionar, assim como em Madureira (2019), os níveis de práxis pensados por Vázquez articulados à práxis inautêntica e autêntica de Freire.

Quadro 7 - Relação das concepções de práxis - Vázquez e Freire

Vázquez	Práxis Reiterativa ou Imitativa	Práxis Espontânea	Práxis Reflexiva	Práxis Criadora	Práxis transformadora (MHD)
Freire	Práxis Inautêntica			Práxis Autêntica	

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024), a partir de Madureira (2019).

Isto posto, a práxis autêntica em Freire corresponde à práxis criadora em Vázquez, e ambas são análogas à práxis transformadora em Marx. Freire (2015), no livro *Pedagogia do Oprimido*, sugere uma educação permeada por uma autêntica práxis educativa, que na visão de Carvalho e Pio (2017) só é possível “[...] pelo saber autêntico, que pretende transformar a mentalidade das massas, do oprimido, e visa sua inserção crítica no mundo, como transformadores dele, sujeitos ativos, criativos, incompletos, seres de opção, livres para atuar e usar suas faculdades” (Carvalho; Pio, 2017, p. 435). Freire (2015) afirma ainda, quando discute a realidade opressora na qual o homem está inserido, que “libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da práxis autêntica, que não sendo “blablablá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo” (Freire, 2015, p. 52). Assim, declara que a vocação ontológica do

⁵⁵ Abitante, A.; Reis dos Santos, R.; Rezende Torres, J.; Gouvêa da Silva, A. F. (2021); Vieira, L. R. A.; Costa, A. P. O.; Torres, J. R. (2023) e Torres, J. R.; Bertanha, A.; Demartini, G. R.; Madureira, C. A.; Pinto de Oliveira, W. (2021).

homem é humanizar-se e apresenta a práxis no contexto educativo, relacionando o contexto no qual o educando está inserido ao processo de ensino-aprendizagem.

Para Freire, é pela práxis autêntica que se dá epistemologicamente a superação das contradições trazidas pela educação bancária. No mais, ao trazer a práxis para o contexto educacional, Freire anuncia a superação da curiosidade ingênua, pela epistemológica, através de um processo educativo praxiológico (Madureira, 2019, p. 58).

Desta forma, Freire faz a denúncia de uma educação, a educação bancária⁵⁶, e anuncia uma educação que envolve esta práxis autêntica, como um processo educativo praxiológico - a Educação Libertadora, uma concepção de educação vinculada a uma relação orgânica, com o contexto histórico e social e que está a serviço do processo de humanização dos homens. Assim, podemos afirmar a unidade dos processos educativos, humanos e praxiológicos na busca da humanização, da emancipação dos sujeitos.

2.2 A Educação Libertadora de Freire

“[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25).

A educação bancária é denunciada por Freire, visto que não estimula nos educandos a curiosidade, o espírito investigador e a criatividade; pelo contrário, busca perpetuar uma educação/uma sociedade que “forma” pessoas alienadas, dominadas e oprimidas, cada vez menos humanas. O esforço se dá no processo de coisificação do homem, na sua negação como um ser de ação, reflexão e transformação do e no mundo, e também na inexistência de reconhecimento da formação e da constituição dos conhecimentos de forma autêntica. A educação bancária supõe uma práxis inautêntica.

Já Freire compreende o homem como um “ser-em-situação” que deve ser entendido nas suas relações com o mundo, pois é somente nas relações dialéticas com a realidade que a educação pode ser concebida como um processo de libertação do homem. “Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência –, nem tampouco o mundo

⁵⁶ “Segundo Freire (2015), a educação bancária é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Os educandos são vistos como ‘vasilhas’, recipientes a serem “enchidos” pelo educador” (Bravo, 2017, p. 46).

sem o homem – incapaz de transformá-lo. A história, na verdade, não existe sem os dois” (Freire, 2013, p. 66). Deste modo, para Freire, a educação é uma ação histórica e política, em que “o homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (Freire, 2013, p. 67). Assim, uma reflexão sobre educação supõe, obrigatoriamente, uma reflexão sobre o homem, sobre o ser humano entendido como um ser histórico, concreto e, sobretudo, como um ser social.

Desta forma, Freire defende uma educação problematizadora da realidade, que contribua no processo de humanização dos sujeitos e que busque superar a realidade opressora na qual estão inseridos. Mas não é qualquer educação,

Freire considera que é possível e preciso implementar com e para as crianças uma educação criadora, que não limite, nas crianças, o direito de perguntar. Uma educação que não iniba, não castre, não corte, não cerceie, mas não uma educação do deixa como está para ver como é que fica. Ele não propõe uma educação liberalista, ele acredita que a educação deve ter a autoridade presente, pois se a autoridade desaparece, também já não é educação. A criança necessita do marco da autoridade, até mesmo para poder crescer, equilibradamente. O mesmo propõe uma Educação Libertadora (Bravo, 2017, p. 48)⁵⁷.

Assim, Pedagogia Libertadora, para Freire, é a “prática da liberdade”; é a educação que busca incessantemente a libertação de tudo aquilo que desumaniza, oprime e impede o homem de “ser mais”.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, em vez de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispucesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (Freire, 2015, p. 86).

Neste contexto, Torres (2010), pesquisadora freireana, considera que a pedagogia libertadora se fundamenta nas categorias diálogo, problematização e conscientização. Contudo, além destas categorias fundamentais, esta pedagogia também é permeada por tantas outras categorias, inclusive a práxis. Analisaremos

⁵⁷ A autoridade aqui é entendida por Freire (2015) como coordenação e diretividade, não autoritarismo.

estas categorias fundamentais da Educação Libertadora, buscando relacioná-las à práxis com o objetivo de posteriormente fundamentar a concepção de currículo crítico-libertador de Paulo Freire.

Para Freire, o diálogo autêntico se encontra na comunicação sincera entre seus participantes, que, para ser legítimo, precisa ser dialógico. Esta dialogicidade, na visão de Freire, é inerente à nossa condição humana. E ser dialógico, na busca da humanização verdadeira dos sujeitos, não é dizer o “blá-blá-blá”, é, de fato, experienciar o diálogo.

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica (Freire, 2013, p. 33).

Assim, o diálogo verdadeiro problematiza o conhecimento, as situações vivenciadas pelos sujeitos em sua relação com a realidade concreta⁵⁸. Quando o conhecimento e/ou as situações são problematizadas, o educando melhor compreende, critica e, ao pensar criticamente, terá maiores condições de incorporar-se na sua realidade como um sujeito real que busca a transformação da mesma, objetivando a sua própria humanização. Deste modo, é necessário que se estabeleça um diálogo entre os sujeitos em torno do objeto cognoscível, para que, de fato, ocorra a compreensão do que se quer conhecer.

Portanto, o papel do educador na Educação Libertadora em nenhum momento é o de transmitir, o de depositar conhecimento nos educandos, mas o de viabilizar, mediante uma relação dialógica envolvendo o educador e os educandos, a organização de um pensar certo⁵⁹ em ambos. “[...] O diálogo é o encontro amoroso

⁵⁸ Categoria freireana. “Realidade concreta é um termo que aparece com frequência no contexto geral da obra de Paulo Freire. Expressões como ‘estudo sobre a realidade’, ‘conhecimento sobre a realidade’, ‘realidade a ser transformada’, entre outros, são frequentes. A realidade concreta medeia a relação dialógica da educação libertadora de Freire” (Costa, 2022, p. 70).

“Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade” (Freire, 1990, p. 35).

⁵⁹ “O pensar certo se traduz pela capacidade de dominar a reflexão, que lhe propicia captar e se inserir ativamente no processo histórico e, por conseguinte, superar-se da condição de mero objeto e concretizar-se como homem-sujeito” (Silva; Muraro, 2013, p. 5 e 6).

dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 2013, p. 33). Neste processo, não há sujeitos passivos, mas um encontro entre sujeitos dialogantes que indagam a significação dos significados. Neste contexto, a comunicação é diálogo, e o diálogo é comunicativo, pois, na construção do saber, “Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais.” (Freire, 2013, p. 36 e 37). Assim, a Educação Libertadora implica na “superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (Freire, 2015, p. 82).

Podemos afirmar, como categoria fundante, que a Educação Problematicadora/Libertadora afirma a dialogicidade e se faz dialógica, tendo o diálogo papel primordial, abarcando a essência desta educação. O diálogo, para Freire,

[...] é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2015, p. 109).

O diálogo, assim, torna-se o ponto de partida no processo da libertação e humanização dos educandos na busca da transformação da realidade na qual estão inseridos. Para Costa (2022), o diálogo também é constituído por dois elementos: a ação e a reflexão - configurando-se como uma práxis libertadora, que objetiva a transformação da realidade. Baseados na práxis resultante do diálogo autêntico, educandos e educadores, mediados pela realidade concreta na qual estão inseridos, buscam a sua própria transformação e humanização. “[...] A educação libertadora deve ter no diálogo entre professores e alunos sua centralidade, que se dá em torno do desvelamento da realidade concreta opressora em que se encontram os sujeitos, que consiste no caminho para uma práxis transformadora” (Costa, 2022, p. 74).

A Educação Libertadora, apoiada na práxis autêntica em Freire análoga à práxis transformadora/revolucionária em Marx, orienta a humanização e a conscientização dos educandos. A partir desta reflexão, entendemos que a educação é comunicação, é diálogo, assim, não podemos romper a relação “pensamento-linguagem-contexto” ou realidade concreta, pois toda ação e reflexão

estará relacionada com esta realidade, implícita ou explicitamente marcada por ela. Este contato, esta relação com a realidade concreta, ocorre por meio da problematização, de um que fazer problematizador: “A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado” (Freire, 2013, p. 72).

Para Freire (2013), no processo de problematizar os educandos, o educador também se problematiza, visto que a problematização é dialética, não sendo possível o educador problematizar algo e não se envolver com o seu processo. O educador, ao problematizar, “re-admira” o objeto por meio da “ad-miração” dos educandos, abarcando uma nova visão.

Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos (Freire, 2013, p. 22).

A problematização se dá no campo do diálogo e da comunicação ao redor da realidade concreta ou em torno de conteúdos intelectuais. A problematização da forma como é compreendida por Freire é inerente ao ato cognoscente e às situações concretas. Ela também é permeada pela práxis, visto que exige um retorno crítico à ação. Parte dela e a ela volta, pois “a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade” (Freire, 2013, p. 73). Desta forma, a problematização ocorre em torno das relações homens-mundo, não do homem isolado do mundo e nem do mundo sem ele, pois cabe

[...] através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. Este aprofundamento da tomada de consciência, que precisa desdobrar-se na ação transformadora da realidade, provoca, com esta ação, a superação do conhecimento preponderantemente sensível daquela com que se alcança a razão da mesma. É uma apropriação que faz o homem da posição que ocupa no seu aqui e no seu agora, do que resulta (e ao mesmo tempo produz) o descobrir-se em uma totalidade, em uma estrutura, e não “preso”, ou “aderido” a ela ou às partes que a constituem. Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão “focalista” da mesma. A percepção

parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela (Freire, 2013, p. 24).

Assim, é a partir do conhecimento concebido nas relações homens-mundo, e que se aprimora através da problematização crítica destas relações, que o ato de conhecer e de aprender vai exigindo do homem cada vez mais uma postura impaciente, inquieta, indócil e que vai dando lugar a uma tomada de consciência da realidade concreta na qual e com a qual está inserido como sujeito. Freire entende que a tomada de consciência é um processo libertador, é um processo “endógeno, vem de dentro e é por isso que é possível a qualquer um, é por isso que qualquer um pode saber, pode fazer, na medida em que se engaja nesse processo” (Vannucchi; Santos; Freire, 2003, p. 36). Contudo, destaca que a tomada de consciência, no processo de conscientização, não ocorre em homens isolados do mundo, mas novamente em torno das relações homens-mundo. Freire compreende que não há mundo sem consciência e nem consciência sem mundo. Ele concebe níveis distintos de tomada de consciência, pois considera que nem toda tomada de consciência é conscientização, ele afirma que existe um nível mágico de consciência, “um nível em que o fato objetivado não chega a ser apreendido em sua complexidade” (Freire, 2013, p. 68).

A partir da superação da mera compreensão da existência do fato, quando o homem o situa criticamente, inserido em um sistema de relações e dentro da totalidade da realidade em que ocorre(u), a tomada de consciência supera-se a si mesma e se torna conscientização. É

[...] importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade (Freire, 1982, p. 39 e 40).

É relevante ressaltar mais uma vez que esta superação da tomada de consciência e a transformação da mesma em conscientização precisa da reflexão crítica do sujeito e ação transformadora, do educando na e sobre a realidade que se pretende desvelar. Destacamos que esta reflexão crítica e a ação transformadora sempre tem um caráter social, visto que a conscientização ocorre em homens concretos e estes inseridos nas estruturas sociais. Podemos dizer que, neste

coletivo, as categorias vistas anteriormente, diálogo e problematização, têm papel fundamental no processo de conscientização.

[...] na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação (Freire, 2013, p. 44 e 45).

Também é indispensável dizer que a conscientização leva o sujeito à ação, pois estimula o homem a apropriar-se do seu verdadeiro papel: o de sujeito da transformação do mundo. Consequentemente, neste processo também é possível vislumbrarmos a práxis; em um primeiro momento, a ação é realizada de forma mecânica ou sem apreensão da realidade, depois ocorre a reflexão crítica do sujeito a partir da dialogicidade e da problematização sobre a realidade concreta e, somente então, o homem se conscientiza e tem condições de agir no mundo com o objetivo de transformá-lo e, consequentemente, humanizar-se. É a práxis autêntica em Freire, ação-reflexão-ação transformadora. “[...] Fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que estão sendo um quase não ser e passar a ser um estar sendo em busca do ser mais” (Freire, 2013, p. 65). Esta busca pelo ser mais, pela humanização dos homens; é tarefa histórica do ser humano e reforçamos que é viável através de uma Educação Libertadora, problematizadora, aquela que serve à libertação e à emancipação dos homens. Contudo, Freire (2015) concebe que, para que esta libertação do homem de fato ocorra, o processo educativo deve ser permeado por um currículo, por uma práxis curricular diferente da educação bancária, apontando para a elaboração de um currículo a partir da realidade concreta e da situação existencial dos sujeitos.

2.3 Práxis Curricular⁶⁰ em Freire

A partir das concepções apresentadas até o momento, é possível afirmar que, para Freire, é preciso superar a concepção limitada e fragmentada do

⁶⁰ Destacamos que Freire não faz uso do termo currículo em seus escritos. Utilizamos este termo tendo em vista nossa leitura acerca do capítulo três do livro “Pedagogia do Oprimido”, que apresenta uma concepção de educação e que, consequentemente, aborda uma concepção de configuração curricular, declarada para o leitor com a terminologia: construção de conteúdos programáticos.

conhecimento e do currículo, concebendo-os em uma perspectiva crítico-emancipatória, crítico-libertadora. É possível realizarmos aproximações e articulações da concepção de currículo de Freire com alguns autores e movimentos que ocorreram em diversos lugares do mundo, que defendiam uma concepção crítica de currículo e refutavam o caráter prescritivo deste, além de que reconheciam a sua estrutura como uma forma de atender um conjunto de interesses, permeados por relações de poder.

Na década de 1970, ocorreram importantes movimentos sociais e culturais dos Estados Unidos, Inglaterra e outros países da Europa. Nestes movimentos, a Academia debatia as teorias educacionais e colocava em xeque a Teoria Tradicional⁶¹. Nos Estados Unidos, Michael Apple⁶² sofreu influência da teoria social europeia, da Psicanálise e da Nova Sociologia da Educação (NSE) e compreende o currículo como forma de controle social, a partir dos seus estudos que identificam e compreendem as formas de seleção, organização e distribuição do conhecimento. Apple (1982) concebe a escola como agente de reprodução cultural e econômica que visa legitimar o poder instituído (Moreira; Silva, 2008).

A NSE iniciada por Michael Young (1915 – 2002), influente sociólogo inglês, com produções dedicadas a estudos curriculares na Inglaterra no início da década de 1970 foi a primeira corrente sociológica que se voltou para a discussão do currículo. Os sociólogos da NSE contestaram a natureza elitista da educação britânica em níveis éticos, econômicos e políticos, e organizaram suas pesquisas

⁶¹ Max Horkheimer, em seu artigo “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, concebe a Teoria Tradicional como aquela que se encontra nas ciências especializadas, organizando a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. A Teoria Crítica se estabeleceu entre as décadas de 1920-1960, com a formação do Instituto de Pesquisa Social, na cidade de Frankfurt, Alemanha. No ano de 1937, em oposição à teoria tradicional, e baseado nas ideias marxistas, o filósofo Max Horkheimer, em seu texto “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, definiu a última como “[...] o que é em vista do que ainda não é, mas pode ser, enxergando no mundo real as suas potencialidades melhores” (Nobre, 2004, p. 12). Para Nobre (2004, p. 9), “[...] a teoria crítica se confirma na prática transformadora das relações sociais vigentes”, e, assim, demonstra que a “[...] prática é um momento da teoria e que a mesma envolve conflitos políticos e sociais, produzindo prognósticos em ações efetivas para a superação do *status quo*, tendo como base o diagnóstico do tempo presente” (Nobre, 2004, p.10). Desta forma, os teóricos da Escola de Frankfurt desenvolveram uma Teoria Crítica que auxilia no desvelamento e no rompimento das estruturas opressivas, quando argumentam a favor do pensamento crítico, a fim de superar a ideia positivista de neutralidade e se manifestam a favor de um mundo mais humanizado.

⁶² Michael Whitman Apple nasceu em 1942 na cidade de Patterson, nos Estados Unidos. Apple desenvolve um trabalho que lhe confere o reconhecimento de um dos maiores representantes da concepção crítica de currículo. Compreende que o currículo é o conhecimento institucionalizado em contexto formal de ensino, selecionado de um campo mais amplo e organizado, produzido e reproduzido pela instituição, cumprindo uma função ideológica. (Disponível em: <https://formacce.ufba.br/michael-whitman-apple>).

com o objetivo de formular políticas públicas a fim de superar essa realidade. Young acreditava que as demandas curriculares precisavam ser avaliadas na relação com os contextos em que se situavam, com a finalidade de proporcionar a compreensão acerca das relações de poder que se faziam presentes no campo do currículo.

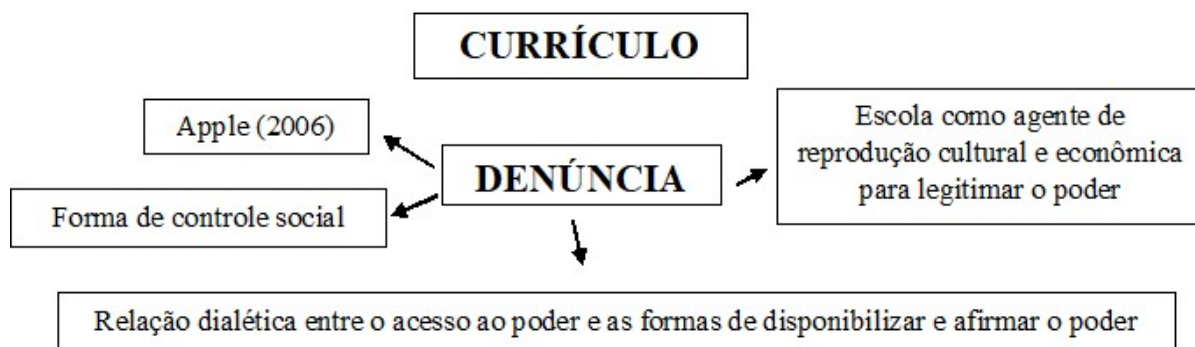
No ano de 1973, ocorreu em Nova Iorque, na Universidade de Rochester, a I Conferência sobre Currículo. Nesta Conferência foi declarado o desagrado com a concepção técnico-linear⁶³ do currículo, principalmente pela incoerência com as ideias defendidas pelas teorias sociais, como “[...] a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt” (Silva, 1999, p. 37). Neste contexto de criticidade, Freire concebe duas dimensões de concepção de currículo: a tradicional e a concreta, concreta no sentido filosófico. A concepção tradicional de currículo está a serviço da educação bancária e compreende-o como uma lista de conteúdos previamente selecionados por especialistas. Conteúdos estes que abarcam valores sociais e culturais hierarquizados, carregados de preconceitos, injustiças, baixa autoestima, conformismo das situações, entre outras características que findam em uma aceitação passiva das relações de poder desiguais.

A escola tradicional pressupõe a separação dos sujeitos a partir de conteúdos alienados e alienantes, anacrônicos e descontextualizados, cuja pertinência e objetividade se restringem à retroalimentação do próprio sistema educacional: o ensino nas séries iniciais se justifica como necessidade para as posteriores, vestibulares etc., independentemente do número de cidadãos que serão excluídos no decorrer do processo e da necessidade de conhecimentos relevantes para atuar na sociedade (Silva, 2004, p. 37).

Freire faz a denúncia de um currículo tradicional como forma de controle social, e a escola como sendo um *lócus* de reprodução das desigualdades, desta forma, auxiliando na manutenção do *status quo* e do sistema.

⁶³ “Cujos princípios básicos são: a) preparar indivíduos para exercer funções definidas e b) organizar os conteúdos curriculares segundo essas funções específicas” (Silva, 2004, p. 38).

Figura 6 - Denúncia de um Currículo Tradicional



Fonte: Bravo; Nunes; Torres (2019, p. 207).

Já a concepção concreta de currículo está a serviço da Educação Libertadora e o define como culturas e práticas sociais escolares. Freire (2015) acredita que, para que uma aprendizagem significativa se concretize, ela deve estar embasada em uma teoria e estar vinculada com as interações entre o sujeito e a realidade.

Saul (1998), ao debater sobre o currículo em uma perspectiva crítica, compreende que o pensamento de Freire retrata uma base importante, que fundamenta o paradigma curricular crítico-emancipatório/libertador. Para a autora, os princípios político-pedagógicos da Educação Libertadora de Freire contribuem no estabelecimento de uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural no qual os sujeitos estão imersos, possibilitando que ele colabore para a emancipação/humanização dos sujeitos. Nesta perspectiva, no currículo não há neutralidade e sim uma intencionalidade embasada nas contradições sociais, considerando o conflito entre as visões de mundo do educador e as do educando como uma condição para a produção do conhecimento, baseando-se na realidade concreta, cujo ponto de partida para a seleção de conhecimentos sistematizados consiste na visão de mundo ingênua dos educandos acerca das relações homens-mundo (e que necessita ser superada pela visão crítica) e não na visão de mundo do educador (pautada pela Ciência). Assim, a Ciência é um meio e não um fim em si mesma; o conhecimento científico é um recurso que vai contribuir para que a tomada de consciência crítica se dê pelos educandos, e que as ações transformadoras necessárias se efetivem para a transformação da realidade opressora via processo de conscientização e humanização.

Desta forma,

Uma educação crítica e libertadora concebe o currículo como o conjunto de práticas socioculturais que - de forma explícita ou implícita, consciente, intencional, empírica ou incorporada inconscientemente - se inter-relacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço-tempo escolar. Assume-se a defesa de uma intervenção pedagógica crítica na prática educativa desumanizadora vigente, na perspectiva de um currículo responsável, comprometido com os socialmente excluídos, que parta das necessidades e dos conflitos vivenciados para tornar-se significativo, crítico, contextualizado, transformador e popular (Silva, 2004, p. 1).

Freire (2015) faz um anúncio trazendo as possibilidades de um currículo voltado à emancipação/humanização dos sujeitos, conforme disposto na Figura 7.

Figura 7 - Anúncio de um Currículo crítico-emancipatório/libertador



Fonte: Bravo; Nunes; Torres (2019, p. 208).

Neste sentido, Freire (2015) compreende o sujeito como princípio curricular, visto que o homem é central em sua concepção de currículo, um ser histórico e

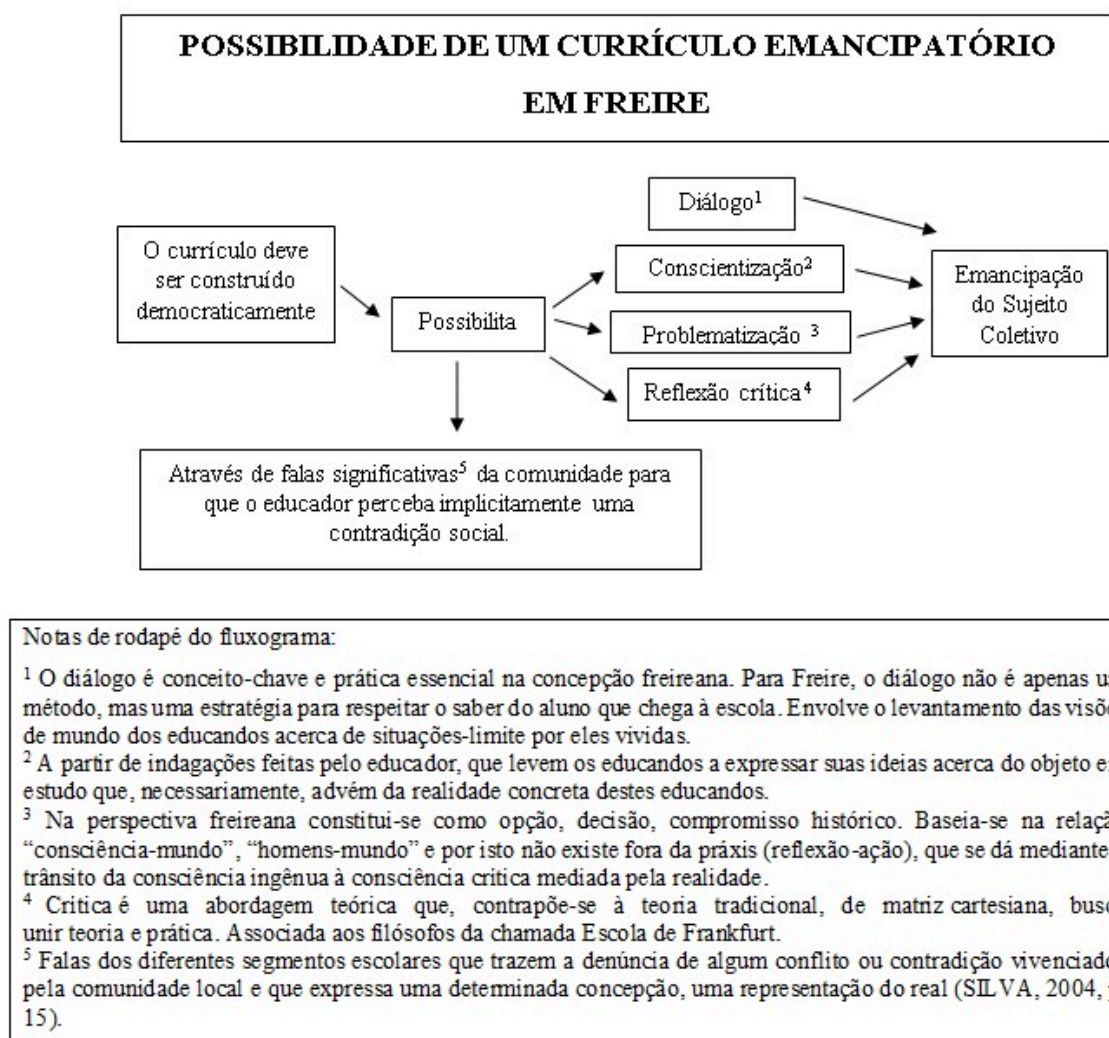
criador de cultura em seu contexto social e histórico. Compreende que o educador deve refletir sobre a sua prática para problematizar a realidade local através da denúncia e do anúncio. Compreende que denúncia e anúncio não são palavras vazias, mas compromisso histórico, ou seja, não há anúncio da estrutura humanizadora sem a denúncia da estrutura desumanizadora. Toda denúncia gera anúncio, sem este, a esperança é impossível.

Assim, podemos afirmar que a práxis permeia todo o currículo, tendo em vista que o processo de ação-reflexão-ação ocorre constantemente no paradigma curricular crítico-emancipatório/libertador. Freire defende que o currículo deve ser construído coletivamente, sendo o educador e os educandos sujeitos ativos do processo. Nesse sentido, na elaboração e no desenvolvimento do currículo, na ação e relação de ambos, deve haver momentos de diálogo, problematizações, reflexões críticas que levarão à conscientização dos sujeitos - todas categorias fundantes da Educação Libertadora, a fim de alcançar uma real possibilidade de emancipação/humanização de ambos, visto que

[...] toda relação opressora [...] atua em mão dupla, ou seja, desumaniza não só a vítima, mas também o agente opressor. Professores ideologicamente formados como promotores de práticas opressoras, independentemente do grau de consciência que tenham, possuem um histórico de vítimas. Aprenderam bem a lição de submeter-se ao paradigma colonizador, perderam a identidade ao negar a própria dimensão de sujeitos socioculturais ativos (Silva, 2004, p. 58).

O processo que envolve ação-reflexão-ação sobre o currículo e que visa a transformação da realidade e a humanização dos sujeitos intitulamos de práxis curricular em Freire (Silva, 2004), e está representada na Figura 8.

Figura 8 - Práxis Curricular em Freire



Fonte: Bravo; Nunes; Torres (2019, p. 209).

A práxis curricular em Freire é uma concepção que se refere à ação transformadora, à emancipação e à humanização dos sujeitos. A práxis curricular busca a construção de um currículo que seja mais crítico e reflexivo, que leve em conta as necessidades e a realidade concreta dos educandos e que busque a transformação da sociedade. Para isso, é preciso que o currículo seja construído de forma coletiva e participativa, envolvendo educadores, educandos e comunidade.

Freire enfatiza a importância do diálogo e da participação ativa dos educandos na construção do currículo, para que possam ter voz e contribuir com suas experiências, promovendo a autonomia dos educandos e os capacitando a pensar de forma crítica e reflexiva sobre a sua própria realidade, a fim de que possam compreender e questionar as relações de poder e as desigualdades presentes na sociedade.

Reafirmamos que

O currículo deve partir das necessidades materiais presentes na fala significativa da comunidade – critério ético-crítico para a seleção dos objetos de estudo que partem do reconhecimento do “outro”, das negatividades comunitárias a que está submetido, como compromisso com sua emancipação, pressupondo o direito de todos de participar da construção das positivities identitárias humanizadoras (Silva, 2004, p. 13).

É importante destacarmos que estas necessidades também podem ser concebidas como conflitos culturais que, conseqüentemente, geram tensões entre diferentes conhecimentos e se revelam nas contradições sociais. Assim, a prática pedagógica precisa estar fundamentada em pressupostos dialéticos, para que, a partir do diálogo, ocorra a sistematização metodológica da práxis curricular e a superação da curiosidade ingênua no sentido de apreendê-la em um plano político-epistemológico.

Não se trata, portanto, de um processo simplesmente dedutivo que parte dos interesses dos alunos e, linearmente, busca transmitir um conteúdo programático prescritivo, trata-se, isto sim, de uma inclusão crítica no contexto sociocultural, parte do que é significativo, da voz do “outro”, com o intuito de servi-lo com os aportes epistemológicos necessários à transformação da realidade desumanizada (Silva, 2004, p. 14).

Portanto, a práxis curricular em uma perspectiva transformadora, emancipatória e humanizadora não pode se pautar em discussões superficiais que escondem concepções sociais totalitárias e que legitimam práticas conservadoras vigentes. É preciso que o diálogo autêntico entre educadores e educandos desvele as intenções e compromissos políticos, elucidando o sentido e a coerência ética das ações. Conceber a práxis curricular como uma atividade ética denota tomar o

[...] processo de construção, sistematização e implementação da prática pedagógica da escola pública como um processo participativo, crítico e formador, que apresenta intencionalidade política explícita de resistência às situações de dominação, procura contribuir com os movimentos socioculturais imbuídos em alterar a realidade sociocultural e econômica injusta, optando político-pedagogicamente pelos excluídos. Busca, na práxis curricular popular crítica, efetivar o exercício de uma educação pública com qualidade social (Silva, 2004, p. 50).

Desta forma, as reflexões ou proposições que realizamos sobre a prática curricular envolvem eticamente, de forma implícita ou explícita, a investigação dos

objetivos desta prática, de suas intenções e interesses, das escolhas que foram realizadas e dos valores que demarcam o fazer-educativo; isto quer dizer que é necessário manifestarmos uma posição política, estética e ética diante à realidade educacional, social e cultural vigente e, conseqüentemente, provocar ações comprometidas com determinada forma de organização social. Assim, se pretendemos construir currículos realmente emancipatórios, eticamente comprometidos com a humanização, é primordial desencadear um movimento praxiológico, em que a própria materialidade da vida humana, “com suas necessidades biológicas e psicológicas pessoais, seus conflitos e tensões socioculturais e epistemológicas, suas contradições econômicas” (Silva, 2004, p. 55), e com as vozes dos sujeitos vitimados pelas realidades desumanizadoras sejam tomadas como ponto de partida para a reflexão e composição coletiva de uma consciência crítica que seja viável de auxiliar os sujeitos na transformação da realidade que os nega o direito à vida digna.

Mas, e no cotidiano da escola, como organizar este processo? Como o currículo crítico-libertador se efetiva na prática?

2.3.1 Currículo crítico-libertador em Freire

Retomando algumas questões já apresentadas, o currículo crítico-libertador, para Paulo Freire, é uma concepção baseada em uma educação que tem como objetivo principal a libertação dos educadores e dos educandos, sua emancipação/humanização e a transformação da sociedade, da realidade concreta dos sujeitos. Essa concepção tem como pressupostos fundamentais a conscientização, a problematização da realidade, a participação ativa dos educandos no processo educativo e a relação dialógica entre educador e educando.

O currículo deve ser construído em conjunto com os educandos, a partir de suas experiências, visões e saberes em torno de situações-limite. Essa construção deve ser baseada na problematização da realidade, levando em consideração as relações de poder presentes na sociedade e as formas de opressão e discriminação. Assim, o currículo crítico-libertador busca desenvolver a capacidade dos educandos de analisar e interpretar criticamente as informações que lhes são apresentadas, de

forma a questionar e superar as desigualdades e opressões existentes na sociedade.

Neste contexto, Freire (2015) aponta que a busca pelo conteúdo programático se dá por meio do diálogo entre educador-educandos, visto que o conteúdo programático não deve ser uma doação ou imposição – uma narração a ser depositada nos educandos. Para ele, “a educação autêntica [...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2015, p. 116). O diálogo, neste caso, busca conhecer a realidade em que os educandos estão inseridos, a consciência que possuem desta realidade, além dos níveis de percepção que têm de si, do mundo e suas relações no e com ele, pois é a partir da situação existencial concreta dos educandos que o educador organizará os conteúdos programáticos. Este processo, esta investigação, é o que Freire (2015) denomina de universo temático ou conjunto de temas geradores⁶⁴. Esta investigação dos temas, esta investigação temática necessita de

[...] uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

Esta é a razão pela qual, (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito.

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (Freire, 2015, p. 121 e 122).

Definimos tema gerador como um conjunto de temas que emergem a partir de reflexões sobre a realidade concreta, sobre as relações homens no e com o mundo e sobre os homens nas relações entre si. Neste sentido “[...] os temas se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as ‘situações-limites’⁶⁵, enquanto as tarefas que eles implicam, quando cumpridas, constituem os ‘atos-limites’⁶⁶ [...]” (Freire, 2015, p. 130).

⁶⁴ “Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (Freire, 2015, p. 130).

⁶⁵ “Dimensões desafiadoras concretas e históricas de uma dada realidade” (Freire, 2015, p. 125).

⁶⁶ “Aqueles atos que se dirigem à superação e à negação do dado” (Freire, 2015, p. 125).

Os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular.

Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si. Como tema fundamental desta unidade mais ampla, que poderemos chamar “nossa época”, se encontra, a nosso ver, o da libertação, que indica o seu contrário, o tema da dominação (Freire, 2015, p. 131).

Deste modo, para que a meta da humanização seja alcançada, é indispensável a superação das situações-limite, das contradições que se apresentam aos homens como se fossem verdades históricas, que oprimem e que passam a mensagem de que não há outra alternativa senão adaptar-se, coisificar-se. E é através da investigação temática que Freire entende que os sujeitos - neste caso, educadores-educandos -, terão condições para emergir desta situação opressora a partir do desvelamento da realidade e da ação sobre ela, como seres da práxis. Freire (2015) propõe, assim, uma metodologia para a investigação temática, “uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo” (Freire, 2015, p. 134), que é constituída por algumas etapas.

O **levantamento preliminar da realidade local** é a primeira etapa da investigação temática. Nessa etapa, os educadores, a partir do diálogo com os educandos ou comunidade escolar, buscam apreender o contexto da realidade. O educador faz problematizações iniciais sobre determinado aspecto ou situação que se quer conhecer, procurando estabelecer uma relação de simpatia e confiança mútua com os educandos, além de observações críticas em diversos momentos da rotina escolar, buscando compreender a totalidade do contexto.

Os conflitos advindos da própria escola, da sociedade e da relação entre ambas, diferentemente de serem absorvidos harmoniosamente, devem fazer parte do cotidiano do currículo escolar e serem entendidos como objeto de aprendizagem. Dessa forma, a sociedade não pode ser percebida como simplesmente dada, ela é construída. Assim sendo, não podemos nos colocar como meros constatadores da sociedade, mas saber sermos seus próprios sujeitos constitutivos e construtivos. Nessa perspectiva, a realidade local deve fazer parte do currículo escolar, enquanto objeto de indagação, reflexão e trabalho (São Paulo, 1990 *apud* Torres, 2010, p. 208).

Todas as situações-limite e as contradições apreendidas nesta etapa são registradas e refletidas, cindidas e re-totalizadas, buscando aproximação com o núcleo central destas contradições. Contudo, ainda não se é possível pensar na

organização do conteúdo programático, visto que ainda é a percepção, a visão do educador que está sendo considerada e não a dos educandos perante a realidade. Quando finalizado este processo de apreensão do conjunto de contradições pelo educador, dá-se início à segunda etapa, denominada **análise das situações e escolha das codificações**⁶⁷.

Na escolha das codificações, o educador escolherá algumas das contradições (situações-limite) que foram apreendidas na etapa anterior para elaborar codificações que auxiliarão no processo da investigação temática. Freire (2015) afirma que o preparo das codificações deve atender a algumas condições. A primeira condição a ser atendida é que as codificações devem representar situações conhecidas pelos educandos; a segunda condição é a das codificações não terem seu núcleo temático muito explícito ou muito enigmático. Assim,

Na medida em que representam situações existenciais, as codificações devem ser simples na sua complexidade e oferecer possibilidades plurais de análises na sua descodificação, o que evita o dirigismo massificador da codificação propagandística. As codificações não são slogans, são objetos cognoscíveis, desafiados sobre que deve incidir a reflexão crítica dos sujeitos descodificadores (Freire, 2015, p. 151).

Desta forma, ao oferecerem possibilidades variadas de análises, as codificações proporcionam um leque temático amplo, que é indispensável à compreensão das relações dialéticas entre o que a codificação representa e os seus contrários e que auxiliarão os educandos “no processo da descodificação [...] exteriorizando sua temática, explicitam sua “consciência real” da objetividade” (Freire, 2015, p. 152). Daí que Freire impõe uma terceira condição na preparação destas codificações: de que elas retratem contradições “inclusivas” de outras, que sejam capazes de se abrir num leque temático amplo.

Preparadas as codificações, inicia-se a terceira etapa da investigação temática, denominada por Freire como **diálogos descodificadores**, que corresponde aos “círculos de investigação temática”. Pretende-se com eles problematizar a realidade dos educandos a partir das codificações preparadas na etapa anterior. Ao longo do processo de descodificação, cabe ao educador, além de ouvir os educandos, desafiá-los, problematizando tanto as contradições através das

⁶⁷ É a representação de uma situação existencial com alguns de seus elementos constitutivos, em interação (Freire, 2015) via imagens, músicas, textos etc.

codificações como as próprias respostas e reflexões que surgirem no decorrer do diálogo. Neste contexto, educadores e educandos, “[...] participantes do “círculo de investigação temática” vão extrojetando, pela forma catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes” (Freire, 2015, p. 157).

É a partir da descodificação destas situações que a delimitação temática será confirmada ou não. Desta forma, podemos afirmar que os temas geradores emergem no processo de codificação-problematização-descodificação de Freire, em um contexto de investigação temática.

A quarta etapa é denominada **redução temática** e se refere à organização de unidades de aprendizagem, da “redução” da temática significativa com base nas descodificações realizadas na etapa anterior. Estes temas, estas unidades temáticas, não são estanques, fazem parte do todo; esta redução é necessária devido a visões específicas de algumas disciplinas. Freire (2015) compreende que o currículo crítico-libertador possui caráter interdisciplinar, e que cada educador especialista organize suas unidades de aprendizagem de cada disciplina, estabelecendo uma sequência entre as unidades que darão uma visão geral do tema ‘reduzido’.

Neste processo de reduzir a temática significativa, o educador pode identificar a necessidade de colocar alguns temas que não “apareceram” nas etapas anteriores para facilitar a compreensão entre dois temas ou, até mesmo, para esclarecer relações entre o conteúdo programático e a visão de mundo dos educadores. É o que Freire denomina de “temas dobradiças”.

A introdução destes temas, de necessidade comprovada, corresponde, inclusive, à dialogicidade da educação, de que tanto temos falado. Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função, chamamos “temas dobradiça” (Freire, 2015, p. 161).

Feita a redução temática, é necessária a escolha das suas codificações, as formas em que as unidades temáticas serão apresentadas aos educandos. Freire (2015) afirma que a codificação pode ser simples ou composta.⁶⁸ É apenas após a

⁶⁸ Codificação simples, que faz uso de apenas um sentido: visual - pictórico ou gráfico, tátil ou auditivo. Codificação composta, que faz uso de mais de um sentido simultaneamente.

temática já reduzida e as codificações preparadas que se confecciona o material didático.

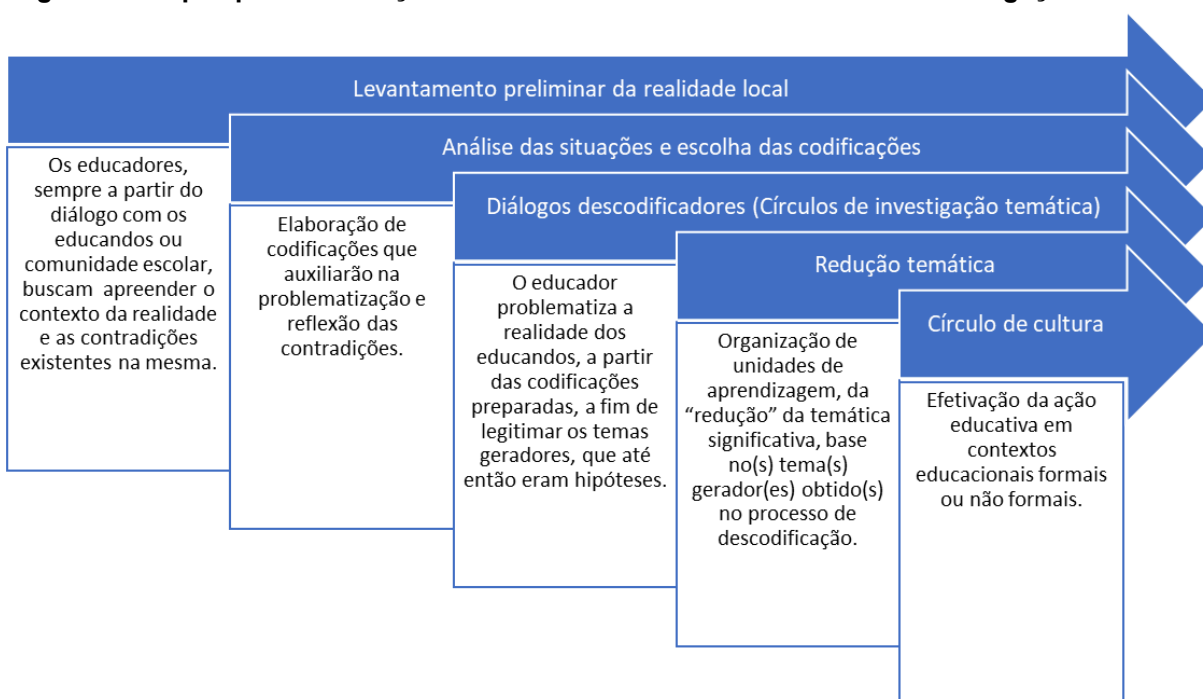
A última etapa, denominada **círculo de cultura**, é a etapa da retomada concreta da ação educativa. É, para Freire, o momento em que a Educação Libertadora, e não a educação bancária, assume sua posição. Nesta etapa, o educador “deixa de ser aquele que ensina e passa a ser o coordenador de um diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo. A relação dialógica passa a ser o próprio fio condutor para a construção do conhecimento” (Costa, 2022, p. 78).

Para Freire, o círculo de cultura não se dá na sala de aula, necessariamente, podendo ocorrer em contextos educacionais formais ou não formais. Se pensarmos na sala de aula, os temas são debatidos com os educandos

[...] apresentando-lhes a lógica do programa elaborado, ainda aberto a mudanças que se façam necessárias. Portanto, este não é um programa tradicional a ser seguido à risca, mas um “mapa”, constantemente refeito ao longo do percurso, que orienta o trabalho do grupo, norteando as inúmeras decisões que se tomam no dia a dia (Torres, 2010, p. 218).

A fim de elucidar a explanação das etapas do processo de investigação temática em Freire, organizamos o esquema a seguir (Figura 9).

Figura 9 - Etapas para elaboração de um currículo crítico-libertador via Investigação Temática



Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024), a partir de Freire (2015).

A elaboração de um currículo crítico-libertador em Freire é fazer com que os homens se sintam sujeitos do seu próprio pensar, envoltos por uma educação dialógica, feita com o povo e para o povo.

2.3.2 Infância e Educação Infantil nesta perspectiva

Viver na infância é viver num tempo presente ou de sonho, de utopia, um tempo impossível, diferente do tempo cronológico adulto, o qual só tem passado e futuro, pois, nele, o presente é apenas uma dobradiça, um limite, um agora fugidio que nunca podemos encontrar. Já o *aión*⁶⁹ infantil é puro presente; um presente utópico, sonhado, impossível... A infância vive mesmo no impossível... (Ribeiro; Sampaio; Kohan, 2021, p. 371).

No Brasil, como vimos no primeiro capítulo, a Educação Infantil se desenvolveu entre a perspectiva do assistencialismo e da instrução, tendo como base o modelo de sociedade burguesa europeia. Desta forma, podemos afirmar que pouco ou nada se olhou para o mundo das crianças a partir delas mesmas; pelo contrário, utilizamos a forma como o adulto concebia o mundo das crianças.

Neste sentido, trazer a epistemologia de Paulo Freire para pensar a Educação Infantil configura-se um ato de resistência e de conhecimento (Silva; Mafra, 2020). Embora Freire não tenha escrito especificamente sobre a Educação Infantil, seus princípios pedagógicos, como o diálogo, a problematização e a valorização da voz e da experiência dos educandos, são ajustáveis a todas as faixas etárias, incluindo as crianças de todas as idades. A argumentação da participação das crianças em sua vida se fez presente na obra de Paulo Freire, testemunhando seu respeito e valorização para com as várias formas pelas quais as crianças leem e dizem o mundo, visto sua crença nos homens e mulheres e sua defesa ao direito de todos de dizerem a sua palavra.

A concepção de criança como sujeito de direitos, no Brasil, é recente, visto que foram legalmente reconhecidas nesta condição apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Por conseguinte, podemos dizer que muitas escolas e

⁶⁹ “[...] é um tempo atravessado por outras relações de intensidade e de duração. Uma força infantil de viver o tempo [...] O tempo *aión* pode ser percebido na intensidade como as crianças envolvem-se em seus projetos, brincadeiras e construções, de modo que dificilmente algo as distraem, vivendo com profundidade e inteireza o momento presente. Tal envolvimento é, por vezes, tão intenso e prazeroso que atender às necessidades básicas, como ir ao banheiro ou beber água, enquanto estão implicadas nesses momentos, torna-se segundo plano. O tempo na brincadeira parece não mais ter pressa; caminha devagar” (Araújo; Costa; Frota, 2021, p. 7 e 8).

redes de ensino ainda adotam práticas arcaicas no viés de uma educação autoritária,

[...] por isso mesmo, antidialógica, que opera para silenciar suas mentes e seus corpos. Nesse contexto autoritário de uma pedagogia bancária, pouco ou nada se escuta as crianças em suas necessidades, desejos, expectativas, sonhos, porque, nessa visão, são adultos e adultas que devem dizer e prescrever para elas (Silva; Mafra, 2020, p. 13).

Neste cenário, faz-se pertinente nos apropriarmos da concepção de educação de Freire para este debate: educação vista como um processo dialógico e emancipatório, em que o diálogo é uma exigência existencial e um elemento central para uma educação transformadora, que respeite a criança como sujeito de direitos e reconheça sua capacidade de contribuição para a sociedade, mesmo em tenra idade.

Paulo Freire concebe a criança como um ser em desenvolvimento, com direitos e capacidades que devem ser reconhecidos e respeitados, como um sujeito ativo, capaz de interagir com o mundo e de contribuir para a sociedade. Ele defende que a infância é uma condição humana e que não deve ser abandonada, mas que deve ser vista como uma força propulsora de vida. “Para ele o ser humano era uma ‘inteireza’, que faz a História e ao mesmo tempo se faz e refaz, assim o que ocorre é a superação de uma fase geracional por outra, o que não elimina a continuidade da História no interior da mudança” (Peloso; Paula, 2020, p. 161).

Destacamos que a infância, para Freire, não é apenas uma etapa cronológica, mas uma condição de existência que nos torna curiosos, abertos ao mundo e capazes de transformá-lo; ser criança é uma manifestação, uma prova do inacabamento do ser humano. Encontramos em Ribeiro; Sampaio; Kohan (2021) uma afirmação potente acerca do que Freire entende por infância:

A infância usualmente é colocada como aquela que deve ser educada; uma fase que precisa ser superada, formada. Algo pequeno, menor, que um dia vai crescer... Paulo Freire pensa que a infância é também algo que precisamos cuidar, escutar, manter viva em nós para educar as pessoas de qualquer idade. Uma espécie de infância educadora, uma força, uma curiosidade, uma inquietação, um querer sempre começar... Uma nova vida, um novo mundo, uma nova maneira de habitar a educação. Há muita alegria e potência meninas na forma como Paulo Freire afirma uma pedagogia da pergunta, que é algo assim como uma infância da educação: em vez de nos preocupar - os que vivemos educando e educando-nos - em responder perguntas, seria como manter viva a curiosidade e inquietação que dá vida

a um perguntar que nos abre caminhos permanentemente no pensamento e na vida... (Ribeiro; Sampaio; Kohan, 2021, p. 366 e 367).

Desta forma, reafirmamos que a infância é algo de que precisamos, independentemente da nossa idade cronológica, porque ela não é uma idade, é uma força de vida que nos impele à curiosidade, inquietação, surpresa e encantamento.

Neste sentido, Kohan (2020, p. 102) compreende que o que define o critério de velhice ou de juventude é a forma “como pensamos o mundo; se, como velhos, nos acomodamos e deixamos de nos questionar a respeito dele ou se continuamos, insatisfeitos e mobilizados, lutando para que o mundo se aproxime de nossos sonhos”. Assim, é a infância que nos torna abertos ao mundo:

[...] curiosos, inquietos, criativos, capazes de pensar um outro mundo, de construir uma outra história; de sermos sujeitos da experiência. Experiência compreendida como a capacidade de sermos tocados pelas coisas do mundo e dela sairmos transformados (Larrosa, 2004). Uma infância que não nos abandona (Silva; Fasano, 2020, p. 83).

Nesta perspectiva, Freire defende que a “curiosidade menina” (Kohan, 2021), o aspecto curioso, questionador e criativo da infância deve nos acompanhar na vida adulta, e que não podemos abandoná-lo. Precisamos manter viva a curiosidade na descoberta do mundo, assim, entendemos que a Educação Infantil deve valorizar a curiosidade das crianças, respeitando suas formas de expressão e reconhecendo-as como participantes ativas na sociedade. Kohan (2021) aponta que Freire vê a curiosidade como o motor das perguntas e, conseqüentemente, do pensamento, visto que todo pensar começa no perguntar.

Neste contexto, entendemos que a Educação Infantil formal deve ser uma etapa da escolarização que contribui para o processo de humanização da criança, através de uma prática pedagógica dialógica que a reconheça como um ser em constante interação e transformação do mundo. Freire critica a visão adultocêntrica de educação que considera as crianças como seres que precisam ser preparados para o mundo adulto, sem reconhecer seus direitos, suas vozes, suas necessidades e suas culturas. É o que Santos Neto; Silva (2007) e Santos Neto; Alves; Silva (2008; 2011) denominam de “infância oprimida”.

Paulo Freire, em sua obra, critica essa visão e defende uma Educação Infantil que rompa com a hegemonia adultocêntrica, recuperando e valorizando a “infância oprimida”. Isso significa estabelecer com as crianças uma prática

pedagógica que ao mesmo tempo respeite as culturas infantis e as desafie de forma criativa a compreender e reinventar o mundo. Para Freire, a Educação Infantil deve ser uma ação voltada à formação da pessoa-criança (Silva; Fasano, 2020), contribuindo para o seu processo de humanização por meio de uma prática pedagógica dialógica.

Por meio do diálogo, é possível a construção de conhecimento de forma coletiva e colaborativa. Esse modo de construir conhecimento permite trabalhar com as crianças de forma mais integrada evitando, assim, a cisão do aprendizado de conceitos, valores, habilidades e atitudes; saberes indispensáveis na educação infantil. [...] A criança traz consigo conhecimentos, hábitos, desejos, sonhos, sentimentos e medos, que precisam ser conhecidos e respeitados pelos educadores e educadoras. Para Freire, é fundamental que o professor respeite esse saber de experiência feito e trabalhe, a partir dele, de modo que possa ser superado, estimulando a criatividade e a capacidade de leitura do mundo dos educandos. Partir dos conhecimentos, dos contextos concretos e dos interesses que a criança traz é condição, segundo Paulo Freire, para o desenvolvimento de novos saberes (Saul; Silva, 2011, p. 4).

Isso implica em reconhecer a criança como um sujeito histórico, pertencente a uma classe social, com seus saberes e seus não saberes, e em estabelecer uma relação horizontal e respeitosa com ela.

A "infância oprimida" é, portanto, uma condição que a Educação Infantil deve buscar superar através de práticas que valorizem a alteridade das crianças, que respeitem suas vozes e que as reconheçam como participantes ativas na sociedade, protagonistas da sua própria história. Isso requer uma educação que seja capaz de escutar as crianças, respeitar suas leituras do mundo e suas diferentes linguagens de expressão, não apenas como um ato amoroso, mas também político, uma vez que prima pelo direito da criança de dizer sua palavra em toda a sua complexidade.

Freire enfatiza a importância do diálogo, da curiosidade e da problematização na educação, permitindo que as crianças expressem suas ideias e questionem o mundo ao seu redor. A este respeito, encontramos:

O diálogo, presente em situações de aprendizagem, com os educandos, permite que a curiosidade espontânea da criança - característica antropológica do ser humano - manifestada pelo comportamento de busca, de descoberta, se transforme em curiosidade epistemológica. Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia*, nos diz que: "(...) Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se 'rigoriza', tanto mais epistemológica ela vai se tornando(...)" (Freire, 2008b, p.87). Quando a criança começa, por exemplo, a querer entender como se conserta algo, a

querer saber os “comos” e os “porquês” das coisas, mostra indícios do surgimento da curiosidade epistemológica (Saul; Silva, 2011, p. 5).

Freire defende que a aprendizagem ocorra por meio do diálogo e compreende que o estímulo à curiosidade epistemológica das crianças exige escuta, acolhimento e amorosidade. Esta escuta vai além de apenas ouvir e ser cordial com os educandos, pois, conforme o educador aprende a escutá-los de forma paciente e crítica, passa a falar com ele e não falar para ele. O acolhimento a que Freire se refere é em relação a aprender com e a respeitar o diferente. Esta qualidade precisa ser trabalhada tanto no educador como com as próprias crianças, a fim de prevenir problemas relacionados a discriminação, violência e exclusão. Já a amorosidade, que se une ao respeito e à valorização das crianças, é em sua essência ética.

Desta forma, o eixo do trabalho pedagógico na Educação Infantil não pode estar focado somente no educador ou na criança, mas sim na relação estabelecida entre eles, nos processos vividos. O educador precisa estimular o gosto das crianças pelas artes, pelos meios de comunicação, pela leitura e escrita, mas, acima de tudo, deve respeitar o seu brincar, pois é através da vivência de interações e brincadeiras (eixos norteadores das DCNEIs), participando e investigando que as crianças ampliarão o seu conhecimento de mundo.

Kishimoto (2004, p. 29) afirma que “o brincar é polissêmico. Cada cultura tem concepções próprias, conforme seus usos” e que “não se trata de atribuir um tempo (recreio) ou um espaço (brinquedoteca) para brincar. O lúdico deveria permear todo cotidiano, tempo e espaço da criança” (Kishimoto, 2009, p. 454). Assim, “a brincadeira faz parte da cultura infantil em todos os povos. Desde muito cedo, por meio da brincadeira, a criança aprende a ler o mundo, condição para a produção e aquisição de conhecimento – e que por isso se impõe como necessidade” (Saul; Silva, 2011, p. 6), portanto não pode ser compreendida como um tempo/espaço único, restrito a apenas um conjunto de atividades da criança e, sim, deve permear todos os momentos de aprendizagem e o próprio cotidiano da escola. Pois é na infância que

[...] o processo de construção do conhecimento é vivido de forma tão vital através do brincar que isto deve ser guardado como um tesouro dentro da gente, para que se possa abrir de vez em quando e se surpreender e reaprender a viver [...]. O adulto educador precisa ter a capacidade de, como a criança que um dia foi, brincar como objeto do conhecimento [...]

precisa ser cúmplice da criança na sua paixão de conhecer o mundo (Dias, 1997 *apud* Dias, 2023, p. 126).

Neste contexto,

[...] pensar o brincar na educação requer a escolha de valores, entre os quais a ideia de criança protagonista, portadora de voz, sujeito de direitos. Atribuir o estatuto de cidadã à criança, portadora de direitos civis, requer a garantia da autonomia para tomar decisões, inclusive escolher seus brinquedos e brincadeiras e se envolver naquilo que a interessa e motiva. Essa concepção é a do brincar, visto como um fluxo, a otimização da experiência conduzida pela criança (Csikszentmihalyi, 1999). A criança, pela linguagem do brincar, mostra ao adulto o que a interessa (Kishimoto, 2009, p. 458).

Assim, se tomarmos a **brincadeira** como centro organizador do currículo da Educação Infantil, seja em sala de aula ou nos ambientes externos, é possível trabalhar em variadas situações de aprendizagem, como: rodas de conversa, música, tanque de areia, dança, teatro, contação de histórias, artes plásticas e tantas outras.

Ressaltamos, neste contexto, que a interação com o educador, com as demais crianças (e mesmo com o próprio ambiente) propiciam a elaboração de conhecimentos cada vez mais complexos. É neste ponto que a dialogicidade em Freire ganha grande força, articulando os diferentes conhecimentos para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, a partir da brincadeira como eixo organizador do currículo. É preciso a constituição de uma pedagogia que seja comprometida com as crianças, mas, principalmente, que (re)inventemos “uma Educação Infantil com abertura suficiente para termos para com as crianças um olhar de respeito às suas singularidades, necessidades e direitos; e então construirmos uma pedagogia *forjada com elas*” (Silva; Fasano, 2020, p. 84). Assim,

[...] é preciso olhar e escutar a infância, mantê-la viva. É preciso uma educação infantil “menina”: curiosa, que pergunta e se pergunta, que sonha, que deseja, que cria e que transforma. Uma educação infantil “menina” porque inquieta, pois no exercício da dialogicidade, no seu agir brincante, “pensa e diz o mundo” com as crianças, (re)inventando-o (Silva; Fasano, 2020, p. 85).

Neste sentido, é preciso reconhecer que as crianças não se expressam apenas usando a linguagem oral, uma vez que elas se expressam de muitas formas. “Pode ser uma torcida de nariz quando algo não lhe agrada, se isolar do grupo

quando não está bem, dar risadas altas quando está feliz, fazer birra quando não concorda com algo, chorar, desenhar, pintar, esculpir” (Marques; Silva, 2020, p. 175-176). Podemos afirmar que as crianças se utilizam de variadas linguagens para dizer o seu mundo. O respeito à leitura que as crianças fazem do mundo e as variadas linguagens com que o comunicam não é apenas um ato amoroso, mas também um ato político, visto que garante o direito das crianças de dizer a sua palavra, em toda a sua potência.

Desta forma, concluímos que a Educação Infantil/a educação da infância é um espaço-tempo de “construção de humanidade” (Marques; Silva, 2020). As relações estabelecidas entre as crianças e educadores devem buscar a construção de leituras de mundo, estas compartilhadas a partir dos contextos socioculturais e materiais em que se inserem, de modo a transformar a si mesmos e também a realidade/mundo no qual estão inseridos. Nesse sentido, a epistemologia de Freire contribui e muito na (re)invenção de um trabalho pedagógico na Educação Infantil.

É possível identificarmos neste texto sobre a Infância e a Educação Infantil articuladas à Freire, a partir do que já pesquisamos até este momento, todos os aspectos e categorias freireanas já estudadas, como a práxis, a dialogicidade, a problematização, a conscientização, a realidade concreta dos sujeitos (crianças e educadores) e mesmo a proposta de uma práxis curricular em Freire, além da possibilidade da construção de um currículo crítico-libertador para a Educação Infantil. Assim, refletimos a elaboração de um processo de investigação e redução temática em Freire para a Educação Infantil na busca deste currículo crítico-libertador, que será apresentado no final do capítulo 4.

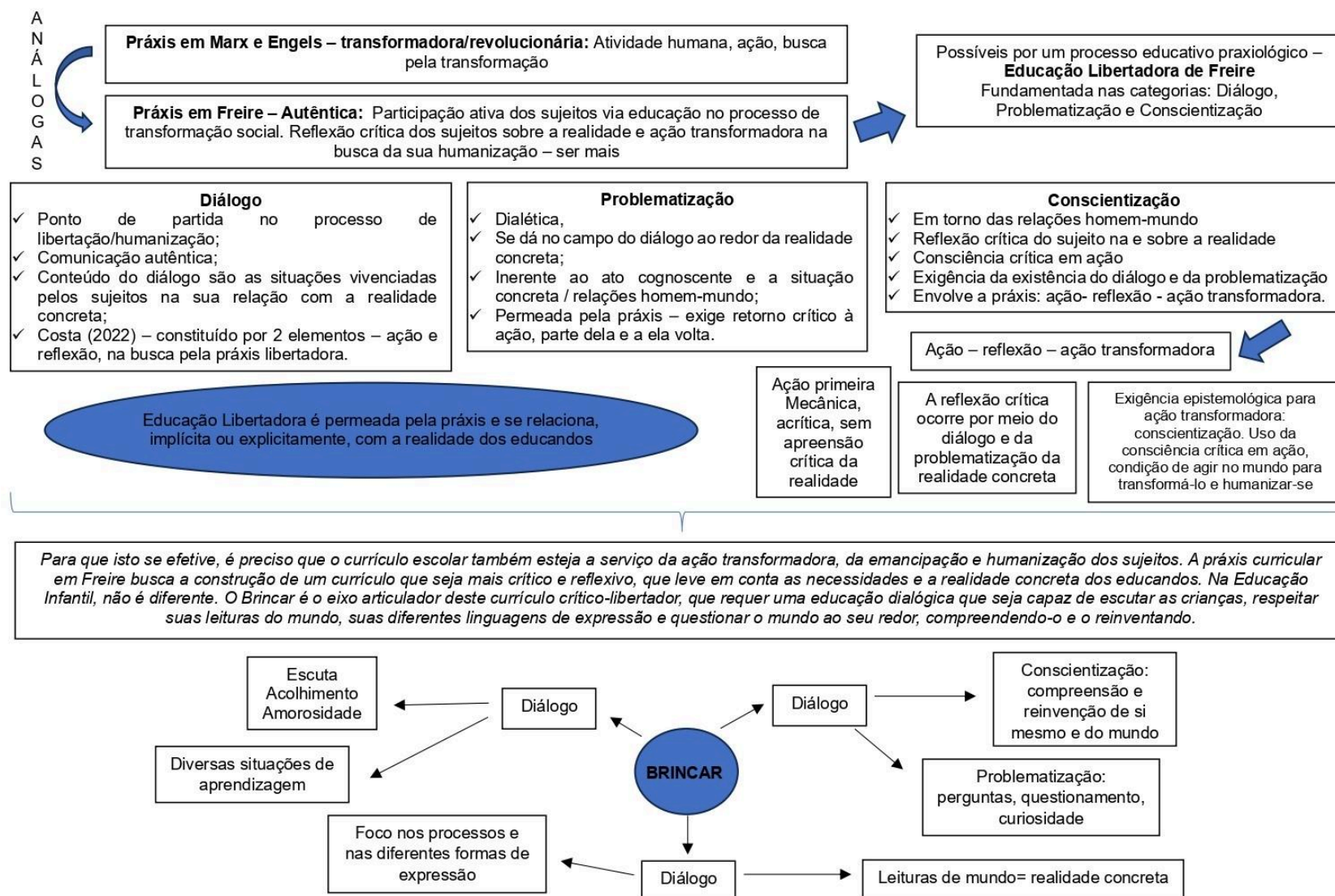
A fim de elucidar e sintetizar as informações e concepções apresentadas no capítulo 2, até este ponto, organizamos a Figura 10 e a Figura 11.

Figura 10 - Articulando o conceito de práxis em Marx e Engels à concepção de práxis curricular em Freire



Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Figura 11 - Da práxis filosófica em Marx e Engels à práxis curricular em Freire na Educação Infantil



Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Neste momento, faz-se necessário, a partir do percurso que realizamos desde a práxis filosófica em Marx e Engels até a práxis curricular em Freire, delimitarmos as categorias e os parâmetros de análise da pesquisa de campo que será apresentada no capítulo 3 desta tese.

2.4. Delimitações para análise da práxis curricular das pré-escolas de Sorocaba

Ao longo do processo de escrita do capítulo e com mais clareza na construção da síntese apresentada (Figura 11), emergiu uma categoria ampla em Freire - a Práxis Autêntica. Também entendemos que a práxis autêntica se faz na relação com outras categorias em Freire, que também foram apreendidas ao longo do capítulo e na própria síntese - Diálogo, Problematização, Conscientização e Realidade Concreta - no contexto da Educação Infantil podemos referenciar esta última categoria ao termo Mundo. Ressaltamos que consideramos práxis autêntica como um conceito análogo em Marx (práxis transformadora), abarcando “uma concepção filosófica, ligada à dialética, às concepções humanas, e à ação-reflexão dos indivíduos em suas interrelações ao campo social” (Madureira, 2019, p. 60).

Compreendemos que as categorias diálogo, problematização, conscientização e realidade concreta estão inseridas na práxis autêntica e são indissociáveis, visto que se fazem e se constroem a partir dela e para ela. Para que a práxis autêntica se efetive é necessário que todas estas categorias citadas sejam de fato consideradas, pois não é possível existir práxis autêntica se não existe diálogo autêntico, se o que prevalece são os comunicados, o verbalismo; não é possível a existência de uma práxis autêntica se não existe a relação homem-mundo problematizada, ou se as problematizações ocorrem fora da realidade dos sujeitos; não existe práxis autêntica se o objetivo da educação não é o da conscientização dos sujeitos; e, por fim, não é possível a existência de uma práxis autêntica se a realidade concreta na qual os sujeitos estão inseridos não é considerada, não é problematizada, não é o conteúdo do diálogo. Assim, proclamamos a **categoria práxis curricular autêntica** para a análise dos dados coletados na pesquisa de campo e que serão apresentados no capítulo 4.

Também é importante destacar que, durante as análises ao longo da pesquisa de campo, possivelmente encontraremos exemplos de práxis inautênticas,

de práxis autênticas e, até mesmo, exemplos de transição de uma para a outra. As pessoas, independentemente de idade, profissão e escolaridade, possivelmente apresentarão entendimentos e concepções heterogêneas acerca dos conceitos, fundamentos e outros aspectos que serão analisados nos documentos. Então, ao analisarmos os dados coletados na pesquisa de campo, provenientes da teoria e da prática dos educadores, deparar-nos-emos com dimensões praxiológicas que estarão mais próximas ou mais distantes da práxis autêntica. Por isso, é necessário delimitarmos alguns parâmetros praxiológicos que nos orientem para dimensionar a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba.

Consideramos o estudo de Madureira (2019) que se fundamentou em Silva (2004), ambos se embasam no aporte teórico freireano e trabalham em uma perspectiva pedagógica praxiológica autêntica para o contexto escolar. Concebem que a prática curricular e a prática educativa (teoria e prática) estão entranhadas em um **contexto** que se manifesta na realidade concreta e na articulação entre os **sujeitos** e os **processos** envolvidos nestas práticas. Assim, a escrita destes parâmetros praxiológicos consiste em uma releitura a partir de ambos. Ressaltamos que utilizaremos para análise dos dados coletados a categoria práxis autêntica na perspectiva da práxis curricular freireana, e o que caracterizará a práxis curricular freireana como práxis autêntica ou inautêntica são os parâmetros praxiológicos sujeitos, processos e contextos.

Entendemos a práxis como ação humana que envolve ação, reflexão e retorno à ação transformadora. Assim, o homem é o sujeito da ação praxiológica, visto que

Conhecer, na dimensão humana, [...] não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. [...] O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. [...] Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer (Freire, 1992) (Madureira, 2019, p. 61).

São os **sujeitos** que através do diálogo em torno das relações homens-mundo apresentam as contradições ao campo escolar; é através do diálogo que os homens se geram sujeitos ou não, a depender das situações que se

submetem ou a que são submetidos. A negação do diálogo entre os sujeitos, é negar a vida, é coisificá-los, subjugar-los, garantindo a sua passividade e sua aceitação perante as situações opressoras. Desta forma, a libertação do sujeito, da sua situação de passividade, exige o confronto com a realidade na qual está inserido. Exige refazer-se como sujeito quando compreende que se é sujeito nas relações com outros sujeitos que “ao desvincularem-se da coisificação, almejam a transformação de seus papéis e passam a coexistir, a serem sujeitos co-participantes, que traçam os caminhos que os levaram à serem totalmente ativos” (Madureira, 2019, p. 62). O diálogo é a externalização das vontades, dos saberes, das visões e dos conhecimentos de mundo dos sujeitos, é o que leva à práxis curricular autêntica.

Já no parâmetro praxiológico **processos**, consideramos que o processo é indissociável da práxis curricular, visto que envolve a relação/interação educador-educando, a metodologia de investigação e redução temática, a construção/elaboração de documentos orientadores da prática docente. O processo, em nossa concepção, é um ato político, intencional, pois sua fundamentação direciona a práxis educativa, podendo ela estar a serviço da desumanização ou da humanização.

O processo, quando direcionado à práxis transformadora, autêntica, é humanizador. Incorpora na prática educativa a problematização das relações socioculturais e materiais dos sujeitos como indissociáveis e estimulantes do próprio processo. Se contrário à humanização, direcionado à uma práxis inautêntica, o que orientará o processo é uma suposta neutralidade, a inexistência de criticidade nas comunicações e a rejeição das problematizações da realidade, tornando-se um processo educativo linear. Conforme os educadores vão compreendendo e reconstruindo, transformando as suas próprias concepções, gradativamente o seu processo educativo se torna humanizador.

O docente, [sic] vislumbra a práxis autêntica, transformadora, e vai imitando-a, compreendendo-a, mimetizando-a. À medida em que [sic] seu processo educativo é espelhado ao processo educativo humanizador, sua prática se transforma, aumentando sua proximidade com o processo autenticamente transformador (Madureira, 2019, p. 64).

Em um processo educativo linear, em que o educador desconsidera a problematização acerca da realidade dos sujeitos envolvidos no processo, a

educação se restringe à contemplação dos fenômenos, naturalizando o currículo como um rol de conteúdos pré-estabelecidos que está a serviço e com o objetivo de manutenção do *status quo*. De outro lado, quando o educador considera o processo educativo inserido na realidade concreta, problematizando-a, elabora/organiza um currículo concreto e efetivo, que auxiliará na construção deste conhecimento libertador, emancipatório pelos sujeitos.

O terceiro parâmetro praxiológico analítico é o **contexto**. Na práxis curricular, o contexto tem caráter histórico, pois agrega questões sociais, culturais, econômicas e locais, as relações entre valores e ideologias, desvelando a hegemonia vigente. Da mesma forma que, nos parâmetros anteriores, a presença ou ausência deste contexto serve à humanização ou desumanização, à práxis autêntica ou inautêntica, respectivamente. Assim, o contexto abordado pelo educador é um orientador que, conseqüentemente, encaminha o direcionamento para uma práxis curricular de cunho tradicional - uma práxis inautêntica ou para uma práxis curricular de cunho crítico-libertador - uma práxis autêntica.

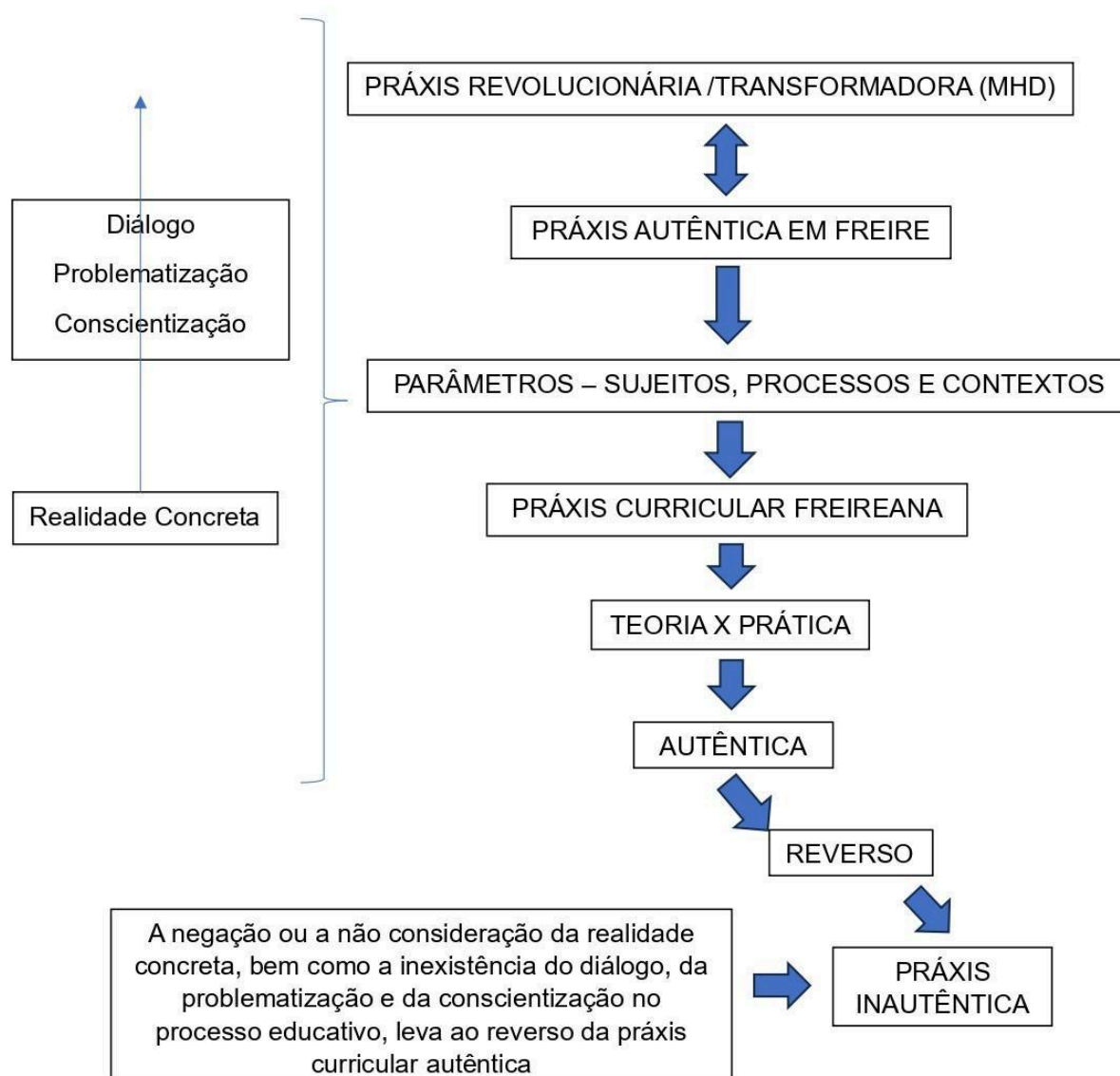
Sobre este contexto na esfera da práxis curricular, Freire defende:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (Freire, 1996, p. 33 e 34).

Quando o contexto é pensado de forma crítica, efetiva e desveladora das desigualdades, ele pode culminar em dois caminhos. Se o contexto é desvelado, demanda surpresa e indignação, mas permanece uma situação de passividade, e ainda é um contexto apenas reflexivo. Mas, a partir da superação da passividade do sujeito perante este contexto, perpassando pelo processo de ação, reflexão e retorno à ação transformadora da realidade antes velada, torna-se o contexto, um contexto praxiológico, possibilitando uma práxis curricular autêntica.

A seguir, organizamos mais uma síntese, a fim de ilustrar articulações importantes das delimitações para as análises.

Figura 12 - Articulações para as análises



Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Abordados todos estes pressupostos, discutiremos a metodologia utilizada nesta tese, a fim de dar materialidade à análise da práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba.

CAPÍTULO 3

PERCURSOS METODOLÓGICOS E METÓDICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os caminhos e os percursos metodológicos e metódicos utilizados na construção desta pesquisa, a fim de esclarecer a metodologia e os métodos para alcançar o rigor de uma produção científica.

3.1 Metodologia utilizada na pesquisa

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e faz uso de alguns instrumentos de coleta e análise de dados. Foram utilizados como métodos: a pesquisa bibliográfica, a análise documental, bem como questionários com perguntas abertas e fechadas e observação da práxis curricular docente. Para a metodologia analítica dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD). Destacamos que a metodologia busca o desenvolvimento de análises e de interpretações, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente.

3.1.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica utilizada nas Ciências Sociais e Humanas, que busca compreender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos próprios sujeitos envolvidos. Diferente da pesquisa quantitativa, que utiliza métodos estatísticos para analisar dados numéricos, a pesquisa qualitativa valoriza a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências.

Uma das principais características da pesquisa qualitativa é a utilização de técnicas de coleta de dados que permitem uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos estudados, valorizando a subjetividade e a complexidade, buscando compreender as múltiplas dimensões e contextos da realidade. Essa abordagem metodológica é especialmente útil para estudar fenômenos sociais e culturais, como comportamentos, práticas, crenças e valores, que são difíceis de quantificar ou

medir, contribuindo para o desenvolvimento de políticas e práticas mais adequadas às necessidades dos sujeitos envolvidos.

Oliveira (2008) considera que as contribuições da pesquisa em uma abordagem qualitativa estão presentes na compreensão dos fenômenos relacionados à escola, pois buscam representar toda a riqueza do cotidiano escolar. Desta forma, os estudos qualitativos possibilitam uma concreta relação entre teoria e prática, oferecendo métodos para a interpretação das questões educacionais.

Assim, Chizzotti afirma que

O debate qualitativo *versus* quantitativo revigora, de um lado, a contestação do modelo único de pesquisa, a crítica à hegemonia dos pressupostos experimentais, ao absolutismo da mensuração e à cristalização das pesquisas sociais em um modelo determinista, causal e hipotético dedutivo: adensam-se as críticas aos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos do modelo convencional, reconhecendo-se a relevância do sujeito, dos valores, dos significados e intenções da pesquisa, afirmando a interdependência entre a teoria e a prática, a importância da invenção criadora, do contexto dos dados e da inclusão da voz dos atores sociais (Chizzotti, 2003, p. 228).

Além disso, segundo Chizzotti (2003), os pesquisadores qualitativos questionam a suposta neutralidade científica do discurso positivista e declaram a junção da investigação com os problemas ético-políticos e sociais, manifestam-se comprometidos com a prática, com a emancipação humana e a transformação social.

André e Lüdke (2005, p. 18) consideram que “[...] a pesquisa qualitativa [...] é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”, reforçando a concepção de que a pesquisa qualitativa também pode ser explicada por aquilo que não é possível de ser mensurável, assim como a realidade e os sujeitos.

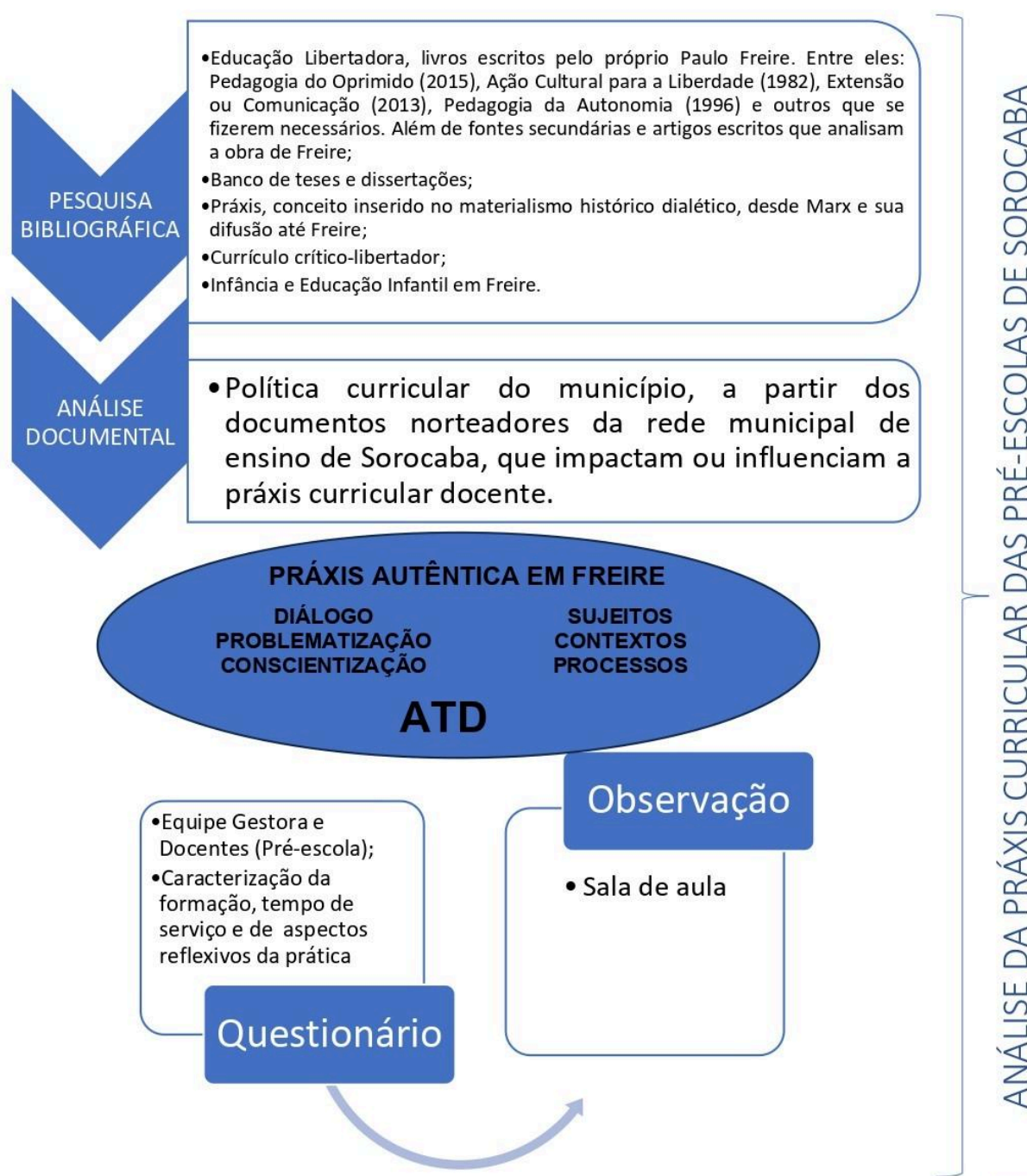
3.2 Métodos de coleta e análise de dados

Consideramos importante destacar que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar e também pela SEDU, que autorizou a realização da pesquisa em suas dependências escolares, conforme Anexos 1 e 2. Após o trâmite das aprovações, iniciamos a

coleta de dados, a fim de darmos materialidade às práticas educativas e captar as ações dos sujeitos envolvidos.

A seguir, apresentamos a Figura 13, que exhibe uma síntese dos métodos utilizados para a coleta de dados. Na sequência, explicaremos acerca de cada um dos métodos.

Figura 13 - A Metodologia



3.2.1 Pesquisa Bibliográfica

Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica voltada à história da Educação Infantil, à Educação Libertadora e à caracterização da práxis curricular freireana por meio da leitura de materiais já elaborados sobre o tema, constituídos principalmente de livros e artigos científicos. A pesquisa bibliográfica possui duas finalidades:

[...] a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa. Portanto, nesse tipo de produção, o material coletado pelo levantamento bibliográfico é organizado por procedência, ou seja, fontes científicas (artigos, teses, dissertações) e fontes de divulgação de ideias (revistas, sites, vídeos etc.), e, a partir de sua análise, permite ao pesquisador a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 170).

Coletamos os dados em variadas fontes científicas, procurando analisar em profundidade cada informação. Para a construção histórica da evolução da Educação Infantil brasileira e da constituição das pré-escolas na cidade de Sorocaba, baseamo-nos em diversos autores, bem como nas legislações educacionais brasileiras. Organizamos estes no quadro a seguir:

Quadro 8 - Bibliografia utilizada na construção do Capítulo 1

Temática	Autores/Legislações/Sites
Educação Infantil no Brasil	Barreto (1998), Campos (2008), Conceição (2016), CF/1988, Didonet (2001), Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEIs) (1999 e 2009), Emenda Constitucional nº 59/2009, Estatuto da Criança e do Adolescente, Ferreira (2000), Guimarães (2011), Guimarães (2017), Haddad (1993), Kishimoto (1990), Kuhlmann Jr (1998; 2000; 2001), LDB nº 4.024/61, LDB nº 5.692/71, LDB nº 9.394/96, Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que alterou o artigo 32 da LDB, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que também alterou a LDB 9.394/1996, Lopes; Paschoal (2020), Machado (2019), Micarello (2011), Monarcha (2001), Nascimento (2015), Paschoal; Machado (2012), Plano Nacional de Educação (PNE) (2001 e 2014), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Resolução CNE/CP nº 2/2017 - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Rosemberg (1986).
Educação Infantil em Sorocaba	Aceituno (2023), Bravo (2017), Cardoso (2019), Carvalho (2020), CF/88 De Tommasi e Silva (2020), Faria (2015), Freitas (2012), Garcia (2014), Gava (2019), IBGE, LDB nº 9.394/96, Lei nº 12.796/2013, Oliveira (2010), Pereira (2017), Perrot (2019), Portal da Transparência de Sorocaba, Sewaybricker (2021), Site da SEDU, Sorocaba (1994, 2017, 2018 e 2024) e Vieira e Falciano (2020).

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Para a construção do conceito de práxis, situamo-la no âmbito do Materialismo Histórico-dialético e apresentamos seus desdobramentos até Freire, para, então, conceituar a práxis curricular em Freire. A partir desta relação, buscamos apresentar a concepção de educação de Freire, a Educação Libertadora, e sua associação a uma concepção de currículo crítico, até evidenciarmos a concepção de currículo de Freire, o currículo crítico-libertador e seus desdobramentos na Educação Infantil.

Especificamente para o estudo de Freire, fizemos uso de fontes primárias, livros escritos pelo próprio Paulo Freire, entre eles: *Pedagogia do Oprimido* (2015), *Ação Cultural para a Liberdade* (1982), *Extensão ou Comunicação* (2013), *Pedagogia da Autonomia* (1996) e outros que se fizeram necessários. Além disso, também fontes secundárias, como artigos escritos que analisam a obra de Freire. Utilizamos a bibliografia abaixo para a construção do capítulo dois:

Quadro 9 - Bibliografia utilizada na construção do Capítulo 2

Temática	Autores
O conceito de práxis a partir do MHD	Bottomore (2013), Carvalho e Pio (2017), Freire (2003; 2013; 2015), Lefebvre (1975), Madureira (2019), Madureira; Torres (2021), Marx (1845), Paulino (2009), Soares; Pereira Junior (2012) e Vázquez (1977).
Pedagogia Libertadora	Bravo (2017), Costa (2022), Freire (1982; 1990; 1996; 2013; 2015), Silva; Muraro (2013), Torres (2010) e Vannucchi; Santos; Freire (2003).
Práxis Curricular em Freire / Currículo crítico-libertador em Freire / Educação Infantil / Delimitações para análise	Apple (1982), Bravo; Nunes; Torres (2010; 2019), Costa (2022), Freire (1996; 2015), Kohan (2020; 2021), Marques; Silva (2020), Moreira; Silva (2008), Nobre (2004), Peloso; Paula (2020), Ribeiro; Sampaio; Kohan (2021), Santos Neto; Alves; Silva (2008; 2011), Santos Neto; Silva (2007), Saul (1998), Saul; Silva (2011), Silva (1999), Silva (2004), Silva; Fasano (2020) e Silva; Mafra (2020).

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Também fizemos uso do **Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES** para realizar um levantamento das pesquisas que já haviam tido como objeto de estudo a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba ou que apresentassem uma articulação entre a Pedagogia Freireana e os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético. Destacamos que não utilizamos filtro de período.

Quando buscamos o termo **práxis curricular das pré-escolas**, inserindo o termo na grande área do conhecimento Ciências Humanas e na área do conhecimento Educação, a pesquisa retornou apenas quatro resultados, porém,

quando analisados, estes resultados não eram condizentes com o objeto de estudo desta pesquisa. Pesquisamos então o termo **práxis curricular das pré-escolas de Sorocaba**, e nenhum registro foi encontrado para o termo buscado. Em seguida, reduzimos a busca para apenas **pré-escolas de Sorocaba** sem utilizar filtros de busca. Retornaram oito resultados, sendo que, destes, cinco eram relacionados à Educação. Entre estes resultados encontrados, a dissertação de mestrado, do ano de 2010, “O primeiro parque infantil de Sorocaba: o contexto histórico e as circunstâncias específicas de sua criação e instalação” (Oliveira, 2010), que contribuiu com a pesquisa. As demais não contemplam nosso objeto de estudo.

Quando buscamos o termo **práxis curricular freireana** utilizando os filtros da grande área do conhecimento Ciências Humanas e área do conhecimento Educação, a pesquisa retornou com seis resultados. Contudo, as seis dissertações se relacionam a uma disciplina específica, a Educação do Campo ou a Educação de Jovens e Adultos, não contemplando a especificidade da Educação Infantil. Porém, Costa (2022) apesar das suas especificidades da área de Ensino de História, traz conceitos que podem nos auxiliar a responder o problema de pesquisa deste estudo.

E, por fim, também buscamos os termos todos juntos: **Educação Infantil, Pedagogia Freireana e Materialismo histórico-dialético**. Retornou para esta pesquisa apenas um resultado, uma dissertação de mestrado da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, de 2021, intitulada “Formação permanente: a partilha de experiências entre professoras da Educação Infantil do município de Mossoró-RN” (Costa, 2021), que tem como objetivo a partilha de experiências concernentes à ação-reflexão-ação e formação permanente de professoras da Educação Infantil do Município de Mossoró/RN. Observando o sumário do estudo, a pesquisa poderá auxiliar nas análises acerca do aspecto da formação docente.

Já na busca realizada na **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**, também sem filtro de período nas buscas, com o termo **práxis curricular das pré-escolas**, obtivemos um retorno de 15 resultados. Realizando uma análise dos resumos e sumários, observamos que nenhum deles se relacionava ao objeto de estudo e ao referencial teórico desta pesquisa. Em seguida, buscamos o termo **práxis curricular das pré-escolas de Sorocaba**, cuja pesquisa não apresentou resultado. A partir da pesquisa do termo **pré-escolas de Sorocaba**, obtivemos um retorno de quatro respostas. Porém, nenhum dos resultados

encontrados se relaciona ao objeto de estudo desta pesquisa. Buscamos então o termo **práxis curricular freireana**, e a pesquisa retornou 38 resultados. Destes estudos, a partir das análises dos resumos e sumários, nove pesquisas nos auxiliarão em busca de respostas e articulações para a tese, sendo elas: Costa (2022), Torres (2010), Barreto Neta (2021), Paulino (2009), Giovedi (2012), Santos (2021), Nunes (2018), Rambo (2017) e Lima (2015).

Já na busca dos termos **Educação Infantil, Pedagogia Freireana e Materialismo histórico-dialético**, retornaram dois resultados. Destes, a dissertação de Rambo (2017), que já havia sido elencada em resultado anterior, auxiliará na articulação entre Freire e a Educação Infantil. Organizamos um quadro (Quadro 10) com as informações detalhadas de todos os resultados obtidos que nos auxiliaram nesta pesquisa:

Quadro 10 - Levantamento das dissertações e teses

Banco de Dados	Ano de Publicação	Dissertação ou Tese	Instituição	Título	Autor(a)	Orientador(a)
BDTD	2009	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	A prática da participação na política educacional do município de Diadema-São Paulo: a influência dos referenciais freireanos	Simone Fabrini Paulino	Prof. ^a Dra Ana Maria Saul
Catálogo Capes	2010	Dissertação	Universidade de Sorocaba	O primeiro parque infantil de Sorocaba: o contexto histórico e as circunstâncias específicas de sua criação e instalação	Suad Aparecida Ribeiro de Oliveira	Prof. ^a Dra Vânia Regina Boschetti
BDTD	2010	Tese	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação Ambiental Crítico-transformadora e abordagem temática freireana	Juliana Rezende Torres	Prof. ^a Dra. Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli
BDTD	2012	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular	Valter Martins Giovedi	Prof. ^a Dra Ana Maria Saul
BDTD	2015	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba	Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire	Taíssa Santos de Lima	Prof. ^a Dra Rita de Cássia Cavalcanti Porto
BDTD	2017	Dissertação	Universidade Federal da Fronteira Sul	Paulo Freire: diálogos no âmbito da educação infantil - estudo de caso do município de Concórdia – SC, 2000-2016	Elsa Maria Rambo	Prof. ^a Dra Solange Maria Alves
BDTD	2018	Dissertação	UFSCar-So	Um olhar crítico-libertador sobre o movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba entre 1999 e 2007	Fabiana Boschetti Nunes	Prof. ^a Dra Juliana Rezende Torres
Catálogo Capes	2021	Dissertação	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Formação permanente: a partilha de experiências entre professoras da educação infantil do município de Mossoró-RN	Alaíde Vieira de Andrade Costa	Prof. ^a Dra Hostina Maria Ferreira do Nascimento

BDTD	2021	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Uma práxis docente humanizadora, com crianças, em um bairro educador da cidade de São Paulo	Lormina Barreto Neta	Prof. ^a Dra Ana Maria Saul
BDTD	2021	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	A <i>práxis</i> enquanto forma de articulação entre realidade e conhecimento científico: contribuições para um ensino de física crítico-transformador	Willian Grecillo dos Santos	Prof. ^a Dra Karine Raquel Halmenschlager
Catálogo Capes e BDTD	2022	Dissertação	UFSCar-So	Currículo Paulista de História: distanciamentos e aproximações da concepção freireana de currículo a partir das categorias, realidade concreta, diálogo e práxis	Antonio de Pádua Oliveira Costa	Prof. ^a Dra Juliana Rezende Torres

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024), a partir do site da CAPES e da BDTD.

Consideramos importante destacar que, apesar de não terem sido localizados durante o processo de pesquisa realizado no site da CAPES e da BDTD, utilizamos também para pesquisa bibliográfica estudos resultantes de pesquisas realizadas na Universidade de Sorocaba (UNISO) e na Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba (UFSCar-So), que tratam da temática da Educação Infantil e fazem alguma relação com o município de Sorocaba, sendo estudos que também fundamentaram a construção do capítulo 1. A seguir, são apresentados:

Quadro 11 - Outros estudos utilizados na pesquisa bibliográfica

Ano de Publicação	Dissertação ou Tese	Instituição	Título	Autor(a)	Orientador(a)
2014	Tese	Uniso	Educação superior do professor da primeira infância	Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia	Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen
2015	Dissertação	Uniso	História da creche municipal em Sorocaba	Ilza Fernandes Faria	Prof. ^a Dra Vânia Regina Boschetti
2017	Dissertação	UFSCar-So	A formação continuada de professores da educação infantil de Sorocaba (SP): uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela Lei 12.796/2013	Meira Chaves Pereira	Prof. Dr. Fabrício do Nascimento
2019	Dissertação	UFSCar-So	Avaliação na Educação Infantil: sentidos atribuídos por professores na creche	Fabiana Gouveia Gava	Prof. ^a Dra Izabella Mendes Sant'Ana
2021	Dissertação	UFSCar-So	Memórias da docência e Educação Infantil: diálogos com a formação de professores na cidade de Sorocaba – SP	Gabriela Maldonado Sewaybricker	Prof. ^a Dra Maria Walburga dos Santos
2021	Tese	Uniso	“Entre” encontros e caminhos de uma professora-pesquisadora no cotidiano da educação infantil	Ana Cristina Baladelli Silva	Prof. ^a Dra Alda Regina Tognini Romaguera
2023	Dissertação	UFSCar-So	O projeto “Creche & Vida”: história do atendimento a bebês e crianças pequenas na Educação Infantil pública de Sorocaba, SP. (1989 - 1992)	Gabriela Aceituno	Prof. ^a Dra Maria Walburga dos Santos

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024), a partir de busca nos repositórios da UNISO e da UFSCar-So.

3.2.2 Análise Documental

A análise documental é utilizada com frequência em pesquisas de diversas áreas, mas principalmente nas Ciências Humanas e Sociais. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) entendem que a análise documental é “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (2009, p. 5). Já para Cellard (2014, p. 295), “o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais”.

Importante destacar que muitos pesquisadores confundem a pesquisa documental com a pesquisa bibliográfica, porém o que as diferencia é a natureza das fontes: enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza as contribuições de diferentes autores sobre determinado tema (fontes secundárias), a pesquisa documental faz uso de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico (fontes primárias).

O material da análise documental são os documentos, entretanto, o conceito de documento ultrapassa o entendimento de textos escritos e/ou impressos. Para Godoy (1995), a palavra documento precisa ser compreendida de uma forma ampla, pois acredita que o vocábulo abarca materiais escritos (jornais, revistas, obras literárias, científicas e técnicas etc), as estatísticas e também os materiais iconográficos (imagens, filmes, fotos etc).

Para Flick (2004), o pesquisador, ao escolher o documento que será analisado, além de observar o conteúdo, deve levar em consideração o contexto, a utilização e a função dos documentos. Cellard (2014, p. 296) afirma que o pesquisador deve “localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade”. Kripka, Scheller e Bonotto (2015) compreendem que a escolha dos documentos deve se dar a partir da delimitação do universo que será investigado (problema, objetivos e hipóteses da pesquisa).

As informações obtidas através da análise de documentos podem ser utilizadas para reconstruir fatos históricos, avaliar políticas públicas, compreender as relações sociais e culturais, entre outras finalidades. Godoy (1995) considera que a análise documental também pode ser utilizada como uma técnica complementar, a fim de validar e aprofundar os dados obtidos mediante outros procedimentos de

pesquisa, como entrevistas, questionários e observação. Já Cellard (2014) afirma que a análise documental ocorre em duas etapas: a análise preliminar e a análise propriamente dita.

A análise preliminar se divide em cinco dimensões, que estão apresentadas no Quadro 12.

Quadro 12 – As dimensões da Análise Preliminar Documental

Dimensão	Características / Funções
Contexto	Necessidade de se conhecer o contexto social global, abarcando a conjuntura política, econômica, social e cultural, no qual foi elaborado o documento e no qual estava inserido o autor. A partir da análise do contexto, o autor se coloca em condições de compreender particularidades do documento que está analisando.
O autor ou os autores	É preciso ter ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. Se o autor fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social, de uma instituição. Elucidar a identidade do autor ou dos autores possibilita avaliar melhor a credibilidade do texto, a interpretação dada a alguns fatos e a tomada de posição que transparece, além de possíveis deformações que possam sobrevir na reconstituição de um acontecimento.
A autenticidade e a confiabilidade do texto	É importante assegurar-se da qualidade da informação e verificar a procedência do documento. Se o autor foi testemunha direta ou indireta dos fatos relatados. O tempo decorrido entre o acontecimento e a sua descrição. A familiarização com os instrumentos de coleta de dados utilizados também é importante.
A natureza do texto	Deve-se levar em consideração a natureza do texto, sua finalidade, antes de tirar conclusões. Documentos de natureza teológica, médica, jurídica ou educacional possuem estruturas diferenciadas e trarão variadas compreensões e sentidos a depender do leitor, em função de seu grau de iniciação no contexto particular do documento.
Os conceitos-chave e a lógica interna do texto	Delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos do texto. Avaliar a importância e os sentidos dos conceitos-chave presentes no texto, a partir do contexto em que eles estão empregados. Também há a necessidade de se examinar a lógica interna, o esquema ou plano do texto. Essa análise pode ser valiosa na comparação de variados documentos da mesma natureza.

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024), a partir de Cellard (2014).

A análise propriamente dita consiste na obtenção de relações entre as observações e informações extraídas e sua ligação com o problema de pesquisa, possibilitando explicações plausíveis, uma interpretação coerente e, até mesmo, a reconstrução do texto. Para Cellard (2014), a qualidade e a validade de uma análise documental resultam das precauções de ordem crítica tomadas pelo pesquisador. É a qualidade da informação, a diversidade de fontes utilizadas, das confirmações, das ligações, que garantirão a profundidade, a riqueza e o refinamento da análise.

A partir do conjunto destas considerações apresentadas, analisaremos os documentos assinalados e citados nos questionários preenchidos pelas equipes

gestoras e docentes das instituições educacionais. Entendemos que estes documentos são orientadores da rede municipal de ensino de Sorocaba, que compreendem a Política Curricular do município e que impactam ou influenciam a práxis docente. No site da SEDU, encontramos uma referência a estes documentos orientadores:

A Secretaria da Educação do Município de Sorocaba, no intuito de subsidiar o desenvolvimento das ações administrativo-pedagógicas em consonância às Diretrizes Nacionais para a educação, oportuniza a constituição de cadernos de orientações que articulam os saberes, experiências, produção científica e prática educativa. Nesse sentido, foram produzidos cadernos de orientações com temáticas específicas que visam traduzir o caráter dialógico entre as situações atreladas ao cotidiano escolar e sua dinamicidade (Sorocaba, 2023).

A seguir, listamos os documentos orientadores disponibilizados no site da SEDU em maio de 2024:

Quadro 13 - Documentos orientadores da SEDU em Maio/2024

Marco Referencial (Sorocaba, 2017);
 Currículo Paulista (São Paulo, 2019);
 Orientações para Planejamento 2021 (Sorocaba, 2020);
 Orientações Complementares para o Início do Ano Letivo 2021 (Sorocaba, 2021);
 Caderno SEDU-GS 10/2019-Orientações Creches Gestão Compartilhada (Sorocaba, 2019a);
 Manual de procedimentos da secretaria de escola da rede municipal de ensino (Sorocaba, 2015a);
 Caderno nº 01: Diretrizes para Conselho de Classe (Sorocaba, 2014b);
 Caderno nº 03: Diretrizes Pedagógicas para Escola de Ensino Fundamental Integral (Sorocaba, 2016b);
 Caderno nº 04: Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil (Sorocaba, 2016a);
 Caderno nº 05: Diretrizes para a Construção do Projeto Político Pedagógico (Sorocaba, 2015b);
 Caderno nº 07: Orientações para o Planejamento 2018 (Sorocaba, 2018a);
 Caderno nº 07: Orientações para o Planejamento 2017 (Sorocaba, 2016c);
 Caderno nº 08 – Orientações para Planejamento 2019 (Sorocaba, 2019b);
 Caderno Todos Pelo Brincar (Sorocaba, 2014a).
 Caderno nº 13 - Orientações para o Planejamento 2022 (Sorocaba, 2022a);
 Caderno nº 14 - Orientações para o Planejamento (Sorocaba, 2023);
 Caderno nº 15 - Currículo da EJA (Sorocaba, 2022b).

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Dentre todos estes documentos listados, entendemos que os documentos: Currículo Paulista, Marco Referencial de rede municipal de ensino de Sorocaba, Caderno nº 04 – Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba, Caderno nº 05 - Diretrizes para a construção do Projeto

Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba e o Caderno nº 17 – Orientações para o Planejamento 2024 que ainda não aparece no site, mas as escolas já receberam, são os determinantes na orientação para a construção/elaboração do currículo das instituições educacionais da rede municipal.

No questionário enviado às equipes gestoras e docentes, em uma das questões, já havíamos elencado *a priori*, juntamente com a BNCC, um campo para que os respondentes pudessem acrescentar e elencar outros documentos que julgarem importantes e fundamentais para a construção do currículo. A seguir, apresentamos os documentos citados nas respostas obtidas através do questionário, para além dos já citados:

Quadro 14 - Documentos e outros aspectos citados nos questionários que Gestores e Professores também utilizam no processo de construção/elaboração do currículo

Estudiosos que contemplem as ações do brincar como pressupostos de aprendizagem;
Estudos sobre temas específicos estudados em HTPC⁷⁰;
Consulta em literaturas atuais;
PPP; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - 2009 - MEC;
Atividades diversas;
Fala das crianças nas rodas de conversa e suas diversas formas de se expressarem.

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Obtivemos as seguintes respostas para a questão, organizadas no Quadro 15.

Quadro 15 - Documentos utilizados na construção/elaboração do currículo escolar

	Documentos	Equipe Gestora	Professoras	Total
Opções a priori	BNCC (Brasil, 2017)	18	35	53
	Currículo Paulista (São Paulo, 2019)	17	33	50
	Marco Referencial de rede municipal de ensino de Sorocaba (Sorocaba, 2017)	14	23	37
	Caderno nº 04 – Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba (Sorocaba, 2016a)	17	24	41
	Caderno nº 05 - Diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba (Sorocaba, 2015b)	16	20	36
	Caderno nº 14 – Orientações para o Planejamento 2023 (Sorocaba, 2023)	14	24	38

⁷⁰ Hora de Trabalho pedagógico Coletivo.

Outros (escritos pelos respondentes)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009)	4	2	6
	PPP	1	3	4
	Caderno 13 - Orientações para o Planejamento 2022 (Sorocaba, 2022a)	-	1	1
	Estudiosos que contemplem as ações do brincar como pressupostos de aprendizagem	1	--	1
	Estudos sobre temas específicos estudados em HTPC	1	--	1
	Consulta em literaturas atuais	1	--	1
	Atividades diversas	--	1	1
	Fala das crianças nas rodas de conversa e suas diversas formas de se expressarem	--	1	1

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Observamos que os documentos relacionados *a priori* foram muito assinalados como documentos que fundamentam o processo de construção do currículo escolar, sendo a BNCC destacada por todos os respondentes. Para além, quatro membros da equipe gestora e duas professoras citaram as DCNEIs, e o PPP⁷¹ das escolas também foi citado por um membro da equipe gestora e por três professoras. Outros aspectos mencionados pelos respondentes como relevantes para a construção do currículo incluem estudiosos sobre o brincar, estudos sobre temas específicos (mas não especificado quais), literaturas atuais, atividades diversas e a fala das crianças, na proporção de uma indicação para cada aspecto. Destacamos que, neste momento, com apenas o recorte desta questão, não é possível identificarmos se o apontamento da escuta da fala das crianças em roda de conversa possui um caráter de investigação temática em Freire. Aprofundaremos esta análise mais adiante.

Destacamos que uma apresentação breve de cada um destes documentos consta no Apêndice P.

3.2.3 Pesquisa de campo

Para Gil (2002, p. 53), o “[...] estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana”. Da mesma forma, Gonçalves (2001, p. 67) afirma que “a pesquisa de campo é o tipo de

⁷¹ Projeto Político Pedagógico das escolas.

pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada”. Nesta perspectiva, esta pesquisa teve como foco as escolas que atendem exclusivamente a etapa da pré-escola na rede municipal de Sorocaba.

3.2.3.1 Aceite de participação das instituições educacionais na pesquisa

A SEDU impõe que todas as escolas indicadas a comporem a pesquisa declarem que estão de acordo e que possuem a infraestrutura necessária à realização da investigação, então, foi enviado em 11/04/2023, através do meu e-mail institucional da UFSCar-So (Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba), via Google Forms (aplicativo de gerenciamento de pesquisas), um convite de aceite de participação (Apêndice A) a todas as instituições educacionais da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba que atendem apenas a etapa da Educação Infantil – pré-escola (29 escolas). Ao todo são 30 escolas nesta condição, contudo, não estamos considerando a escola na qual sou gestora, a fim de evitar interferências nas análises.

Em 13/04/2023, reenviei o e-mail às escolas que não haviam respondido o convite, que, naquele momento, eram 22 instituições. Também foi enviado, no final do mês de abril, um e-mail às escolas que ainda não haviam retornado com o mesmo conteúdo já enviado pelo setor da Divisão de Apoio Técnico Pedagógico (DATP) da SEDU.

Com o envio destes e-mails, 18 das 29 escolas responderam, sendo que apenas uma escola manifestou a negativa em participar da pesquisa. Assim, enviamos em 02/05/2023 à SEDU toda a documentação solicitada (vide Apêndices B, C, D, E e F), pedindo autorização para realizar a pesquisa de campo nas 17 escolas.

Recebemos a autorização da SEDU (Anexo 1) em meados de maio, com data no documento de 10/05/2023, contudo, em um dos anexos entregues à secretaria para solicitar a autorização, estava claro que era preciso aguardar parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar para iniciar a pesquisa de campo.

Concomitantemente a este processo de autorização na SEDU, submetemos em 04/05/2023 meu projeto de pesquisa para avaliação do CEP da UFSCar, através

da Plataforma Brasil. Recebemos o primeiro parecer em 21/06/2023, solicitando pequenos ajustes nos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs) que foram realizados e submetidos novamente à Plataforma, em 28/06/2023. Na data de 16/08/2023, fomos notificadas por e-mail que o Parecer Consubstanciado do CEP, parecer nº 6.244.669 (Anexo 2) havia sido liberado e o projeto de pesquisa havia sido aprovado.

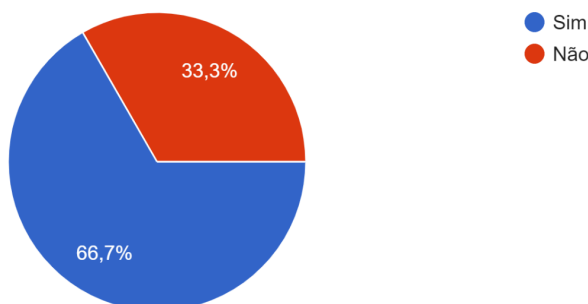
Informamos à SEDU acerca do parecer favorável do CEP por e-mail em 17/08/2023, juntamente com um dos anexos enviados anteriormente com o cronograma das etapas atualizado, visto que no cronograma anterior à pesquisa nas escolas teria início no mês de junho. Neste mesmo email, questionamos se poderíamos reenviar o formulário de aceite de participação na pesquisa para as escolas que não obtivemos retorno no mês de abril, possibilitando uma maior participação das escolas da rede. Com a resposta positiva para envio por parte da SEDU, reenviamos a declaração de aceite para participar da pesquisa em 22/08/2023 às 11 escolas que não haviam se manifestado. Até 30/08 obtivemos o retorno de mais quatro escolas, sendo três respostas negativas e uma positiva para participar da pesquisa. Em 31/08, reenviamos pela última vez o e-mail com a declaração de aceite às sete escolas que não havíamos tido retorno, dando como prazo final a data de 05/09/2023 para preenchimento da declaração.

Ao verificarmos novamente o formulário de solicitação de aceite em 06/09/2023, constatamos que cinco das sete escolas responderam ao formulário, contudo, todas apresentaram negativa de aceite para participação. Assim, das 29 escolas que foram convidadas a participar da pesquisa, 27 delas responderam ao questionamento e, destas, 18 declararam estar de acordo e autorizaram a realização da pesquisa em suas unidades, vide panorama a seguir:

Gráfico 3 - Declaração de Aceite das escolas para participação na pesquisa

Você, enquanto responsável pela unidade escolar, declara estar ciente e autoriza a participação na referida pesquisa?

27 respostas



Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024)..

3.2.3.2 Questionários

A partir da aprovação do CEP, foram enviados em 21/08/2023 os questionários (com perguntas abertas - dissertativas e perguntas fechadas – múltipla escolha) através de links do Google Forms e QR Codes, a todas as escolas que aceitaram participar da pesquisa - um total de 18. Os questionários foram direcionados às equipes gestoras (responsáveis pela formação *in loco*) e professores, a fim de caracterizar sua formação inicial e continuada e também elencar aspectos reflexivos da sua prática docente. Destacamos que foi enviado um questionário específico para cada segmento. Estes modelos podem ser visualizados nos apêndices G e H.

Os links de acesso aos formulários foram enviados aos e-mails das escolas, com a expectativa que a equipe gestora e funcionários administrativos fossem os responsáveis por repassá-los aos professores. Como segunda opção de acesso ao formulário, a pesquisadora disponibilizou também os QR CODEs impressos, em quantidade suficiente para a equipe gestora e professores, entregues a cada escola via “caixinha” - espécie de malote da Secretaria de Educação de Sorocaba. Os dados coletados pelos formulários foram armazenados, primeiramente, em arquivo de planilha na nuvem Google e, após um período de 15 dias, foram baixados para o computador particular da pesquisadora, sendo excluídos da nuvem.

Os links foram enviados como lembrança do preenchimento, novamente em 11/09/2023, com data prevista para fechamento em 15/09/2023. E, novamente em 18/09/2023, 25/09/2023 e 03/10/2023, solicitando que o preenchimento do questionário fosse realizado o mais breve possível, não constando data de finalização. Os links foram fechados para a coleta de respostas em 13/10/2023. Ressaltamos que o universo estimado para a pesquisa era de aproximadamente 170 professores e 34 membros da equipe gestora. Tivemos o retorno com o link preenchido de 38 (22,5%) professores e, destes, 35 aceitaram participar da pesquisa e preencheram o questionário. Já da equipe gestora retornaram preenchidos 19 (56%) links, com 18 confirmações de aceite e questionários respondidos. As respostas na íntegra estão localizadas nos apêndices M e N.

Ao acessarem o link do formulário, os participantes tiveram acesso e concordaram com o TCLE (apêndices J e K), em aba anterior ao próprio questionário, ficando cientes de que não eram obrigados a responderem as perguntas que lhes trouxesse qualquer desconforto, que seus dados estavam seguros com a pesquisadora, fora dos sistemas de armazenamento em nuvem, que poderiam desistir da pesquisa a qualquer tempo e que suas informações pessoais não seriam reveladas. Após a confirmação do envio do formulário, a pesquisadora enviou nos e-mails disponibilizados pelos participantes uma cópia do TCLE assinado.

Grosso e Martins consideram que o questionário:

[...] é uma relação de questões a ser apresentada a alguém que guarda informações sobre o tema e que, conhecidas, poderão ajudar a responder o questionamento manifesto pelo problema. Ao ler as perguntas presentes no questionário esse alguém deverá respondê-las de acordo com a sua interpretação, sem a mediação dialógica do pesquisador [...]

Os questionários podem ser de vários tipos. Alguns podem conter apenas questões fechadas, outros questões abertas ou mesmo ter tanto questões abertas quanto fechadas. Neste instrumento de coleta de dados, o pesquisador deve saber claramente as informações que busca e o que exatamente pretende extrair de cada uma das questões. Ao ler as questões, o informante deve compreendê-las claramente, daí a necessidade de se avaliar muito bem as perguntas feitas, procurando eliminar as dubiedades que elas possam gerar (2007, p. 28 e 29).

Destacamos que a opção da utilização de perguntas abertas permitiu que os envolvidos respondessem livremente às perguntas, podendo descrever seus pensamentos, sentimentos, ideais e atitudes. Já as questões fechadas foram

utilizadas para a realização da caracterização dos sujeitos e para análises pontuais da práxis curricular das escolas. Podemos afirmar que a articulação das perguntas abertas e fechadas no questionário proporcionou uma análise mais profunda da realidade vivenciada nas instituições educacionais.

Optamos por apresentar os dados obtidos com as perguntas fechadas do questionário neste momento e deixar para o capítulo 4 apenas as questões abertas de cunho qualitativo.

Tendo em vista que todas as informações obtidas por meio desta pesquisa são confidenciais, no sentido de assegurar o sigilo sobre a participação das professoras e das unidades escolares, não serão mencionados nomes. Às escolas, serão atribuídas letras, e, às professoras, serão atribuídos números, relacionando-as às escolas em que trabalham, com garantia de anonimato nos resultados e nas publicações, impossibilitando a sua identificação.

Para o cargo de Diretor(a) de Escola, utilizamos a sigla DE; para o cargo de Orientador(a) Pedagógico(a), a sigla OP; para a palavra professora, utilizamos a letra P. Ressaltamos que utilizaremos nas análises a palavra professora, visto que as respostas colhidas neste segmento representaram em 100%, o sexo feminino.

A seguir, trazemos informações acerca das unidades escolares, com o objetivo de caracterizar alguns aspectos destas.

3.2.3.2.1 Breve apresentação das Unidades Escolares em que a pesquisa de campo foi realizada

Das 18 escolas que aceitaram participar da pesquisa, tivemos o retorno dos questionários preenchidos de 15 delas. Destas, em quatro unidades escolares tivemos respostas de todos os segmentos (DE, OP e P). Em cinco unidades, houve a resposta de pelo menos um membro da equipe gestora (DE ou OP) e de pelo menos uma professora. Em outras cinco, houve resposta de pelo menos um membro da equipe gestora, porém, sem devolutiva de nenhuma professora e, em uma unidade escolar, tivemos a resposta de uma professora. Estas informações foram sistematizadas no quadro a seguir.

Quadro 16 - Retorno dos questionários por pré-escola

nº	Escola	Equipe Gestora	Professoras
1	Escola A	Diretor(a) e Orientador(a) Pedagógico(a)	07 professoras
2	Escola B	Diretor(a) e Orientador(a) Pedagógico(a)	---
3	Escola C	Diretor(a) e Orientador(a) Pedagógico(a)	03 professoras
4	Escola D	Orientador(a) Pedagógico(a)	---
5	Escola E	Diretor(a)	---
6	Escola F	Diretor(a)	02 professoras
7	Escola G	Diretor(a)	06 professoras
8	Escola H	Diretor(a) e Orientador(a) Pedagógico(a)	01 professora
9	Escola I	Diretor(a) de Escola	01 professora
10	Escola J	Orientador(a) Pedagógico(a)	03 professoras
11	Escola K	Diretor(a)	03 professoras
12	Escola L	Diretor(a)	---
13	Escola M	---	01 professora
14	Escola N	Diretor(a)	---
15	Escola O	Diretor(a) e Orientador(a) Pedagógico(a)	08 professoras
Total		19*	35

*Um(a) orientador(a) atua concomitantemente nas escolas A e H, assim, o total de membros da equipe gestora que responderam ao questionário é 18.

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Desta forma, tivemos o retorno dos questionários respondidos de 18 membros da equipe gestora (12 diretores(as) e seis orientadores(as) pedagógicos(as)) e de 35 professoras. Como já dito, as unidades pré-escolares pertencem à rede municipal de ensino de Sorocaba e se localizam em variados bairros da cidade.

Organizamos a figura a seguir para apresentar a localização das escolas de acordo com o zoneamento do município.

Figura 14 - Localização das escolas que responderam ao questionário



Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024), a partir do mapa disponível em <https://www.sorocaba.sp.gov.br/pme/wp-content/uploads/sites/35/2015/06/Plano-Municipal-de-Educacao-Documento-final.pdf>.

Apesar das escolas pertencerem à mesma rede, não existe um padrão para número de turmas e o tamanho da escola varia de acordo com a demanda da região em que está inserida. Consequentemente, quanto maior o número de turmas, mais funcionários a escola possui. A seguir, trazemos as informações obtidas através do Portal da Transparência acerca dos profissionais destas instituições.

Quadro 17 - Profissionais das pré-escolas que participaram da pesquisa - Junho/2024

Escola	Diretor(a)	Orientador(a) Pedagógico	Secretário(a) de Escola	Professores(as)	Professores(as) readaptados(as)	Agente Infantil	Auxiliar de Educação	Total
Escola A	1	1	1	11	1	-	-	16
Escola B	1	1	1	10	-	-	-	14
Escola C	1	1	1	6	1	-	1	11
Escola D	1	1	1	8	1	1	-	13
Escola E	1	1	1	6	-	-	-	9
Escola F	1	1	1	4	-	-	-	7
Escola G	1	1	-	7	-	-	1	10
Escola H	1	1	1	7	-	-	-	10
Escola I	1	1	1	11	-	-	-	14
Escola J	1	1	1	6	-	-	1	10
Escola K	1	1	1	14	-	-	-	17
Escola L	1	1	1	7	-	-	-	10
Escola M	1	1	1	15	-	-	1	19
Escola N	1	1	1	6	-	-	-	9
Escola O	1	1	1	16	-	-	-	19
Total	15	15	14	134	3	1	4	186

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024), a partir do Portal da Transparência de Sorocaba.

Ressaltamos que, no Quadro 17, não aparecem os profissionais terceirizados que atuam na cozinha, limpeza e no atendimento às crianças com NEE, bem como os estagiários contratados via CIEE.

Ao observarmos os dados, principalmente o número de professores de cada escola, é possível constatar o número de turmas que a escola atende. Por exemplo: na Escola K, constam 14 professores(as), assim, é possível afirmarmos que a escola conta com 14 turmas, divididas nos períodos matutino e vespertino. Destacamos que os cargos de Professor(a) Readaptado(a), Agente Infantil e Auxiliar de Educação atuam em funções administrativas. No caso específico do Auxiliar de Educação, muito provavelmente o funcionário esteja com restrição médica ou readaptado, visto que este cargo é exclusivo para atuação com as crianças em idade de creche - zero a três anos.

3.2.3.2.2 Questionários - caracterização da equipe gestora e dos docentes

O questionário enviado às unidades escolares contavam com perguntas abertas (dissertativas) e fechadas (múltipla escolha). Para a elaboração desta caracterização utilizamos as respostas das perguntas fechadas.

Como já informado, obtivemos respostas de 18 membros da equipe gestora, sendo 12 diretores(as) e seis orientadores(as) pedagógicos(as). Destes, 15 apontaram ser do sexo feminino e três do sexo masculino. Os três homens atuam na função de diretor de escola. Dois respondentes têm entre 26 e 35 anos, cinco entre 36 e 45 anos, quatro entre 46 e 50 anos e sete tem mais de 51 anos.

Na pergunta sobre a escolaridade, 13 pessoas responderam que possuem pós-graduação *lato sensu* e cinco pessoas apontaram que possuem pós-graduação *stricto sensu*, sendo três em nível de mestrado e dois em nível de doutorado.

Quando questionados sobre o tempo de atuação como gestor na rede municipal de ensino de Sorocaba, um membro apontou que atua no cargo há menos de um ano; quatro membros apontaram a atuação no período de um a três anos; dois membros sinalizaram que atuam na função entre quatro e dez anos; e onze membros afirmaram atuar no cargo há mais de dez anos.

E a última pergunta com opções de respostas múltipla escolha questiona há quanto tempo o(a) gestor(a) atua na escola atual. Um membro respondeu que atua há menos de um ano na mesma escola, oito responderam que atuam na mesma unidade escolar no período de um a três anos; sete apontaram o período de quatro a dez anos e dois membros sinalizaram que atuam na mesma escola há mais de dez anos.

A seguir, apresentamos um quadro síntese com todas estas informações sobre os membros da equipe gestora que responderam ao questionário.

Quadro 18 - Caracterização da Equipe Gestora

Escola	Cargo	Idade	Gênero	Escolaridade	Há quanto tempo é gestor(a) na rede municipal de ensino de Sorocaba?	Há quanto tempo é gestor(a) na atual escola?
Escola A	Diretor(a) de Escola	mais de 51 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	de 4 a 10 anos
Escola A e H	Orientador(a) Pedagógico(a)	36 a 45 anos	Feminino	Mestrado	de 4 a 10 anos	de 1 a 3 anos
Escola B	Diretor(a) de Escola	36 a 45 anos	Feminino	Especialização	de 4 a 10 anos	de 4 a 10 anos
Escola B	Orientador(a) Pedagógico(a)	mais de 51 anos	Feminino	Especialização	de 1 a 3 anos	de 1 a 3 anos
Escola C	Diretor(a) de Escola	46 a 50 anos	Masculino	Doutorado	há mais de 10 anos	de 1 a 3 anos
Escola C	Orientador(a) Pedagógico(a)	36 a 45 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	de 4 a 10 anos
Escola D	Orientador(a) Pedagógico(a)	mais de 51 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	de 1 a 3 anos
Escola E	Diretor(a) de Escola	mais de 51 anos	Feminino	Doutorado	há mais de 10 anos	de 4 a 10 anos
Escola F	Diretor(a) de Escola	mais de 51 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	há mais de 10 anos
Escola G	Diretor(a) de Escola	36 a 45 anos	Feminino	Mestrado	há mais de 10 anos	de 1 a 3 anos
Escola H	Diretor(a) de Escola	46 a 50 anos	Masculino	Especialização	há mais de 10 anos	de 4 a 10 anos
Escola I	Diretor(a) de Escola	46 a 50 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	de 4 a 10 anos
Escola J	Orientador(a) Pedagógico(a)	mais de 51 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	de 4 a 10 anos
Escola K	Diretor(a) de Escola	26 a 35 anos	Feminino	Especialização	de 1 a 3 anos	de 1 a 3 anos
Escola L	Diretor(a) de Escola	mais de 51 anos	Masculino	Mestrado	há mais de 10 anos	há mais de 10 anos
Escola N	Diretor(a) de Escola	46 a 50 anos	Feminino	Especialização	há menos de 1 ano	há menos de 1 ano
Escola O	Diretor(a) de Escola	26 a 35 anos	Feminino	Especialização	de 1 a 3 anos	de 1 a 3 anos
Escola O	Orientador(a) Pedagógico(a)	36 a 45 anos	Feminino	Especialização	de 1 a 3 anos	de 1 a 3 anos

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Da mesma forma como realizado para a caracterização dos membros da equipe gestora, utilizamos a tabulação das informações coletadas pelas perguntas fechadas do questionário, a fim de caracterizar as professoras.

Recebemos o preenchimento de 35 questionários, destes, todos os respondentes sinalizaram que são do sexo feminino. Quando questionadas sobre a idade, uma professora respondeu que tem entre 20 e 25 anos; quatro responderam que têm entre 26 e 35 anos; 12 entre 36 e 45 anos; nove professoras estão na faixa de 46 a 50 anos; oito têm mais de 51 anos e uma professora não respondeu à pergunta.

Na pergunta sobre a escolarização, obtivemos as seguintes respostas: 11 professoras possuem Ensino Superior completo; 22 têm pós-graduação *lato sensu*, e duas professoras já concluíram a pós-graduação *stricto sensu*, uma em nível de doutorado e uma em nível de pós-doutorado.

Quando questionadas sobre o tempo de atuação de docência na rede municipal de ensino de Sorocaba, uma professora respondeu que atua há menos de um ano; uma atua de um a três anos; onze professoras atuam na rede no período de quatro a dez anos e 22 professoras atuam na rede municipal de ensino de Sorocaba há mais de dez anos.

Já na questão sobre o tempo de atuação na atual escola, seis professoras responderam que atuam na escola há menos de um ano; sete professoras que atuam de um a três anos; dezessete professoras sinalizam que atuam na mesma escola de quatro a dez anos e cinco que atuam na mesma escola há mais de dez anos.

Para as professoras, organizamos uma questão a mais: perguntamos há quanto tempo atuavam na Educação Infantil, especificamente na etapa da pré-escola. Três professoras responderam que há menos de um ano atuam na pré-escola; quatro responderam que atuam neste segmento no período de um a três anos; doze assinalaram a opção que engloba o período de quatro a dez anos e dezesseis professoras responderam que atuam no segmento da pré-escola há mais de dez anos.

A seguir, apresentamos um quadro síntese destas informações.

Quadro 19 - Caracterização das professoras

Escola	Prof. ^a	Idade	Gênero	Escolaridade	Há quanto tempo é professor(a) na rede municipal de ensino de Sorocaba?	Há quanto tempo é professor(a) na atual escola?	Há quanto tempo é professor(a) na Educação Infantil - etapa da pré-escola?
Escola A	P1	36 a 45 anos	Feminino	Ensino Superior	há mais de 10 anos	de 4 a 10 anos	de 4 a 10 anos
	P2	46 a 50 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	há mais de 10 anos	há mais de 10 anos
	P3	mais de 51 anos	Feminino	Ensino Superior	há mais de 10 anos	de 4 a 10 anos	de 4 a 10 anos
	P4	mais de 51 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	há mais de 10 anos	há mais de 10 anos
	P5	46 a 50 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	de 1 a 3 anos	há mais de 10 anos
	P6	46 a 50 anos	Feminino	Ensino Superior	há mais de 10 anos	de 4 a 10 anos	há mais de 10 anos
	P7	36 a 45 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	de 4 a 10 anos	de 4 a 10 anos
Escola C	P1	36 a 45 anos	Feminino	Ensino Superior	há mais de 10 anos	de 4 a 10 anos	há mais de 10 anos
	P2	36 a 45 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	há mais de 10 anos	há mais de 10 anos
	P3	mais de 51 anos	Feminino	Doutorado	há mais de 10 anos	de 4 a 10 anos	há mais de 10 anos
Escola F	P1	36 a 45 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	há menos de 1 ano	há menos de 1 ano
	P2	mais de 51 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	há mais de 10 anos	há mais de 10 anos
Escola G	P1	36 a 45 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	de 4 a 10 anos	há mais de 10 anos
	P2	46 a 50 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	de 4 a 10 anos	há mais de 10 anos
	P3	36 a 45 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	de 4 a 10 anos	há mais de 10 anos
	P4	46 a 50 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	há menos de 1 ano	de 4 a 10 anos
	P5	36 a 45 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	de 4 a 10 anos	há mais de 10 anos
	P6	36 a 45 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	de 4 a 10 anos	há mais de 10 anos
Escola H	P1	36 a 45 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	há menos de 1 ano	de 4 a 10 anos
Escola I	P1	36 a 45 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	há mais de 10 anos	há mais de 10 anos
Escola J	P1	46 a 50 anos	Feminino	Pós-doutorado	há mais de 10 anos	de 4 a 10 anos	há mais de 10 anos
	P2	mais de 51 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	de 4 a 10 anos	há mais de 10 anos
	P3	46 a 50 anos	Feminino	Ensino Superior	há menos de 1 ano	há menos de 1 ano	há menos de 1 ano
Escola K	P1	20 a 25 anos	Feminino	Especialização	de 1 a 3 anos	há menos de 1 ano	de 1 a 3 anos
	P2	mais de 51 anos	Feminino	Especialização	de 4 a 10 anos	de 4 a 10 anos	de 4 a 10 anos
	P3	26 a 35 anos	Feminino	Ensino Superior	de 4 a 10 anos	de 4 a 10 anos	de 4 a 10 anos
Escola M	P1	mais de 51 anos	Feminino	Ensino Superior	de 4 a 10 anos	há menos de 1 ano	há menos de 1 ano
Escola O	P1	46 a 50 anos	Feminino	Ensino Superior	de 4 a 10 anos	de 4 a 10 anos	de 4 a 10 anos
	P2	mais de 51 anos	Feminino	Ensino Superior	de 4 a 10 anos	de 4 a 10 anos	de 4 a 10 anos
	P3	26 a 35 anos	Feminino	Ensino Superior	de 4 a 10 anos	de 1 a 3 anos	de 4 a 10 anos
	P4	--	Feminino	Ensino Superior	de 4 a 10 anos	de 1 a 3 anos	de 1 a 3 anos
	P5	26 a 35 anos	Feminino	Especialização	de 4 a 10 anos	de 1 a 3 anos	de 4 a 10 anos
	P6	36 a 45 anos	Feminino	Especialização	de 4 a 10 anos	de 1 a 3 anos	de 1 a 3 anos
	P7	46 a 50 anos	Feminino	Especialização	de 4 a 10 anos	de 1 a 3 anos	de 1 a 3 anos
	P8	26 a 35 anos	Feminino	Especialização	de 4 a 10 anos	de 1 a 3 anos	de 4 a 10 anos

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

3.2.3.3 Observação

A observação em sala de aula é uma técnica utilizada por pesquisadores que envolve a observação sistemática e planejada de um objeto de estudo, com o objetivo de coletar informações e dados relevantes para a análise e interpretação do fenômeno observado. Neste caso, observamos o processo de ensino-aprendizagem, determinados aspectos da prática pedagógica e a relação e postura do educador com os educandos. É uma atividade em que o pesquisador utiliza um roteiro ou um conjunto de indicadores para registrar determinados aspectos da prática pedagógica.

Para Madureira (2019), a observação dirigida em sala de aula é de extrema importância, visto que

A observação, para Trivinos (1987) é um método de muito valor em pesquisas educacionais de cunho qualitativo, já que: 1. Possibilita ver o comportamento dos participantes e conhecer novos aspectos do contexto; 2. Utiliza, em conjunto com outros métodos de coleta de dados, evidências adicionais para a triangulação e estudo da pesquisa; 3. É um método particular apropriado para a pesquisa em sala de aula (2019, p. 71).

Assim, a partir do retorno ao nosso problema de pesquisa: **em que medida a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba se aproxima ou se distancia da práxis curricular autêntica de Freire à luz do Materialismo Histórico-dialético?**, e da análise das respostas dos questionários preenchidos pelo segmento, foram selecionadas quatro professoras que apontaram aproximações e distanciamentos da práxis curricular freireana.

O primeiro contato com as quatro professoras ocorreu por intermédio dos(as) gestores(as) das escolas em que trabalham, via WhatsApp. Posteriormente, a pesquisadora fez uma visita às escolas, previamente agendada com as professoras, para apresentar o projeto de pesquisa e o TCLE (apêndice L), tornando mais claros os procedimentos de pesquisa e os riscos a que estarão sujeitos. Após a ciência e assinatura do TCLE pelas professoras, a pesquisadora agendou os dias e horários das observações em sala de aula, previstas para ocorrerem duas vezes em cada turma, com tempo previsto de uma hora. Entendemos que se a observação fosse o único instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa, o tempo previsto precisaria ser ampliado, contudo, como fizemos uso dos demais instrumentos já

apresentados, consideramos as duas horas em cada sala de aula suficientes para a coleta.

Destacamos que as famílias das turmas em que ocorreu a observação foram informadas via bilhete no caderno de recados ou por mensagem via WhatsApp. Nos dias previstos, as observações ocorreram com a preocupação de manter uma postura discreta e não interferir no andamento da aula, para evitar influenciar o comportamento dos educandos ou alterar a dinâmica da aula. Ressaltamos que, devido à faixa etária das crianças e por serem naturalmente curiosas, elas vinham perguntar quem eu era e queriam saber mais sobre mim. Em algumas turmas, percebi que a professora havia conversado sobre minha presença antecipadamente. É importante evidenciar que, como as crianças não participaram ativamente da pesquisa, pois o foco da observação eram os professores, não foi necessário colher o termo de consentimento dos responsáveis pelas crianças.

Os registros das observações ocorreram de forma escrita, em bloco de notas, utilizando um formulário previamente definido (ver Apêndice I). Após a digitação dos registros, os arquivos foram guardados no computador pessoal da pesquisadora e podem ser visualizados em sua totalidade no Apêndice O.

Por fim, é importante ressaltar que a observação não foi utilizada como uma forma de julgamento ou avaliação do trabalho do professor, mas, sim, como um método para auxiliar na busca de respostas ao problema desta pesquisa. A junção da coleta destes dois instrumentos metodológicos (questionário e observação), bem como a pesquisa bibliográfica e a análise documental, envolvendo teoria e prática, considerando a categoria práxis curricular autêntica e os parâmetros praxiológicos - sujeitos, processos e contextos, permitirá a construção de uma relação da práxis curricular docente com os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa.

3.2.3.3.1 Observação - caracterização das docentes

Como já informado, foram selecionadas quatro professoras, considerando o problema de pesquisa desta tese e da análise das respostas dos questionários. As profissionais escolhidas demonstraram aproximações e distanciamentos com a práxis curricular freireana. Duas demonstram mais aproximações e duas mais distanciamentos. As professoras são todas mulheres; uma tem entre 36 a 45 anos,

duas entre 46 e 50 anos e uma delas tem mais de 51 anos. Em relação à formação acadêmica, uma possui graduação, duas possuem pós-graduação *lato sensu* e uma professora possui pós-graduação *stricto sensu* em nível de doutorado.

Uma das professoras atua na rede há menos de um ano e três há mais de dez anos. Duas atuam na mesma escola há menos de um ano, uma de quatro a dez anos e a outra atua na mesma escola há mais de dez anos. Já quando questionadas sobre o tempo de atuação na etapa da pré-escola, uma respondeu que atua há menos de um ano, uma de quatro a dez anos e duas que atuam na pré-escola há mais de dez anos.

A seguir, apresentamos estas informações e também as relacionamos às pré-escolas em que atuam.

Quadro 20 - Caracterização das professoras - Observação

Escola	Prof. ^a	Idade	Gênero	Escolaridade	Há quanto tempo é professor(a) na rede municipal de ensino de Sorocaba?	Há quanto tempo é professor(a) na atual escola?	Há quanto tempo é professor(a) na Educação Infantil - etapa da pré-escola?
Escola C	P3	mais de 51 anos	Feminino	Doutorado	há mais de 10 anos	de 4 a 10 anos	há mais de 10 anos
Escola G	P4	46 a 50 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	há menos de 1 ano	de 4 a 10 anos
Escola I	P1	36 a 45 anos	Feminino	Especialização	há mais de 10 anos	há mais de 10 anos	há mais de 10 anos
Escola J	P3	46 a 50 anos	Feminino	Ensino Superior	há menos de 1 ano	há menos de 1 ano	há menos de 1 ano

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

3.3 Metodologia analítica dos dados coletados

Utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2011), como metodologia analítica dos dados coletados considerando os instrumentos utilizados. Segundo Moraes, a ATD pode ser compreendida como

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização;

o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (Moraes, 2003, p.192).

Como já discutido no início deste capítulo, a pesquisa qualitativa tem como objetivo aprofundar a compreensão do objeto em estudo, e a ATD contribui para este aprofundamento. A ATD pode ser compreendida como um processo de construção de novas compreensões que emergem de três etapas: a unitarização, a categorização e a comunicação.

A **unitarização**, também nomeada de desmontagem dos textos, é a primeira etapa da ATD e caracteriza-se pela leitura detalhada de todo o material coletado; no nosso caso, dos documentos apresentados no tópico 3.2.2, das respostas dos questionários respondidos e do registro das observações em sala de aula.

Destacamos que o que

[...] propomos é descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar. Sempre parte do pressuposto de que toda leitura já é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva. Ainda que, seguidamente, dentro de determinados grupos, possam ocorrer interpretações semelhantes, um texto sempre possibilita múltiplas significações. Diferentes sentidos podem ser lidos em um mesmo texto (Moraes, 2003, p. 193).

Após a leitura aprofundada de todo o material coletado, foram selecionados trechos, partes dos textos que apresentam, de forma implícita ou explícita, a práxis curricular dos sujeitos envolvidos e a perspectiva desta práxis curricular nos documentos, além das concepções que se relacionam às categorias freireanas apresentadas no final do capítulo dois, bem como trechos que se opõem a esta perspectiva libertadora.

A partir desta seleção, demos início a um processo de desmontagem dos textos, destacando seus principais elementos e organizando as unidades de análise, já analisando-os na relação com uma práxis curricular autêntica em Freire ou o seu reverso, a inautêntica. Após a realização da identificação de cada trecho, as unidades de análise foram reescritas buscando agrupar e reorganizar elementos, com o objetivo de contextualizá-las e trazer clareza ao texto.

Concluimos a primeira etapa da ATD e demos início à segunda etapa - a **categorização**, que consiste no agrupamento de unidades de análise semelhantes e, desta forma, pensamos nas categorias. Destacamos que as categorias não

emergiram apenas da leitura dos dados coletados na pesquisa de campo, mas também da pesquisa bibliográfica realizada. Na ATD, as “categorias constituem conceitos abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador” (Moraes, 2003, p. 200).

Na sequência, dividimos os recortes dos textos em dois grandes grupos por aproximações e **emergiram duas categorias amplas**: a primeira categoria foi intitulada **Práxis Curricular Inautêntica** e a segunda **Práxis Curricular Autêntica**. Além destas categorias amplas, também trabalhamos com categorias *a priori*: dialogicidade, problematização, conscientização, que são perpassadas e articuladas pela categoria implícita - realidade concreta, fundamentadas na Pedagogia Freireana. Reforçamos que o que caracterizará a práxis curricular freireana como práxis autêntica ou inautêntica são os parâmetros praxiológicos sujeitos, processos e contextos, já apresentados ao final do capítulo dois.

Após a finalização da definição das categorias e da descrição dos elementos que as constituem, elaboramos as articulações entre elas e os dados coletados, visando realizar a **comunicação**, última etapa da ATD, que é a construção do metatexto, buscando explicitar o todo. Esta etapa também é chamada de captação de um novo emergente.

Ressaltamos que esses textos

[...] descritivos e interpretativos, mesmo sendo organizados a partir das unidades de significado e das categorias, não se constituem em simples montagens. Resultam em seu todo a partir de processos intuitivos e auto organizados. A compreensão emerge, tal como em sistemas complexos, constituindo-se em muito mais do que uma soma de categorias (Moraes, 2003, p. 207).

Para a elaboração deste metatexto, organizamos o Quadro 21 para explicitar de forma clara como os parâmetros da práxis curricular - sujeitos, processos e contextos, fundamentaram as análises. Destacamos que os relacionamos às categorias emergentes Práxis Curricular Autêntica e Inautêntica e as categorias *a priori* **diálogo**, **problematização** e **conscientização**, que, em nossa concepção, são inerentes e indissociáveis das categorias amplas. Ressaltamos que não destacamos a categoria **realidade concreta**, visto que esta perpassa e articula as demais, estando implícita nas citadas anteriormente. Na sequência, no capítulo quatro, apresentamos os metatextos construídos por meio do processo de ATD.

Quadro 21 - Balizadores da práxis curricular frente às dimensões da práxis autêntica em Freire e seu reverso

Categorias inerentes à Categoria Práxis Autêntica	Parâmetros Praxiológicos					
	Sujeito (educadores e educandos)		Contexto (ambiente histórico, mediador do conhecimento)		Processo (processo educativo ensino-aprendizagem)	
	Práxis Inautêntica	Práxis Autêntica	Práxis Inautêntica	Práxis Autêntica	Práxis Inautêntica	Práxis Autêntica
Diálogo	Passivo - visto como objeto, coisificado.	Sujeito ativo, tem voz; Indaga o sentido da significação; Busca conhecer a realidade concreta e enfrentar os obstáculos; Orientado ao comportamento crítico e à emancipação.	Definido a priori pelo educador; Dá-se fora da realidade concreta.	Emerge das relações homens-mundo; Diálogo inserido na realidade concreta, busca a identificação das situações-limite.	Não existe diálogo, apenas comunicados; Prevalece o antidiálogo; O educador narra, apenas narra e cabe ao educando memorizar.	Diálogo; Educador e educando são sujeitos no processo; Problematicador do conhecimento acerca da realidade concreta, das contradições socioculturais e materiais; Supera a contradição educador-educandos.
Problematicação	Acrítico e passivo; Sujeito ouvinte, receptor.	Sujeito ativo, problematicador, questionador e crítico; Sujeito apresenta curiosidade epistemológica; Que cria e/ou reinventa novas soluções.	Supostamente neutro; Apenas ilustrativo e não problematicador das situações-limite.	Reflexivo; Desafiador; Problematicador; Está inserido no campo do diálogo e da comunicação acerca da realidade concreta, tendo em vista orientar a escolha e abordagem de conteúdos sistematizados; O contexto vivido/percebido é problematicado para a identificação de situações-limite.	Problematicação significativa inexistente; Processo linear, acrítico, mecânico, transmissor de informação, pretensamente neutro; Já se sabe previamente antes da própria realização, o que se quer fazer e como fazer.	Processo voltado à humanização; Problematicador no âmbito das interações socioculturais e materiais da realidade concreta; Processo dialético entre teoria e prática, sujeito e objeto; Envolve e é envolvido pelas situações-limite; Culmina nos temas geradores.
Conscientização	Sujeito imerso, ingênuo, acrítico; Aderente à realidade opressora; Consciência inerte.	Sujeito ativo, transformador da realidade opressora, crítico, emerso, engajado, praxiológico.	Fora da realidade concreta; Supostamente neutro; Inibidor, proibitivo de ações criadoras; Dado; Estático. A conscientização assemelha-se à sensibilização, sem considerar o contexto vivido/percebido como algo a ser problematicado.	Desvelador das contradições da realidade concreta; Conscientizador; Praxiológico; Autêntico; A consciência crítica do contexto visa a humanização, a emancipação. O contexto é problematicado visando a conscientização.	Pretende a manutenção da consciência ingênuo; O fazer é repetição ou imitação de outra ação; Acrítico, supostamente neutro; Permanece no nível da doxa, da curiosidade ingênuo.	Humanizador, dialógico, conscientizador, participante, transformador; Processo que busca a elaboração de atos-limite à superação das situações de opressão; Voltado ao comportamento crítico e à emancipação.

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

CAPÍTULO 4

A PRÁXIS CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS PRÉ-ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA À LUZ DA PRÁXIS AUTÊNTICA DE FREIRE

Neste capítulo, temos como principal objetivo analisar a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de Sorocaba a partir da articulação entre os pressupostos da Educação Libertadora de Freire e do Materialismo Histórico-dialético apresentados ao longo do capítulo 2 e sintetizados na categoria Práxis Curricular Autêntica. Esta é dimensionada a partir de categorias inerentes, como diálogo, problematização e conscientização, parametrizadas pelos sujeitos, contexto e processo da práxis curricular.

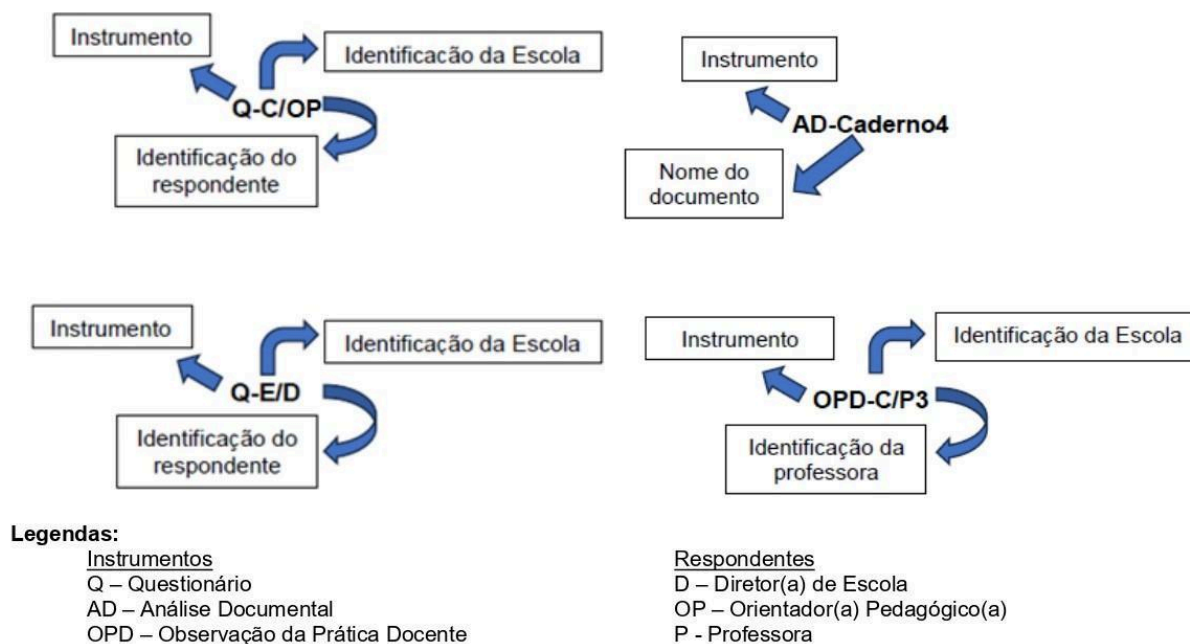
Para a realização desta articulação, apresentamos a análise dos dados coletados na pesquisa de campo utilizando a ATD à luz do embasamento teórico construído nos capítulos anteriores. O foco está nos parâmetros praxiológicos acima citados, a fim de investigar em que medida a práxis curricular das pré-escolas se aproxima ou se distancia da práxis autêntica de Freire, além de investigar a possibilidade de uma práxis curricular autêntica nas pré-escolas de Sorocaba, dentro de uma perspectiva de Educação Libertadora freireana.

4.1 Análises dos dados/achados

Para cada dado coletado, utilizamos um código em sistema alfanumérico, relacionado ao tipo de dado analisado, porém antecipamos que a análise dos dados não seguirá uma ordem linear, visto que as informações estão agrupadas por semelhanças e afinidades. Para apontar que o dado trazido foi de uma análise documental, utilizamos a sigla AD, acompanhada do nome sucinto do documento. Quando o dado analisado foi uma resposta de um questionário preenchido pelo gestor ou professora, utilizamos a sigla Q juntamente com a letra que representa a escola do respondente, mais a identificação do cargo que ocupa (diretor(a) de escola - D, orientador(a) pedagógico(a) - OP e professora - P) e, se professora, o número de identificação desta dentro da escola. Para a observação da prática docente, utilizamos a sigla OPD em conjunto com a letra que representa a escola da

professora que teve a prática docente observada e o número de identificação da mesma dentro da escola. Organizamos alguns exemplos na Figura 15 para facilitar o entendimento.

Figura 15 - Utilização de código alfanumérico na Análise Textual Discursiva



Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Como já informado no capítulo três, a partir dos trechos analisados, organizamos as unidades de análise, que culminaram nos metatextos construídos em torno de categorias. Na análise, emergiram duas categorias amplas: a primeira categoria foi intitulada Práxis Curricular Inautêntica e a segunda Práxis Curricular Autêntica. Além destas categorias emergentes, trabalhamos também com algumas categorias *a priori*, fundamentadas nas categorias freireanas: diálogo, problematização e conscientização, que são perpassadas e articuladas pela categoria implícita - realidade concreta.

A seguir, relembremos de forma breve estas categorias definidas *a priori*.

Quadro 22 - Retomando as Categorias em Freire

Categoria em Freire	Definição
Diálogo	Freire concebe o diálogo como aquele que problematiza o conhecimento, as situações vivenciadas pelos sujeitos em sua relação com a realidade concreta. Como visto no capítulo 2, o diálogo autêntico se encontra na comunicação sincera entre seus participantes que, para ser legítimo, precisa ser dialógico ou seja, busca o diálogo entre educador e educandos na perspectiva do diálogo entre saberes e visões de mundo distintas do ponto de vista epistemológico. Esta dialogicidade, na visão de Freire, é inerente à nossa condição humana. E ser dialógico, na busca da humanização verdadeira dos sujeitos, não é dizer o “blá-blá-blá”; é, de fato, experienciar o diálogo.
Problematização	Retomando a concepção de problematização em Freire, já apresentada no capítulo 2 desta tese, podemos dizer que é a partir do diálogo e este na relação com a realidade concreta, que ocorre a problematização, um quefazer problematizador, pois, para Freire, “a tarefa do educador [...] é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado” (Freire, 2013, p. 72). Assim, a problematização se vincula ao diálogo e à comunicação ao redor da realidade concreta e dos conteúdos intelectuais, pois é inerente ao ato cognoscente e às situações concretas.
Conscientização	Freire entende que a conscientização é um processo libertador, é um processo “endógeno, vem de dentro, e é por isso que é possível a qualquer um, é por isso que qualquer um pode saber, pode fazer, na medida em que se engaja nesse processo” (Vannucchi; Santos; Freire, 2003, p. 36). É importante destacar que, a tomada de consciência ocorre em torno das relações homens-mundo, em torno da realidade concreta, assim, quando o homem se situa criticamente, problematizando a sua realidade e superando a mera compreensão da existência de um fato, a tomada de consciência é superada e se torna conscientização. Destacamos que a conscientização pressupõe reflexão crítica e ação transformadora do sujeito, na e sobre a realidade que se pretende desvelar, estimulando o homem a apropriar-se do seu verdadeiro papel: o de sujeito da transformação do mundo. As categorias analisadas anteriormente (diálogo e problematização) têm papel fundamental neste processo, pois é diante da reflexão crítica do sujeito sobre a realidade concreta, com base na dialogicidade e na problematização, que o homem se conscientiza (eleva seu nível de consciência) e com isto tem condições de agir no mundo, com o objetivo de transformá-lo e, conseqüentemente, humanizar-se (conscientização).

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

A partir da retomada destas definições, apresentamos as análises realizadas. É importante destacar que procuramos dar sentido ao texto, realizando as articulações e reflexões que nos foram possibilitadas. Iniciamos, então, com a apresentação da comunicação⁷².

4.1.1 Da Práxis Curricular Inautêntica à Práxis Curricular Autêntica em Freire

Analizamos os trechos dos dados coletados que demonstram, a partir da concepção de educação de Paulo Freire, uma práxis inautêntica e apresentamos em

⁷² Etapa final da ATD de Moraes (2003), Moraes; Galiuzzi (2011).

contraponto exemplos de práxis curriculares autênticas. Iniciamos com uma citação de Freire que nos apresenta a sua definição de inautêntico.

A palavra inautêntica [...] com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.

Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.

Qualquer destas dicotomias, ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem (Freire, 2015, p. 108).

A práxis inautêntica é aquela que não busca transformar a realidade, que dicotomiza a ação da reflexão, que impossibilita o diálogo e que gera outras formas inautênticas de pensar e de existir.

Já na práxis curricular autêntica Freire compreende o termo autêntico como algo verdadeiro, que se fundamenta na criticidade e na ética, que não se deixa enganar pelas visões parciais da realidade, que exige um pensar certo.

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (Freire, 1996, p. 32 e 33).

Pensar certo [...] demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-la. [...] É que todo pensar certo é radicalmente coerente (Freire, 1996, p. 37).

Assim, a práxis autêntica é aquela que busca transformar a realidade, promovendo o trânsito da curiosidade ingênua para a epistemológica. A partir da realidade concreta dos educandos e do senso comum que eles expõem, busca sua superação. Essa práxis une ação e reflexão, demanda profundidade nas reflexões,

possibilita o diálogo, é coerente e gera outras formas autênticas de pensar e de existir.

Como já informado, estas categorias amplas (Inautêntica e Autêntica) se apresentam por meio de outras categorias: Diálogo, Problemática e Conscientização, articuladas cada uma aos parâmetros praxiológicos - sujeito, contexto e processo. Ressaltamos que, no início do texto de cada um dos parâmetros, retomamos os balizadores apresentados no Quadro 21 a partir de esquemas, além de apresentar o que nos levou a olhar para aquele dado específico, e o motivo de trazê-lo para as análises naquele parâmetro praxiológico de determinada categoria *a priori*, relacionando os elementos apontados às categorias.

Em todas as categorias, realizamos um paralelo entre os dados coletados ao longo da pesquisa e as concepções de Paulo Freire acerca de cada uma delas. Encontramos nos próprios dados exemplos que ilustram cada uma das categorias, tanto na perspectiva de uma práxis curricular inautêntica quanto na autêntica. Optamos por dividir o texto pelos parâmetros praxiológicos, iniciando pelos sujeitos.

4.1.1.1 Diálogo

Sujeitos

Como informado acima, apresentamos de forma sintética o que foi observado nos dados coletados no parâmetro praxiológico sujeito, da categoria diálogo.

Quadro 23 - Elementos observados no parâmetro praxiológico sujeito, na categoria Diálogo

Sujeito
Relação educador-educando Relação SEDU e equipes escolares Concepção de sujeito, pré-escola e infância Organização do currículo escolar Teoria curricular

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

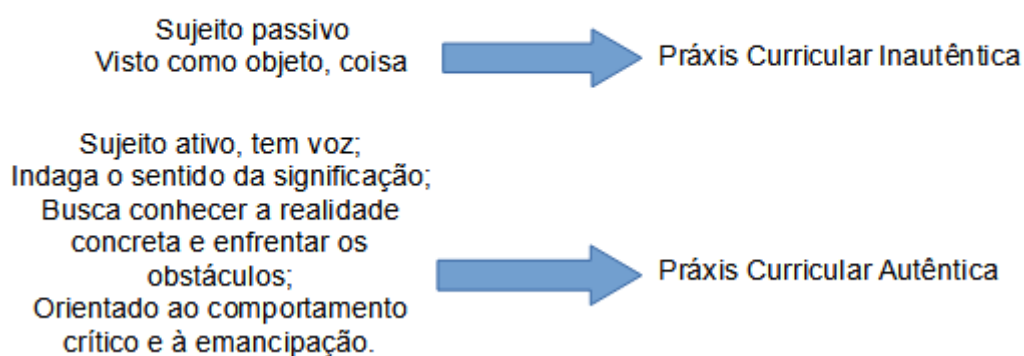
Esses elementos nos auxiliaram a analisar o sujeito do diálogo em Freire nos dados coletados, pois capturam aspectos da interação entre os diferentes

sujeitos envolvidos no processo educativo e ajudaram-nos a compreender como o diálogo se manifesta na prática educativa e no currículo.

A seguir, apresentamos os balizadores do parâmetro praxiológico sujeito, na categoria diálogo, em Freire.

Figura 16 - Balizadores utilizados para seleção dos dados - DIÁLOGO (sujeito)

O SUJEITO NA CATEGORIA DIÁLOGO



Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Assim, retomamos que o sujeito do diálogo na perspectiva da práxis curricular inautêntica é passivo e visto como um objeto, uma coisa; o sujeito da práxis curricular autêntica é ativo, tem voz, indaga o sentido da significação, busca conhecer a realidade concreta e enfrentar os obstáculos, e é orientado ao comportamento crítico e à emancipação.

Deste modo, a percepção do educando como objeto/coisa é destacada em um dos relatórios de observação da prática docente, quando a educadora organiza os grupos das mesas sem envolver as crianças na decisão, a fim de que cada uma ficasse com um número parecido de crianças (OPD-I/P1). E, em outra observação da mesma professora, embora tenha ocorrido interação, a atividade foi dirigida unicamente pela professora, limitando a iniciativa das crianças quando a professora pegou os crachás com os nomes das crianças e os distribuiu pelo chão; depois, foi chamando as crianças por mesa, para que cada uma identificasse o nome, pegasse o seu crachá e retornasse ao lugar (OPD-I/P1). Também podemos destacar esta concepção no trecho de uma outra observação.

A professora escreveu a rotina do dia no quadro: cantigas, brincadeiras exteriores, parque, lanche, escovação, massinha. Enquanto **a professora**

falava da rotina, as crianças estavam bem agitadas. **Em vários momentos a professora falou “Boca descansando”**.

A professora pediu para que as crianças **contassem umas às outras só com os olhinhos**, a fim de identificar quantas crianças tinham comparecido à aula no dia e sem levantar e **sem usar as bocas (em silêncio)** (OPD-G/P4).

Em paralelo, também identificamos em todos os instrumentos de coleta de dados **concepções de pré-escola e infância** que concebem um sujeito ativo, com voz e que busca conhecer a sua realidade concreta.

Concepção de **criança como um sujeito histórico e de direitos** com sua individualidade e por meio de interações compreendem o mundo e constroem conhecimento (Q-C/OP).

Período fundamental para o desenvolvimento integral da criança, sendo a escola um espaço planejado para convivências, brincadeiras, jogos, socialização, autonomia e aprendizagens. Entendendo a **criança como ser histórico e de direitos e como centro de todo o processo** (Q-F/D).

[...] **Lugar onde as crianças construam suas próprias teorias e sejam valorizadas pelo que são e como são** (Q-J/OP).

[...] A pré escola deve incentivar as crianças em suas potencialidades respeitando todos os tipos de infâncias. **A criança é um sujeito histórico e de direitos, devendo ser o centro do CEI. Tudo deve (ou deveria) girar em função dela e de suas peculiaridades** (Q-K/D).

[...] **Acreditamos numa criança ativa, protagonista, potente, capaz e criadora de cultura** (Q-O/OP).

[...] **Um sujeito que pensa, que sente, que age, sendo diferente dos demais, com suas características e necessidades próprias**. Assim, podemos pensar em "diversas infâncias" [...] (Q-J/P3).

Recepção das crianças pela professora – falas variadas, **a professora abaixava na altura das mesmas para ouvir o que diziam**. As crianças escolhiam o lugar que queriam sentar. As crianças foram pegar jogos para brincar enquanto aguardavam os demais amigos chegarem, não pediram para a professora. **Enquanto esperavam, crianças e professoras dialogavam** – por que será que o amigo não veio, sono, queda, etc (OPD-J/P3).

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a **criança, centro do planejamento curricular, 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 (AD-DCNEIs/artigo 4º).

Nestes destaques, percebemos um sujeito, uma criança ativa, protagonista da sua história. Este reconhecimento é fundamental para o diálogo, pois valoriza as experiências e vozes das crianças como participantes ativos no processo educativo, além do brincar em muitos dos trechos como estruturante deste processo.

Nas observações das práticas docentes destacadas acima, pudemos perceber que as professoras demonstram interesse genuíno pela vida das crianças, estabelecendo um vínculo afetivo e respeitoso, dialogando de forma acolhedora, perguntando sobre as preferências e sentimentos das crianças, promovendo um ambiente de confiança e abertura.

Já no artigo das DCNEIs, encontramos esta concepção de sujeito histórico e de direitos que fundamentam todos os demais documentos analisados, contudo, estes não consideram, de maneira geral, o diálogo na sua implementação, tendo em vista que são documentos normativos, sem espaço para discussão e modificação.

Convém destacar ainda que na BNCC e no Currículo Paulista não há menção explícita sobre a participação das crianças no desenvolvimento e implementação do currículo, focando mais na colaboração entre instituições educacionais, indicando uma prática de diálogo limitada, em que os alunos não são vistos como coautores do processo educativo. A mesma observação podemos fazer nos documentos da rede municipal, como o Marco Referencial e os Cadernos 4, 5 e 17. No documento Marco Referencial, a ausência de uma definição clara e específica de infância ou criança, limitando-se a questões legais e teorias de desenvolvimento humano, indica uma prática de diálogo limitada, em que a visão das crianças como sujeitos ativos do processo educativo não é plenamente considerada. Nos Cadernos, as concepções se reportam ao Marco Referencial ou se limitam a definições normativas ou legalistas, sem detalhar e promover a participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Além disso, falta uma base conceitual clara para os educadores discutirem e refletirem criticamente sobre suas práticas em torno do eixo central da infância: o brincar.

A questão da passividade e da limitação na autonomia dos sujeitos, característica da práxis curricular inautêntica, fica clarificada na resposta de dois diretores de escola ao serem questionados sobre a elaboração do currículo escolar e sobre a possibilidade de organização de um currículo diferenciado, indicando um diálogo inautêntico entre a SEDU e as escolas:

Se tivéssemos 100% de autonomia na realização das ações sim, mas não é o caso (Q-E/D).

O currículo é **elaborado conforme as orientações da Secretaria de Educação**, que atualmente segue (*sic*) as diretrizes do Currículo Paulista e BNCC, não temos um currículo próprio da rede municipal (Q-G/D).

Fica evidente a falta de envolvimento direto dos sujeitos da comunidade escolar no processo de construção curricular das escolas e aceitação passiva dos documentos oficiais, sem diálogo e reflexão.

Nas respostas a seguir, notamos uma ampliação do embasamento para a construção do currículo, não focando apenas nos documentos oficiais. São percepções que se aproximam de uma práxis curricular autêntica ao considerarem a criança, sua realidade concreta e a própria comunidade na qual a escola está inserida para a **organização desse currículo**.

Ouvindo as crianças, respeitando-as enquanto sujeitos de direito. Estarmos atentos a seus gestos e não tentando nós adultos, apontar o que devem e como fazer. Permitir que as crianças sejam, realmente, protagonistas de suas vivências e aprendizagens (Q-C/D).

Nos interesses das crianças, nos acontecimentos corriqueiros do dia a dia e da sociedade como um todo e nos ritmos e ensinamentos da natureza (Q-O/D).

A partir das **características e necessidades da comunidade local** (Q-K/P1).

A partir da intencionalidade docente e do **conhecimento prévio/interesses trazidos pelas crianças**, através de discussões em reunião de equipe (Q-O/P8).

Deve ser pautado nas **necessidades, interesses e vivências que são observadas na turma** (Q-A/P7).

Sim. **Nas experiências do grupo escolar, nas opiniões e decisões das crianças** (Q-C/P2).

Como eu disse os documentos oficiais podem ser uma diretriz para o trabalho da professora no cotidiano, como um apoio, suporte, sempre flexível, aberto, porque para mim **o planejamento deve se iniciar após o acolhimento, a observação, os diálogos com a(s) criança(s), para a partir daí, ser pensado e partilhado com as crianças** e não somente para elas. Não transmissivo, mas junto, num *co-ire*⁷³ com elas... (Q-C/P3).

Sim. O currículo deve considerar a **realidade e o cotidiano de nossas crianças e deve ser construído com elas**. Muitas vezes surgem necessidades que não estavam previstas no currículo, cabendo ao professor adaptar ou mudar totalmente se for o caso. **O professor deve estar atento às falas e também ao silêncio, aos conflitos, aos desenhos, às expressões corporais, às interações ou isolamento**. Sei que é bem complicado com uma sala numerosa, mas acredito que é possível e é o que venho buscando fazer (Q-J/P3).

Percebemos a inclusão e a valorização da voz das crianças e comunidades, bem como dos docentes, visto que o currículo não está posto, é elaborado/organizado a partir do diálogo verdadeiro entre os múltiplos sujeitos. Assim, a criança/o educando na práxis curricular autêntica é o sujeito central no

⁷³ “[...] pensar o ato educativo como linha de fuga, como “*co-ire*”, ir junto com as crianças, não normatizando e ditando suas ações, mas aprendendo com elas, entrando, com elas, num devir-criança que abre possibilidades de investir contra o mundo adulto” (Gallo, 2018, p. 813).

processo educativo, bem como o docente: ambos são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Em uma visão inautêntica, a falta de diálogo efetivo entre os diferentes setores da SEDU e as escolas de uma forma geral podem ser identificados nos trechos:

Infelizmente não, nossa rede é grande e nossa **secretaria não consegue 'dar um norte'** - um alinhamento seja por questões políticas ou 'desorganização' (Q-B/D).

Necessitamos de formações em nível de rede sobre estes temas tão importantes, só assim teremos maior qualidade na educação infantil de Sorocaba (Q-J/OP).

É nítido o diálogo limitado entre os sujeitos, visto que a formação se torna individualizada; às vezes, entre os sujeitos da própria escola, mas também de forma individual, em que o próprio sujeito busca a sua formação. A importância da formação continuada em serviço também é apontada em uma perspectiva de práxis curricular autêntica.

[...] a falta de formação continuada e em serviço para os gestores, professores e demais profissionais da instituição, compromete muito o trabalho [...] **Formação em serviços aos profissionais da educação (todos que atuam na EI) é fundamental.** (Q-A e H/OP).

Existe um constante movimento para implementação efetiva da concepção, é um dos nossos principais objetivos. No entanto, **ainda temos resistências de integrantes da equipe, seja por falta de formação desses profissionais** até as condições estruturais da instituição (Q-F/D).

Assim, é identificada a necessidade de envolver todos os sujeitos (educadores, gestores etc.) em um processo de formação contínua e compartilhada, e necessariamente dialógica. Freire (2015) compreende que é a partir do diálogo entre os sujeitos, ao pronunciarem o seu mundo, ao problematizarem a sua realidade, que existirá a possibilidade de humanização e emancipação destes.

[...] O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização. [...]

O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a conquista das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão.

O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza.

Não significa isto que a teoria da ação dialógica conduza ao nada. Como também não significa deixar de ter o dialógico uma consciência clara do que quer, dos objetivos com os quais se comprometeu (Freire, 2015, p. 184, 185 e 228).

Desta forma, entendemos que o diálogo entre os sujeitos dentro da própria equipe, na **relação entre educador e educandos, na articulação entre a SEDU e as escolas** e nas reflexões sobre os documentos, não pode ser limitado e precisa ser ampliado, na perspectiva de participação de todos como autores do processo.

Na questão sobre a **teoria curricular** que mais se aproxima da prática dos respondentes, fica claro em algumas respostas identificadas como autênticas o reconhecimento da diversidade e a valorização das diferentes identidades e culturas, que promovem um diálogo inclusivo entre todos os sujeitos. Seguem algumas respostas que ilustram isto.

Acredito que seja a crítica, pois **o currículo pode manter e/ou reproduzir as influências estruturais política, social e ideológica que promovem ou ratificam ainda mais as desigualdades, pautadas em interesses dos "dominadores"** (Q-A e H/OP).

Crítica. Busco ouvir as crianças nas rodas de conversa e também observo suas relações com as demais crianças e adultos, suas curiosidades, suas narrativas, suas diferentes linguagens, **tentando trazer para a prática experiências que considerem as especificidades das crianças e do grupo, sempre refletindo com elas sobre os diversos temas que surgem no cotidiano** (Q-J/P3).

A resposta que mais se aproxima de uma práxis curricular autêntica na Educação Infantil é a última do recorte acima, da professora P3, da escola J, pois resume apontamentos trazidos ao final do capítulo dois, quando discutimos Freire e Infância.

Contexto

Apresentamos os aspectos que foram observados nos dados coletados no parâmetro praxiológico contexto da categoria diálogo.

Quadro 24 - Elementos observados no parâmetro praxiológico contexto, na categoria Diálogo

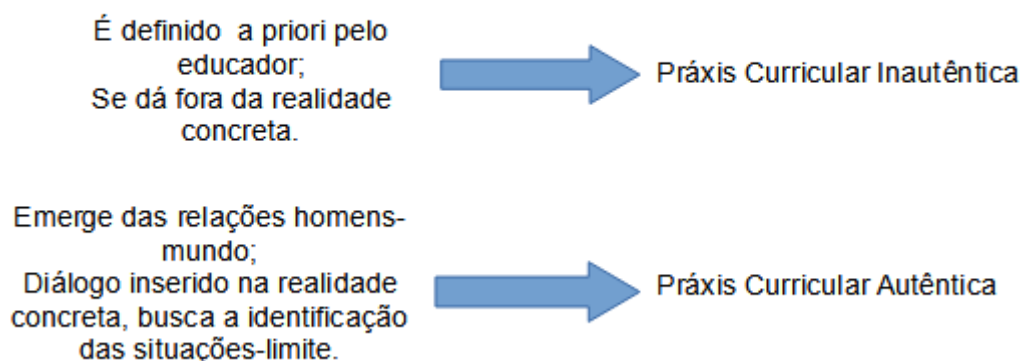
Contexto
Escuta
Organização do ambiente
Organização do currículo
Diferentes possibilidades de organização do currículo
Efetividade do currículo na prática educativa
Especificidades locais
Contexto problematizado ou imposto

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Esses elementos nos auxiliaram a analisar o contexto do diálogo em Freire nos dados coletados, pois relacionam aspectos do processo educativo, auxiliando-nos na compreensão de como o diálogo se manifesta na prática educativa e no currículo. Neste momento, trazemos os balizadores do parâmetro praxiológico contexto na categoria diálogo em Freire.

Figura 17 - Balizadores utilizados para seleção dos dados - DIÁLOGO (contexto)

O CONTEXTO NA CATEGORIA DIÁLOGO



Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Desta forma, reafirmamos que o contexto do diálogo que envolve uma práxis inautêntica é definido *a priori* pelo educador e se dá fora da realidade concreta dos educandos e educadores. E o contexto do diálogo de uma práxis curricular autêntica emerge das relações homens-mundo, é inserido na realidade concreta e busca a identificação das situações-limite.

Neste sentido, o contexto da práxis curricular inautêntica pode ser identificado em várias respostas das professoras da escola A, quando questionadas se a sua concepção de infância se articula à concepção de infância da rede.

Não, visto que precisamos utilizar livros didáticos e, cada vez mais, vemos o emparedamento das escolas da infância (Q-A/P1, 2, 3 e 6).

Ressaltamos que não são todas as escolas de Educação Infantil que utilizam o livro didático. Foi realizada uma consulta no ano de 2022 e algumas unidades escolares optaram pelo uso, mas a utilização de materiais didáticos sem considerar as necessidades e contextos específicos limita e, até mesmo,

impossibilita o diálogo verdadeiro, além de que o uso deste material didático contraria a concepção de Educação Infantil pautada no brincar e nas experiências lúdicas, promovendo uma abordagem mais conteudista e menos centrada na criança.

Na observação de uma das práticas docentes (OPD-G/P4), fica nítido este contexto antidialógico, que não incentiva a participação ativa e a co-construção do conhecimento, quando a todo momento a professora impõe silêncio e troca as crianças de lugar devido às conversas paralelas. Estas ações podem inibir a expressão natural e o diálogo espontâneo entre os sujeitos. Em um texto de Abramowicz (2023), encontramos um relato sobre este processo de escuta relacionado ao trabalho de Madalena Freire, filha de Paulo Freire, que foi professora de Educação Infantil e trabalhou com formação de professores por muitos anos.

De toda maneira, o que Madá produzia incessantemente era o pensamento, atividade central da educação. Ela escutava as crianças de um jeito muito especial. Era uma ética da escuta, de fato queria saber se se importava com aquilo que a criança expressava, não só pela fala, mas pelos desenhos, gestos, silêncios, choros etc. Uma escuta que só os mestres desenvolvem, pois coloca o adulto em posição de aprendiz. Ou seja, uma espécie de escuta flutuante, atenta e sensível, pois ouve como se fosse a primeira vez (Abramowicz, 2023, p. 66).

É possível compreendermos que é a **escuta**, o diálogo com o outro que produzirá o pensamento e, conseqüentemente, o conhecimento. Crianças mudas, impedidas de falar, não pensam e não refletem com e sobre o mundo, com e sobre a sua realidade.

Em relação aos **ambientes**, nas observações das práticas docentes, percebemos que as quatro salas de aulas visitadas são organizadas com mesas redondas, jogos e outros materiais acessíveis às crianças, criando um espaço propício ao diálogo e à interação entre as crianças e entre estas e a professora. Um ambiente aberto e flexível permite que as crianças expressem seus interesses e relacionem a leitura com suas próprias experiências.

[...] Chamou todos para a roda, inclusive a cuidadora, cantaram a música de boa tarde, a música tinha pausas e **a cada pausa a professora perguntava como a criança estava, das sete crianças, 5 responderam legal (rima da música) e duas responderam que estavam com saudades da mãe.** A professora disse que naquele momento as crianças poderiam contar o que quisessem, **conversaram sobre o calor e a chuva do dia anterior, uma criança falou do medo que tem da chuva, outra**

disse que havia ido no parque aquático, outra que a energia havia acabado, a professora disse que na casa dela também havia ficado sem luz e sem internet. [...] As crianças perceberam um saco em formato de coruja no chão, algumas foram explorar, abriram o zíper e encontraram **diversos pedaços de tecidos, uma criança perguntou sobre um tecido que tinha uma textura diferente, a professora explicou que era um pedaço de tule.** Já havia um tempo que uma criança estava correndo pela sala, a professora chamou a criança pelo nome e não foi atendida, então a professora foi até a criança e disse de forma calma que ali não era lugar de correr. Uma criança estava com um pedaço de cetim, outra criança foi pedir à professora que queria o mesmo pedaço de tecido, a professora disse **“Não é pra mim que você tem que perguntar, não é? Pergunte pra quem está com o tecido”.** [...] **As crianças ora brincavam com os materiais trazidos pela professora, ora com os brinquedos trazidos de casa.** Uma criança veio falar para a professora que **o avô limpou o seu tênis e que agora podia correr mais rápido, igual o Sonic.** Outra criança achou um inseto morto e veio mostrar para a professora, que procurou ouvir com atenção abaixando na altura da criança (OPD-J/P3).

Desta forma, foi percebido que o contexto da sala de aula observada é acolhedor e participativo. A professora da OPD-J/P3 incentiva as crianças a falarem sobre seus sentimentos e experiências, como quando discutem o medo da chuva ou as atividades do final de semana. As crianças são encorajadas a explorar e dialogar sobre os materiais e objetos presentes na sala e no parque, trazendo elementos de uma práxis curricular autêntica.

Na questão sobre a **organização do currículo**, foi percebido tanto nas respostas da equipe gestora quanto nas respostas das professoras uma dependência exclusiva nos documentos oficiais, sem considerar e dialogar com o contexto específico de cada escola.

O currículo é **elaborado/organizado** de acordo com as **orientações da SEDU, por meio da adesão ao Currículo Paulista** (Q-A/D).

Temos como **base a BNCC e o Currículo Paulista** e os professores "dividem" em bimestres de acordo com a sua turma (Q-B/D).

É organizado a partir dos **documentos oficiais** (Q-C/OP).

A partir do **Currículo Paulista** (Q-I/D).

Baseado em **documentos oficiais** (Q-N/D).

Com respaldo nas **legislações e documentações vigentes**, as professoras elaboram o curriculum a ser trabalhado (Q-A/P1, P2, P3, P4, P5 e P6).

A partir da **BNCC, Marco Referencial da Rede Municipal de Sorocaba** e demais orientações que nos são passadas pela Secretaria de Educação de Sorocaba ou MEC (Q-G/P2).

Esta dependência também é explicitada nas respostas das professoras, quando questionadas sobre **diferentes possibilidades de organização do**

currículo, além de nos apresentar a falta de reflexão sobre esta questão de algumas professoras.

Sim, mas **não sei apontar exatamente qual** (Q-G/P1).

Desconheço (Q-G/P3).

Os documentos [...] ao longo dos anos vêm auxiliando na construção do currículo, visando os conteúdos que serão abordados, as competências a serem desenvolvidas para formação plena das crianças, portanto a meu ver, acredito que **baseando-se nesses documentos estamos respaldados e são suficientes** (Q-G/P4).

Esses **documentos são completos, não costumo recorrer a outros** (Q-G/P6).

Acredito que **sempre devemos estar pautados em documentos** (Q-J/P2).

Não, assim é a melhor maneira (Q-O/P4).

Não (Q-O/P5 e Q-O/P6).

Creio que **as diretrizes para Educação Infantil sejam mais potentes que BNCC e Currículo Paulista, bem como o caderno 13 em relação ao caderno 14** (Q-O/P8).

Esta sujeição exclusiva aos documentos oficiais sem uma consideração mais ampla dos contextos específicos e também a ausência de uma reflexão crítica sobre a própria prática limita o diálogo autêntico em Freire, impactando de forma negativa na prática pedagógica da escola como um todo e trazendo características de uma práxis curricular inautêntica.

Em contrapartida, a preocupação do diálogo autêntico entre o ambiente escolar e o contexto de vida das crianças também é notado em algumas respostas de outros respondentes, das mesmas questões dos questionários.

[...] elaboramos o currículo **pautado nas vivências e experiências das crianças** considerando a cultura, a etnia, questões econômicas, políticas e social (*sic*) (Q-A/D).

[...] **levamos em conta nossa realidade local, nossos espaços e materialidades, para propor vivências mais significativas para as crianças** (Q-J/OP).

A comunidade em que a escola está inserida e o capital cultural trazido pelas crianças, suas vivências nas comunidades, os imigrantes que recebemos (Haitianos) acabam por influenciar e direcionar a organização do currículo (Q-H/D).

Acredito que o enfoque nas **características da comunidade e autonomia da unidade poderiam estar mais presentes de alguma forma** (Q-G/P5).

Consideramos que a reflexão e discussão contextualizadas do currículo, a partir das realidades locais, promove um diálogo autêntico e contínuo com os

diferentes contextos em que a escola está inserida, corroborando uma práxis autêntica.

Na questão sobre a **efetividade deste currículo na prática educativa das professoras**, novamente foi constatada uma submissão ao papel e aos documentos, sejam eles documentos oficiais, de dentro ou de fora da escola, sem considerar e dialogar com a realidade concreta vivenciada pelos educandos e educadores, 'engessando' a prática, sem cogitar ou mencionar o diálogo entre as partes envolvidas. Destacamos que alguns respondentes apontaram que se atentam à realidade vivenciada, mas, neste caso, não é para buscar o conteúdo do diálogo, mas para ilustrá-lo, porque o conteúdo está dado, posto no documento.

Através do **acompanhamento** dos planejamentos, registros docentes, relatórios individuais e portfólios coletivos (Q-O/OP).

Eu tento me manter fiel a estes documentos de acordo com a interpretação que hoje eu faço deles, pois tenho percebido através de observar a fala de muitas professoras, é que **todas fazem o seu melhor e pautam sua prática nos mesmo documentos**, o que difere são as interpretações que cada uma faz sobre os mesmos (Q-C/P1).

Atualmente estamos **pautadas nos campos de experiências e objetivos de aprendizagem da BNCC**, relacionando conteúdos de conhecimento de mundo apropriados para crianças com a organização da BNCC (Q-G/P1).

Na elaboração do **cronograma semanal, garantido (sic) os direitos de aprendizagem e os campos de experiência** (Q-J/P2).

Um comentário de uma das professoras nos chamou a atenção sobre a falta de uma concepção clara e contextualizada de infância e Educação Infantil na rede municipal de Sorocaba, indicando a ausência de diálogo autêntico com as realidades específicas, no caso, com os segmentos da Educação Básica.

Além de não existir na rede municipal de Sorocaba uma concepção clara de infância e educação infantil, **a pré escola se encontra em um 'limbo'** por não ser considerada importante como a creche nem 'dar resultado' como o fund. (Q-O/P8).

Nos documentos analisados, como BNCC e Currículo Paulista, são estabelecidas aprendizagens essenciais, mas que não apresentam para a discussão os conceitos centrais sobre currículo escolar, limitando, assim, a flexibilidade e engessando as práticas pedagógicas. Foi verificado que os documentos indicam a adaptação às **especificidades locais**, mas, sem esta discussão sobre currículo, os

documentos apresentam limitações, levando a contextos em que o diálogo autêntico não é realizado. Também corroboramos a análise a seguir sobre a BNCC:

Quando se analisa a proposta curricular de Educação Infantil na BNCC, encontra-se, mesmo que de forma escamoteada, uma perspectiva preparatória e fragmentada para o ensino fundamental, mais uma vez atendendo ao objetivo do desenvolvimento do domínio da linguagem escrita e do raciocínio lógico, de forma a responder ao desafio de melhoria dos resultados dos(as) estudantes brasileiros(as) nos exames externos e, conseqüentemente, da formação da mão de obra que atenda a lógica hegemônica da globalização do capital e dos papéis que os diferentes mercados devem exercer em tal hegemonia (Silva; Fasano, 2020, p. 72).

Já nos documentos da rede municipal de Sorocaba (Caderno 4, Caderno 5 e Caderno 17), existe uma apresentação das concepções de currículo e proposta pedagógica baseadas nas DCNEIs como normativas, mas nos documentos não há consideração das especificidades locais e contextuais, o que poderia promover uma reflexão crítica sobre elas. É importante destacar que encontramos dificuldades nas análises destes Cadernos, visto que os documentos não trazem uma definição de pré-escola, infância e currículo, pois compreendem que todo este embasamento já é encontrado no documento do Marco Referencial. Contudo, a referência ao Marco Referencial sem inclusão de definições nos próprios Cadernos pode criar um contexto em que o diálogo é superficial e dependente de consultas externas, prejudicando a fluidez da comunicação.

É possível considerar que a BNCC até teve no início da sua construção uma perspectiva dialógica, mas que foi finalizada de forma impositiva. Já na atualização do Marco Referencial da rede municipal de educação de Sorocaba, implementado em 2017, a SEDU possibilitou espaços e tempos dedicados ao estudo e reflexão do documento, com a participação de profissionais da rede de ensino eleitos entre os pares e técnicos da SEDU, além de promover um diálogo genuíno e participativo nas plenárias realizadas, valorizando as experiências e conhecimentos dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Contudo, entendemos que o diálogo apenas na elaboração do documento não é suficiente para garantir uma transformação da realidade. O Caderno 4 também foi organizado a partir de uma comissão intitulada “Comissão de Avaliação da Educação Infantil”, composta por: supervisora de ensino, chefe de seção, diretoras de creche e pré-escola, orientadoras pedagógicas e professoras e, posteriormente foi implementada em toda a rede. Mas, reforçamos,

assim como já apontado, que o diálogo na construção do documento não é por si só suficiente, é necessário que os materiais sejam estudados, problematizados e refletidos pelas equipes escolares continuamente, para que de fato possam embasar a prática pedagógica e consigam transformar a realidade.

Após estas análises, é possível inferir que o **contexto** da forma como é **imposto** pode ser comparado à invasão cultural para Freire, que afirma:

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.

Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la.

Por isto é que, na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades da ação antidialógica, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores (Freire, 2015, p. 205).

Desta forma, a invasão cultural é característica da falta de diálogo entre os sujeitos e contextos; é a manifestação da conquista e da dominação, que conduz à inautenticidade. É urgente que transformemos este processo, que problematizemos as relações homem-mundo, os sujeitos com a sua realidade concreta, com o SEU contexto.

Processo

A seguir, apresentamos os elementos que foram observados nos dados coletados no parâmetro praxiológico processo, da categoria diálogo.

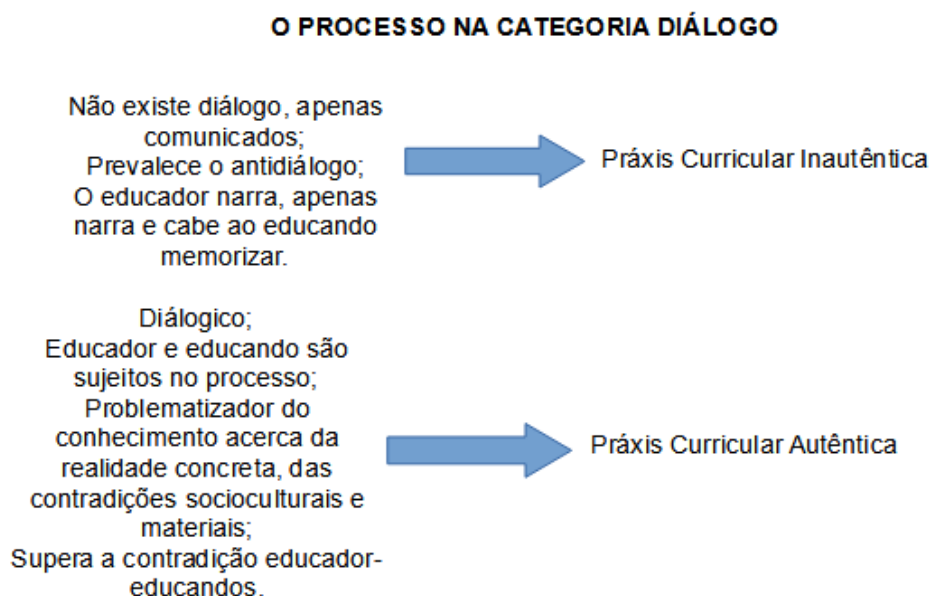
Quadro 25 - Elementos observados no parâmetro praxiológico processo, na categoria Diálogo

Processo
Concepção de Educação
Relação educador-educando
Organização do currículo
Imposições variadas
Teoria curricular

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Os elementos apresentados nos auxiliaram a analisar o processo do diálogo em Freire nos dados coletados, pois relacionam aspectos que envolvem a interação dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, além de nos ajudar a compreender como o diálogo se manifesta na prática educativa e no currículo. Deste modo, apresentamos os balizadores do parâmetro praxiológico processo, na categoria diálogo, em Freire.

Figura 18 - Balizadores utilizados para seleção dos dados - DIÁLOGO (processo)



Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

A partir da Figura 18, podemos afirmar que os processos de ensino-aprendizagem que envolvem a práxis curricular inautêntica é antidiálogo, prevalecem os comunicados: o educador narra, apenas narra, e cabe ao educando apenas memorizar. E, na práxis autêntica, os processos educativos são dialógicos: educador e educando são sujeitos no processo, o conhecimento é problematizado a partir da realidade concreta, das contradições socioculturais e materiais, e busca superar a contradição educador-educandos.

Observamos que os processos de ensino-aprendizagem das escolas, apesar de pertencerem à mesma rede municipal, são diversos, a depender da concepção de cada equipe e de cada profissional, como observado na resposta sobre a relação entre a **concepção de educação** dos profissionais, da equipe e da rede de ensino de Sorocaba.

Para mim, a rede municipal não tem uma única concepção de educação infantil, criança ou infância, pois é visível que **cada unidade escolar trabalha de acordo com a sua concepção** (Q-C/P3).

Cada membro segue seu critério de concepção (Q-O/P2).

A rede precisa de **alinhamento de visão da educação infantil** (Q-O/P3).

Entendemos que precisamos ter cuidado quando focamos apenas em um alinhamento burocrático, pois podemos restringir a um processo de diálogo limitado e centralizado, tornando-o inautêntico. É preciso haver diferentes concepções e reflexões, que devem ser compartilhadas, levando a um processo de ação-reflexão-ação transformadora da prática pedagógica. Na Educação Infantil, essas práticas atualmente são embasadas nas DCNEIs, que apresentam, em seu artigo nono, os eixos norteadores - interações e brincadeira, que buscam promover um ambiente de diálogo constante, em que as crianças são incentivadas a expressar-se através de múltiplas linguagens (gestual, verbal, plástica, entre outras), tornando-se sujeitos no processo. Esta concepção se apresenta nas observações das práticas docentes.

Nas quatro observações, acompanhamos uma recepção acolhedora e a interação constante das professoras com as crianças, como quando as crianças chegam, escolhem seus lugares e conversam com a professora sobre seus sentimentos e experiências. Três observações promoveram um ambiente de diálogo constante durante as atividades, como a leitura de histórias e a exploração de materiais (OPD-C/P3; OPD-J/P3; OPD-I/P1).

Também observamos que quando a professora (OPD-J/P3) abaixa na altura das crianças para ouvi-las demonstra um esforço genuíno de estabelecer uma comunicação horizontal, buscando superar a contradição educador-educandos. Contudo, é preciso ressaltar que, em alguns momentos, também foi nítida a falta de diálogo nos processos educativos das observações das práticas docentes, pois foram definidos *a priori* pelas professoras, além da designação de papéis de forma arbitrária, não envolvendo uma reflexão ou escolha ativa pelas crianças, como a definição do ajudante do dia e a escolha da história lida (OPD-I/P1). Além disso, o uso repetitivo do termo "boca descansando" (OPD-G/P4) para silenciar as crianças - ação que pode ser vista como uma forma de controle dos processos que não promove o diálogo genuíno, existindo uma comunicação unilateral, em que as decisões pedagógicas não envolvem a participação dos alunos.

A adoção de um **currículo imposto**, como a BNCC e o Currículo Paulista, já discutido nos parâmetros anteriores, também impacta diretamente nos processos das escolas, visto que não existe diálogo entre eles. Apesar de a BNCC e o Currículo Paulista apresentarem-se, na etapa da Educação Infantil, organizados por campos de experiência, as estratégias apresentadas valorizam as linguagens de escrita, leitura e oralidade, estabelecendo mais uma vez a centralidade em um processo preparatório para a alfabetização. Desta forma, podemos afirmar que ambos os documentos reafirmam ações de submissão da criança e de negação das vozes e culturas infantis.

A denúncia de Freire sobre a existência de uma prática pedagógica autoritária e antidialógica inclui as crianças e as infâncias. O mundo adultocêntrico, ao compreender a criança como um ser que precisa ser preparado para o mundo adulto, desconsidera a voz infantil, suas culturas e suas representações do mundo, impedindo-a de exercitar a dialogicidade (Silva e Fasano, 2020, p. 77).

Nas demais análises documentais, constatamos que todos os documentos de Sorocaba se fundamentam nos eixos interação e brincadeira das DCNEIs, alguns apenas citando os mesmos e outros com algum aprofundamento. No Currículo Paulista, também podemos observar que é considerada a prática de ouvir as crianças sobre como podem ser dispostos os brinquedos no parque, como deve ser organizada a biblioteca, os espaços, a adequação e disposição das mobílias. Envolver as crianças nas decisões cotidianas da escola e ouvir suas opiniões envolve uma práxis autêntica, contudo, não podemos restringi-las a questões de estrutura física. O Marco Referencial teve em sua reestruturação um processo de construção dialógico ao envolver a comunidade educativa, porém, essa dialogicidade se limitou à escrita, não ultrapassando os muros da escola, tendo ocorrido da mesma forma na elaboração do Caderno 4.

No Caderno 5, é clara a existência de uma práxis inautêntica quando o documento nos apresenta a proposta de um roteiro para a documentação do PPP, sem considerar os processos já existentes nas unidades escolares, limitando a flexibilidade e a criatividade no desenvolvimento dos PPPs e restringindo o diálogo autêntico entre os educadores.

Nas respostas das questões dos questionários, também encontramos aspectos de uma práxis curricular autêntica, que concebem o processo educativo na

perspectiva das interações e brincadeiras, bem como compreendem que o conhecimento deve ser problematizado a partir da realidade concreta dos sujeitos, além de buscar superar a contradição educador-educandos.

A educação infantil tem como **eixos estruturantes as interações e brincadeiras**, a partir destes eixos é que as demais ações na Educação Infantil são pensadas. **A infância é um período valioso de vivências, experiências, de descobertas, se encantar com o simples, ordinário e cotidiano [...]** (Q-A e H/OP).

Para mim a **infância** deve ser vivida da melhor forma, pois trata-se de uma fase única, curta e essencial para a constituição do sujeito. Deve ser **permeada de brincadeiras, interações e contato com a natureza** (Q-O/OP).

As propostas do **brincar como eixo principal. As propostas investigativas e exploração da curiosidade infantil** (Q-B/OP).

A Educação Infantil deve, a meu ver, ser **pautada no brincar, visto que é como a criança aprende o mundo** (Q-A/P7).

[...] a escola precisa ser um ambiente que **acolhe e estimula** o ser a desenvolver-se integralmente. Um ambiente onde a **criança seja ouvida, respeitada, aprenda a se conhecer, conhecer os amigos, valorizar suas conquistas e agir com confiança e responsabilidade no ambiente da escola**. Aprendendo que sua ação na mesma é muito importante! (Q-C/P1).

Minha concepção é baseada na criança autônoma, protagonista, numa **educação infantil que tenha como centro as culturas infantis, não transmissiva e com adultos que respeitem a(s) infância(s) e a(s) criança(s)**, além de um currículo que venha da/para a(s) criança(s), flexível, aberto, partilhado, dialogado [...] (Q-C/P3).

A criança é um ser social, traz consigo sua bagagem. Acredito muito em sua **capacidade em aprender, quanto ensinar. Ela é o centro de todo o processo ensino-aprendizagem** (Q-F/P1).

A Pré escola deve ser o **espaço do brincar e da escuta, no qual a criança é protagonista do seu conhecimento, construindo saberes e culturas** (Q-J/P2).

Considero a infância como um período em que a criança se constrói, no seu tempo, **se relacionando com outras crianças e também com outras pessoas**. [...] A educação pré-escolar é uma etapa da educação básica que deve **garantir à criança a apropriação e construção de saberes e significados pelo brincar**, respeitando suas especificidades (Q-J/P3).

Uma concepção de criança protagonista, autônoma, **com direito a opinião e decisão sobre o cotidiano da escola** (Q-O/P8).

A partir destes recortes, podemos afirmar que um processo educativo autêntico enfatiza a participação ativa das crianças, promovendo um diálogo contínuo e construtivo. A criança é vista como o centro do processo, superando a verticalidade da educação bancária. Percebemos que o processo não é transmissivo, visto que o diálogo ocorre de forma horizontal.

Já na questão sobre qual **teoria curricular** mais se aproximava das concepções de cada respondente, fica clara a inexistência de uma prática realmente

fundamentada em muitas das respostas analisadas, sendo caracterizadas como práxis curriculares inautênticas.

Quero acreditar que o Pós-crítica, **mas ainda percebo** práticas tradicionais e crítica (Q-D/OP).

Gosto de **mesclar** o tradicional e o pós-crítica (Q-A/P4).

... **eu acho** que seria a pós-crítica...[...] (Q-C/P1).

Em nossa escola buscamos **mesclar** o tradicional e o pós-crítica, oferecendo aos alunos a oportunidade de trabalharmos através das interações e brincadeiras, porém oferecendo conteúdos que se fazem necessários para cada faixa etária (Q-I/P1).

Nenhuma dessas (Q-M/P1).

Nenhuma, a criança é protagonista do processo (Q-O/P3).

Nenhuma (Q-O/P4).

Nenhuma, a criança deve ser protagonista das ações pedagógicas, ativa e participativa do processo de ensino-aprendizagem, valorizando seus saberes e ampliando o seu repertório (Q-O/P5).

Nenhuma, a criança deve ser protagonista das ações pedagógicas (Q-O/P7).

Percebemos que a prática híbrida apontada e, até mesmo as afirmações de que as professoras não se identificam com nenhuma das teorias curriculares, sugerem a falta de conhecimento dos diferentes enfoques curriculares e, até mesmo, uma suposta neutralidade por parte dos respondentes.

Como dizia Freire:

[...] Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso?

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante (Freire, 1996, p.126).

Desta forma, é necessário que as professoras reflitam de forma frequente sobre a teoria e a sua prática, além de assumirem uma posição.

Em suma, o processo educativo em uma práxis curricular autêntica, o apreender o mundo, acontece por meio das interações entre as crianças e destas com o contexto, com a realidade na qual estão inseridas e estas interações são realizadas pelas crianças através do brincar - linguagem universal - assim, podemos

dizer, da infância. Nesta perspectiva, a construção do currículo inclui processos de exploração, experimentação, discussão e diálogo entre a professora e crianças, levando o docente a refletir constantemente entre a teoria e a prática.

4.1.1.2 Problematização

Sujeitos

Como realizado na categoria anterior, apresentamos de forma sintética o que foi observado nos dados coletados do parâmetro praxiológico sujeito, na categoria problematização.

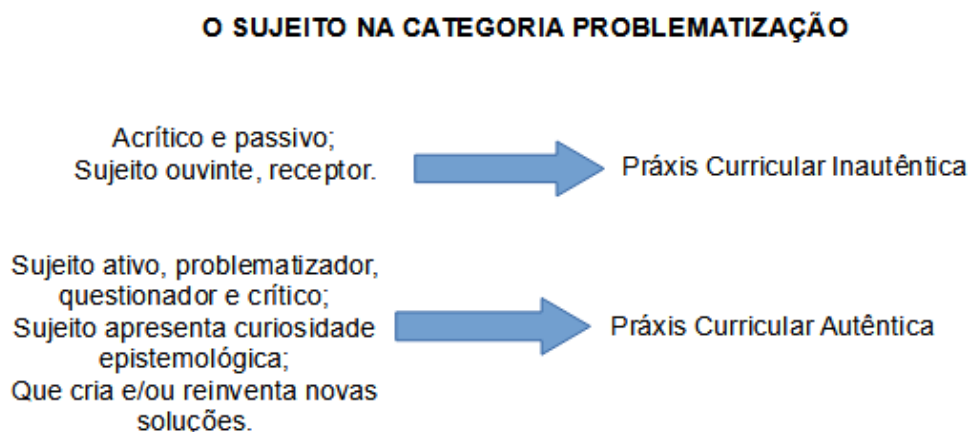
Quadro 26 - Elementos observados no parâmetro praxiológico sujeito, na categoria Problematização

Sujeito
Concepção de sujeito, pré-escola e infância Aceitação passiva Organização do currículo e possibilidades diferenciadas de organização do mesmo Relação educador-educando Relação SEDU e equipes escolares

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Os elementos apresentados no Quadro 26 auxiliaram-nos a refletir como a problematização em Freire está interligada ao papel ativo do sujeito e a sua postura crítica no processo de ensino-aprendizagem. Ao considerarmos nas análises os elementos acima, foi possível compreender se realmente a problematização se traduz em ações pedagógicas que promovam a reflexão crítica e as transformações desejadas. A seguir, retomamos os balizadores do parâmetro praxiológico sujeito, na categoria problematização.

Figura 19 - Balizadores utilizados para seleção dos dados - PROBLEMATIZAÇÃO (sujeito)



Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

O sujeito da práxis inautêntica, da categoria problematização, a partir da Figura 19, é acrítico e passivo, visto apenas como um ouvinte que recebe as informações e é um sujeito supostamente neutro nas problematizações. O sujeito da práxis curricular autêntica é ativo, problematizador, questionador e crítico; apresenta curiosidade epistemológica e é um sujeito que cria e/ou reinventa novas soluções.

Em uma concepção de práxis inautêntica, a **visão do sujeito** (educadores e educandos) como passivo e acrítico foi encontrada em todos os instrumentos de coleta de dados. Nos questionários, podemos apresentar alguns exemplos das questões relacionadas à **concepção de pré-escola e infância**:

Creio que sim, pois, **aprendo com a rede** sobre as mesmas propostas. No entanto, não afirmo que seja uma concepção de todos (Q-B/OP).

Sabemos que em Sorocaba cada escola desenvolve seus trabalhos de acordo com as suas concepções, o que promove práticas distintas entre as unidades. Em 2022 **a SEDU aderiu ao Currículo Paulista**, tentando assim que as escolas tenham um trabalho mais parecido, mas ainda precisamos avançar muito nesse sentido, se tivéssemos um alinhamento entre as equipes gestoras, talvez conseguíssemos uma prática mais coesa (Q-D/OP).

Infelizmente não, existem muitas **práticas repetitivas** (Q-I/D).

Em algumas escolas vejo que sim, mesmo utilizando **livros didáticos** (Q-A/P4).

Em parte, pois **embora a rede pregue uma concepção de infância e Educação infantil pautada no brincar, utiliza livros didáticos** (Q-A/P7).

Não, **a rede não tem uma concepção** (Q-O/P3).

Acredito que nos aproximamos, pois nossa proposta pedagógica considera a autonomia, o respeito ao próximo e ao meio, a igualdade, bem como os **direitos de aprendizagens descritos na bncc** (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) (Q-G/P3).

Nas respostas é nítida uma **aceitação passiva** das diretrizes normativas pelos respondentes, sejam elas documentos e até mesmo instrumentos que impactam na sua ação cotidiana com as crianças, sem uma problematização crítica sobre sua aplicação. Muitos não possuem a sua própria concepção, recorrendo até mesmo à cópia dos documentos para responder à questão. A questão da passividade e da acriticidade também é notada nas questões sobre a **organização do currículo e possibilidades diferenciadas de sua organização**, assim como apontado na categoria Diálogo.

Com a participação das professoras e apoio da Orientadora Pedagógica de **acordo com a legislação vigente** e a concepção adotada pelo cei (Q-A/P7).

Em conjunto com toda equipe, **baseado em documentos oficiais**, potencializando as aprendizagens e vivências das crianças (Q-J/P2).

É possível vislumbrarmos uma participação limitada, em conformidade com a legislação, sem menção a um processo contínuo de problematização crítica das necessidades dos sujeitos e ajustes, se necessário. Na observação da prática docente, podemos citar como exemplo a escrita da rotina do dia no quadro definida pela professora. Nesta situação, as crianças são sujeitos passivos e sem possibilidade de diálogo e de problematizar a rotina, visto que, em vários momentos, a professora falou “boca descansando” (OPD-G/P4). Freire (1996) discute sobre esta questão da escuta, pois

[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (Freire, 1996, p. 127 e 128).

Freire compreende que é necessário despertar/refinar nos sujeitos, no nosso caso o educador e os educandos, a curiosidade - que só será provocada a partir das problematizações refletidas pelos sujeitos. Nesta perspectiva, a partir de outras respostas do questionário e de observações da prática docente, vislumbramos

respondentes e crianças da pré-escola da rede municipal como sujeitos ativos, questionadores, problematizadores e críticos. Nas observações das práticas docentes encontramos:

Num nome a professora por engano o colocou na lousa errada e uma criança disse **“É aí mesmo? Que lugar que vai?”**, a professora percebeu que havia errado e colocou o crachá na lousa certa e disse “ops!”. [...]

Para a escolha das máscaras a professora dispôs todas as máscaras no chão e foi sorteado num saquinho um nome por vez, a criança sorteada precisava conversar com os amigos da mesa em que estava sentado, e **decidirem juntos** qual a máscara que escolheriam, após o **consenso** a criança ia buscar a máscara (OPD-I/P1).

Enquanto se dirigia para pegar as folhas, **a professora perguntou o que tinha de diferente na sala, despertando a curiosidade** de 3 crianças, as crianças perceberam que os prendedores do varal, dois deles não estavam com as fotos das crianças, mas sim com um símbolo, a professora perguntou o que era aquilo, ela explicou que se tratava de uma interrogação, **as crianças foram falando o porque achavam que a interrogação estava ali, a professora disse que ia falar apenas no final do dia, mas que era para as crianças irem pensando.**[...] (OPD-J/P3).

[...] A professora foi pegar algo em seu armário e achou uma garrafa com um líquido colorido, como aparentou não se lembrar do que se tratava, questionou a turma de quem era a garrafa, uma criança disse que foi ela que trouxe para mostrar, **explicou aos amigos que pegou a garrafa (pequena de refrigerante e transparente), colocou água dentro da mesma e colocou dentro um pedaço de papel crepom vermelho e que a água havia ficado vermelha e que a mesma servia para chacoalhar. A professora então perguntou para a criança como que ela havia tido a ideia para a experiência, a mesma respondeu que ela só queria saber, fazer uma surpresa** (OPD-C/P3).

Nos recortes, percebemos situações em que as professoras encorajam as crianças a questionarem, refletirem sobre determinadas situações, algumas planejadas e outras que foram trazidas pelas crianças, sobre suas próprias vivências. Fica claro o envolvimento ativo das crianças na resolução de problemas; quando precisam refletir, posicionar-se, criar e/ou reinventar novas soluções.

Nos questionários, da mesma forma, identificamos sujeitos que refletem sobre o seu cotidiano, sobre sua prática e que também concebem a criança como um sujeito ativo e problematizador.

Concebo que a infância é o início do **sujeito enquanto ser pensante e processo de descobertas** que desencadearão teu desenvolvimento (Q-B/OP).

Acredito ser importante o **protagonismo infantil, a participação efetiva das crianças na educação e na condução das ações diárias** (Q-C/P2).

Minha concepção se baseia na abordagem de Reggio Emília⁷⁴ - **A Criança como Protagonista: vejo a criança como ativa e competente na construção de seu próprio conhecimento**. Acredito que o aprendizado se inicia no processo de investigação e exploração ativa do ambiente. As crianças aprendem melhor quando estão envolvidas em experiências concretas e práticas [...] (Q-B/D).

Acredito que seja a Teoria Crítica, afinal **precisamos sempre considerar qual sujeito queremos formar e para qual sociedade** (Q-G/D).

Acredito que precisamos **avançar em relação a uma concepção para toda rede**, quando se trata da educação pré-escolar, pois a rede municipal de ensino de **Sorocaba, não vem oferecendo formações para todos os segmentos da educação** (Q-J/OP).

Respeitamos a infância, suas vivências e experiências, proporcionando interações, experiências e **descobertas do mundo que a cerca, possibilitando a construção de hipóteses e conhecimentos, favorecendo o protagonismo infantil**. Porém existem diferentes modos de ver e pensar a infância numa mesma escola, **enraizados pela cultura acerca da formação inicial de cada professor** (Q-C/OP).

Considero a Educação Infantil uma etapa muito importante na vida escolar das crianças; a concepção sobre a **Pedagogia da escuta, onde a criança é a protagonista** no meu entendimento é a Pedagogia que mais se adequa ao século em que estamos (Q-M/P1).

As crianças são vistas como protagonistas, sujeitos históricos, sociais, ativos e criativos. Fica claro o reconhecimento de diferentes enfoques teóricos presentes nas concepções dos respondentes e também a necessidade de realização e problematização da formação continuada e permanente dos educadores. É preciso que os educadores constantemente se coloquem na posição de questionadores, problematizando a sua própria prática docente, incentivando-os a refletirem criticamente sobre suas metodologias.

Nas DCNEIs, o reconhecimento da criança como sujeito que questiona, imagina, narra e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade está no Artigo 4º. Este reconhecimento incentiva a problematização como um processo de construção de conhecimento. Nas demais análises documentais, deparamo-nos com textos que foram baseados nas DCNEIs, que trazem definições claras e reconhecem a

⁷⁴ Reggio Emília é uma cidade localizada no norte da Itália, e amplamente reconhecida no meio educacional pela proposta pedagógica que construiu. [...] Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a derrocada do fascismo, o governo e a população passaram a se reorganizar em busca de mudanças com base nas ideias socialistas; também chegavam à Itália novas ideias, como as de Celestin Freinet e John Dewey, e o movimento de escolas populares. Difundiu-se por Reggio Emilia a concepção de democracia participativa, que foi também aplicada à educação. [...] Loris Malaguzzi, que é considerado o criador da abordagem educacional em questão, [...] propõe que “tudo sobre e para as crianças somente seria aprendido com as crianças” (Edwards; Gandini; Forman, 2015, p. 48). Esta concepção deu forças para que o coletivo dos professores e pais administradores dessem continuidade àquele trabalho, aprendendo enquanto ensinavam, por meio da escuta às crianças. Está posta aqui uma lógica que subverte a ideia de professor detentor do saber, e que valoriza a centralidade da criança no processo educativo. Em Reggio, todos são construtores e co-construtores do conhecimento. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/8670/8887>.

importância da identificação e resolução de problemas reais; contudo, não refletem como isso ocorreria na prática. Concebem um sujeito ideal, mas não real. Destacamos que nos documentos oficiais em nível federal e estadual, como a BNCC e o Currículo Paulista, existe um foco no cumprimento de competências gerais descritas, sendo estas competências já previamente definidas, cabendo aos educadores aceitá-las e, desta forma, os documentos direcionam para uma ausência de problematização - ou, se esta ocorre, ocorre de forma a não ter significado para os sujeitos, sendo uma problematização rasa, fora da realidade concreta e, por consequência, inautêntica.

Nos documentos da rede municipal, podemos citar o **Marco Referencial com a ausência de uma definição clara de infância ou criança no eixo 2**, que acaba por comprometer a possibilidade de problematização sobre o desenvolvimento e os direitos das crianças, limitando nos sujeitos a possibilidade de reflexão crítica sobre suas necessidades e potencialidades.

No Caderno 4, a concepção de criança e de infância é apresentada de forma histórica e encontramos a posição de que a rede municipal de Sorocaba

[...] concebe a criança como sujeito histórico e de direitos, contextualizada e conectada com o meio social, cultural e histórico, modificando e sendo modificada por eles, “como ser participante, e não em espera de participação, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira - Formosinho, 2007 *apud* Sorocaba, 2016a, p.10).

Contudo, o Caderno 4 possui o foco de apresentar as diretrizes para a documentação pedagógica da Educação Infantil e não detalha e aprofunda como essa concepção pode ser operacionalizada na prática pedagógica, dificultando para os educadores problematizarem suas práticas de maneira significativa, pois faltam bases teóricas explícitas para essa reflexão.

E, por fim, podemos citar a visão da SEDU acerca dos profissionais da escola ao encaminhar o Caderno 17 às escolas, pois, independentemente de seu conteúdo, a Secretaria reconhece os sujeitos como seres passivos e acríticos, visto que o documento foi apenas entregue às escolas por e-mail, sem possibilidade de problematização e discussão interativa e crítica entre os educadores sobre o conteúdo e sua implementação. Situação esta que vem ocorrendo de forma constante na “comunicação” entre SEDU e escolas.

Contexto

Apresentamos o que foi observado nos dados coletados do parâmetro praxiológico contexto, na categoria problematização.

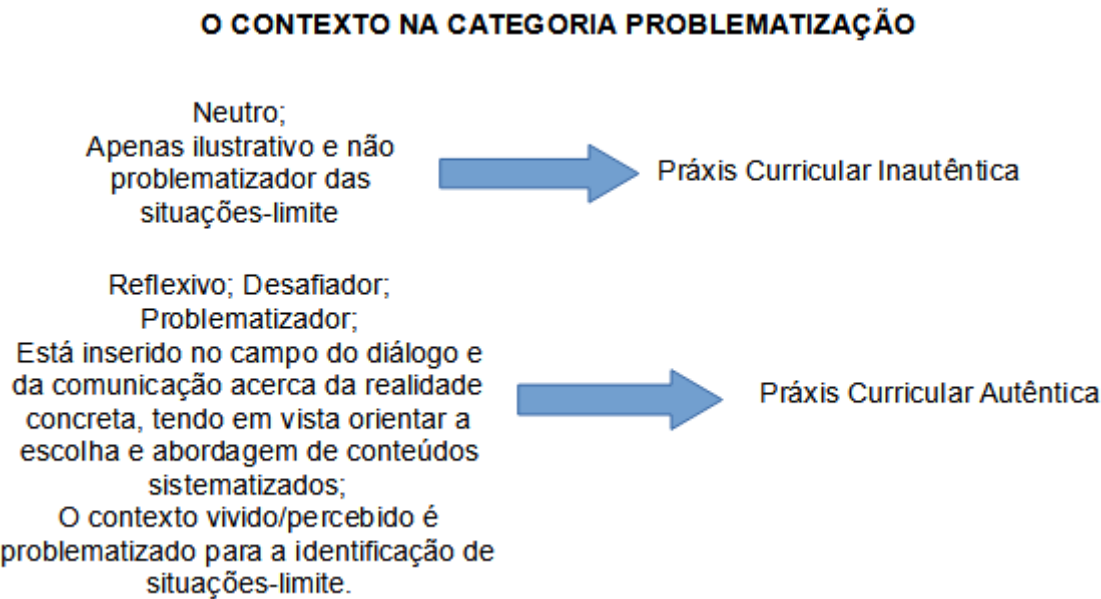
Quadro 27 - Elementos observados no parâmetro praxiológico contexto, na categoria Problematização

Contexto
Contexto das atividades
Ambiente da sala de aula
Concepção de Educação
Organização do currículo

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Os elementos apresentados nos auxiliaram a refletir como a problematização em Freire está interligada ao papel ativo do sujeito no contexto em que está inserido e a sua postura crítica no processo de ensino-aprendizagem. A partir disso, foi possível compreender como a problematização se traduz em ações pedagógicas que promovam a reflexão crítica e as transformações desejadas. Retomamos os balizadores do parâmetro praxiológico contexto, na categoria problematização.

Figura 20 - Balizadores utilizados para seleção dos dados - PROBLEMATIZAÇÃO (contexto)



Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

O contexto da práxis inautêntica nesta categoria é apenas ilustrativo e não problematiza as situações-limite, trazendo problematizações sem significados para os sujeitos. Já o contexto autêntico é reflexivo, desafiador e problematizador. Está inserido no campo do diálogo e da comunicação acerca da realidade concreta, tendo em vista que orienta a escolha e a abordagem de conteúdos sistematizados. Por fim, o contexto vivido/percebido é problematizado para a identificação de situações-limite.

Na pesquisa de campo, encontramos exemplos de um contexto inautêntico. Nas observações das práticas docentes, pudemos observar que algumas **atividades** foram puramente didáticas, sem serem **contextualizadas** nas vivências das crianças, propondo problematizações sem significado - como no caso do bingo, em que as crianças precisavam descobrir com qual letra a figura começava (OPD-I/P1). Também observamos que o controle excessivo da professora sobre as ações das crianças (como a troca de lugares devido a conversas) pode limitar a liberdade de expressão e a problematização espontânea (OPD-G/P4). Por outro lado, percebemos que os **ambientes das salas de aula** observadas se relacionam ao contexto infantil e à realidade concreta das crianças, com a disposição de jogos acessíveis, espaços para brincadeiras e imagens/materiais que se relacionam com o mundo, como letras e números, que estimulavam a curiosidade e a investigação, promovendo um ambiente desafiador.

Nas atividades propostas pelas professoras também identificamos um contexto reflexivo, desafiador e problematizador, que se fez através do diálogo autêntico acerca da realidade concreta das crianças.

Recepção das crianças pela professora, com acolhimento, bom dia, **algumas crianças vinham abraçá-la e percebendo características – exemplo, criança está mais morena, perguntou se a criança foi na piscina.** [...] As crianças foram conversando, respondendo, falaram de outros animais e até do **Minecraft**. A leitura do livro iniciou com as crianças atentas, interagindo com a história e a professora dialogando com as mesmas. Durante a leitura, **uma criança pediu para ir ao banheiro, a professora percebeu algo diferente nela e perguntou se estava tudo bem com a criança** (OPD-I/P1).

Depois que o portão havia fechado, a professora perguntou quem havia esquecido de trazer brinquedo de casa, cinco crianças levantaram as mãos, a professora foi até a brinquedoteca e trouxe **teclado de computador, laptop de brinquedo, carros, bonecas**, etc. Mesmo as crianças que haviam trazido brinquedo se interessaram pelos brinquedos da escola. **Um menino pediu uma boneca, dois dos meninos presentes riram dele dizendo que era coisa de menina, a professora imediatamente interveio dizendo que não, se os papais também não cuidavam deles, perguntou**

a uma criança “Quem arrumou o seu cabelo hoje (nome da criança), não foi o papai?” e a criança respondeu que sim (OPD-J/P3).

Explicou sobre o uso das máscaras africanas, que são utilizadas em dias de festas, nascimento, velório, guerra, etc. **Uma criança perguntou o que era velório e outra falou da guerra de Israel.** A professora perguntou quem era o povo africano, falou sobre os continentes, explicou que as pessoas que moram na África, em sua maioria são negros, **conversaram sobre a cor de pele das famílias das crianças, principalmente pai e mãe, sobre os cabelos.** A professora foi perguntando criança por criança e as crianças responderam, algumas percebi que pensaram para responder (OPD-G/P4).

[...] Assim que se “arrumavam”, observavam o entorno e escolhiam o que queriam fazer. [...] algumas foram **brincar de casinha com a vassoura pequena, outras foram para a banca de feira.** [...] **É muito importante que vocês bebam água hoje, por conta do calor,** quem quiser ficar descalço, pode ficar, coloca o sapato debaixo da cadeira da sua mochila. **Cuidado para não bater nos braços dos colegas que tomaram vacina e vamos brincar!** [...] Durante o período que fiquei observando, **as crianças desenharam, tiraram fotos umas das outras (com celulares quebrados), brincaram de feira com direito a caixa registradora.** A professora me explicou que as atividades, a organização do espaço muda diariamente. Nas lousa dos cavaletes, **uma criança desenhou um trem e outra escreveu o nome,** uma criança chamou a professora para ver seu desenho, a professora elogiou e pediu autorização para tirar foto. **Outra criança estava sentada na mesa desenhando com um fone de ouvido com microfone, como se estivesse trabalhando.** [...] A professora chamou todos para sentarem no tatame e fazerem uma roda. [...] Uma criança que já estava com fones de ouvido pediu para a professora um celular para ouvir música e também pegou uma maleta de brinquedo com itens médicos (OPD-C/P3).

Percebemos que as professoras estão atentas ao contexto individual de cada criança, promovendo um ambiente de cuidado e atenção. O diálogo gira em torno de situações cotidianas que servem como ponto de partida para a problematização, e o ambiente preparado durante a observação da prática da professora C/P3 proporcionou o contato com contexto do dia a dia das crianças, possibilitando vivências e interações com a realidade concreta. Destacamos que, ao observar a prática docente da professora J/P3, na situação da fala de dois meninos sobre boneca ser coisa de menina, houve uma problematização da questão. No entanto, não foi possível acompanhar e constatar se a fala foi percebida/identificada como uma situação-limite pela professora.

Nas análises dos documentos, identificamos exemplos de práxis curriculares inautênticas, visto que tanto BNCC quanto Currículo Paulista **não apresentam concepções teóricas e metodológicas claras,** deixando as escolas sem diretrizes robustas para promover uma real problematização, além de proporem a **implementação uniforme de um currículo** em nível federal e estadual que não

consideram as diversidades e especificidades locais e contextuais, limitando a problematização e a reflexão crítica sobre a realidade concreta dos sujeitos.

No caso dos documentos da rede municipal de ensino de Sorocaba, a falta de consideração com as realidades das escolas também acontece; nos Cadernos, encontramos as concepções postas, quase sempre reportadas ao documento do Marco Referencial ou às DCNEIs, e, por muitas vezes, limitadas, sem possibilidade de promover uma reflexão crítica e levando a uma problematização superficial, apenas ilustrativa e sem significado para as equipes (invasão cultural). Apenas nas DCNEIS, em seu Artigo 9º, é indicada a necessidade de contextos significativos para a criança que envolvam diferentes linguagens e formas de expressão. Estes contextos significativos facilitam a problematização ao conectar o aprendizado ao cotidiano e ao contexto cultural da criança.

Nas respostas dos questionários, em praticamente todas as questões, identificamos que a falta de aprofundamento das concepções nos documentos impacta no trabalho cotidiano das escolas. Isso ocorre quando não há problematizações sobre estas concepções e quando os contextos e realidades não são considerados. Como resultado, os respondentes tendem a utilizar de definições dos próprios documentos, sem aprofundamento e, muitas vezes, de forma passiva e acrítica, concordando com o que está posto.

A Educação Infantil é a primeira modalidade da educação básica, **conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96** que traz, por finalidade, “o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (Q-N/D).

O currículo é elaborado/organizado de acordo com as **orientações da SEDU**, por meio da adesão ao Currículo Paulista (Q-A/D).

Está **embasado no Currículo Paulista**, uma vez que a SEDU fez a adesão e nos é solicitado através da supervisão de ensino que o currículo tenha como base este documento. No entanto, não tivemos formação em serviço para os profissionais, bem como, acontece na rede estadual (Q-A e H/OP).

A partir dos estudos da **BNCC e do currículo paulista** (Q-D/OP).

De acordo com os **documentos oficiais** adotados pela rede municipal (Q-L/D).

Sentir-se seguro no ambiente escolar; Melhoramento e aumento da oralidade com enriquecimento do vocabulário; Aprimoramento e desenvolvimento na coordenação corporal e motor (subir, descer, escalar, dançar, equilibrar-se); Ampliar a degustação e saborear diversos alimentos; Demonstrar e denominar os próprios sentimentos; Reconhecer-se como um ser único e com sentimentos; Regras de convivência e respeito pelo próximo; Organização do espaço; Autonomia (alimentar-se, Controle de esfíncteres, dentre outros); Oralidade dinâmica e rica em detalhes; Conceitos matemáticos

simples, dentre demais características voltadas para o desenvolvimento global da criança (Q-G/P4).

[...] Seguindo os objetivos e concepções da **BNCC (Q-O/P2).**

Pautado na **BNCC (Q-G/P1).**

É elaborado seguindo os **documentos oficiais (Q-G/P3).**

Percebemos que é nítida a dependência nos documentos e a aplicação direta das diretrizes, mas sem problematização de como o que é descrito no documento é abordado no contexto específico das escolas, expondo uma passividade por parte dos sujeitos em relação ao contexto atual, indicando uma falta de problematização ativa e autêntica. Freire nos faz refletir sobre esta passividade na aceitação da invasão cultural.

E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo.

Esta é uma concepção que, implicando numa prática, somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens.

Quanto mais se adaptam as grandes majorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever.

A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há, sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro (Freire, 2015, p. 88 e 89).

Portanto, nós, como educadores, precisamos superar a perspectiva bancária de educação e de aceitação passiva do que nos é imposto; precisamos compreender que nossa autenticidade apenas ganha força a partir da autenticidade do pensar dos educandos, do diálogo verdadeiro acerca da realidade concreta, da reflexão e problematização do contexto vivido por ambos. Na análise dos dados dos questionários, encontramos exemplos sobre isso ao identificarmos contextos descritos pelos respondentes como desafiadores e que promovem problematizações.

A educação infantil é um espaço de interação entre **crianças de diferentes famílias, religiões, culturas, etnias**, assumindo assim o **papel de um**

lugar plural, que deve respeitar a infância e as individualidades de cada criança(Q-K/P1).

Isso realmente é um desafio vivido a ser respondido, visto que **cada escola trabalha de uma maneira, às vezes na própria escola as concepções são diferentes... fora os modismos educacionais que mudam em cada governo [...]** (Q-C/P1).

[...] O currículo pode ser um documento que nos chegue de cima para baixo, mas é **no chão da escola, imbricados com a realidade em que a escola está inserida, seu contexto cultural, regional, étnico, político e econômico-social e pedagógico é que desenharão os caminhos e os conhecimentos primordiais a serem desenvolvidos juntamente com sua comunidade** (Q-C/D).

Nenhuma delas, pois entendo que **o currículo deve ser a(s) criança(s), a(s) infância(s), aquele que venha do cotidiano com/das crianças** (Q-C/P3).

A identificação dos desafios contextuais de cada unidade escolar e da própria rede municipal, bem como as mudanças políticas de governo externas à escola, mas que a influenciam, são considerados pontos de problematização. São questões que precisam ser refletidas, dialogadas com a realidade concreta dos sujeitos e que impactam na autonomia das práticas educativas de cada escola. É preciso que ocorram avaliações críticas e problematizações constantes das práticas educativas e curriculares com base no contexto escolar e na realidade concreta, permitindo ajustes e melhorias contínuas. Também percebemos nos trechos uma reflexão autêntica ao colocar o interesse das crianças como central na construção do currículo.

Processo

A seguir, apresentamos os elementos observados nos dados coletados do parâmetro praxiológico processo, da categoria problematização.

Quadro 28 - Elementos observados no parâmetro praxiológico processo, na categoria Problematização

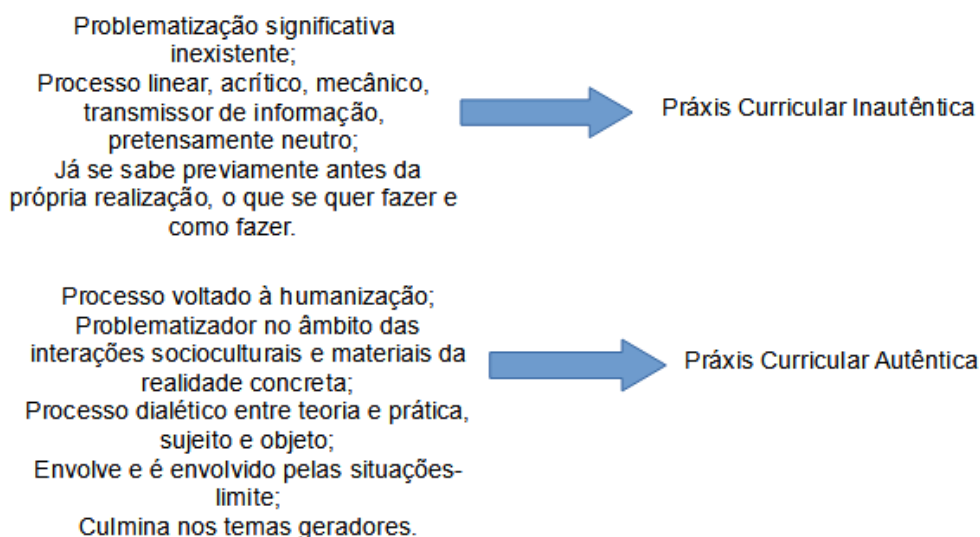
Processo
Organização do currículo
Efetividade do currículo na prática educativa
Processos educativos

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Como já explanado anteriormente, os elementos apresentados nos auxiliaram a refletir como a problematização em Freire está interligada ao papel ativo

do sujeito e a sua postura crítica no processo de ensino-aprendizagem. Os balizadores do parâmetro praxiológico processo, na categoria problematização, estão representados na figura a seguir.

Figura 21 - Balizadores utilizados para seleção dos dados - PROBLEMATIZAÇÃO (processo)
O PROCESSO NA CATEGORIA PROBLEMATIZAÇÃO



Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Na práxis curricular inautêntica, o processo educativo é linear, acrítico, mecânico, transmissor de informação, pretensamente neutro e previsível. E o processo educativo de uma práxis autêntica, em uma perspectiva problematizadora, é voltado à humanização; é problematizador no âmbito das interações socioculturais e materiais da realidade concreta; é dialético entre teoria-prática e sujeito-objeto; envolve e é envolvido pelas situações-limite; e culmina nos temas geradores.

As características de uma práxis curricular inautêntica foram localizadas em praticamente todas as questões do questionário. Podemos citar como exemplo as respostas da equipe gestora e professoras ao analisarmos as questões sobre a **organização do currículo** e a possibilidade de organizá-lo de forma diferenciada. Vimos que, nos parâmetros anteriores, a grande acomodação dos respondentes aos documentos oficiais, como a BNCC e o Currículo Paulista, demonstram um processo educativo acrítico, supostamente neutro e previsível. Na questão sobre a **efetividade na prática educativa** do currículo elaborado, encontramos:

Após construído coletivamente, passa a ser o **documento norteador** para atividades desenvolvidas junto às crianças (Q-G/P4).

Contemplando a BNCC, na organização de atividades e espaços pensando o protagonismo e relacionando os conhecimentos de mundo já trazidos pelas crianças (Q-G/P5).

É ele que embasa meu planejamento (Q-G/P6).

A organização curricular da Educação Infantil na **BNCC está estruturada em campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** (Q-K/P3).

O meu **trabalho é realizado de acordo com o documento elaborado pela equipe escolar** (Q-O/P7).

Quase integralmente, existem questões alheias à escola (**burocracia e 'invenções'/mudanças vindas da SEDU**) (Q-O/P8).

Novamente, os processos são pensados na relação com os documentos oficiais, sem problematização e reflexão crítica sobre a adequação às realidades locais. Há uma aceitação generalizada do que dizem os documentos, tornando os processos previsíveis, lineares, mecânicos e previamente definidos. Estes processos se equiparam à educação bancária em Freire, visto que

No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano.

Seu ânimo é justamente o contrário – o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os (Freire, 2015, p. 91).

Em oposição a esta concepção, os **processos educativos**, na categoria problematização, de uma práxis curricular autêntica são voltados à humanização e envolvem reflexões no âmbito das interações socioculturais e materiais da realidade concreta. Ressaltamos que, na Educação Infantil, estas interações ocorrem através do brincar. Nos questionários, identificamos algumas respostas que indicam esta aceção.

A pré-escola tem como principal objetivo apresentar o mundo **através do encantamento, oferecendo às crianças conhecimento através da exploração, investigação, pesquisa tendo como requisito primordial a brincadeira [...]** (Q-J/OP).

Acredito numa educação infantil que não seja preparatória para o ensino fundamental, na qual **as crianças possam descobrir suas potencialidades por meio de vivências significativas e prazerosas [...]** (Q-O/D).

O currículo serve para nortear as práticas, porém não deve ser algo engessado, estático, pois **no cotidiano das crianças aparecem necessidades e questionamentos que devem ser considerados** (Q-J/P3).

O reconhecimento da necessidade de problematizar o que está posto nos documentos oficiais e adaptá-lo às necessidades emergentes das crianças deve ser um processo contínuo de busca, revisão e avaliação, refletindo uma problematização autêntica das práticas educativas, a fim de se enfrentar a invasão cultural (Freire, 2015).

Nas análises das observações da prática docente foi possível identificar pouca oportunidade para as crianças intervirem ou modificarem o processo, visto que este foi pensado previamente e é a professora quem conduziu a atividade quando definiu que haveria um bingo diferente e não sortearia letra nem números, mas figuras (OPD-I/P1). O foco na memorização e repetição, sem estímulo ao pensamento crítico, características da educação bancária que orienta à uma práxis inautêntica, também são percebidas na falta de aprofundamento nos questionamentos sobre o feriado da Proclamação da República, focando apenas no nome do país e na bandeira, sem explorar o contexto histórico e social de forma significativa (OPD-G/P4).

Entretanto, também identificamos exemplos de práxis autênticas quando a professora utiliza estratégias para engajar as crianças em atividades problematizadoras, como a exploração de objetos durante a leitura de contos e a manipulação de materiais para descobrir o que é diferente na sala (OPD-J/P3). Neste contexto, o processo educativo incentiva as crianças a pensarem e refletirem sobre as suas descobertas. A discussão sobre a experiência com a garrafa de refrigerante e papel crepom (OPD-C/P3) incentiva a curiosidade científica, estimula a reflexão crítica e a uma busca conjunta de soluções.

Já na análise documental, constatamos que a estrutura rígida da BNCC e do Currículo Paulista limita a flexibilidade e a adaptação às necessidades locais. Não são contempladas nestes documentos, de forma explícita, práticas pedagógicas que promovam a problematização de questões sociais, econômicas e culturais; assim, os processos educativos podem se tornar apenas prescritivos e acríticos. Da mesma forma, o Marco Referencial e demais Cadernos da rede municipal apresentam concepções teóricas e marcos legais sem detalhar como essas teorias serão

operacionalizadas na prática pedagógica, nos processos educativos. O Caderno 5 apresenta um roteiro definido *a priori*, limitando a problematização, visto que, na maioria das vezes, os educadores estão acostumados a seguir diretrizes rígidas em vez de questionar e adaptar práticas conforme as necessidades específicas de suas comunidades escolares. Nas DCNEIs, são apontados processos e experiências que incentivam a curiosidade, exploração, questionamento e indagação sobre o mundo físico e social (Artigo 9º, VIII). Essas práticas estão alinhadas com a problematização, pois estimulam a reflexão crítica e a construção ativa do conhecimento.

4.1.1.3 Conscientização

Sujeitos

Apresentamos o que foi observado nos dados coletados no parâmetro praxiológico sujeito, da categoria conscientização.

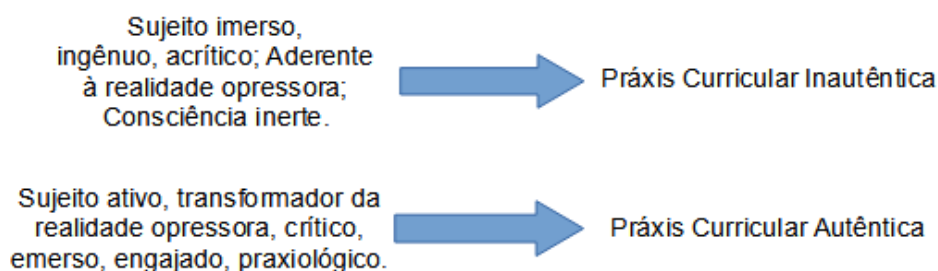
Quadro 29 - Elementos observados no parâmetro praxiológico sujeito, na categoria Conscientização

Sujeito
Alinhamento ao documentos oficiais
Concepção de sujeito e de infância
Relação educador-educando

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Esses elementos foram escolhidos, pois refletem as dimensões essenciais do sujeito que Freire considera fundamentais para o desenvolvimento da conscientização, assegurando que a educação seja um caminho para a libertação e a transformação social. A seguir, apresentamos os balizadores do parâmetro praxiológico sujeito, na categoria conscientização, em Freire.

Figura 22 - Balizadores utilizados para seleção dos dados - CONSCIENTIZAÇÃO (sujeito)
O SUJEITO NA CATEGORIA CONSCIENTIZAÇÃO



Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

O sujeito da práxis inautêntica, quando analisado sob a ótica da categoria conscientização, é imerso, ingênuo, acrítico, adepto de uma realidade opressora e possui uma consciência inerte. E, na práxis curricular autêntica, o sujeito é ativo, transformador da realidade opressora, crítico, emerso, engajado e praxiológico.

Neste contexto, nas respostas dos questionários, é possível perceber que parte dos respondentes apresenta ingenuidade e se mostra acrítico perante as questões. Como já apresentado nas categorias diálogo e problematização, o **alinhamento com os documentos oficiais** na organização do currículo, neste parâmetro, pode indicar uma conscientização ingênua, estando os respondentes aderentes à realidade opressora na qual estão inseridos, sem uma problematização crítica das necessidades dos sujeitos envolvidos.

Nas questões que relacionam à **concepção de infância** dos respondentes à concepção de infância da rede e da equipe escolar, de uma forma geral, foi perceptível uma consciência ingênua e superficial, baseada apenas no pertencimento à rede ou a aceitação das diretrizes impostas, sem um exame crítico das práticas pedagógicas.

Sim (Q-I/D).

Sim. **por ter 18 anos de trabalho na rede municipal** (Q-N/D).

Se aproxima, pois **fazemos parte da rede municipal** (Q-L/D).

Sim (Q-C/P2).

Sim, **devido aos documentos norteadores utilizados na rede** (Q-G/P3).

Sim, mesmo pq entendi que **está vinculada com o currículo paulista e bncc** (Q-G/P4).

Acredito que sim. **Na rede buscamos desenvolver os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores** (Q-H/P1).

Sim (Q-J/P1).

Sim, ou pelo menos deveria ser, visto que **tal concepção é embasada por documentos oficiais** (Q-K/P1).

Contudo, também identificamos respostas com características de sujeitos ativos, críticos, emersos e engajados por uma transformação da realidade.

Acredito que sim, **em que pese a rede municipal não ter claro em seus documentos e até mesmo em suas orientações a abordagem pedagógica a ser desenvolvida nas escolas** (Q-G/D).

A equipe compartilha da mesma concepção. Estamos **sempre estudando e refletindo sobre a infância**, a necessidade de **reconhecer práticas que contribuam**, para que as crianças possam aprender através das brincadeiras, que sejam ouvidas (Q-J/OP).

Os respondentes reconhecem de forma crítica as lacunas nos documentos orientadores e demonstram a necessidade de conscientização contínua sobre as práticas que respeitem e promovam a infância.

Nas observações das práticas docentes, identificamos exemplos de práxis curriculares inautênticas (OPD-G/P4) quando a professora troca as crianças de lugar por conta de conversa, quando pede silêncio diversas vezes, inibindo a expressão das crianças.

Tem criança que já pegou o estojo, **não pedi pra pegar o estojo ainda e não está prestando atenção**. A professora foi até o armário, pegou vários cadernos de desenho, disse às crianças que iriam fazer o calendário. Neste momento tinham muitas crianças conversando, a professora disse **“Eu falei que ia separar, não aprendo mesmo, faço acordo com vocês mas não consigo”**, **trocou várias crianças de lugar**. Uma criança perguntou o porquê de mudá-la de lugar e a professora respondeu **“Eu sei que você está quieto, quem está perto de você que não está, olha a minha garganta, já está cansada de tanto eu falar”** (OPD-G/P4).

No recorte acima, percebemos que a professora concebe as crianças como sujeitos ingênuos, inerentes a uma realidade opressora produzida por ela mesma - acreditamos que de forma inconsciente -, mas que faz com que a consciência dos educandos e dela mesma permaneça inerte.

Também identificamos exemplos de práxis curriculares autênticas nas análises das observações das práticas docentes quando as crianças são convidadas a refletir sobre a diversidade cultural e a importância do respeito às diferenças ao assistirem ao vídeo e conversarem sobre as máscaras africanas (OPD-I/P1). Da mesma forma, ocorre a promoção da conscientização das crianças sobre a

diversidade e o respeito às diferenças na intervenção da professora quando dois meninos riram de outro menino que pediu uma boneca e a professora questiona estereótipos de gênero, promovendo a igualdade (OPD-J/P3).

No espaço para comentários gerais sobre os assuntos abordados no questionário, os respondentes sinalizaram a importância da realização de formações e, até mesmo, a organização de um caderno específico para a Educação Infantil, mas não apontaram a necessidade de um processo de conscientização crítica sobre isso e até sobre as práticas já adotadas.

Acredito que para desenvolver nas escolas uma concepção de infância, pré-escola e currículo, **necessitamos de mais formações continuadas em serviço**, recursos humanos especializados e em número suficiente para atender as necessidades de todos e garantir uma orientadora pedagógica por escola (Q-A/D).

Eu acho necessário lutarmos para que nossa rede tenha um **caderno próprio de educação infantil, para que todos os atores saibam o papel da pré escola, o que é ser criança**, as múltiplas infâncias e estudar autores mais atuais que possam contribuir com um currículo mais justo para com as crianças sorocabanas (Q-O/OP).

A rede de Sorocaba **necessita de um olhar para a educação infantil e alinhar as práticas** (Q-O/P5).

Preocupa-nos o apontamento de formação em uma perspectiva tecnicista que pode limitar a conscientização autêntica, focando mais em recursos do que na transformação das práticas e mentalidades educativas, da mesma forma que apenas a elaboração do caderno por si só e o alinhamento das práticas não garantirá um real processo de conscientização crítica dos sujeitos envolvidos.

Já na análise documental, pudemos perceber que, tanto na BNCC como no Currículo Paulista, os educandos não são incentivados a refletir sobre a sua realidade, visto a ausência de uma abordagem explícita sobre como promover a conscientização crítica em todas as etapas da Educação Básica, além de o enfoque em competências gerais para serem implementadas de forma homogênea, não considerando as diversidades individuais e culturais dos educandos.

Nos Cadernos da rede municipal de ensino de Sorocaba e também no Marco Referencial encontramos, de forma geral, a ausência de definições claras e específicas de infância e criança, recorrendo a concepções normativas e históricas, sem detalhar como serão operacionalizadas na prática pedagógica. A falta de definições claras limita a conscientização, pois os educadores carecem de uma base

teórica e filosófica sólida para refletirem criticamente sobre suas práticas pedagógicas e sobre os direitos e o desenvolvimento infantil. Já nas DCNEIs, a concepção da criança como sujeito histórico e de direitos (Artigo 4º), concepção que é reproduzida por todos os outros documentos, mas sem aprofundamento, está alinhada com a ideia de conscientização, em que a criança reconhece seu papel e impacto na sociedade e no mundo.

Neste contexto, Freire compreende que precisamos defender nossa posição no mundo, em um esforço sério e profundo de conscientização, em que os homens “através de uma práxis verdadeira, superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeito da História” (Freire, 2015, p. 216), visto que, “conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso” (p. 13).

Contexto

Elementos observados nos dados coletados no parâmetro praxiológico contexto, na categoria conscientização.

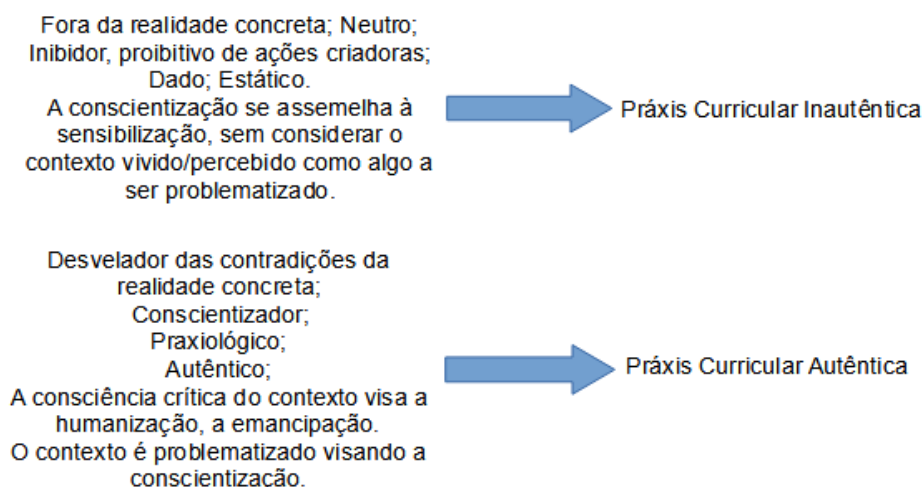
Quadro 30 - Elementos observados no parâmetro praxiológico contexto, na categoria Conscientização

Contexto
Especificidades locais
Contexto da prática educativa
Organização do currículo
Concepção de pré-escola e infância

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Os elementos refletem as dimensões essenciais do contexto que Freire considera fundamentais para o desenvolvimento da conscientização, através de um contexto em que os educandos são incentivados a problematizar sua realidade, aspecto fundamental para a reflexão e a transformação da realidade concreta. A seguir, apresentamos os balizadores do parâmetro praxiológico contexto, na categoria conscientização, em Freire.

**Figura 23 - Balizadores utilizados para seleção dos dados - CONSCIENTIZAÇÃO (contexto)
O CONTEXTO NA CATEGORIA CONSCIENTIZAÇÃO**



Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Deste modo, o contexto da práxis curricular inautêntica, na categoria conscientização, ocorre fora da realidade concreta, é supostamente neutro, inibidor, proibitivo de ações criadoras; é dado e estático. Na práxis autêntica, o contexto é desvelador das contradições da realidade concreta, conscientizador, praxiológico, autêntico e busca a consciência crítica do próprio contexto que visa a humanização, a emancipação.

Iniciemos com a análise documental. Tanto a BNCC e o Currículo Paulista são documentos normativos para serem implementados de forma burocrática, sem considerar as **particularidades e necessidades específicas das comunidades escolares**, como se os contextos das escolas de todo o território fossem uniformes; também não instigam a promoção do processo de reflexão crítica sobre o currículo, fazendo com que os sujeitos permaneçam com uma consciência ingênua, limitando a promoção de transformação das realidades.

O Caderno 4 nos apresenta as concepções de currículo e proposta pedagógica baseadas nas DCNEIs, mas sem considerar as **especificidades locais e contextuais** do município de Sorocaba, reduzindo assim a possibilidade de elevação para a conscientização crítica dos sujeitos envolvidos. Os Cadernos 5 e 17 não nos trazem definições de conceitos e concepções, afirmando que todo este embasamento é encontrado no documento do Marco Referencial. Contudo, o retorno ao documento sem a inclusão dessas definições nos próprios Cadernos pode criar

um contexto em que a possibilidade de conscientização se torna limitada, pois a reflexão crítica depende de uma consulta externa e não de uma compreensão imediata.

Nas observações das práticas docentes, foi constatado que o **contexto das práticas educativas**, em alguns casos, era prescrito pelo educador e inibia situações criadoras pelos educandos, tendo em vista que as atividades possuíam mais uma visão didática, sem considerar o contexto da realidade concreta em que os educandos vivem.

[...] a professora lembrou que naquela semana a escola teria uma exposição sobre a consciência negra – feriado que se aproximava, que todas as salas já estavam expondo os seus trabalhos, que eles já haviam visto e conversado sobre várias coisas e que hoje ela havia trazido um vídeo curto para assistirem sobre as máscaras africanas, a professora disse sobre a importância de se respeitar as diferenças, que todos não precisam ser iguais (OPD-I/P1).

[...] a professora começou a conversar sobre o próximo feriado que seria no dia seguinte, o feriado da Proclamação da República, fez alguns questionamentos às crianças, mas sem aprofundar, focou no nome do país e na bandeira do Brasil. Desenhou a bandeira no quadro branco, questionando as formas geométricas e as cores, disse às crianças que cada um faria uma bandeira. Uma criança estava vestida com a camiseta do Brasil e mostrou o brasão na camiseta. A professora pediu pra estagiária ir verificar se a atividade já estava impressa. Foi separando os guaches e explicando como usariam as esponjas/carimbo, conforme ia entregando o material às crianças ia questionando as cores que faltavam para serem entregues. **Enquanto as crianças faziam a pintura da bandeira impressa, a professora perguntou à turma o porquê de estarem pintando a bandeira, mas nenhuma criança respondeu** (OPD-G/P4).

Foi observado nestes trechos que as propostas das atividades foram pensadas pela professora *a priori*, a partir dos feriados nacionais que ocorreriam na semana (Dia da Consciência Negra e Proclamação da República). Apesar dos feriados fazerem parte do cotidiano das crianças, a proposta não foi pensada a partir de uma situação-limite que emergiu em sala de aula, ainda que durante a conversa com as crianças sobre as máscaras africanas, um menino tenha trazido a seguinte afirmação: “o namorado da minha irmã é igual ao Richarlyson, é moreno”; contudo, a fala foi ouvida, mas não problematizada pela docente (OPD-I/P1).

Na segunda observação apresentada, a professora não aprofundou a temática do feriado, limitou-se às questões didáticas da escrita do nome do país, as formas geométricas e cores, além de que foi observada a dependência da professora ao material impresso (bandeira do Brasil) para a realização da atividade e

até mesmo a definição de qual recurso utilizariam para a pintura, restringindo a flexibilidade e a criação do processo educativo, negando a possibilidade de problematizações críticas e, conseqüentemente, da passagem de uma consciência ingênua para crítica. Como afirma Freire,

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece, na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador. Na verdade, como mais adiante discutiremos, a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos (Freire, 2015, p. 80 e 81).

Também identificamos contextos de práxis autênticas, que visam à humanização e são praxiológicos, quando a professora promoveu a cooperação e a negociação entre as crianças, desenvolvendo a consciência coletiva e a capacidade de tomada de decisão conjunta na atividade de escolha das máscaras (OPD-I/P1).

A prática de atividades que abordam temas culturais e sociais, como a leitura de contos africanos e a discussão sobre instrumentos e tradições promove a conscientização cultural, além de a intervenção da professora ao abordar estereótipos de gênero também ser um exemplo de possibilidade de conscientização (OPD-J/P3). Da mesma forma, o relato sobre os escravos africanos e suas contribuições culturais estimula a reflexão crítica sobre a história e a justiça social (OPD-G/P4). E, por fim, a reflexão crítica sobre as contradições da realidade

concreta com possíveis ações transformadoras das situações-limite promovem a conscientização, como quando a professora e as crianças conversam sobre o uso correto da pia e os problemas causados por ações incorretas (OPD-C/P3).

Nas respostas dos questionários, voltamos mais uma vez à temática da dependência dos documentos oficiais para a **organização do currículo**.

Com **base no Currículo Paulista e BNCC** (Q-J/P1).
[...] sei que hoje tudo o que fazemos está **embasado nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil/ BNCC/ Currículo Paulista** (Q-C/P1).
Baseado nas leis e diretrizes atuais, em conjunto com a equipe escolar nas tomadas das decisões e elaboração do currículo (Q-C/P2).

Assim, é possível afirmar que esta organização com o embasamento apenas nas diretrizes oficiais não leva as equipes e os sujeitos a uma consciência crítica profunda sobre como os contextos específicos influenciam e são influenciados pelo currículo adotado.

Na questão sobre a **concepção de pré-escola e infância**, uma resposta chamou a atenção, pois considerou apenas o contexto de trabalho na qual o respondente está inserido. “Sim, por ter 18 anos de trabalho na rede municipal” (Q-N/D). Destacamos que a experiência dos sujeitos, embora valiosa, precisa ser acompanhada por problematizações deste contexto que possibilita uma tomada de consciência que propiciará uma real conscientização.

Processo

Apresentamos o que foi observado nos dados coletados no parâmetro praxiológico processo, na categoria conscientização.

Quadro 31 - Elementos observados no parâmetro praxiológico processo, na categoria Conscientização

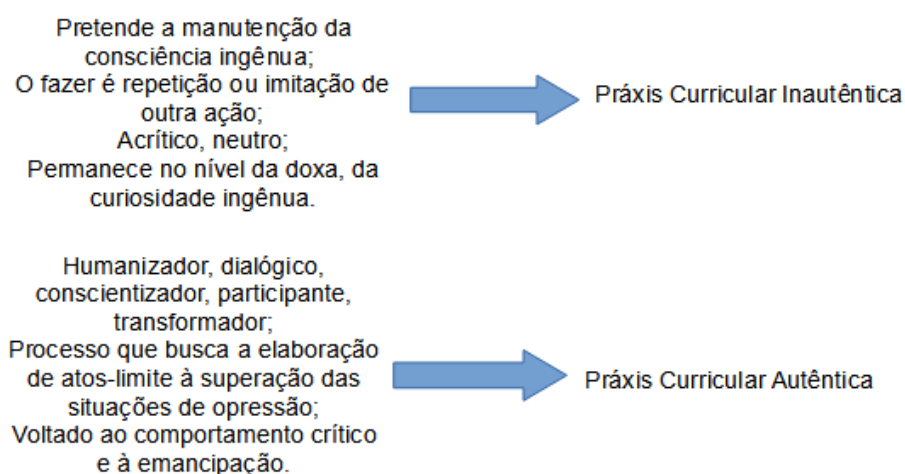
Processo
Concepção de pré-escola e infância
Organização do currículo
Teoria e prática
Práticas pedagógicas

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Esses elementos foram escolhidos, pois refletem as dimensões essenciais do processo que Freire considera fundamental para o desenvolvimento da conscientização, que possibilita que a educação seja um caminho para a libertação e a transformação social. A seguir, apresentamos os balizadores do parâmetro praxiológico **processo**, na categoria conscientização em Freire.

Figura 24 - Balizadores utilizados para seleção dos dados - CONSCIENTIZAÇÃO (processo)

O PROCESSO NA CATEGORIA CONSCIENTIZAÇÃO



Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Reafirmamos que os processos de uma práxis curricular inautêntica, na categoria conscientização, pretendem a manutenção da consciência ingênua, é acrítico, supostamente neutro, o fazer é repetição ou imitação de outra ação, fazendo com que o sujeito permaneça no nível da *doxa*, da curiosidade ingênua. E o processo da práxis curricular autêntica é humanizador, dialógico, conscientizador, participante e transformador, que busca a elaboração de atos-limite à superação das situações de opressão. É voltado ao comportamento crítico e à emancipação.

Em uma das questões sobre a **concepção de pré-escola e infância** dos respondentes na articulação com a concepção da rede municipal, encontramos.

Sim, está **em consonância com os objetivos da Rede Municipal** (Q-L/D).
[...] Na rede buscamos desenvolver os **aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores** (Q-H/P1).
Sim, trabalhamos em conjunto com a **BNCC e o Currículo Paulista** (Q-I/P1).

Sim, é essencial que todos os profissionais conheçam as especificidades de cada faixa etária atendida e compreenda a importância de suas ações em favor da criança (Q-J/P2).

Acredito que sim, pois a partir dos eixos estruturantes de educação infantil, que são as interações e as brincadeiras, **a base estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Q-K/P3).**

Nas respostas é perceptível que os processos educativos destes sujeitos se fundamentam em aspectos do desenvolvimento infantil e também nos documentos oficiais, tornando os processos acríticos e supostamente neutros, sem problematizá-los. É importante destacarmos que a conscientização autêntica requer mais do que um conhecimento geral e aceitação do que é imposto, exige uma prática crítica contínua.

Da mesma forma, nas respostas sobre a **organização do currículo**, assim como nas categorias e parâmetros anteriores, existe a conformidade com as leis e diretrizes oficiais, sem uma reflexão crítica dos processos educacionais específicos que caminhem à conscientização. Essas contradições são vistas como oportunidades para reflexão crítica e transformação, alinhando-se com o MHD. Em contraponto, também identificamos respostas que apresentam uma perspectiva autêntica.

A Educação Infantil, deve considerar a **criança como um ser histórico e social, objetivando um currículo estimulante e dinamizador** que contemple a linguagem, as ciências, o pensamento lógico matemático, as artes e o desenvolvimento físico, motor, social e afetivo da criança (Q-I/D).

[...] vê a **criança como sujeito histórico e de direitos, participante do contexto social e cultural (Q-G/P1).**

O reconhecimento dos direitos e do contexto social da criança respeita o seu desenvolvimento e possibilita promover uma conscientização sobre seu papel na sociedade. Analisemos o recorte a seguir.

Eu acho necessário **lutarmos para que nossa rede tenha um caderno próprio de educação infantil**, para que todos os atores saibam o papel da pré-escola, o que é ser criança, as múltiplas infâncias e estudar autores mais atuais que possam contribuir com um currículo mais justo para com as crianças sorocabanas (Q-O/OP).

Ressaltamos novamente que o enfoque em criar documentos pode não necessariamente levar a uma conscientização autêntica. O fato de a rede possuir

um documento específico da Educação Infantil não garante que ele seja de fato refletido e problematizado. O documento precisa ser o fundamento do processo para reflexões coletivas e individuais que possibilitem uma prática reflexiva e crítica, impactando e transformando o processo educativo. Este movimento é perceptível na resposta abaixo, porém o documento citado são as DCNEIs.

Após acolher, ouvir, observar a(s) criança(s) e sua(s) infância(s), retorno a leitura das DCNEIs buscando alinhamento entre as observações e a partir daí seguir com um possível planejamento. O ponto de partida deve ser a(s) criança(s), sempre! (Q-C/P3).

Desta forma, é preciso que a construção/elaboração do currículo seja centrado nas crianças e na realidade concreta delas, para que o processo educativo de fato seja humanizador, dialógico, conscientizador, participante e transformador.

Uma resposta chamou a atenção ao abordar a relação entre a **teoria e a prática**, demonstrando que muitas vezes o currículo escrito e as concepções da professora destoam completamente da sua aplicação prática.

O currículo é refletido no movimento cotidiano, quando vemos determinadas posturas ou formas de apresentar determinadas atividades às crianças **percebemos que muitas vezes o conceito escrito ou falado não está totalmente absorvido pela prática profissional e pedagógica** (Q-H/D).

Freire (1996, p. 24), a este respeito, afirma que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”. Destacamos que esta afirmação reflete a relação dialética entre teoria e prática, um princípio central do MHD. A reflexão crítica eleva o nível de consciência crítica, de reflexão sobre situações ocorridas no chão da escola, demonstrando um profissional que possui uma consciência emersa, que tem condições de buscar superar as situações de opressão através de ações voltadas ao comportamento crítico e à emancipação.

Em uma concepção de práxis curricular inautêntica, nas observações da prática docente, podemos destacar o questionamento superficial da professora às crianças sobre o feriado da Proclamação da República, sem aprofundar nas implicações históricas e sociais, limitado o processo de uma reflexão crítica e contextualizada que caminharia a uma conscientização (OPD-G/P4).

Para Freire,

Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da “doxa” pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do “logos” (Freire, 2015, p. 97).

Já nas análises documentais, ressaltamos que tanto a BNCC quanto o Currículo Paulista determinam as aprendizagens essenciais, revelando uma estrutura rígida da BNCC e do Currículo Paulista que limita a flexibilidade e a adaptação às necessidades locais, além de que não há discussão dos processos pedagógicos e nem menção de como essas aprendizagens podem ser aplicadas para transformar a realidade dos alunos. Destacamos que, sem práticas que incentivem a ação transformadora, os processos educativos podem não possibilitar a conscientização. Aqui, podemos evidenciar a importância de considerar o contexto histórico e social na práxis curricular, um aspecto fundamental do MHD.

O Marco Referencial apresenta um foco excessivo em marcos legais e teorias, mas sem detalhar como serão implementados nos processos e nas **práticas pedagógicas**, impossibilitando por vezes uma conscientização autêntica, visto que não conecta a teoria com a prática cotidiana das escolas. E, por fim, os Cadernos da rede municipal seguem o mesmo caminho, não abordando as concepções e muito menos como estas se relacionam com os processos educativos das escolas.

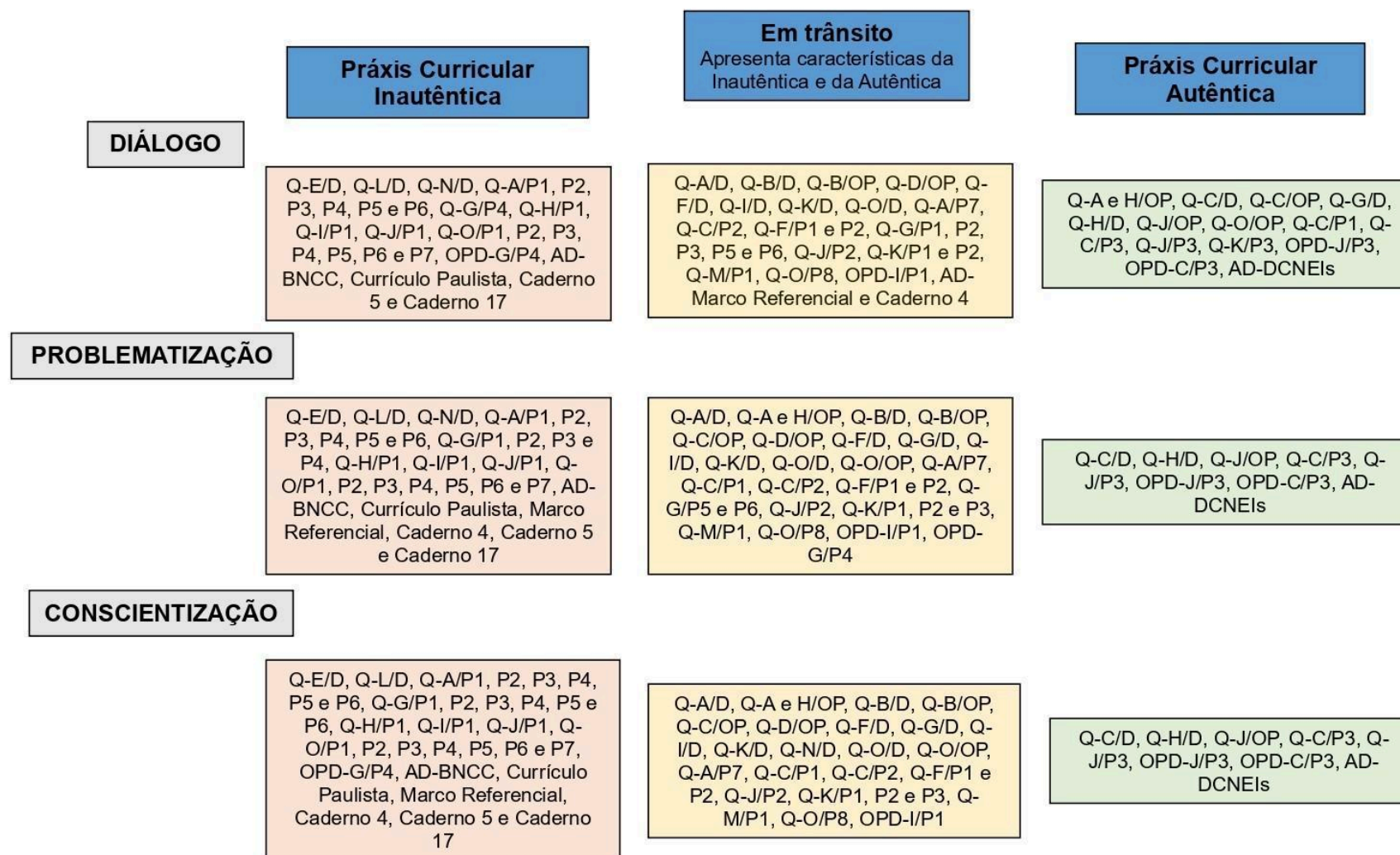
Finalizamos, assim, as análises dos dados coletados, com base em uma perspectiva de práxis curricular inautêntica e autêntica. Com o objetivo de clarificar ainda mais as análises realizadas, organizamos a Figura 25 para apresentar de forma sintética a relação das categorias com os dados coletados de cada um dos instrumentos de pesquisa.

É importante destacar que alocamos cada análise na categoria que mais se aproximava, que mais havia semelhanças, e também consideramos o processo praxiológico transitório entre as categorias, dos dados que apresentaram características de ambas as práxis. Compreendemos que a dependência exclusiva nos documentos oficiais e orientações externas limitam a autenticidade da práxis curricular, desta forma, os questionários que apresentaram esta dependência foram considerados em uma perspectiva de práxis inautêntica, bem como alguns questionários da escola A, tendo em vista que, de sete questionários respondidos

por professoras desta unidade escolar, seis apresentaram a mesma escrita, assim não conseguimos validar as respostas coletadas.

Da mesma forma, os questionários que apresentaram em sua maioria apenas respostas como sim ou não, sem aprofundar concepções, também foram categorizados como práxis curricular inautêntica.

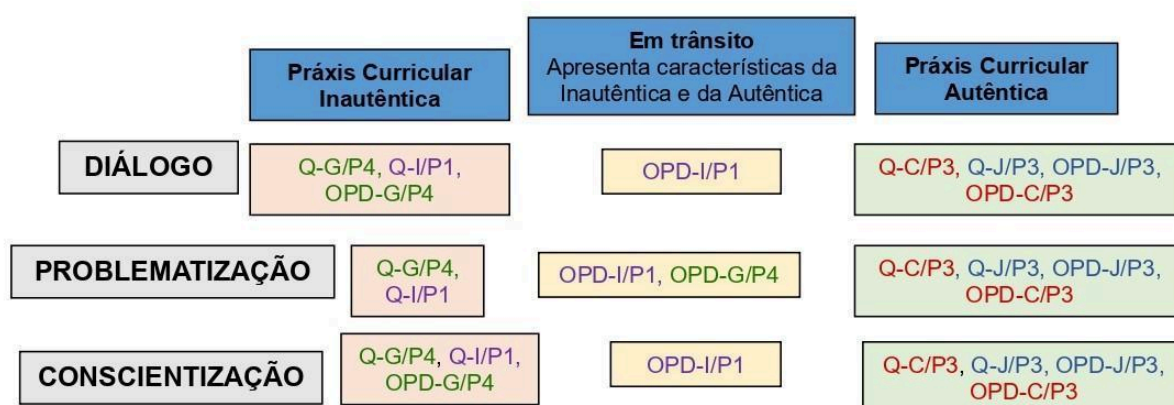
Figura 25 - Relação dos dados coletados com a Práxis Curricular Inautêntica e Autêntica



Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Também é relevante apontar que, quando foram relacionadas as análises dos dados dos questionários com os registros das observações docentes das quatro professoras, foi identificado um alinhamento entre a teoria apresentada nas respostas dos questionários com a prática pedagógica analisada, principalmente na práxis curricular autêntica. Corroboramos esta afirmação ao organizarmos a Figura 26. Para facilitar a identificação, foram destacados os instrumentos (questionário e observação da prática docente) da mesma professora com cores iguais.

Figura 26 - Questionário versus Observação da prática docente



Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Confirmamos que as professoras C/P3 e J/P3 possuem um trabalho alinhado entre teoria e prática. A professora G/P4 também se enquadra nesta situação, contudo, não está no mesmo nível praxiológico que as professoras C/P3 e J/P3, pois teve seus dados coletados categorizados na práxis curricular inautêntica. Assim, a professora G/P4 está em contraposição a elas, porém, em uma categoria (problematização) ela está em trânsito praxiológico da sua prática docente, visto que em uma das observações da sua prática foi possível observar que ocorreram problematizações acerca da realidade concreta e que poderiam despertar a curiosidade epistemológica nos educandos.

Destacamos abaixo o exemplo já citado anteriormente para explicitar o nível de transição praxiológica da prática docente (G/P4):

Chamou as crianças para sentarem no chão, na frente da lousa digital, que já expunha variadas máscaras africanas. A professora foi conversando, perguntou no Brasil, quando usamos máscaras, as crianças responderam que na época de carnaval e no halloween. [...] **Explicou sobre o uso das máscaras africanas, que são utilizadas em dias de festas, nascimento,**

velório, guerra, etc. Uma criança perguntou o que era velório e outra falou da guerra de Israel. A professora perguntou quem era o povo africano, falou sobre os continentes, explicou que as pessoas que moram na África, em sua maioria são negros, conversaram sobre a cor de pele das famílias das crianças, principalmente pai e mãe, sobre os cabelos. A professora foi perguntando criança por criança e as crianças responderam, algumas percebi que pensaram para responder. Depois a professora foi mostrando várias imagens de máscaras, perguntando às crianças o que parecia, mostrando o colorido. **Uma criança falou “Esta parece uma pessoa normal”, a professora perguntou o que é uma pessoa normal, “Eu sou normal” a criança respondeu (OPD-G/P4).**

Já a professora I/P1 não se enquadra neste alinhamento, pois teve suas respostas do questionário alocadas na práxis curricular inautêntica, e as observações das práticas docentes categorizadas como em transição, com características de ambas as categorias (inautêntica e autêntica).

Nas análises dos documentos, consideramos apenas as DCNEIs como um documento que promove uma práxis curricular autêntica, pois, apesar de ser um documento normativo em nível federal, busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, além de trazer concepções e conceitos importantes para a área, fundamentados em pesquisas recentes.

Os demais documentos, como BNCC e Currículo Paulista, apenas reapresentam e reportam a importância das mesmas concepções e trazem normativas para o currículo sem considerar as especificidades e contextos locais, não propiciando diálogos e problematizações autênticas que promovam uma real conscientização em uma perspectiva freireana. Para Freire (2015), ao não considerarmos a realidade concreta em que os sujeitos estão inseridos, não há possibilidade de ação transformadora na realidade concreta.

Da mesma forma, ocorre com os documentos da rede municipal de Sorocaba. O Marco Referencial, por exemplo, apesar do seu processo de atualização ter sido participativo e dialógico, tornou-se mais um documento de “gaveta” que foi entregue às escolas, pois não existe atualmente reflexão coletiva em nível de rede, e, nas escolas, acontece a depender da equipe gestora.

Já o Caderno 17, além de não ter tido diálogo no processo de sua construção, foi apenas encaminhado para os e-mails das escolas, sem sequer uma apresentação, cabendo às equipes escolares apenas cumprir o que estava posto, observando uma comunicação unidirecional, sem promover uma reflexão crítica e

interativa entre os educadores. Assim, a análise dos documentos que compõem a política curricular do município de Sorocaba demonstram “[...] um falar ‘sobre’ e não um falar ‘com’ em uma reflexão a partir do vivido” (Martins, 2023, p. 158).

A seguir, trazemos possibilidades de uma práxis curricular autêntica nas pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba.

4.2 Possibilidades de uma práxis curricular autêntica em Freire nas pré-escolas do município de Sorocaba

Outro mundo é possível. Será diferente, uma certeza; será pior, uma dúvida; será melhor, uma esperança. De qualquer forma, porque a história não é um dado, mas uma possibilidade, o outro mundo que desejamos e de que precisamos só se construirá sob determinadas condições que criarmos (Mafra, 2020, p. 59 e 60).

A partir desta citação, podemos afirmar que é possível construir uma nova pré-escola na rede municipal de ensino de Sorocaba, desde que criemos as condições necessárias para transformar a realidade atual, com base em uma visão crítica e comprometida com a mudança. Defendemos a tese de que, a partir de determinadas condições, é viável o trabalho com a práxis curricular autêntica de Freire em toda a rede. Fazemos esta afirmação imbricados na realidade concreta da rede municipal de ensino de Sorocaba inicialmente por esta pesquisadora ser gestora de uma pré-escola do município, mas principalmente pelas experiências e resultados alcançados nesta pesquisa até o momento. Não falamos de um lugar qualquer, mas a partir de experiências do chão das escolas, dos dados escritos das equipes gestoras e professoras.

Constatamos que algumas respostas dos questionários, bem como as observações de duas práticas docentes, apresentam situações que se articulam às categorias freireanas de diálogo, problematização e conscientização, sendo majoritariamente autênticas, segundo os parâmetros balizadores da práxis curricular freireana. Nas observações, a interação entre professora e alunos, a organização do ambiente escolar e as atividades realizadas refletem um ambiente educativo que promove a reflexão crítica, o diálogo aberto e a conscientização dos alunos sobre suas ações e realidades.

Observamos também, a partir da Figura 25, que a maior parte das análises dos questionários e das observações das práticas docentes se alocou na categoria

práxis curricular autêntica ou em transição, prevalecendo um envolvimento ativo dos sujeitos, processos de diálogo e problematização críticos, e uma conscientização que valoriza a transformação da realidade concreta.

Os respondentes, em sua maioria, reconhecem a criança como protagonista e sujeito ativo no processo educativo, enfatizam a importância das interações e brincadeiras como eixos estruturantes e promovem um ambiente que valoriza a exploração, a investigação, o respeito às individualidades das crianças e a curiosidade.

Contudo, é preciso avançar nas problematizações das concepções sobre docência dos professores para possibilitar-lhes mudança de suas visões de mundo, que estão situadas em uma perspectiva inautêntica, bem como daqueles que se encontram em transição para uma práxis autêntica. É preciso quebrar a relação vertical e autoritária entre os educadores e as crianças, superando uma visão antidialógica da educação.

Cada vez mais somos desafiados a rejeitar a hegemonia adultocêntrica, recuperando e valorizando a "infância oprimida". Isso nos permite, em uma relação horizontal, estabelecer com as crianças uma prática pedagógica que respeite as culturas infantis e, ao mesmo tempo, as desafie de maneira criativa a entender e reinventar o mundo.

Reconhecer a criança como um ser com características próprias e, além disso, valorizar seus conhecimentos e habilidades, é um marco significativo na história da humanidade. Isso deveria transformar radicalmente o cenário educacional, reformulando toda a abordagem do processo educativo para e com as crianças, desde a formação dos professores até as práticas diárias na escola.

Esse novo olhar impacta o planejamento, a documentação, a avaliação, os estudos colaborativos entre os docentes e a rotina escolar. Portanto, é urgente buscar alternativas e novas pedagogias que atendam essa criança, agora reconhecida. Não podemos mais aceitar propostas pedagógicas que, na teoria, apresentam uma visão da criança, mas, na prática, mostram outra. Precisamos evitar que nossas crianças continuem sendo silenciadas e oprimidas.

Para isso, e pensando que um outro mundo é possível, trazemos uma proposição de elaboração curricular para a pré-escola, pensada a partir do processo de investigação e redução temática em Freire - proposta baseada no diálogo,

problematização e conscientização, articuladas à categoria realidade concreta e fundada na práxis curricular autêntica. Destacamos que esta considera o brincar como eixo estruturante/organizador do currículo na Educação Infantil e oferece uma abordagem lúdica, que permite que as crianças explorem, experimentem e compreendam o mundo ao seu redor de maneira divertida e significativa.

Como vimos, Freire (2015) pensou em cinco etapas para a elaboração do currículo crítico-libertador⁷⁵, as quais foram reorganizadas em três momentos. Ressaltamos que as novas nomenclaturas foram pensadas a partir de uma fala da professora Dra. Petula Ramanauskas Santorum e Silva durante a banca de qualificação, ocorrida em janeiro de 2024 - “[...] na Educação Infantil, nós ensinamos a vida”. Esta fala me acompanhou como pesquisadora e educadora durante a finalização desta tese, reforçando o meu entendimento do quanto a Educação Infantil é potente e quanto os educadores da Infância precisam ser bem formados e valorizados, pois ensinamos o Mundo; e é “o que nos dá a certeza de que a busca do conhecimento não é, para as crianças, preparação para nada, e sim **vida aqui e agora**” (Freire, 2007, p. 50 - grifo do autor).

Destacamos que a Educação Infantil é muito dinâmica. Todo este processo, a depender da situação e da urgência da temática, pode ocorrer em um único dia, ou se estender por semanas. Também entendemos que não são momentos estanques; eles conversam entre si e podem ocorrer até mesmo de forma simultânea. Novamente, ressaltamos que o brincar permeia todo o processo.

O que Freire denominou de **levantamento preliminar da realidade local**, na Educação Infantil, pode ser traduzida na observação e na interação através das diversas linguagens das crianças com as crianças, das crianças com o educador e da leitura de mundo delas, buscando entender suas experiências, saberes e contextos culturais. “A observação demanda/envolve a atenção, a escuta na reflexão de quem admira, contempla a realidade. O ato de observar exige estar por inteiro, encarnado na presença” (Freire, 2023, p. 269). Desta forma, o professor identifica temas relevantes, significativos para as crianças, mas que principalmente representam uma situação-limite.

⁷⁵ Etapas que já foram contextualizadas para a educação escolar por Delizoicov (1991) e Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2002), que embasaram a pesquisa de Rambo (2017), também na perspectiva da Educação Infantil.

As etapas: **análise das situações - escolha das codificações e diálogos descodificadores** são baseadas na coleta das visões de mundo das crianças, em que o educador propõe situações variadas representativas das experiências e situações-limite trazidas pelas crianças (leituras de livros e histórias, confecções diversas, teatros, etc), fazendo perguntas, questionamentos, aguçando a curiosidade e propondo atividades que incentivam as crianças a explorar e questionar os temas geradores hipotéticos selecionados pelos professores. Também é nesta etapa que ocorre a confirmação do tema gerador. Realizamos a junção destas três primeiras etapas que correspondem ao processo de Investigação Temática de Freire e intitulamos este momento de **Leitura e Problemática do Mundo**.

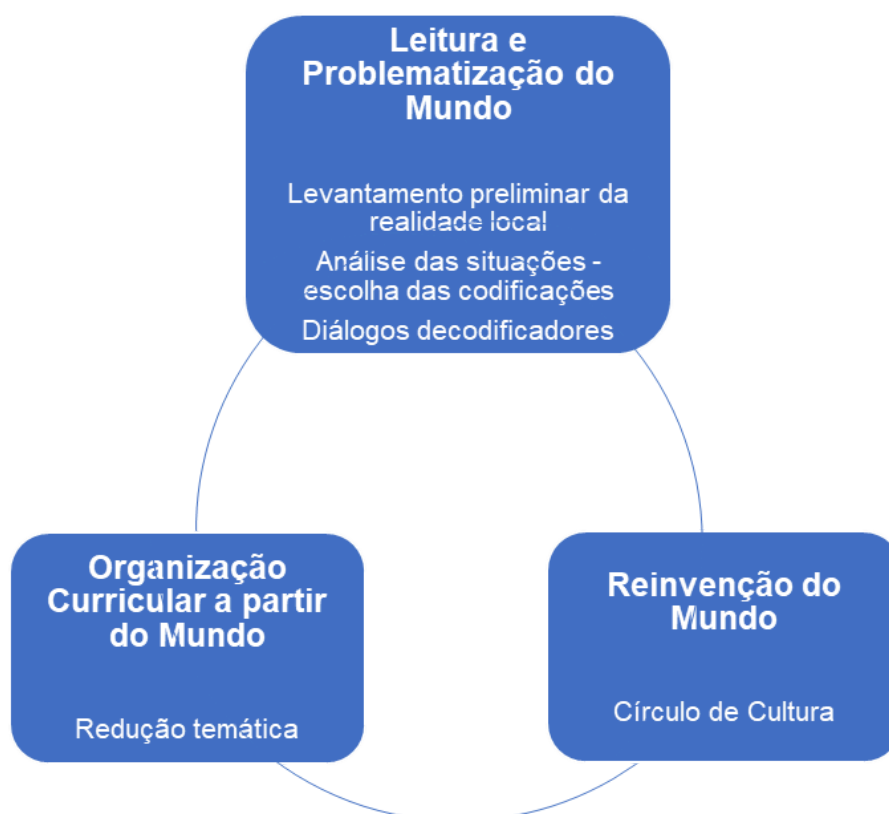
Já a quarta etapa da elaboração do currículo crítico-libertador em Freire é a **redução temática**, que se refere à organização de unidades de aprendizagem, da “redução” da temática significativa, com base nas descodificações realizadas na etapa anterior. É importante destacar que os ‘conteúdos’ devem ser flexíveis e abertos a mudanças conforme a necessidade, além de agregar novos sentidos e significados de forma interdisciplinar, visto que, para Freire, os temas não são estanques, fazem parte de um todo, e que esta redução é necessária devido a visões específicas de algumas disciplinas.

Assim, Freire (2015) compreende que o currículo crítico-libertador possui caráter interdisciplinar. Cabe destacar que, no caso do município de Sorocaba, os professores da Educação Infantil possuem o curso de Pedagogia como formação exigida para o cargo, sendo conhecidos como professores polivalentes atuando com as crianças em todas as áreas do conhecimento. Intitulamos este momento de **Organização Curricular a partir do Mundo**.

A última etapa proposta por Freire - **Círculo de Cultura** - refere-se à **Reinvenção do Mundo**. É neste momento que o currículo pensado no momento anterior é aplicado. São propostas rodas de conversas, brincadeiras e propostas lúdicas. Permanecem as perguntas, os questionamentos, a exploração, a curiosidade, visto que todo o processo anterior de elaboração deste currículo foi dialógico, tendo em vista ampliar os conhecimentos sobre os temas. A brincadeira e a interação continuam sendo centrais nesta etapa, promovendo a reinvenção do mundo pelas crianças. É nesta etapa que constatamos ou não a ampliação e/ou a reinvenção do mundo pelas crianças.

Para deixarmos estas ideias mais claras, organizamos a figura a seguir e, na sequência, trazemos novamente a síntese do processo da práxis curricular na pré-escola, apresentada no capítulo dois, mas com a inclusão desta nova proposta de estruturação.

Figura 27 - Possibilidade de elaboração de um currículo crítico-libertador na Educação Infantil



Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

Com o objetivo de clarificar este processo, apresentamos um exemplo prático da possibilidade de organização de uma aula na perspectiva do tema gerador. Para esta elaboração, baseamo-nos na fala das crianças em uma das observações da prática docente da professora J/P3, em que dois meninos disseram a outro que boneca era coisa de menina.

Assim, pensamos em uma aula a partir de um currículo crítico-libertador para a Educação Infantil, a partir dos três momentos apresentados, abordando questões de gênero e diversidade como uma situação-limite. Destacamos que utilizamos um modelo de organização estrutural de Torres e Oliveira (2024) e que o terceiro momento que propomos, **Reinvenção do Mundo**, foi pensado e organizado a partir do desenvolvimento das práticas pedagógicas via os **três momentos pedagógicos - 3MPs** (Delizoicov, 1982; 1991 e Delizoicov, Angotti, Pernambuco, 2002), que se constituem como organizadores do trabalho pedagógico via Problematização Inicial (PI), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC)⁷⁶.

1ª momento - Leitura e Problematização do Mundo

Levantamento Preliminar

Como esta proposição está sendo pensada para a Educação Infantil, a observação, a roda de conversa com as crianças e outras atividades lúdicas podem ser utilizadas para compreender a realidade local e as vivências das crianças:

- O educador observa como as crianças escolhem seus brinquedos, com quem brincam e como se relacionam com as demais crianças.
- As crianças desenham sobre suas atividades diárias, jogos e brincadeiras preferidas.

⁷⁶ “Problematização Inicial: apresentam-se questões ou situações reais que os alunos conhecem e presenciam e que estão envolvidas nos temas. Nesse momento pedagógico, os alunos são desafiados a expor o que pensam sobre as situações, a fim de que o professor possa ir conhecendo o que eles pensam. Para os autores, a finalidade desse momento é propiciar um distanciamento crítico do aluno ao se defrontar com as interpretações das situações propostas para discussão, e fazer com que ele sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém. Organização do Conhecimento: momento em que, sob a orientação do professor, os conhecimentos [...] necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são estudados. Aplicação do Conhecimento: momento que se destina a abordar sistematicamente o conhecimento incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo quanto outras que, embora não estejam diretamente ligadas ao momento inicial, possam ser compreendidas pelo mesmo conhecimento” (Muenchen; Delizoicov, 2014, p. 620)

- Em pequenos grupos ou na roda de conversa, as crianças discutem e compartilham suas ideias sobre o que é ser menino ou menina.

Análise das situações e escolhas das codificações

Falas significativas que expressam visão de mundo, realidade local, problemas e necessidades, que possibilitam perceber conflitos existentes na comunidade, retiradas do levantamento preliminar. Em nosso exemplo, utilizamos uma fala significativa coletada em uma das observações da prática docente.

A análise das situações, a escolha das codificações e os diálogos descodificadores, na compreensão de Freire (2015), devem ser realizados, como já apresentado, por uma equipe interdisciplinar. No caso da Educação Infantil de Sorocaba, que não possui esta equipe, este momento pode ser realizado pelos(as) professores(as) da escola, garantindo, assim, uma amplitude de visões de mundo acerca da situação-limite.

Diálogos descodificadores

Fala significativa: um menino pediu uma boneca, dois dos meninos presentes riram dele dizendo que boneca era coisa de menina.

Situação-limite: há crianças que compreendem que existem brinquedos para meninos e brinquedos para meninas, e fazem *bullying* quando um(a) colega não atende o esperado. Está presente uma naturalização do gênero com base apenas no sexo biológico.

Tema oposto (visão de mundo do educador): “O gênero e a sexualidade estão além do determinismo biológico, pois a identidade de gênero é uma construção histórico-dialética de cada sujeito, que pode ser concordante ou dissidente às normas e padrões socialmente impostos” (Jesus; Costa; Oliveira; Torres, 2021, p. 8).

Elementos estruturantes na visão de mundo do educador: “Identidade de gênero, transexualidade, transfobia, determinismo biológico, sistema reprodutor, construção sociocultural do gênero” (Jesus; Costa; Oliveira; Torres, 2021, p. 8).

2ª momento - Organização Curricular a partir do Mundo

Redução temática

Tema gerador: um menino pediu uma boneca, dois dos meninos presentes riram dele dizendo que boneca era coisa de menina.

Situação-limite: há crianças que compreendem que existem brinquedos para meninos e brinquedos para meninas e fazem *bullying* quando um(a) colega não atende o esperado. Está presente uma naturalização do gênero com base apenas no sexo biológico.

Questão geradora geral: “Por que o gênero é uma hierarquia produzida socialmente e imposta desde o nascimento de acordo com a morfologia do órgão sexual?” (Jesus; Costa; Oliveira; Torres, 2021, p. 9).

Intencionalidade/Objetivo: selecionar e explorar temas geradores relacionados à gênero e diversidade. Coordenar diálogos e atividades que permitam às crianças explorar, questionar e ampliar seus conhecimentos sobre os temas.

- Nos HTPCs, os professores discutem coletivamente sobre a situação-limite, trazendo observações e a coleta das visões de mundo das crianças.
- Os temas geradores são pensados e é escolhido o tema que compreende o maior número de questões levantadas na discussão.
- De forma coletiva, os professores buscam incorporar diferentes áreas do conhecimento para explorar o tema, como: na área da História, os professores podem estudar a evolução dos papéis de gênero ao longo do tempo e em diferentes culturas; em Natureza e Sociedade, podem pesquisar como as normas de gênero são construídas socialmente e como afetam as escolhas individuais; também realizar um estudo sobre a diversidade familiar, incluindo famílias com diferentes configurações de gênero e como isso influencia a criação das crianças, entre outros.
- A seleção dos conteúdos e a organização das atividades podem até ter como pano de fundo os campos de experiências da BNCC.
- Produção de material didático, que pode incluir vídeos educativos que mostram crianças brincando com diferentes tipos de brinquedos, atividades em grupo para discutir e refletir sobre os estereótipos de gênero, organização

e seleção de jogos e brinquedos estruturados ou não estruturados que desafiam as normas de gênero tradicionais.

3ª momento - Reinvenção do Mundo

Círculo de Cultura

Problematização inicial

- Pedir que as crianças desenhem ou construam seus próprios brinquedos e expliquem por que os escolheram.
- O educador observa a escolha dos brinquedos das crianças, com quem brincam e como se relacionam.
- As crianças desenham sobre suas atividades diárias, jogos e brincadeiras preferidas.
- Em pequenos grupos ou na roda de conversa, as crianças discutem e compartilham suas ideias sobre o que é ser menino ou menina.

Organização do conhecimento

De modo geral, os conteúdos a serem trabalhados são: evolução dos papéis de gênero ao longo do tempo e em diferentes culturas (História ou de acordo com o campo de experiência da BNCC para a Educação Infantil - O eu, o outro e o nós); conhecimento do corpo e sua anatomia (Ciências/Corpo, gestos e movimentos; diferentes tipos de famílias (Natureza e Sociedade/O eu, o outro e o nós); diferentes gêneros literários que tratam da temática (Linguagem/Escuta, fala, pensamento e imaginação); cores de 'menino e de menina' (Artes/Traços, sons, cores e formas); entre outros.

- O educador prepara imagens e textos (história em quadrinhos, livros de história, poemas, entre outros) sobre brinquedos e atividades (esportes, profissões, entre outros) que desafiam estereótipos de gênero.
- As crianças conversam sobre as imagens e textos, compartilhando suas ideias sobre o que é ser menino ou menina. Trazer para a discussão a fala "quem brinca de boneca é menina" e perguntar às crianças o que elas acham sobre isso.

- Explorar diferentes atividades (cuidados com a casa, com as próprias crianças) que os familiares das crianças façam e que não são exclusivas de um gênero.
- Organização de um cantinho dos brinquedos, com variedades (bonecas, carros, blocos de construção, utensílios de cozinha de brinquedo, entre outros), e permitir que as crianças escolham livremente com o que querem brincar.

Aplicação do conhecimento

- Propor diferentes situações em que as crianças representam diferentes personagens que desafiam estereótipos de gênero - como meninos brincando de boneca e meninas brincando de carrinho -, e debater por que todos podem brincar com qualquer tipo de brinquedo ou brincadeira.
- As crianças criam projetos artísticos (pinturas, colagens, modelagem etc) que refletem suas ideias sobre diversidade de gênero e brinquedos.
- As crianças podem pensar um roteiro e representar em peças teatrais ou teatro de fantoches que abordam temas de diversidade, inclusão e apresentam suas ideias sobre como todos podem brincar com qualquer tipo de brinquedo, praticar qualquer esporte e ter qualquer profissão.
- Escrita de listas ou texto coletivos, tendo o educador como escriba, e que tratem da temática.

Este exemplo prático ilustra como os momentos pensados para a Educação Infantil podem ser aplicados na criação de um currículo crítico-libertador na pré-escola, abordando questões de gênero e diversidade. Consideramos importante destacar, antes de darmos prosseguimento às demais discussões, que as rodas de conversa na Educação Infantil não podem ser uma atividade automatizada e trivial, meramente cumpridora de uma rotina diária. Devem ser vistas como um espaço caracterizado pelo acolhimento, consideração, receptividade e respeito entre todos, fortalecendo os vínculos de formação de grupo.

O movimento das crianças em todos os momentos, mas principalmente na roda, deve ser considerado, pois o movimento na infância também é uma forma das crianças se expressarem - não podemos interpretar esta expressão apenas como

bagunça. Precisamos proporcionar um espaço educativo que seja dialógico competente, sério e alegre, bem como devemos estar atentos para não reprimir ou podar qualquer forma de linguagem e/ou expressão.

Neste contexto, o papel do educador “enquanto participante também, [...] é o de coordenar a conversa. É o de alguém que problematizando as questões que surgem, desafia o grupo a crescer na compreensão dos seus próprios conflitos” (Freire, 2007, p. 21).

Ressaltamos que a proposição de elaboração de um currículo crítico-libertador para a Educação Infantil busca

Reagir, se opor, recusar, desviar-se, interromper [...] resistir é não se acostumar. [...] É preciso impedir que a corrente de discriminação e destruição prossiga; continuar a atuar por uma sociedade plena de atividade construtiva em direção à justiça e à igualdade, com aceitação do outro e reconhecimento da nossa pluralidade: nossa diferenças físicas, mentais, de raça, etnia, orientação sexual, cultura, religião, gênero, modos de entender o mundo, escolhas, pontos de vista... (Kramer, 2023, p. 45 e 46).

Contudo, entendemos que o prognóstico desta tese vai além. Concebemos que se faz urgente um processo de formação permanente em toda a rede, necessidade defendida por Freire, formação que respeite as culturas infantis e desafie os educadores de forma criativa a compreender e reinventar o mundo.

Para que, de fato, haja a possibilidade real da efetivação de uma práxis curricular autêntica nas pré-escolas municipais de Sorocaba, entendemos que a principal condição é uma problematização dos processos de formação inicial e continuada dos educadores. Nesta pesquisa, não será possível discutir a formação inicial dos professores, mas temos a pretensão de discutir a implementação de uma **política pública de formação⁷⁷ permanente com professores no município de Sorocaba⁷⁸**, política esta que possibilitará aos professores elaborarem os seus próprios currículos crítico-libertadores para a Educação Infantil, conforme os

⁷⁷ Sorocaba conta com uma proposta de formação, mas que consideramos insuficiente. Ver mais em Bravo; Nunes; Martins; Barros, 2023.

⁷⁸ Até como forma de garantir a meta prevista no Plano Municipal de Educação de Sorocaba (2015-2025), a saber: Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, Lato Sensu, 75% (setenta e cinco por cento), até o quinto ano de vigência deste PME, e 20% (vinte por cento), Stricto Sensu, até o último ano de vigência deste PME, os profissionais da educação, conforme, Incisos I e II, do Artigo 61 da LDBEN, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino, a partir da aprovação deste Plano Municipal de Educação (PME, 2015).

momentos já apresentados. Iniciemos a discussão sobre o que entendemos ser uma formação permanente.

Ressaltamos a Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016 (Brasil, 2016), que trata das políticas públicas voltadas para a primeira infância, estipulando, em seus Artigos 1º, 2º, 3º e 4º, que esta fase da vida inclui crianças com até seis anos de idade. Conforme a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, essas crianças são consideradas prioridade absoluta, e é responsabilidade do Estado, da família e da sociedade assegurar condições para seu desenvolvimento integral, reconhecendo-as como sujeitos de direitos.

O Artigo 4º, em seu parágrafo único, especifica que:

A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil (Brasil, 2016).

No Artigo 10 da mesma Lei, encontramos determinações referentes à formação continuada dos profissionais da primeira infância:

Os profissionais que atuam nos diferentes ambientes de execução das políticas e programas destinados à criança na primeira infância terão acesso garantido e prioritário à qualificação, sob a forma de especialização e atualização, em programas que contemplem, entre outros temas, a especificidade da primeira infância, a estratégia da intersetorialidade na promoção do desenvolvimento integral e a prevenção e a proteção contra toda forma de violência contra a criança (Brasil, 2016).

Neste contexto, expressamos nosso posicionamento ao considerar que os espaços de formação continuada/permanente devem ser vistos como o ponto de partida para a transformação da realidade, visto que compreendemos que os profissionais que atuam nas escolas (equipe gestora e professores) são conhecedores de saberes variados e que, ao relacionarem-se com outros conhecimentos através da formação permanente, reconstroem-se continuamente, pois a problematização e a reflexão sobre e na realidade em que se encontram promoverá sua reconstrução como sujeitos e possibilitará a atuação destes para a transformação da realidade concreta.

Ao problematizarmos a realidade, a questionamos, escutamos os demais sujeitos que nela estão inseridos, dialogamos com eles e não para eles ou sobre

eles, pois “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (Freire, 1996, p. 154).

Assim, entendemos a formação de professores como um processo contínuo, reflexivo, dialógico e emancipador, que busca a transformação das práticas pedagógicas e a conscientização dos professores para uma educação mais humanizadora e democrática, e que se faz urgente, pois

[...] em muitos momentos percebemos que os hábitos estão automatizados, enraizados, que não há uma curiosidade epistemológica sistemática, e muitas vezes ela sequer surge em momentos dedicados à formação, pois parece que estamos tão certos de nossas certezas, “porque sempre foi assim”, “porque sempre deu certo assim”, que não encontramos motivos para estudar mais, para olhar para o percurso das crianças, para buscar avanços em nossas práticas [...] (Goelzer; Henz, 2020, p. 229 e 230).

Prevalece ‘o que fazer’ em prejuízo ao ‘por que fazer’, pois não há preocupação em refletir sobre a prática educativa. Precisamos reverter este entendimento e fazer valer os poucos espaços-tempo formativos que temos nas escolas, “pois do contrário vamos continuar silenciando e oprimindo nossas crianças e a nós mesmas/os” (Goelzer; Henz, 2020, p. 228).

Neste sentido, Freire (1996) compreende a formação continuada do professor como uma etapa da formação permanente, e indica que o momento fundamental desta formação é a reflexão crítica sobre a prática sobre a própria prática pedagógica do professor. É a partir desta reflexão crítica que haverá condições do educador compreender e relacionar a teoria com a prática, em um movimento de ação-reflexão-ação.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 1996, p. 43 e 44).

Nesta perspectiva, a formação permanente dos professores se funda na dialeticidade entre teoria e prática. A reflexão crítica sobre a prática exige um olhar cauteloso sobre nossas ações junto às crianças, “requer colocarmo-nos na situação, preocupando-nos em melhorar a prática, (re)criando-a. Olhar para si e analisar a sua

própria prática nem sempre é um processo fácil, pois exige criticidade consigo mesma/o e sensibilidade com as crianças” (Goelzer; Henz, 2020, p. 225).

Goelzer e Henz (2020) revelam que, em Reggio Emilia, o ponto de partida para este processo de reflexão crítica sobre a prática é a escuta das crianças. Em Reggio, ocorrem encontros de formação em que os professores têm a documentação pedagógica das atividades realizadas com as crianças, buscam interpretá-la e, baseados nela, refletem com as/os colegas professores sobre a sua própria prática, sobre as distintas ações das crianças, buscando avançar na compreensão das diversas teorias e também nos procedimentos acerca do conhecimento sobre as crianças e sobre as suas próprias práticas.

Freire também defendia a relevância dos grupos de formação⁷⁹, porém concebia que eles deveriam ser organizados por uma liderança que coordenasse os processos.

[...] Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente. O primeiro ponto a ser afirmado com relação aos grupos de formação na perspectiva progressista em que me situo é que eles não produzem sem a necessária existência de uma liderança democrática, alerta, curiosa, humilde e cientificamente competente. Sem essas qualidades, os grupos de formação não se realizam como verdadeiros contextos teóricos [...] (Freire, 1997, p. 74 e 75).

Para Freire, os grupos de formação, quando bem realizados, são considerados a melhor maneira de viver a formação permanente, desde que haja uma liderança democrática, alerta, curiosa, humilde e cientificamente competente, pois é no grupo, na socialização de experiências e do saber, que o conhecimento mais profundo ocorre, visto que o estudo pode ser realizado de forma individual, mas o conhecer, a construção do conhecimento, só ocorre no grupo. “[...] conhecimento se constrói com sujeito que assume o que pensa, não é? Mas você não conhece fora do grupo, você copia. [...] conhecimento se constrói na interação, na diferença, na semelhança, nas divergências e nas concordâncias do grupo” (Freire, 2023, p. 266).

⁷⁹ Temos como exemplo a proposta desenvolvida na cidade de São Paulo, na gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação (SME), nos anos de 1989 a 1991. Ver mais em São Paulo (1990).

É importante destacar que a formação permanente é um caminho para promover um novo olhar para a prática pedagógica e colocar a criança como protagonista do fazer pedagógico. Contudo, destacamos que essa formação só é possível quando os envolvidos se comprometem e aceitam o desafio de sair da zona de conforto, abrindo-se a novas possibilidades de ação pedagógica e se tornando autores da própria prática.

Neste aspecto, Freire (2023) considera que o

[...] vital da formação de um educador é a reflexão sobre a prática e a teoria que ele pratica. [...] a chave da formação está com cada professor. Porque o processo de formação é assumido antes que tudo, né? Pela autoria, pela reflexão. E a reflexão é a arma de luta, porque é ela que acorda a consciência teórica e política da tua prática. É ela que te dá o chão dessa autoria. [...]

Nenhum educador é autor ou tem a sua autoria na mão se renunciar à reflexão cotidiana da prática. A reflexão cotidiana da prática é teoria e prática que você assume no dia a dia. E é neste movimento, neste caminho que você vai assumindo o que pensa, o que faz, o que diz e o que mostra, não é? Que é muito diferente daquele educador alienado que teoriza e blá, blá, blá, blá, não tem língua própria, tem citações, não é? E está apenas se nutrindo de modas pedagógicas. Agora Vigotski, joga fora Piaget. Agora Reggio Emilia, agora é a tal, como é que é o negócio agora? Documentação, metodologia ativa... E eu penso: meu Deus do céu como é que fica a autonomia e a autoria do professor? Como é que pode existir essas propostas sem reflexão? Então, eu vejo que o livro **A Paixão de conhecer o mundo** funcionou como uma amostra, um exemplo: "olha aqui, o autor, a força está com cada professor". Por isso que eu digo, cada professor pode (Freire, 2023, p. 263 e 266).

Nesta perspectiva, apropriamo-nos de um termo cunhado por Marie-Christine Josso (2010a; 2010b), que compreende que a formação é sempre experiencial. Para a autora, o que não se concebe em uma experiência, não deve ser considerado como formação. A experiência, na sua concepção, é o que nos transforma, que transforma nossas atividades, identidades e subjetividades quando se torna um ato reflexivo. A autora nos apresenta o termo auto(trans)formação é

[...] “auto” porque é algo que acontece em mim (JOSSO, 2010b), que me toca (LAROSSA, 2010) e me transforma – e por isso o termo transformação – mas que não acontece sozinha, visto que aprendemos com as/os outras/os, no mundo e com o mundo (FREIRE, 2011), necessitando que eu a deseje; é “transformação” porque exige a assunção de outras posturas, de outros itinerários em nossas práticas educativas; e é “formação” pautada em experiências que nos tocam, que mudam o nosso olhar, nossas concepções e práxis. [...] não fala apenas em “formação de professoras/es”, mas em “auto(trans)formação com professoras/es”, por compreender que a formação sem dialogicidade, sem essa mudança de postura e querer próprio, deixa de ser formação (Goelzer; Henz, 2020, p. 230).

E, fundamentados na perspectiva freireana, entendemos que essa auto(trans)formação é “permanente”, visto que acontece ao longo da vida do sujeito, uma vez que somos seres inacabados; não se dá isoladamente, ocorre nas diferentes experiências que vivemos; exige dialogicidade e intersubjetividade; inicia-se na formação inicial do professor e o acompanha ao longo de toda a trajetória docente, principalmente na reflexão sobre si e sobre sua prática.

Neste contexto, precisamos buscar outras possibilidades para a auto(trans)formação permanente dos professores que atuam na pré-escola, e pensamos na proposição de uma política pública de formação permanente com professores no município de Sorocaba. Ressaltamos que a escolha da preposição com e não de professores se deve à concepção de que a auto(trans)formação não se dá isoladamente, mas sempre com o outro. Entendemos que esta proposta objetiva principalmente que tanto os professores

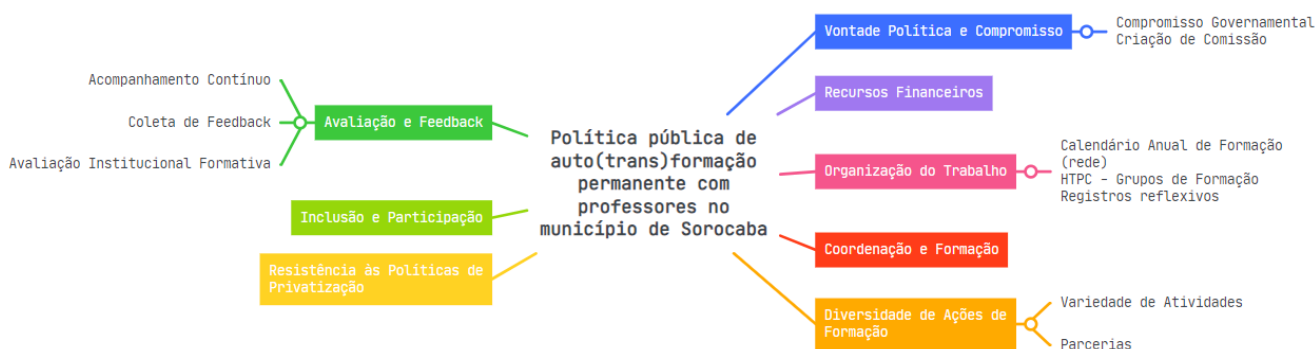
[...] quanto as crianças tenham a oportunidade de encontrarem sua própria voz, de mostrarem que é possível e necessário fazer diferente, para que possamos nos constituir professoras/es e crianças únicas, singulares, que se auto(trans)formam porque vivem experiências, porque são tocadas/os pelas/os outras/os, pelo mundo, pela vida. Buscar uma (re)significação nos processos de formação docente é buscar, em última instância, um mundo e uma escola “mais bonitos”, em que professoras/es e crianças “possam rir” e dizer a sua palavra (Fiori *in* Freire, 2011) (Goelzer; Henz, 2020, p. 223).

A auto(trans)formação permanente com professores como uma política pública é um processo que envolve a criação e implementação de estratégias e recursos. Destacamos que esse novo olhar para a formação permanente só é possível se os envolvidos se comprometerem e aceitarem o desafio de se afastarem da zona de conforto que estão inseridos para poderem ter acesso a novos conhecimentos e possibilidades de práticas pedagógicas que os colocam como pesquisadores, e, portanto, a criança como protagonista do fazer pedagógico. Além disso, é apenas em um processo de reflexão sistemática dentro da própria escola/rede de ensino, que

[...] poderemos despertá-los para que possam fazer a opção pelo novo, pois, ninguém muda de cara jogando o velho fora. A mudança é gestada num árduo processo de pequenos movimentos de conscientização, onde a reflexão é arma de luta para a opção, ou não, pela paixão de aprender, ensinar e conhecer o mundo (Freire, 2007, p. 06).

Sugerimos algumas considerações para que o processo de auto(trans)formação se efetive em nível de política pública municipal. Apresentamos inicialmente uma figura com os principais aspectos para a implementação desta política pública de auto(trans)formação permanente com professores no município de Sorocaba (Figura 29), e, na sequência, elucidamos o que entendemos ser cada um destes aspectos.

Figura 29 - Proposta de implementação de política pública de auto(trans)formação permanente com professores no município de Sorocaba



Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024).

→ Vontade Política e Compromisso

A criação e a implementação de uma política pública de auto(trans)formação permanente exigem compromisso por parte dos governantes e também dos educadores, visto que não pode ser considerada uma política pública partidária.

À SEDU será atribuída responsabilidade específica para a implementação e acompanhamento contínuo da política. O primeiro passo seria a criação de uma comissão com representantes da SEDU, integrantes do suporte pedagógico, professores e especialistas em educação para planejar e implementar o programa.

→ Recursos Financeiros

A política pública deve garantir a disponibilização de recursos financeiros suficientes para a realização de cursos, seminários e outras atividades de auto(trans)formação de professores em nível de rede. Esta disponibilidade de verba já deve ser prevista na Lei de Diretrizes Orçamentárias do município anualmente.

→ Organização do Trabalho

Um calendário anual de formação deve ser criado, com atividades planejadas e coordenadas pela SEDU. Também deve ser elaborado um plano detalhado que inclua objetivos, metas, atividades de formação, recursos necessários e cronograma.

As escolas também devem se organizar, principalmente com os HTPCs⁸⁰. Devem prever horários dedicados para que os professores possam se envolver em atividades de formação, como os grupos de formação. Fazemos o destaque de que é principalmente nos HTPCs que deve ser enfatizada a importância da reflexão crítica sobre a prática pedagógica dos professores, incentivando a dialeticidade entre prática e teoria e a análise e a ressignificação dos fazeres cotidianos através da promoção de trabalho coletivo e de discussão em grupo, buscando compreender as razões de suas ações e como elas podem ser melhoradas, visto que é no

[...] exercício da reflexão escrita, registro refletido, compartilhado no grupo, mediado pelas interações com os pares, com o coordenador e com as teorias alimentadoras trazidas para esclarecer questões práticas, que possibilitava o resgate de seu pensamento, de seu processo de alfabetização, da sua história enquanto educador (Dias, 1997 *apud* Campos, 2023, p. 55).

Os grupos de formação valorizam os saberes que cada participante traz de suas experiências pessoais e profissionais. Esses saberes são vistos como fundamentais para a construção coletiva de conhecimentos e para a auto(trans)formação dos professores.

Em suma, é o que Freire propõe como *práxis*=ação-reflexão-ação transformadora, em que os professores passam por um processo contínuo de implementação de práticas; reflexão sobre essas práticas e ajustes baseados nessa reflexão, buscando a transformação da realidade concreta, uma vez que

[...] cada professora e professor tem a possibilidade de produzir novos conhecimentos e novas *práxis* a partir do diálogo crítico-reflexivo com a/o outra/o. Os sujeitos, dessa forma, refletem sobre suas práticas, buscando transformá-las, caminhando sempre em busca de *ser mais* (Goelzer; Henz, 2020, p. 233).

⁸⁰ Sorocaba já conta com os HTPCs. São reuniões que ocorrem 2h/a por semana. As escolas têm autonomia para definição de dias, horários, trabalhos e temáticas a serem discutidas.

Uma estratégia que Freire (2023) propôs para aprender e ensinar conjuntamente era o registro dos fatos e das observações em diários reflexivos em que registram suas experiências de ensino, analisando o que funcionou e o que não funcionou, formulando planos de ação para melhorar suas práticas. Esse processo de reflexão pode ser guiado por princípios freireanos, como a dialogicidade, a construção coletiva do conhecimento e a crítica. Estes registros podem e devem ser levados para os grupos de formação, pois provam que cada um é capaz de pensar, refletir e teorizar. “É por isso que defendo que o germe da teoria está no registro da reflexão sobre a prática realizada” (Freire, 2023, p. 267) .

Madalena Freire utilizou-se e ainda trabalha com muito destes registros reflexivos⁸¹. Nas palavras de Barbosa (2023), encontramos referências a eles⁸².

A vocação de Madá para ensinar a ensinar se apresentou cedo. Aos 16 anos acompanhou Paulo Freire na gloriosa experiência de Angicos, e na EASP ensinou a nós, professoras, por exemplo, a anotar tudo que ocorrera na aula logo depois que terminássemos. Ela dizia que não devíamos deixar para depois se quiséssemos ser realmente analíticos (Barbosa, 2023, p. 33).

→ Coordenação e Formação

Deve haver incentivo e investimento para a formação de coordenadores educacionais que possam liderar os grupos de formação de maneira democrática, alerta, curiosa, humilde e cientificamente competente.

No contexto de Sorocaba, estes coordenadores poderiam ser os orientadores pedagógicos ou, até mesmo, os diretores das unidades escolares, que já auxiliam no processo de formação da equipe. A presença do coordenador é

⁸¹ Seu primeiro livro - A paixão de conhecer o mundo, publicado em 1983, é um exemplo destes registros e relata sobre o relacionamento entre ela e seus alunos e como o conhecimento se constrói a partir dessa relação. “Pode ser considerado um marco, pois registra o que é uma documentação pedagógica e a importância da anotação para as práticas e teorias pedagógicas de um processo educativo na educação infantil” (Abramowicz, 2023, p. 65).

⁸² “Entendo que há vários tipos de registro: no ato, após (as notas imediatas e a síntese sobre a aula), a reflexão temática (desenvolvimento de um conteúdo da aula) e o relatório (bimestral, trimestral) sobre o trabalho do grupo e sobre os processos individuais de cada educando. O registro reflexivo (síntese) sobre a aula está pautado nos focos que regem toda aula, ou seja, no planejamento das atividades, nos conteúdos trabalhados, na dinâmica do grupo, na aprendizagem dos educandos e na avaliação do próprio ensinar. O registro reflexivo (síntese da aula ou reflexão temática) obriga a focar, priorizar o estudo, numa ação permanente de análises comparativas, a interpretar e fundamentar o próprio pensamento. É nesse sentido que o registro reflexivo apura o próprio pensamento, gestando assim uma tomada de consciência e, portanto, um rompimento da alienação cotidiana. Contudo, não basta registrar para si, somente. É vital a comunicação com o outro, o parceiro. A reunião entre iguais, coordenada por um educador (coordenador) é fundamental nesse processo de conscientização” (Freire, 2023, p. 271 e 272).

essencial para a organização e facilitação dos grupos de formação, pois o coordenador ajuda a manter o foco na temática, incentiva a participação de todos e promove um ambiente de respeito e colaboração.

Madalena Freire também nos apresenta uma reflexão neste sentido.

Isso é uma verdadeira revolução, porque, quem é o professor dos professores? Creio que os coordenadores e diretores têm um papel muito importante nesse processo. Eles são os 'professores' dos professores [...] Portanto, precisam assumir sua classe, ter o registro sobre o processo de formação de cada professor e do grupo de professores. Mais do que isso, ensinar os professores a pensar, a refletir sobre suas práticas e também a socializar essas reflexões com o grupo de educadores da escola. Se esse papel não for exercido, os professores ficarão abandonados. Abandonados no seu pensar, no seu processo de construção de conhecimentos (Freire, 2023, p. 266 e 267).

→ Diversidade de Ações de Formação

Deve existir a oferta de uma variedade de cursos, seminários, palestras e *workshops* sobre temas relevantes para a prática pedagógica, também trazendo os próprios documentos da rede para reflexão e ajustes, se necessário. Deve haver a combinação das modalidades de formação - cursos presenciais e online, para atender às diferentes necessidades dos professores.

O estabelecimento de parcerias entre a SEDU, as Universidades e Institutos da cidade e da região “para garantir acesso a um maior número de profissionais, com cursos de extensão e bolsas de pós-graduação” (Bravo; Nunes; Martins; Barros, 2023, p. 52).

A SEDU também conta com pessoas qualificadas que atuam na rede municipal de ensino e que podem auxiliar no oferecimento das formações nas mais variadas temáticas.

Contudo, destacamos a necessidade nesta variedade de ações da relevância do pensar, da elaboração do pensamento - este visto como uma construção que se dá a partir da reflexão sobre a prática, de um estudo conjunto. “E isso não deve ser confundido com as temerárias propostas de reciclagem, treinamento, capacitação, que muitas vezes consistem em assistir palestras e participar de eventos. A palavra já diz: é vento” (Freire, 2023, p. 267).

→ Avaliação e Feedback

Implementar sistemas de avaliação contínua para acompanhar o impacto das atividades de formação e ajustar as estratégias conforme necessário, além de coletar *feedback* dos professores sobre as atividades de formação para garantir que elas sejam realmente relevantes e efetivas.

Sugerimos que a avaliação institucional realizada sempre no final do ano não seja mais concebida apenas como um processo de mensuração, mas que se amplie/altere o instrumento utilizado e que seja realizada como uma experiência formativa, exigindo a participação ativa dos sujeitos. Precisamos ter retorno da SEDU, das questões que lhe competem. Entendemos que a avaliação institucional precisa ser vista como um meio de promover a reflexão crítica e a transformação da prática educativa e consequentemente da realidade concreta. Neste sentido,

[...] demarcamos que a avaliação institucional pode fortalecer o processo democrático quando fundamentada na participação dos sujeitos que, atribuindo sentidos às ações em análise, se reconheçam como integrantes desse processo. [...] essa perspectiva formativa de avaliação pode criar condições de problematizar os desafios da instituição de educação infantil no conjunto de outros existentes na sociedade e, nesse processo, “[...] a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada” (Freire, 1987, p. 40) (Vieira; Alves; Côco, 2022, p. 214).

→ Inclusão e Participação

A política pública de auto(trans)formação permanente com professores deve garantir a inclusão e a participação democrática de diferentes atores envolvidos na educação, incluindo professores, gestores, pais e as próprias crianças, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e consideradas na criação e implementação das atividades de formação. Para Saul e Silva (2009), a influência de Paulo Freire no campo do currículo e na formação de educadores destaca o engajamento político dele ao afirmar que a escola deve ser acessível para que a comunidade possa reinventá-la e reconstruir o conhecimento de acordo com suas necessidades, pois este é o meio para a emancipação dos sujeitos.

Segundo os autores,

A escola deveria estar aberta para que a população pudesse recriá-la, dar-lhe ânimo, outra vida e, principalmente, reconstruir criticamente o saber, instrumento de emancipação, levando sempre em conta suas necessidades. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade (Saul; Silva, 2009, p. 226).

→ Resistência às Políticas de Privatização

A defesa de Freire por um sistema educacional público, gratuito e inclusivo é altamente relevante no contexto atual da educação. Precisamos ter consciência de que a privatização e as políticas orientadas pelo mercado não priorizam o bem-estar das crianças, pois visam o lucro, além de que a existência de instituições ‘compartilhadas’ com o setor privado inviabiliza a formação dos profissionais destas escolas, impactando na prática pedagógica.

Para finalizarmos, ressaltamos que esta é apenas uma possibilidade de proposta de auto(trans)formação permanente dos educadores com o objetivo principal de que seja possível refletir criticamente sobre a própria prática, e que, a partir desta auto(trans)formação, tenham condições de aproximá-la de uma práxis curricular autêntica em Freire, na perspectiva de um currículo crítico-libertador. Pois, nas palavras de Goelzer e Henz (2020, p. 235):

Uma educação crítica, emancipatória, libertadora, que reconhece os saberes e as singularidades de cada um e de todos, alimenta a nossa esperança em um amanhã mais humano, com pessoas críticas, dialógicas, afetivas, reflexivas e com condições de dizer a sua palavra. Mas essa esperança no amanhã requer olharmos para o hoje, para os nossos “meninos e meninas” que na escola buscam, todos os dias, ser mais, sonhando, acreditando, criando, transformando, revolucionando, instigando-nos e falando-nos com seus olhares, gestos, sorrisos, palavras...

A pesquisa buscou enfatizar a importância do diálogo, da problematização e da conscientização no processo educativo, concebendo, assim como Freire, que é através do diálogo, que a problematização do conhecimento e das situações vividas pelos sujeitos se dá na relação com a realidade concreta. Essa abordagem dialógica é fundamental para a conscientização a qual Freire vê como um processo libertador e transformador, permitindo que os indivíduos se tornem sujeitos ativos na transformação do mundo. Os dados analisados demonstram que, em muitos contextos educacionais, ainda prevalece uma práxis curricular inautêntica que limita a reflexão crítica e a conscientização dos educandos. No entanto, as análises também destacam exemplos de práticas que se alinham com as concepções freireanas de educação, demonstrando que é possível superar a perspectiva bancária de educação e promover uma práxis curricular autêntica - esta entendida como análoga à práxis transformadora do MHD.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa teve como objetivo geral investigar a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba a partir da articulação entre pressupostos da Educação Libertadora de Freire e do Materialismo Histórico-dialético, buscando responder ao problema de pesquisa: **"Em que medida a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba se aproxima ou se distancia da práxis curricular autêntica de Freire à luz do Materialismo Histórico-dialético?"**. Este questionamento orientou a investigação e permitiu uma análise profunda das práticas curriculares adotadas nas pré-escolas de Sorocaba, buscando compreender sua consonância com os princípios da Pedagogia Freireana e do Materialismo Histórico-dialético. A clareza e a rigorosidade metodológica estabelecidas nesta tese foram fundamentais para a validade e a confiabilidade das conclusões da pesquisa.

O estudo adotou uma abordagem qualitativa por sua capacidade de proporcionar uma compreensão profunda e detalhada dos fenômenos estudados, permitindo uma análise rica e contextualizada das práticas curriculares nas pré-escolas públicas de Sorocaba. Utilizamos instrumentos como pesquisa bibliográfica, análise documental, observação da prática docente e aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas a educadores e gestores das instituições de pré-escola da rede municipal de Sorocaba.

A pesquisa bibliográfica contextualizou a evolução histórica da Educação Infantil no Brasil - desde suas origens assistencialistas até o reconhecimento como parte integrante do sistema educacional pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996. A pesquisa também abordou as influências internacionais, as mudanças na legislação ao longo do tempo e os desafios de acesso e qualidade no atendimento da Educação Infantil. A evolução histórica e a caracterização da Educação Infantil e das pré-escolas públicas de Sorocaba também foram apresentadas a partir dos sujeitos envolvidos, os contextos em que estão inseridos e os processos educacionais que ocorrem na rede municipal de ensino de Sorocaba.

Posteriormente, investigamos e qualificamos o conceito de práxis no âmbito do Materialismo Histórico-dialético e a partir da pesquisa bibliográfica.

Concluimos que o conceito de práxis é multifacetado e tem evoluído ao longo da história do pensamento, desde suas origens na filosofia grega até seu uso no pensamento contemporâneo de Marx e Freire. A práxis é entendida como uma forma de atividade humana que integra ação e reflexão, sendo central na concepção de educação proposta por Paulo Freire, a partir da sua visão de práxis autêntica e inautêntica. Concebemos a práxis autêntica em Freire análoga à práxis transformadora em Marx, pois ambas incitam a dialética nas relações sociais e buscam a transformação do mundo e a emancipação dos sujeitos. Freire acredita que a educação deve levar à transformação social e à libertação dos sujeitos, e isso se dá através de um processo educativo que envolve a reflexão crítica e a ação transformadora - a Educação Libertadora -, proposta que se contrapõe à educação bancária e busca promover um ensino dialógico, problematizador e voltado para a conscientização e transformação social.

Freire defende uma práxis curricular autêntica - um currículo crítico-libertador que seja desenvolvido coletivamente e que se baseie nas experiências e realidades das crianças, visando não apenas a transmissão de conhecimento, mas sua transformação social e humanização. Freire enfatiza a importância do diálogo, da participação ativa das crianças e da reflexão crítica no processo educativo, em que a práxis curricular é entendida como um constante processo de ação-reflexão-ação, que também pode ser compreendida como um processo ético, político e pedagógico que visa à libertação e humanização, considerando o conhecimento científico como um meio para atingir esses fins, não um fim em si mesmo.

Neste sentido, a infância, como entendida por Freire, auxilia-nos na defesa deste currículo, visto que esta não é vista apenas como uma etapa do desenvolvimento humano, mas como uma qualidade essencial que deve ser preservada em todas as idades, caracterizada pela curiosidade, pela pergunta. Embora Freire não tenha escrito especificamente sobre Educação Infantil e Infância, seus princípios pedagógicos podem ser adaptados para respeitar, valorizar a voz e a experiência das crianças.

Assim, a Educação Infantil, sob a perspectiva freireana, deve promover o diálogo, a curiosidade e a participação ativa das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e agentes de transformação, desde tenra idade.

A delimitação das categorias *a priori*: diálogo, problematização e conscientização, articuladas pela categoria implícita da realidade concreta e dos parâmetros praxiológicos: sujeitos, contextos e processos, foram singulares para a análise dos dados coletados na pesquisa de campo e na análise documental, visto que são vistas como indissociáveis da práxis autêntica de modo articulado com o conceito de práxis transformadora no MHD, fundamentais para sua efetivação.

Para a análise dos dados, utilizamos a metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD). Reforçamos que a pesquisa de campo incluiu a aplicação de questionários a gestores e educadores, bem como a observação direta das práticas pedagógicas de quatro docentes nas pré-escolas. Esta abordagem permitiu uma análise empírica das práticas curriculares, complementando as informações obtidas por meio da pesquisa bibliográfica e documental.

Na ATD, fizemos a articulação das análises dos dados coletados buscando identificar aproximações e distanciamentos entre a práxis curricular dos sujeitos e a práxis curricular autêntica de Freire, considerando parâmetros praxiológicos sujeitos, contextos e processos, vinculados às categorias definidas *a priori*, de modo articulado com o conceito de práxis transformadora no MHD.

As análises demonstram um cenário de aproximações e distanciamentos em relação à práxis curricular autêntica de Freire, articulada ao MHD. Embora existam esforços e boas intenções por parte dos educadores e gestores, a práxis curricular nas pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba ainda não alcançou de forma preponderante a concepção de educação crítico-libertadora proposta por Freire.

Os dados expressam que algumas práticas nas pré-escolas de Sorocaba já incorporam elementos freireanos, como o diálogo, a problematização e a conscientização, que são fundamentais para uma educação crítico-transformadora. No entanto, a implementação dessas práticas ainda é inconsistente e enfrenta desafios significativos, como a dependência de documentos normativos, como a BNCC e o Currículo Paulista; a falta de formação crítica contínua para os educadores e a inexistência de reflexão crítica sobre a prática, tópicos que limitam a flexibilidade e a adaptação às realidades locais, resultando em práticas educativas muitas vezes inautênticas e acríticas. Os respondentes, em sua maioria, reconhecem a criança como protagonista e sujeito ativo no processo educativo,

ênfatizam a importância das interações e brincadeiras como eixos estruturantes e promovem um ambiente que valoriza a exploração, a investigação, o respeito às individualidades das crianças e a curiosidade.

As análises documentais apontam que apenas as DCNEIs se aproximam de uma práxis curricular autêntica, pois, apesar de ser um documento normativo em nível federal, busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Além disso, trazem concepções e conceitos importantes para a área e fundamentados em pesquisas recentes. Os demais documentos analisados se alinham a uma práxis inautêntica.

Já nas observações da prática docente, das quatro professoras, duas apresentaram um alinhamento com a práxis curricular autêntica em Freire; uma professora teve a observação caracterizada com aspectos tanto da práxis autêntica quanto da inautêntica e a quarta professora teve a observação da sua prática caracterizada como inautêntica.

É interessante destacar que, nas observações das práticas docentes autênticas, as análises apontaram um trabalho alinhado entre teoria e prática. Nestas observações, a interação entre professora e alunos, a organização do ambiente escolar e as atividades realizadas refletem um ambiente educativo que promove a reflexão crítica, o diálogo aberto e a possibilidade de conscientização dos alunos sobre suas ações e realidades.

Contudo, precisamos buscar ampliar as aproximações à práxis curricular autêntica, avançando em nossas visões e auxiliando na promoção da transformação dos indivíduos que estão presos em uma práxis inautêntica, assim como daqueles que estão em processo de transição para a práxis autêntica. É essencial rompermos com a relação vertical e autoritária entre o educador e os educandos, abandonando uma abordagem antidialógica da educação.

Concluimos, a partir das análises que, apesar dos esforços e das boas intenções, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a práxis curricular nas pré-escolas de toda a rede municipal de ensino de Sorocaba se torne verdadeiramente crítica e libertadora, mais próxima de uma perspectiva autêntica, à luz do MHD.

Neste sentido, a partir dos dados obtidos nesta pesquisa, defendemos a viabilidade de uma práxis curricular autêntica na Educação Infantil, especificamente para as pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba, pois compreendemos que há potencial para que a práxis curricular destas se aproxime mais de uma perspectiva autêntica, desde que haja um compromisso coletivo com a formação de professores e a adaptação do currículo às necessidades locais.

Propomos, através da elaboração coletiva e implementação de uma política pública educacional voltada à humanização, um currículo crítico-libertador para a rede, que contemple as realidades concretas dos educandos e promova uma educação emancipadora. Nesta proposição, fizemos uma releitura das etapas propostas por Freire, no processo de investigação e redução temática.

Na proposta freireana para a elaboração deste currículo, o desenvolvimento curricular se dá em cinco etapas que visam envolver ativamente os educandos no processo educativo, tornando-os sujeitos críticos e reflexivos capazes de agir sobre sua realidade. Já nesta proposta de elaboração curricular, pensamos em três momentos que sintetizam as cinco etapas⁸³: Leitura e Problematização do Mundo, Organização Curricular a partir do Mundo e Reinvenção do Mundo, todas permeadas pelo brincar como eixo central.

Como a proposição apresentada engloba todas as pré-escolas da rede de Sorocaba, enfatizamos a necessidade de uma formação permanente e dialógica para os professores, alinhada com os princípios de Freire. A realização desta requer um compromisso com a auto(trans)formação dos educadores, pois consideramos que, dessa forma, será possível construir uma educação verdadeiramente transformadora e emancipadora. Assim, propomos uma política pública de auto(trans)formação permanente com os professores em Sorocaba, o que inclui formação contínua, reflexiva e colaborativa, com apoio de coordenadores educacionais e recursos financeiros adequados.

A auto(trans)formação deve promover a reflexão crítica sobre a própria prática e sua ressignificação, com a participação ativa de todos. A proposta defende a resistência às políticas de privatização e a promoção de uma educação pública,

⁸³ Mais informações sobre o uso dos Momentos Pedagógicos para além de organizadores de práticas educativas, mas ainda como estruturantes de programações curriculares via temas geradores, ver Paniz; Centa; Araújo; Muenchen (2018) e Torres e Oliveira (2024).

gratuita e inclusiva, visando um currículo crítico-libertador que reconheça e valorize os saberes e singularidades das crianças e dos educadores.

Para além e refletindo sobre as análises realizadas, trazemos algumas considerações que julgamos necessárias e indispensáveis para a rede municipal de ensino de Sorocaba, para a promoção de uma Educação Infantil mais crítica, libertadora e alinhada com as necessidades e contextos locais, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Primeiro, é urgente a necessidade de um trabalho em conjunto entre a SEDU e as escolas da rede para alinhar as visões sobre a Educação Infantil. A falta de definições claras de pré-escola, infância e currículo nos documentos oficiais, mas principalmente nos Cadernos da rede, cria um ambiente em que o diálogo é superficial e dependente de consultas externas. Outro destaque é a demanda do fortalecimento da comunicação entre a SEDU e as escolas para evitar a concepção de um sujeito idealizado, desconectado da realidade concreta dos educandos. Também para as escolas e equipes gestoras não se perceberem como meras cumpridoras de tarefas, sendo necessário promover um diálogo genuíno e participativo, que valorize as experiências e conhecimentos dos profissionais da educação e das comunidades escolares.

Além da proposição de uma política pública de auto(trans)formação permanente com professores no município de Sorocaba, que foi apresentada ao final do capítulo 4, podemos destacar a sugestão recebida em uma das respostas dos questionários sobre a organização de um Caderno próprio de Educação Infantil para a rede municipal de ensino de Sorocaba. Entendemos que a elaboração deste Caderno seria muito importante para a rede, de modo a definir o papel da pré-escola e as concepções de infância. Contudo, convém ressaltar que a criação de um documento por si só não garante uma prática pedagógica reflexiva e crítica. É preciso que o documento seja utilizado como fundamento para reflexões coletivas e individuais, promovendo uma prática educativa que realmente impacte e transforme o processo educativo. Sem essa reflexão crítica, o documento pode ser adotado de forma passiva e acrítica, como os demais documentos vigentes da rede, limitando mais uma vez o potencial transformador da Educação Infantil.

Esperamos com este estudo contribuir para o avanço das práticas pedagógicas nas pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba e inspirar

futuras pesquisas e ações que busquem uma educação mais justa, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

ABITANTE, A.; REIS DOS SANTOS, R. REZENDE TORRES, J; GOUVÊA DA SILVA, A. F. As categorias Trabalho (Marx) e Humanização (Freire): implicações no Currículo - São Paulo faz Escola. **Revista Pedagógica** (Chapecó. Online), V. 23, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6136>. Acesso em: 1 out. 2024.

ABRAMOWICZ, A. Carta 4 - Madalena Freire: Ética e escuta como uma arte de educar. In: REGO, T. C. (org.). **A pedagogia da paixão de Madalena Freire**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. p. 63 - 72.

ACEITUNO, G. **O projeto “Creche & Vida”**: história do atendimento a bebês e crianças pequenas na Educação Infantil pública de Sorocaba, SP. (1989 - 1992). 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/17667/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Gabriela%20Aceituno%20vers%c3%a3o%20final.docx%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 out. 2024.

ANDRÉ, M. E.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2005. 128 p.

ARAUJO, J. D. A. B.; COSTA, R. R. A.; FROTA, A. M. M. C. De chrónos à aión - onde habitam os tempos da infância?. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, e56866, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-59872021000100207&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 ago. 2024.

BARBOSA, A. M. Carta 1 - Salve, salve, Madá. In: REGO, T. C. (org.). **A pedagogia da paixão de Madalena Freire**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. p. 29-35.

BARRETO, A. M. R. **Situação atual da educação infantil no Brasil**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me001779.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

BARRETO NETA, L. **Uma práxis docente humanizadora, com crianças, em um bairro educador da cidade de São Paulo**. 2021. Tese (Doutorado em Educação (Currículo)) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://ariel.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/24263/1/Lormina%20Barreto%20Neta.pdf>. Acesso em: 1 out. 2024.

BAZZO, V. L. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PQ65wxL768kgxygBvxjp6Kq/abstract/?lang=pt>. Disponível em: 13 set. 2024.

BOTTOMORE, T. (Ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, edição digital, abril de 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7049739/mod_resource/content/1/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf. Acesso em: 1 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-d-e-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 07 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 04 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, 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, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 04 out. 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014 - **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em:

<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.257 de 08 de março de 2016. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (estatuto da criança e do adolescente), o decreto-lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (código de processo penal), a consolidação das leis do trabalho (clt), aprovada pelo decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.** Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13257&ano=2016&ato=306QzZq50dZpWTf48>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 nov. de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 12 out. 2022.

BRAVO, D. G. S. **O Marco Referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba:** análise do escrito e de sua influência no trabalho docente, à luz de Paulo Freire. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9189?locale-attribute=pt_BR. Acesso em: 12 set. 2024.

BRAVO, D. G. S.; NUNES, F. B.; MARTINS, M. A. R.; BARROS, S. L. A meta 16 do Plano Municipal de Educação da rede municipal de ensino de Sorocaba. In: BIANCHESSI, C. (Org.). **Políticas públicas:** diálogos, experiências e desafios [recurso eletrônico]. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2023. 97 p.

BRAVO, D. G. S.; NUNES, F. B.; TORRES, J. R. O currículo da Educação Infantil e sua relação com o Marco Referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba/SP, sob a ótica freireana. **Educação Infantil Online**, v. 1, n. 1, p. 46-59, jan./abr. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348641812_curriculo_da_educacao_infantil_e_sua_relacao_com_o_marco_referencial_da_rede_municipal_de_ensino_de_SorocabaSP_sob_a_otica_freireana. Acesso em: 12 set. 2024.

BRAVO, D. G. S.; NUNES, F. B.; TORRES, J. R. Possibilidades de um currículo emancipatório em Freire (Possibilities of an emancipatory curriculum in Freire). **Crítica Educativa**, São Carlos, v. 5, n. 1, p. 199–211, 2019. DOI: 10.22476/revctd.v5i1.164. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/164>. Acesso em: 3 out. 2023.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 2, n. 2/3, 2008. DOI: 10.22420/rde.v2i2/3.130. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/130>. Acesso em: 30 abr. 2024.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CARDOSO, A. M. **A construção da sociedade do trabalho no Brasil: uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades**. 2. ed. Rio de Janeiro: Amazon, 2019.

CARVALHO, M. P. de. Interseccionalidade: um exercício teórico a partir de uma pesquisa empírica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 360-374, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wGNGd5vGxL9jNDMvTn4wkdH/>. Acesso em: 13 set. 2024.

CARVALHO, S. M. G. de; PIO, P. M. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zpsDMKRZvTM3BwNSZLb8Cqp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2024.

CELLARD, A. **A Análise Documental**. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 295-316. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1797>. Acesso em: 12 set. 2024.

CHAGAS, F. G. **Álbum das Meninas, revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras: estudo de um impresso de Anália Franco (1898-1901)**. 2016. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2016. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4809>. Acesso em: 12 set. 2024.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

CONCEIÇÃO, S. H. Perspectivas e desafios do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) no contexto do financiamento da educação básica. **Educação em Revista**, Marília, v. 17, n. 1, p. 35-54, Jan./Jun., 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/5862>. Acesso em: 12 set. 2024.

COSTA, A. V. A. **Formação permanente**: a partilha de experiências entre professoras da educação infantil do município de Mossoró-RN. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), 2021. Disponível em:

https://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2019/arquivos/6604alaide_vieira_de_andrade_costa.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.

COSTA, A. P. O. **Currículo Paulista de História**: distanciamentos e aproximações da concepção freireana de currículo a partir das categorias realidade concreta, diálogo e *práxis*, 2022. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. 137 p. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15828>. Acesso em: 12 set. 2024.

DELIZOICOV, D. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal**: relato e análise de uma prática educacional na Guiné Bissau. 1982. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982. Disponível em:

<https://repositorio.usp.br/item/000711091>. Acesso em: 12 set. 2024.

DELIZOICOV, D. N. **Conhecimento, tensões e transições**. 1991. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. Disponível em:

<https://core.ac.uk/reader/30356930>. Acesso em: 12 set. 2024.

DELIZOICOV, D. N.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8206660/mod_resource/content/1/Texto%202.2%20-%20Conhecimento%20e%20sala%20de%20aula%2C%20Deme%CC%81trio%20Delizoicov%2C%20%28Jose%CC%81%20Andre%CC%81%20Angotti%20e%20Marta%20Pernambuco%29%20%281%29.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

DE TOMMAZI, L.; SILVA, G. M. da. Empreendedor e precário: a carreira “correria” dos trabalhadores da cultura entre sonhos, precariedades e resistências. **Política & Trabalho**, Revista de Ciências Sociais, n. 52, p. 196-211, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/51018>. Acesso em: 13 set. 2024.

DIAS, M. C. M. Carta 9 - Madalena: uma vida dedicada à Educação Infantil. In: REGO, T. C. (Org.). **A pedagogia da paixão de Madalena Freire**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. p. 121-133.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, v. 18, n. 73, p. 11-28, Brasília, 2001. Disponível em:

<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033>. Acesso em: 12 set. 2024.

FARIA, I. F. **História da creche municipal em Sorocaba**. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2015. Disponível em: <https://repositorio.uniso.br/handle/uniso/721>. Acesso em: 12 out. 2024.

FERREIRA, M. C. R. (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FILIPIM, P. V. S.; ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E. História da institucionalização da Educação Infantil: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013). **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.2 [72], p.605-620, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650411>. Acesso em: 13 set. 2024.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, M. **Madalena Freire**: travessia de uma educadora. Entrevista concedida a Teresa Cristina Rego. In: REGO, T. C. (Org.). **A pedagogia da paixão de Madalena Freire**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. p. 255-279.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Criando métodos de pesquisa participante**. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora Sim, Tia Não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade** [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALLO, S. René Schérer e a Filosofia da Educação: primeiras aproximações. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 65, p. 793-815, mai. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596X2018000200793&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 ago. 2024. Epub 21 set. 2020. <https://doi.org/10.14393/revedfil.issn.0102-6801.v32n65a2018-14>.

GARCIA, R. G. R. M. **Educação superior do professor da primeira infância**. 2014. 277f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba,

SP, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2573>. Acesso em: 13 set. 2024.

GAVA, F. G. **Avaliação na Educação Infantil**: sentidos atribuídos por professores na creche. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11998>. Acesso em: 13 set. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOVEDI, V. M. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. 2012. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/04/valter-martins-giovedi-ana-maria-saul.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/20595>. Acesso em: 20 nov. 2022.

GOELZER, J.; HENZ, C. I. Auto(trans)formação permanente com professoras(es) e o esperar em “um mundo mais bonito”, em que todas e todos “possam rir”. In: SILVA, M. R. P.; MAFRA, J. F. (Orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 214-239. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18799>. Acesso em: 13 set. 2024.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GROPPO, L. A. e MARTINS, M. F. **Introdução à pesquisa em educação**. 2. ed. rev. e ampl. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2007.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 13 set. 2024.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

JESUS, E. S.; COSTA, L. O.; OLIVEIRA, L. A.; TORRES, J. R. Educação para a diversidade sexual e de gênero via abordagem temática freireana. In: **E-book VIII ENEBIO**, VIII EREBIO-NE e II SCEB. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74750>. Acesso em: 21 set. 2024.

JOSSO, M. C. **Caminha para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010a.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010b.

KISHIMOTO, T. M. Pré-escola na república. **Pro-Posições**, n. 3, p. 55-66, 1990.

KISHIMOTO, T. M. O Brincar e a Linguagem. **Informativo Técnico-Científico Espaço, INES** - Rio de Janeiro, n. 22, p. 28 - 39, julho/dezembro, 2004. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/620/647>. Acesso em 06 de out. de 2024.

KISHIMOTO, T. M. Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar?. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 90, n. 225, p. 449 - 467, maio 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812009000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 06 out. de 2024.

KOHAN, W. O. Paulo Freire e a (sua) infância educadora. In: SILVA, M. R. P.; MAFRA, J. F. (Orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 89-108. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350556065_SILVA_Marta_Regina_Paulo_d_a_MAFRA_Jason_Ferreira_org_Paulo_Freire_e_a_Educacao_das_Crianças_Sao_Paulo_BT_Academica_2020. Acesso em: 13 set. 2024.

KOHAN, W. O. Por que Paulo Freire comprometeu-se com a educação de jovens e adultos e não de crianças?. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 14, n. esp., p. 288-300, 14 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/50999>. Acesso em: 13 set. 2024.

KRAMER, S. Carta 2 - “Tudo que destruí, eu transformava numa atividade construtiva”: Tom-tom encangado na cintura. In: REGO, T. C. (org.). **A pedagogia da paixão de Madalena Freire**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. p. 37 - 47. Disponível em: <https://jeifdozulmira.wordpress.com/2012/07/28/a-historia-de-tom-tom/>. Acesso em: 13 set. 2024.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. **Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa**. Atas CIAIQ2015: Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación, v. 2, p. 243-247, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>. Acesso em: 15 nov. 2022.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX**. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). *Educação da infância brasileira: 1875- 1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LIMA, T. S. **Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire**. 2015. 143p. (Dissertação de Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8625?locale=pt_BR. Acesso em: 13 set. 2024.

LOPES, J. A. V. A teoria do individualismo cooperativo de Robert Owen. **Revista Realis**, v. 12, n. 2, p. 177-199, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/realis/article/view/253653/pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.

LOPES DE OLIVEIRA, S. M.; PASCHOAL, J. D. A educação básica como direito no Brasil: uma análise das determinações e paradoxos da legislação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 1176-1195, 2020. DOI: 10.21573/vol36n32020.99365. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/99365>. Acesso em: 13 set. 2022.

MACHADO CORTELINI CONCEIÇÃO, C. A legião brasileira de assistência e o atendimento à infância no Brasil: o projeto nacional de creches casulo. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 2s1, p. 670-692, nov. 2019. ISSN 1809-0354. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/7093>. Acesso em: 08 set. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n2s1p670-692>.

MADUREIRA, C. A.; TORRES, J. R. A Relação Teoria-Prática Docente no Ensino de Ciências: uma Análise Materialista Histórico-Dialética à Luz da Práxis Autêntica de Freire. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], p. e33662, 1–, 2021. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2021u913945. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/33662>. Acesso em: 20 out. 2023.

MADUREIRA, C. A. **O ato de ensinar Ciências: limites e possibilidades da prática pedagógica em sua relação com as diferentes concepções de práxis**. 2019, 128p. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba/SP, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11960?locale-attribute=pt_BR. Acesso em: 13 set. 2024.

MAFRA, J. F. O menino conectivo: a infância como ontologia do ser social em Paulo Freire. In: SILVA, M. R. P.; MAFRA, J. F. (Orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 33-63. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18799>. Acesso em: 14 set. 2024.

MARQUES, R. F. B.; SILVA, M. R. P. Os círculos de cultura na educação infantil. In: SILVA, M. R. P.; MAFRA, J. F. (Orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 165-185. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/36570>. Acesso em: 14 set. 2024.

MARTINS, M. C. Carta 11 - Toque na ponta dos dedos. In: REGO, T. C. (org.). **A pedagogia da paixão de Madalena Freire**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. p. 155 - 163.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. 1845. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000081.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2023.

MICARELLO, H. **Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história**. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.). Educação infantil: enfoques e diálogos. Campinas, SP: Papyrus, 2011. p. 421-432.

MIGUEL, S. N. Grupo Praxis: o impacto político da crítica humanista marxista na Iugoslávia. **Tempos Históricos**, v. 22, 2º sem., p. 571-603, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/19026/14028>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MONARCHA, C. (org.). **Educação da Infância brasileira: 1875 - 1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Coleção educação contemporânea.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 01 maio 2017.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 10ª ed., São Paulo: Cortez, 2008.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro "Física". **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, 617-638, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/y3QT786pHBdGzxcSrtHTb9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. 20 de nov. de 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>. Acesso em: 21 mai. 2024.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Crianças**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 21 mai. 2024.

NASCIMENTO, E. C. M. Processo Histórico da Educação Infantil no Brasil: educação ou assistência? In: **Educere**, XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2015. Anais. PUC-PR, p. 17439-17455, 2015. ISSN 2176-1396.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NUNES, F. B. **Um olhar crítico-libertador sobre o movimento de construção curricular da rede municipal de Sorocaba entre 1999 e 2007**. 2018. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10753>. Acesso em: 13 set. 2024.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, v. 2, n. 03, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 05 set. 2015.

OLIVEIRA, S. A. R. de. A história do primeiro parque infantil municipal de Sorocaba: o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola. **Conjectura**, v. 15, n. 3, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/508/396>. Acesso em: out. 2022.

PANIZ, C. M.; CENTA, F. G.; ARAÚJO, L. B.; MUENCHEN, C. Os três momentos pedagógicos como estruturantes de currículos: o estudo da realidade e os temas geradores na Educação em Ciências. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 249-266, abr./ago. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8945>. Acesso em: 13 set. 2024.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 16 ago. 2022.

PAULINO, S. F. **A prática participativa nas políticas educacionais de Diadema, cidade de São Paulo**: a influência do referencial freireano. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_1103a5b5bc138c816609cddbfc205b22. Acesso em: 13 set. 2024.

PELOSO, F. C.; PAULA, E. M. T. A. Paulo Freire e as crianças: reflexões e olhares sobre a Educação da Infância. In: SILVA, M. R. P.; MAFRA, J. F. (Orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 139-164.

PEREIRA, M. C. **A formação continuada de professores da educação infantil de Sorocaba (SP)**: uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela Lei 12.796/2013. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9200>. Acesso em: 13 set.2024.

PEREIRA, S. A. **Emancipação ou ideologia?** Uma análise da matriz curricular da rede municipal de ensino de Sorocaba. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9200>. Acesso em: 13 set. 2024.

PERROT, M. **Escrever a história do trabalho das mulheres**. In: MARUANI, M. (Org.). Trabalho, logo existo: perspectivas feministas. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, p. 83-97, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wFR4dmSD/>. Acesso em: 11 set. 2024.

RAMBO, E. M. **Paulo Freire**: diálogos no âmbito da Educação Infantil - Estudo de caso do município de Concórdia – SC, 2000–2016. 2021. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1587>. Acesso em: 11 set. 2024.

RIBEIRO, T.; SAMPAIO, C. S.; KOHAN, W. Paulo Freire ontem, hoje e “mais que nunca”: uma conversa com Walter Kohan. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 30, n. 63, p. 363-371, 2021. DOI: 10.21879/faeoba2358-0194.2021.v30.n63.p363-371. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeoba/article/view/12880>. Acesso em: 4 jun. 2024.

ROSEMBERG, F. Creches domiciliares: argumentos ou falácias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 56, p. 73-81, fev. 1986. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1354>. Acesso em: 11 set. 2024.

SANTOS, W. G. **A práxis enquanto forma de articulação entre realidade e conhecimento científico**: contribuições para um ensino de física crítico-transformador. 2021. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229147>. Acesso em: 11 set. 2024.

SANTOS NETO, E.; SILVA, M. R. P. **Infância e inacabamento**: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben. Anais do Congresso de Filosofia, 2007. Disponível

em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/25485-25487-1-PB.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2024.

SANTOS NETO, E.; ALVES, M. L.; SILVA, M. R. Paulo da. Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 26, p. 37-58, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3214/2231>. Acesso em: 11 set. 2024.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: nov. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Cadernos de Formação - Grupos de formação: uma (re)visão da Educação do Educador**. Série: Grupos de formação. São Paulo: DOT/SME-SP, 1990. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/6a88b085-1ef8-4f8b-b33b-d730848b9c66/content>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/curriculopaulista.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2023.

SAUL, A. M. **A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire**. In: APPLE, M.; NÓVOA, A. (Orgs.). Paulo Freire: política e pedagogia. Porto: Porto Editora, 1998.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 32, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/46865/29221>. Acesso em: 20 set. 2017.

SAUL, A.; SILVA, C. G. Contribuições de Paulo Freire para a educação infantil: implicações para as políticas públicas. In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e 2.º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. **Anais**. São Paulo, 2011 p. 01 - 13. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0020.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024.

SAUL, A.; SILVA, A. F. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores, no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, 16 abr. 2009. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/928>. Acesso em: 11 set. 2024.

SEWAYBRICKER, G. M. **Memórias da docência e Educação Infantil: diálogos com a formação de professores na cidade de Sorocaba – SP**. 2021. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos,

Sorocaba, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13967?show=full>. Acesso em: 11 set. 2024.

SILVA, A. C. B. **“Entre” encontros e caminhos de uma professora-pesquisadora no cotidiano da educação infantil**. 2021. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2021. Disponível em:
<https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/teses/2021/ana-cristina-baladelli-silva.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.

SILVA, A. F. G. da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. 405 p. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo. Pontifícia Universidade Católica, 2004. Disponível:
<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22098>. Acesso em: 11 set. 2024.

SILVA, M. R. P.; SANTOS NETO, E.; ALVES, M. L. Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. In: ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Constituição brasileira, direitos humanos e educação**. Caxambu, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3214/2231>. Acesso em: 11 set. 2024.

SILVA, M. R. P.; MAFRA, J. F. (Orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

SILVA, M. R. P.; FASANO, E. Crianças e Infâncias em Paulo Freire. In: SILVA, M. R. P.; MAFRA, J. F. (Orgs.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 64-88.

SILVA, S.; MURARO, D. N.. Relações entre o pensar e a educação na obra de Paulo Freire. **Revista Eletrônica: LENPES – PIBID de Ciências Sociais – UEL**. Edição Nº. 3, Vol. 1, jan./dez. 2013. Disponível em:
<https://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/3%20Edicao/02%20ARTIGO%20SARA%20at%20al.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.

SILVA, T. T. **Documentos e identidades: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, J. R.; PEREIRA JÚNIOR, J. N. A. **Filosofia, Práxis e Educação**. Disponível em:
<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/78b9cab19959e4af8ff46156ee460c74.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2023.

SOROCABA. Lei nº 3424, de 27 de novembro de 1990. **Dispõe sobre custeio de transporte de alunos do ensino técnico secundário ou superior e dá outras providências**. Disponível em:
<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/1990/342/3424/lei-ordinaria-n-3424-1990-dispoe-sobre-custeio-de-transporte-de-alunos-do-ensino-tecnico-secundario-ou-superior-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SOROCABA. Lei nº 4599, de 6 de setembro de 1994. **Estabelece o Quadro e o Plano de Carreira do quadro do Magistério Público Municipal de Sorocaba e dá**

outras providências. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a1/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/1994/460/4599/lei-ordinaria-n-4599-1994-estabelece-o-quadro-e-o-plano-de-carreira-do-quadro-do-magisterio-publico-municipal-de-sorocaba-e-da-outras-providencias-2019-03-13-versao-consolidada>. Acesso em: 25 mai. 2022.

SOROCABA. Deliberação CME No 01/2008. **Atualiza normas para autorização e funcionamento de instituições privadas de Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino do Município de Sorocaba.** Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1L971nOwDQLGihbLdjYTfX_RtmOOK1dVD/view. Acesso em: 20 out. 2022.

SOROCABA. **Caderno Todos Pelo Brincar.** 2014a. Disponível em:

<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2019/03/cadernotodospelobrincar.pdf>. Acesso em: 13 out. 2024.

SOROCABA. **Caderno nº 1 Diretrizes para o Conselho de Classe**

Ano/Série/Termo da Rede Municipal de Sorocaba. 2014b. Disponível em:

<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2019/03/caderno-01.pdf>. Acesso em: 11 out. 2024.

SOROCABA. Lei nº 11.133, de 25 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação - PME do Município de Sorocaba.** Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2015/1114/11133/lei-ordinaria-n-11133-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-do-municipio-de-sorocaba>. Acesso em: 20 dez. 2023.

SOROCABA. **Manual de Procedimentos da Secretaria de Escola da Rede Municipal de Ensino.** 2015a. Disponível em:

<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2019/12/manualdeprocedimentossedu1408finalizado.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.

SOROCABA. **Caderno de orientações SEDU nº 05.** Diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba, 2015b.

Disponível em:

<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/caderno-05.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2023.

SOROCABA. **Caderno de orientações SEDU nº 04.** Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba. 2016a. Disponível em:

<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/caderno-04.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SOROCABA. **Caderno nº 03: Diretrizes Pedagógicas para Escola de Ensino Fundamental Integral,** 2016b. Disponível em:

<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2019/03/caderno-03.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.

SOROCABA. **Caderno nº 07: Orientações para o Planejamento 2017**, 2016c.

Disponível em:

<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2019/03/caderno-07-verso-2017.pdf>. Acesso em 11 set. 2024.

SOROCABA. **Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba**.

Secretaria da Educação. 2017. Disponível em:

<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2017/02/marcoreferencial.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.

SOROCABA. **Caderno nº 07: Orientações para o Planejamento 2018**. 2018a.

Disponível em:

<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2019/03/caderno-07-verso-2018.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.s

SOROCABA. **Gestão Compartilhada – Educação Infantil**. 2018b.

SOROCABA. **Caderno de Orientações para as Creches da Gestão**

Compartilhada, 2019a. Disponível em:

<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2019/12/cadernosedugs102010orientacoescreche-gestaocompartilhada.pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.

SOROCABA. **Caderno nº 08 – Orientações para Planejamento 2019**. 2019b.

SOROCABA. Secretaria da Educação - Prefeitura de Sorocaba. 2020. **Cadernos de Orientação e Marco Referencial**. Disponível em:

<http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/caderno-de-orientacoes-e-marco-referencial/>. Acesso em: 23 de jul. de 2020.

SOROCABA. **Orientações para Planejamento 2021**. 2020.

SOROCABA. **Orientações Complementares para o Início do Ano Letivo 2021**. 2021.

SOROCABA. Lei nº 12.277, de 8 de janeiro de 2021. **Institui o Programa Municipal Fundo Rotativo da Escola - FRE e dá outras providências**. Disponível em:

<<https://leismunicipais.com.br/a1/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2021/1228/12277/lei-ordinaria-n-12277-2021-institui-o-programa-municipal-fundo-rotativo-da-escola-fre-e-das-outras-providencias>>. Acesso em: 20 out. 2022.

SOROCABA. **Caderno nº 13 - Orientações para o Planejamento 2022**. 2022a.

Disponível em:

<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/caderno-sedu-n-13-orientacoes-para-o-planejamento-2022-encaminhado-dia-10-01-2022.pdf>. Acesso em 11 set. 2024.

SOROCABA. **Caderno nº 15 - Currículo da EJA**. 2022b. Disponível em:

<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2023/03/caderno-n-15-curriculo-da-eja.pdf>. Acesso em 11 set. 2024.

SOROCABA. Decreto nº 27.407, de 18 de novembro de 2022. **Regulamenta a execução do Programa Municipal Fundo Rotativo da Escola - FRE, instituído pela Lei nº 12.277, de 8 de janeiro de 2021 e dá outras providências.** Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/decreto/2022/2741/27407/decreto-n-27407-2022-regulamenta-a-execucao-do-programa-municipal-fundo-rotativo-da-escola-fre-instituido-pela-lei-n-12277-de-8-de-janeiro-de-2021-e-da-outras-providencias>.

Acesso em: 01 dez. 2023.

SOROCABA. LEI Nº 12.825, DE 21 DE JUNHO DE 2023. **Institui a Política de Transparência nas Escolas Públicas do Município de Sorocaba, e dá outras providências.** Disponível em:

<http://www.camarasorocaba.sp.gov.br/propositura.html?id=64945555a22ebc2a2f8dbae9#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Transpar%C3%Aancia,Sorocaba%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=LEI%20N%C2%BA%2012.825%2C%20DE%2021,Sorocaba%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em: 01 dez. 2023.

SOROCABA. **Caderno de orientações para o planejamento nº 14 - 2023.**

Disponível em:

<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/caderno-de-orientacoes-para-o-planejamento-n-14.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2023.

SOUZA, F. V. L. Contextualizando o golpe de 2016 e seu impacto nas políticas sociais. In: **VI Seminário CETROS**. 2018, Itaperi. Anais. Universidade Estadual do Ceará: *campus* do Itaperi, ISSN 2446-8126, 2018. p. 1 - 9. Disponível em:

https://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/425-51175-13072018-083019.pdf. Acesso em: 11 set. 2024.

TORRES, J. R. **Educação ambiental crítico-transformadora e abordagem temática freireana**. 2010. 456 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93568>. Acesso em: 11 set. 2024.

TORRES, J. R.; BERTANHA, A.; DEMARTINI, G. R.; MADUREIRA, C. A.; PINTO DE OLIVEIRA, W. O Currículo do estado de São Paulo a partir das categorias de Trabalho em Marx e Práxis em Freire. **Teoria e Prática da Educação**, V. 24, p. 195-215, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/59169/751375153264>. Acesso em: 11 set. 2024.

TORRES, J. R.; OLIVEIRA, W. P. de. Princípios da teoria crítica organizativos de práticas educativas ambientais via tema gerador. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 266–294, 2024. DOI:

10.34024/revbea.2024.v19.16005. Disponível em:

<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/16005>. Acesso em: 3 set. 2024.

VANNUCCHI, A. (org.); SANTOS, W. dos; FREIRE, P. **Paulo Freire ao vivo**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 147 p. (Coleção “Educação” – 11).

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**; tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2- ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, 454 p.

VIEIRA, M. N. A.; ALVES, K. K., CÔCO, V. Pesquisas no campo da formação docente na Educação Infantil: contribuições do pensamento de Paulo Freire. **Formação em Movimento**, v.4, i.1, n.8, p. 205-227, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/6/447>. Acesso em: 11 set. 2024.

VIEIRA, L. R. A.; COSTA, A. P. O.; TORRES, J. R. O Currículo do estado de São Paulo e as categorias Trabalho em Marx e Ser Inconcluso em Freire: possíveis aproximações e distanciamentos. **Currículo sem Fronteiras**, V. 23, p. 1-16, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373024198_O_Curriculo_do_Estado_de_Sao_Paulo_e_as_Categorias_Trabalho_em_Marx_e_Ser_Inconcluso_em_Freire_pos_siveis_aproximacoes_e_distanciamentos. Acesso em: 11 set. 2024.

VIEIRA, L. M. F.; FALCIANO, B. T. Docência na educação infantil durante a pandemia: percepções de professoras e professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 788-805, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1224/pdf>. Acesso em: 11 set. 2024.

VOSGERAU, D. S. R. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>. Acesso em: 11 set. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Declaração de aceite para participação na pesquisa

DECLARAÇÃO DE ACEITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Caro Diretor(a),

Sou pesquisadora vinculada ao **Programa de pós graduação em Educação da UFSCar Campus Sorocaba (PPGEd-So)**, da linha de pesquisa **3 - Teorias e Fundamentos da Educação**, e estou solicitando autorização da Secretaria da Educação de Sorocaba para realização de pesquisa por meio do projeto **“A práxis curricular das pré-escolas públicas de Sorocaba à luz da articulação entre a Pedagogia Freireana e os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético”**, sob orientação da **Dra Juliana Rezende Torres** cujo **objetivo é investigar a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba, a partir da articulação entre pressupostos da Educação Libertadora de Freire e do Materialismo Histórico-dialético.**

A instituição educativa que está sob sua direção atende aos critérios indicados na pesquisa, por atender exclusivamente a etapa pré-escola.

Informamos que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A SEDU solicita que as escolas indicadas a comporem a pesquisa, declarem que estão de acordo e que possuem a infraestrutura necessária à realização da investigação. Abaixo apresentamos este documento na íntegra e também reorganizado com informações e questões que necessitam ser preenchidas para o encaminhamento e deferimento à SEDU.

Solicitamos o preenchimento deste até 05/09 (3ª feira).

Desde já agradecemos sua disponibilidade em participar!
Pesquisadora Doutoranda Daniela Gaete Sewaybricker Bravo e orientadora Doutora Juliana Rezende Torres.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

Compartilhamos abaixo a Declaração solicitada pela SEDU na íntegra:



**Prefeitura de
SOROCABA**

Secretaria da Educação

Anexo IV

ESTA DECLARAÇÃO DEVERÁ SER FEITA EM PAPEL TIMBRADO DA INSTITUIÇÃO/ESCOLA NA QUAL SERÁ REALIZADA A PESQUISA OU CEDERÁ MATERIAL/DADOS PARA A PESQUISA, após a aprovação da Secretaria da Educação para a realização da pesquisa

**DECLARAÇÃO DE EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA
NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.**

Eu, **[NOME DO DIRETOR]**, diretor(a) da escola **[NOME DA ESCOLA]** em que se realizará a pesquisa, tenho pleno conhecimento acerca da intencionalidade da realização da pesquisa intitulada "**[Título do projeto de pesquisa]**" nesta instituição, sob a responsabilidade do pesquisador **[nome do a pesquisador/a]** e seu orientador. A pesquisa é desenvolvida pela **[nome e sigla da instituição em que cursa pós-graduação]**, vinculada à linha de pesquisa **[nome da linha de pesquisa]**.

Informo que o local dispõe de infraestrutura necessária e que esta será disponibilizada ao pesquisador para atendimento ao projeto, bem como para atender eventuais problemas dela resultantes, atendendo plenamente as orientações da Secretaria da Educação e normas complementares ao mesmo.

Sorocaba, ____/____/____.

Assinatura e carimbo do Responsável

2. Nome da Escola: *

3. Nome do diretor(a): *

4. E-mail institucional da escola: *

Declaro conhecer a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do CNS.
Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Informo que o local dispõe de infraestrutura necessária (**notebook, chromebook e internet**) e que esta será disponibilizada ao pesquisador e aos participantes para atendimento ao projeto, que terá como sua primeira etapa o envio de questionário, através do Google Formulário, à equipe gestora e professores da escola.

Numa segunda etapa, após a análise dos dados coletados por meio dos questionários, serão selecionados(as) quatro professores(as), para a realização de observação da prática em suas respectivas salas de aula.

5. Você, enquanto responsável pela unidade escolar, declara estar ciente e autoriza a participação na referida pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

APÊNDICE B - Cadastro do pesquisador na SEDU - Anexo I

Anexo I

CADASTRO DO(A) PESQUISADOR(A)

A pesquisadora **Daniela Gaete Sewaybricker Bravo**, RG nº [REDACTED] e CPF [REDACTED], nascido em Sorocaba, residente à Rua [REDACTED], CEP [REDACTED], Sorocaba/SP, portador do contato telefônico [REDACTED] e e-mail danielabravo@estudante.ufscar.br, vinculado ao *Programa de pós graduação em Educação da UFSCar Campus Sorocaba (PPGEd-So)*, solicita autorização da Secretaria da Educação de Sorocaba para realização de pesquisa por meio do projeto **“A práxis curricular das pré-escolas públicas de Sorocaba à luz da articulação entre a Pedagogia Freireana e os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético”**, sob orientação da *Dra Juliana Rezende Torres* cujo objetivo é *investigar a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba, a partir da articulação entre pressupostos da Educação Libertadora de Freire e do Materialismo Histórico-dialético*.

Fica ciente que este cadastro é apenas um instrumento oficializando a solicitação de autorização para realização de pesquisa na rede pública municipal de ensino de Sorocaba. A solicitação será submetida ao Grupo de Trabalho Científico (GTC), indicado pelo Secretário da Educação, e deverá estar acompanhada dos seguintes documentos:

- a) Termo de responsabilidade: pesquisador/orientador (anexo II);
- b) Projeto de pesquisa em andamento, atualizado, original e na íntegra;
- c) Cronograma que descreve a duração total e as diferentes etapas da pesquisa, com compromisso explícito do/da pesquisador(a) de que a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação pela Secretaria de Educação de Sorocaba (anexo III);
- d) Declaração do demonstrativo da existência de infraestrutura necessária e apta ao desenvolvimento da pesquisa, que expresse a concordância da instituição e/ou organização por meio de seu responsável (anexo IV);
- e) Garantia de que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa (proposta de ação e/ou formação) – (anexo V);

A solicitação será apreciada/submetida ao comitê que observará, num prazo máximo de trinta (30) dias úteis, contados a partir da data do protocolo, os seguintes requisitos:

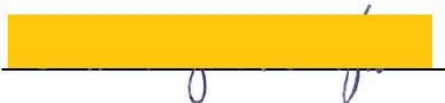
- a) O pleno atendimento aos documentos solicitados. (Conferência da documentação, se incorreta, a solicitação será recusada, devendo haver a devida correção).
- b) Viabilidade da pesquisa (Relevância da temática e a intrínseca relação com o sistema municipal de ensino. Problema, objetivos, metodologia proposta no projeto e os impactos na rotina escolar).

Após a análise da documentação, o Grupo de Trabalho Científico (GTC) realizará os seguintes procedimentos:

- Emitirá Parecer com deferimento/indeferimento (anexo VI);
- Encaminhará o Parecer para conhecimento e autorização (ou não) do Secretário de Educação (anexo VII);
- Comunicará (por e-mail ou telefone) o resultado da solicitação, bem como coletará ciência presencial do solicitante que receberá o documento com a autorização (ou não) assinada pelo Secretário de Educação, o qual deverá ser apresentado ao responsável pela instituição em que se realizará a pesquisa.

Sorocaba, 02/05/2023.

Assinatura do/da pesquisador(a):



Protocolo de recebimento Eu declaro ter recebido os seguintes documentos:

Anexo I () – Anexo II () – Anexo III () – Anexo IV () – Anexo V () – Projeto de Pesquisa ()

Sorocaba, ____ de _____ de _____.

(nome e assinatura do recebedor)

APÊNDICE C - Termo de responsabilidade do pesquisador/orientador para a SEDU - Anexo II

Anexo II

TERMO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR / ORIENTADOR

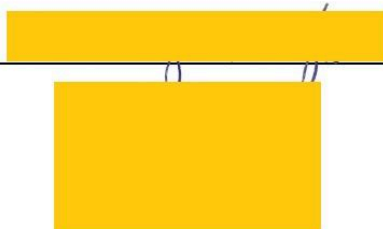
Eu, **Daniela Gaete Sewaybricker Bravo**, proponente da pesquisa de Doutorado em Educação do Programa de pós graduação em Educação da UFSCar *campus* Sorocaba (PPGEd-So), intitulada **“A práxis curricular das pré-escolas públicas de Sorocaba à luz da articulação entre a Pedagogia Freireana e os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético”**, declaro que respeito e tenho pleno conhecimento dos procedimentos éticos que envolvem a execução deste Projeto de Pesquisa junto a Secretaria da Educação do Município de Sorocaba, bem como comprometo-me a executá-los, conforme critérios abaixo:

A pesquisadora, juntamente com a orientadora da pesquisa, compromete-se a:

- a) Divulgar à SEDU os protocolos que se fazem necessários para acompanhamento da pesquisa cadastrada e aprovada na Plataforma Brasil (se for o caso);
- b) Apresentar os dados, informações quantitativos/qualitativos coletados por meio da pesquisa, para a Secretaria da Educação em data consensada entre ambos;
- c) Convidar os membros do Grupo de Trabalho Científico (GTC), responsável pela avaliação das solicitações de autorização para o desenvolvimento de pesquisas na rede pública municipal de Sorocaba e o Secretário da Educação, bem como os demais envolvidos na realização da pesquisa, para a cerimônia de defesa da dissertação ou tese.
- d) Enviar a versão final da pesquisa em formato digital (CD-ROM, DVD ou *link* para acesso e *download* do arquivo), bem como impresso para o acervo da Secretaria de Educação que fará a divulgação por meio das suas plataformas de formação.
- e) Seguir a legislação vigente no que concerne ao uso de imagem, depoimento oral, produção textual de alunos, professores e funcionários, prédios, entre outros.
- f) Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa, com proposta de ação específica do pesquisador.

Sorocaba, 02/05/2023.

Assinatura do pesquisador:



Assinatura da orientadora:

APÊNDICE D - Cronograma de execução da pesquisa de campo para a SEDU - Anexo III

Anexo III

NOVO CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO (após aprovação na Plataforma Brasil)

REFERENTE: Projeto de Pesquisa “A práxis curricular das pré-escolas públicas de Sorocaba à luz da articulação entre a Pedagogia Freireana e os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético”.

Identificação da Etapa	Início (dd/mm/aaaa)	Término (dd/mm/aaaa)
Envio de questionários (com perguntas abertas-dissertativas e perguntas fechadas – múltipla escolha) através do Google Forms, as equipes gestoras das escolas que atendem apenas a etapa da pré-escola.	21/08/2023	12/09/2023
Envio de questionários (com perguntas abertas-dissertativas e perguntas fechadas – múltipla escolha) através do Google Forms, aos professores das escolas que atendem apenas a etapa da pré-escola.	21/08/2023	12/09/2023
Observação da prática docente de quatro turmas , que serão definidas a partir da análise das respostas dos questionários recebidos.	16/10/2023	01/12/2023

OBS.: Usar quantas linhas forem necessárias para o detalhamento de cada ação da pesquisa.

Eu, **Daniela Gaete Sewaybricker Bravo** comprometo-me de que a referida pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação pela Secretaria da Educação de Sorocaba, bem como comprometo-me a desenvolver as atividades conforme descritas nesse cronograma.

Sorocaba, 17/08/2023.

Assinatura do pesquisador:



0 0

Apêndice E - Declaração de existência de infraestrutura necessária para o desenvolvimento da pesquisa - SEDU - Anexo IV



Secretaria da Educação

Anexo IV

DECLARAÇÃO DE EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA NECESSÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.

Os diretores(as) de escola, abaixo relacionadas, em que se realizará a pesquisa, tem pleno conhecimento acerca da intencionalidade da realização da pesquisa intitulada **“A práxis curricular das pré-escolas públicas de Sorocaba à luz da articulação entre a Pedagogia Freireana e os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Daniela Gaete Sewaybricker Bravo e seu orientador. A pesquisa é desenvolvida pelo *Programa de pós graduação em Educação da UFSCar Campus Sorocaba (PPGEd-So)*, vinculada à linha de pesquisa 3 – Teorias e Fundamentos da Educação.

Informo que o local dispõe de infraestrutura necessária e que esta será disponibilizada ao pesquisador para atendimento ao projeto, bem como para atender eventuais problemas dela resultantes, atendendo plenamente as orientações da Secretaria da Educação e normas complementares ao mesmo.

Sorocaba, 12/09/2023.

Carimbo de data/hora	Endereço de e-mail	Nome da Escola:	Nome do diretor(a):	E-mail institucional da escola:	Você, enquanto responsável pela unidade escolar, declara estar ciente e autoriza a participação na referida pesquisa?
11/04/2023 17:15:24					Sim
11/04/2023 17:34:44					Sim
12/04/2023 07:39:17					Sim
12/04/2023 08:37:45					Sim
12/04/2023 08:50:12					Sim
12/04/2023 10:33:39					Sim
12/04/2023 11:34:05					Sim
18/04/2023 16:49:07					Sim
25/04/2023 11:04:31					Sim



**Prefeitura de
SOROCABA**

Secretaria da Educação

25/04/2023 12:54:02					Sim
25/04/2023 17:12:26					Sim
26/04/2023 07:41:31					Sim
26/04/2023 16:52:22					Sim
27/04/2023 07:08:43					Sim
27/04/2023 16:42:15					Sim
28/04/2023 09:24:25					Sim
28/04/2023 10:45:50					Sim
28/04/2023 12:27:14					Sim
28/04/2023 17:40:55					Não
24/08/2023 11:54:25					Não
29/08/2023 09:49:30					Não
29/08/2023 15:28:10					Sim
30/08/2023 12:54:14					Não
01/09/2023 07:12:16					Não
01/09/2023 08:38:07					Não
01/09/2023 09:25:33					Não
01/09/2023 15:33:58					Não
04/09/2023 13:33:30					Não



Secretaria da Educação

Obs.: Destaco que o formulário foi enviado às 29 escolas que atendem exclusivamente a etapa da pré-escola e até o dia 04/09/2023 recebemos o retorno de 27 escolas, das quais 18 autorizaram e onze não autorizaram a realização da pesquisa nas suas dependências escolares. Abaixo relaciono as mesmas:

ESCOLAS EM QUE A PESQUISA FOI AUTORIZADA	ESCOLAS EM QUE A PESQUISA <u>NÃO</u> FOI AUTORIZADA	ESCOLAS QUE NÃO RESPONDERAM O FORMULÁRIO
1. 	1. 	1. 
2. 	2. 	2. 
3. 	3. 	
4. 	4. 	
5. 	5. 	
6. 	6. 	
7. 	7. 	
8. 	8. 	
9. 	9. 	
10. 		
11. 		
12. 		
13. 		
14. 		
15. 		
16. 		
17. 		
18. 		



**APÊNDICE F - Declaração sobre benefícios resultantes da pesquisa - SEDU -
Anexo V**

Anexo V

DECLARAÇÃO SOBRE BENEFÍCIOS RESULTANTES DA PESQUISA

Eu, **Daniela Gaete Sewaybricker Bravo**, pesquisador (a) responsável pelo Projeto de Pesquisa **“A práxis curricular das pré-escolas públicas de Sorocaba à luz da articulação entre a Pedagogia Freireana e os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético”** a ser conduzida na Rede pública municipal de Sorocaba, declaro que os benefícios resultantes da referida pesquisa retornarão aos seus participantes, seja em termos de retorno social, formação, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.

Sorocaba, 02/05/2023.


Daniela Gaete Sewaybricker Bravo

CPF: 

APÊNDICE G - Questionário/Formulário Google Forms - Equipe Gestora das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba

Doutoranda: Ma Daniela Gaete Sewaybricker Bravo

Orientadora: Dra Juliana Rezende Torres

Este formulário é parte integrante da pesquisa “A práxis curricular das pré-escolas públicas de Sorocaba à luz da articulação entre a Pedagogia Freireana e os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético”. EM NENHUM MOMENTO DA PESQUISA SERÁ REVELADA A IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES. O presente material será utilizado apenas para análise de dados e conclusão da tese. Desde já, agradeço por sua colaboração!

1) Nome: _____

2) Escola de Educação Infantil em que é gestor(a): _____

3) Cargo:

☐ Diretor(a) de Escola ☐ Orientador(a) Pedagógico(a)

4) Idade:

☐ 20 a 25 ☐ 26 a 35 ☐ 36 a 45 ☐ 46 a 50 ☐ mais de 51 anos

5) Qual o seu gênero?

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro (Qual?) _____ ☐ Prefiro não dizer

6) Qual sua escolaridade?

☐ Ensino Superior ☐ Especialização ☐ Mestrado
☐ Doutorado ☐ Pós-doutorado

7) Há quanto tempo é gestor(a) na rede municipal de ensino de Sorocaba?

☐ há menos de 1 ano ☐ de 1 a 3 anos ☐ de 4 a 10 anos ☐ há mais de 10 anos

8) Há quanto tempo é gestor(a) na atual escola?

☐ há menos de 1 ano ☐ de 1 a 3 anos ☐ de 4 a 10 anos ☐ há mais de 10 anos

9) Discorra brevemente sobre sua concepção de educação pré-escolar e infância.

10) Você entende que a concepção descrita por você acima, em geral, é a mesma da rede municipal de ensino de Sorocaba? Comente.

11) E em relação à escola em que você é gestor(a), a sua concepção descrita se aproxima ou se distancia da concepção da sua equipe? Comente.

12) Abaixo trazemos as principais características das Teorias Curriculares.

Teoria Curricular	Principais Características
Tradicional	Priorizam a organização/estrutura de um currículo e suas questões técnicas, a partir de uma neutralidade científica. Expressam uma visão clássica de currículo preocupada com os saberes selecionados e não com as razões da sua escolha
Crítica	Identificam que a construção curricular expressa uma intencionalidade política, social e ideológica, com forte influência das questões econômicas expressando poder na seleção dos saberes. Analisam a influência da estrutura econômica e política enquanto formas reprodutoras ou produtoras das desigualdades existentes nos currículos
Pós-crítica	Mantêm a ideia de currículo expressando uma intencionalidade, mas outras questões, além das econômicas são apontadas enquanto influenciadoras na seleção dos saberes, por exemplo, a cultura, a etnia, entre outros. O conjunto dessas influências irá deixar suas marcas na construção da identidade gerada a partir do currículo

Fonte: NUNES, 2019, p. 61.

Qual teoria curricular mais se aproxima da sua concepção de educação pré-escolar, infância e também de currículo escolar? Comente.

13) Como o currículo da sua escola é organizado/elaborado?

14) Assinale todas as opções que você como gestor(a) utiliza e/ou orienta sua equipe escolar no processo de construção/elaboração deste currículo:

- ☐ BNCC ☐ Currículo Paulista
- ☐ Marco Referencial de rede municipal de ensino de Sorocaba
- ☐ Caderno nº 04 – Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba
- ☐ Caderno nº 05 - Diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba
- ☐ Caderno nº 14 – Orientações para o Planejamento 2023
- ☐ Outros _____

15) Como gestor(a), você reconhece o currículo organizado/elaborado na prática educativa dos professores(as) da sua escola? Como e em que medida?

16) Para além de se pautar nos documentos oficiais como os listados acima, você acredita que exista outra forma de organizar/elaborar o currículo pré-escolar? Comente.

Espaço para comentários e apontamentos que você considera serem importantes acerca da relação pré-escola, infância e currículo.

APÊNDICE H - Questionário/Formulário Google Forms - Professores(as) das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba

Doutoranda: Ma Daniela Gaete Sewaybricker Bravo

Orientadora: Dra Juliana Rezende Torres

Este formulário é parte integrante da pesquisa “A práxis curricular das pré-escolas públicas de Sorocaba à luz da articulação entre a Pedagogia Freireana e os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético”. EM NENHUM MOMENTO DA PESQUISA SERÁ REVELADA A IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES. O presente material será utilizado apenas para análise de dados e conclusão da tese. Desde já, agradeço por sua colaboração!

1) Nome: _____

2) Escola de Educação Infantil em que é professor(a): _____

3) Idade:

☐ 20 a 25 ☐ 26 a 35 ☐ 36 a 45 ☐ 46 a 50 ☐ mais de 51 anos

4) Qual o seu gênero?

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro (Qual?) _____ ☐ Prefiro não dizer

5) Qual sua escolaridade?

☐ Magistério (2º grau) ☐ Ensino Superior ☐ Especialização ☐ Mestrado
☐ Doutorado ☐ Pós-doutorado

6) Há quanto tempo é professor(a) na rede municipal de ensino de Sorocaba?

☐ há menos de 1 ano ☐ de 1 a 3 anos ☐ de 4 a 10 anos ☐ há mais de 10 anos

7) Há quanto tempo é professor(a) na atual escola?

☐ há menos de 1 ano ☐ de 1 a 3 anos ☐ de 4 a 10 anos ☐ há mais de 10 anos

8) Há quanto tempo é professor(a) na Educação Infantil - etapa da pré-escola?

☐ há menos de 1 ano ☐ de 1 a 3 anos ☐ de 4 a 10 anos ☐ há mais de 10 anos

9) Discorra brevemente sobre sua concepção de educação pré-escolar e infância.

10) Você entende que a concepção descrita por você acima, em geral, é a mesma da rede municipal de ensino de Sorocaba? Comente.

11) E em relação à escola em que você é professor(a), a sua concepção descrita se aproxima ou se distancia da concepção dos demais membros da equipe? Comente.

12) Abaixo trazemos as principais características das Teorias Curriculares.

Teoria Curricular	Principais Características
Tradicional	Priorizam a organização/estrutura de um currículo e suas questões técnicas, a partir de uma neutralidade científica. Expressam uma visão clássica de currículo preocupada com os saberes selecionados e não com as razões da sua escolha
Crítica	Identificam que a construção curricular expressa uma intencionalidade política, social e ideológica, com forte influência das questões econômicas expressando poder na seleção dos saberes. Analisam a influência da estrutura econômica e política enquanto formas reprodutoras ou produtoras das desigualdades existentes nos currículos
Pós-crítica	Mantêm a ideia de currículo expressando uma intencionalidade, mas outras questões, além das econômicas são apontadas enquanto influenciadoras na seleção dos saberes, por exemplo, a cultura, a etnia, entre outros. O conjunto dessas influências irá deixar suas marcas na construção da identidade gerada a partir do currículo

Fonte: NUNES, 2019, p. 61.

Qual teoria curricular mais se aproxima da sua concepção de educação pré-escolar, infância e também de currículo escolar? Comente.

13) Como o currículo da sua escola é organizado/elaborado?

14) Assinale todas as opções que você e a equipe da escola em que trabalha, utiliza no processo de construção/elaboração deste currículo:

- ☐ BNCC ☐ Currículo Paulista
- ☐ Marco Referencial de rede municipal de ensino de Sorocaba
- ☐ Caderno nº 04 – Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba
- ☐ Caderno nº 05 - Diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba
- ☐ Caderno nº 14 – Orientações para o Planejamento 2023
- ☐ Outros _____

15) Em que medida o currículo organizado/elaborado na escola em que você trabalha se efetiva na sua prática educativa?

16) Para além de se pautar nos documentos oficiais como os listados acima, você acredita que exista outra forma de organizar/elaborar o currículo escolar? Comente.

Espaço para comentários e apontamentos que você considera serem importantes acerca da relação pré-escola, infância e currículo.

APÊNDICE I - Roteiro para observação em sala de aula

Professor nº _____ Escola _____ Data: ____/____/_____ Número de educandos presentes _____
Parâmetro - Os sujeitos: educador e educandos (passivo/ativo, ingênuo/crítico, supostamente neutro/problematizador)
Parâmetro – Processo: processo educativo ensino-aprendizagem (antidialógico/dialógico, mecânico, transmissor/dialético, desumaniza/humaniza, definido a priori/participativo)
Parâmetro – Contexto: ambiente histórico, mediador do conhecimento (fora da realidade concreta/emerge das relações, ilustrativo/problematizador, inibidor de situações criadoras/praxiológico)

APÊNDICE J - TCLE Equipe Gestora

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO *CAMPUS* DE SOROCABA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - EQUIPE GESTORA

(Resolução CNS 510/2016)

A PRÁXIS CURRICULAR DAS PRÉ-ESCOLAS PÚBLICAS DE SOROCABA À LUZ DA ARTICULAÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA FREIREANA E OS PRESSUPOSTOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Eu, Daniela Gaete Sewaybricker Bravo, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar-So o(a) convido a participar da pesquisa “A práxis curricular das pré-escolas públicas de Sorocaba à luz da articulação entre a Pedagogia Freireana e os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético” orientada pela Prof.^a Dr.^a Juliana Rezende Torres.

A proposta deste estudo é investigar a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba, a partir da articulação entre pressupostos da Educação Libertadora de Freire e do Materialismo Histórico-dialético. A práxis se faz na indissociabilidade entre as ideias e a ação, entre refletir e agir, é a ação-reflexão-ação sobre e na prática pedagógica. Esta práxis envolve diretamente as concepções educacionais do trabalho pedagógico, bem como os referenciais filosóficos e sociais, além da formação de professores e profissionais das instituições educacionais.

Você foi selecionado (a) por ser profissional da equipe gestora de uma pré-escola do sistema municipal de ensino da cidade de Sorocaba/SP, cidade onde o estudo será realizado. Você será convidado a responder um questionário (com perguntas abertas e fechadas), via formulário online, com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem suas concepções e o trabalho diário na escola. O tempo médio para o preenchimento do questionário é de 40 minutos.

O preenchimento do questionário será individual e poderá ser realizado no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. As perguntas a serem respondidas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias

ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como Diretora de Escola, lotada no CEI 31 “Victória Haddad Sayeg”. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento do preenchimento dos questionários por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Informo que o arquivo gerado pelo questionário via formulário online não ficará salvo em armazenamento do tipo nuvem, mas apenas no computador pessoal da pesquisadora.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo, de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.079 de 14 de agosto de 2018). Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, no e-mail informado, rubricada em todas as páginas e assinada pelo pesquisador. No termo consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua

participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Daniela Gaete Sewaybricker Bravo

Endereço:

Contato telefônico:

e-mail: danielabravo@estudante.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: Sorocaba, setembro de 2023.

Daniela Gaete Sewaybricker Bravo
Pesquisador

Nome do Participante: _____

APÊNDICE K - TCLE Professores Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO *CAMPUS* DE SOROCABA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES **(Resolução CNS 510/2016)**

A PRÁXIS CURRICULAR DAS PRÉ-ESCOLAS PÚBLICAS DE SOROCABA À LUZ DA ARTICULAÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA FREIREANA E OS PRESSUPOSTOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Eu, Daniela Gaete Sewaybricker Bravo, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar-So o(a) convido a participar da pesquisa “A práxis curricular das pré-escolas públicas de Sorocaba à luz da articulação entre a Pedagogia Freireana e os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético” orientada pela Prof.^a Dr.^a Juliana Rezende Torres.

A proposta deste estudo é investigar a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba, a partir da articulação entre pressupostos da Educação Libertadora de Freire e do Materialismo Histórico-dialético. A práxis se faz na indissociabilidade entre as ideias e a ação, entre refletir e agir, é a ação-reflexão-ação sobre e na prática pedagógica. Esta práxis envolve diretamente as concepções educacionais do trabalho pedagógico, bem como os referenciais filosóficos e sociais, além da formação de professores e profissionais das instituições educacionais.

Você foi selecionado (a) por ser professor(a) de pré-escola do sistema municipal de ensino da cidade de Sorocaba/SP, cidade onde o estudo será realizado. Você será convidado a responder um questionário (com perguntas abertas e fechadas), via formulário online, com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem suas concepções e o trabalho diário na escola e em sala de aula. O tempo médio para o preenchimento do questionário é de 40 minutos. Ressalto que após a análise dos dados coletados, você poderá ser convidado para participar de uma segunda etapa da pesquisa, em que ocorrerão situações de observação no lócus da sua atuação docente.

O preenchimento do questionário será individual e poderá ser realizado no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. As perguntas a serem respondidas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço

que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como Diretora de Escola, locada no CEI 31 “Vitória Haddad Sayeg”. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento do preenchimento dos questionários por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Informo que o arquivo gerado pelo questionário via formulário online não ficará salvo em armazenamento do tipo nuvem, mas apenas no computador pessoal da pesquisadora.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo, de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.079 de 14 de agosto de 2018). Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, no e-mail informado, rubricada em todas as

páginas e assinada pelo pesquisador. No termo consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Daniela Gaete Sewaybricker Bravo

Endereço:

Contato telefônico:

e-mail: danielabravo@estudante.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: Sorocaba, setembro de 2023.

Daniela Gaete Sewaybricker Bravo
Pesquisador

Nome do Participante: _____

APÊNDICE L - TCLE Professores Observação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CAMPUS DE SOROCABA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

(OBSERVAÇÃO)

(Resolução CNS 510/2016)

A PRÁXIS CURRICULAR DAS PRÉ-ESCOLAS PÚBLICAS DE SOROCABA À LUZ DA ARTICULAÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA FREIREANA E OS PRESSUPOSTOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Eu, Daniela Gaete Sewaybricker Bravo, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar-So o(a) convido a participar da pesquisa “A práxis curricular das pré-escolas públicas de Sorocaba à luz da articulação entre a Pedagogia Freireana e os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético” orientada pela Prof.^a Dr.^a Juliana Rezende Torres.

A proposta deste estudo é investigar a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba, a partir da articulação entre pressupostos da Educação Libertadora de Freire e do Materialismo Histórico-dialético. A práxis se faz na indissociabilidade entre as ideias e a ação, entre refletir e agir, é a ação-reflexão-ação sobre e na prática pedagógica. Esta práxis envolve diretamente as concepções educacionais do trabalho pedagógico, bem como os referenciais filosóficos e sociais, além da formação de professores e profissionais das instituições educacionais.

Você foi selecionado (a) após análise dos dados coletados por meio dos questionários da primeira etapa e por ser professor(a) de pré-escola do sistema municipal de ensino da cidade de Sorocaba/SP, cidade onde o estudo será realizado. Nesta segunda etapa da pesquisa, você é convidado a participar de situações de observação no locus da sua atuação docente.

Após a visita às escolas, previamente agendada com os professores, a fim de apresentar o projeto de pesquisa e este TCLE, tornando mais claro aos mesmos, os procedimentos de pesquisa e os riscos a que estarão sujeitos, serão agendadas as observações em sala de aula, inicialmente previstas para ocorrerem duas vezes em sua turma, com tempo previsto de uma hora.

O registro das observações ocorrerão de forma escrita, em bloco de notas e também quando necessário será realizada gravação de áudio das suas ações docentes. Solicito sua autorização para gravação em áudio e/ou vídeo, o qual será transcrito firmando-se a

garantia de se manter o seu teor de forma mais fidedigna possível. Após a transcrição dos áudios e digitação dos registros, os arquivos serão guardados no computador pessoal da pesquisadora.

A observação dirigida não será invasiva à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como Diretora de Escola, locada no CEI 31 “Victória Haddad Sayeg”. Diante dessas situações, os participantes terão garantida a liberdade de interromperem a qualquer momento a observação da sua prática docente. Diante desse tipo de situação a observação será interrompida com o intuito de preservar o seu bem estar, neste sentido, você terá a liberdade de desistir da pesquisa, retirando seu consentimento, fato que poderá ocorrer em qualquer momento que considere conveniente. Neste caso, sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo financeiro ou profissional, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento da observação da prática docente por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Daniela Gaete Sewaybricker Bravo

Endereço:

Contato telefônico:

e-mail: danielabravo@estudante.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data: Sorocaba, novembro de 2023.


Daniela Gaete Sewaybricker Bravo
Pesquisador

Nome do Participante: _____

APÊNDICE M - Respostas dos Questionários - Equipe Gestora

Quadro 32 - Concepção de Educação Pré-Escolar e Infância dos Gestores

Escola	Cargo	Discorra brevemente sobre sua concepção de educação pré-escolar e infância.
Escola A	DE	A concepção de infância na educação infantil considera a criança como protagonista das suas ações, como sujeito de aprendizagem por meio da interação e vivências de atividades lúdicas de acordo com as diretrizes curriculares e BNCC.
Escola A e H	OP	A educação infantil tem como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, a partir destes eixos é que as demais ações na Educação Infantil são pensadas. A infância é um período valioso de vivências, experiências, de descobertas, se encantar com o simples, ordinário e cotidiano. É com essa perspectiva que o currículo na E.I se desenha, pautado na DCNEI.
Escola B	DE	Minha concepção se baseia na abordagem de Reggio Emilia - A Criança como Protagonista: vejo a criança como ativa e competente na construção de seu próprio conhecimento. Acredito que o aprendizado se inicia no processo de investigação e exploração ativa do ambiente. As crianças aprendem melhor quando estão envolvidas em experiências concretas e práticas, assim como o ambiente deve ser projetado cuidadosamente para ser inspirado e rico em materiais variados. Outro ponto forte deve ser a expressão artística, como o desenho, a pintura, a escultura e outras formas de expressão visual. Estas formas de expressão são vistas como linguagens pelas quais as crianças podem comunicar suas ideias e pensamentos.
Escola B	OP	Concebo que a infância é o início do sujeito enquanto ser pensante e processo de descobertas que desencadearão seu desenvolvimento.
Escola C	DE	A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Prima pelo cuidado das crianças e pelo seu desenvolvimento, principalmente dentro do eixo estruturante brincar e interagir, de acordo com os documentos oficiais que oferecem os parâmetros para nosso trabalho com os pequenos e pequenas.
Escola C	OP	Concepção de criança como um sujeito histórico e de direitos com sua individualidade e por meio de interações compreendem o mundo e constroem conhecimento.
Escola D	OP	A educação infantil trata de um período da vida da criança onde sua infância deve ser amplamente respeitada, pois a criança é um sujeito ativo que se desenvolve continuamente e cabe à escola promover vivências e experiências que promovam esse desenvolvimento.
Escola E	DE	Espaço corresponsável de relevância e desenvolvimento pedagógico além cuidados e atendimento de excelência às crianças pequenas.
Escola F	DE	Período fundamental para o desenvolvimento integral da criança, sendo a escola um espaço planejado para convivências, brincadeiras, jogos, socialização, autonomia e aprendizagens. Entendendo a criança como ser histórico e de direitos e como centro de todo o processo.
Escola G	DE	A concepção de educação pré-escolar e infância tem evoluído ao longo do tempo, influenciada por diferentes teorias pedagógicas, abordagens educacionais e mudanças sociais. Hoje em dia, compreendemos a importância crucial dessa fase inicial da educação na vida das crianças e como ela influencia seu desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. Assim, em minha concepção de educação pré-escolar, a brincadeira é uma parte fundamental, pois as crianças aprendem melhor quando estão envolvidas em atividades lúdicas e exploratórias, que estimulam a criatividade, a curiosidade e o pensamento crítico. Acredito que nessa etapa as crianças devem aprender brincando! Nesse sentido, me aproximo da concepção de infância que reconhece a criança como sujeito de direitos que precisam ter a oportunidade de crescer em ambientes seguros e saudáveis, onde seus direitos e necessidades sejam respeitados.
Escola H	DE	Em relação à educação pré-escolar, entendo como uma fase específica dentro da educação básica que exige da escola planejamento e intencionalidades de acordo com sua especificidade. Inclusive temos tentado evitar nomenclaturas como "parquinho", "escolinha", "pré-preparatório para o EF". Tenho repetido muito a frase

		da criança com ser de direito. Direito dentro da sua faixa etária. Aprendizagem deve ocorrer na educação infantil, porém, dentro do mundo da fantasia, das linguagens artísticas (desenho, pintura, música, dança...), da ludicidade e, sempre, com intencionalidade, planejamento e objetividade das ações. Na escola vemos algumas situações em que pesa sobre a criança culpabilidade ou justificativas pela não aprendizagem ou comportamentos inadequados, por isso, essa frase nos coloca como os adultos dentro das situações do cotidiano escolar e, promover a aprendizagem na educação infantil é uma responsabilidade que temos e, otimizar a utilização da estrutura que temos na escola para este fim deve ser um foco do nosso planejamento e reflexões.
Escola I	DE	A Educação Infantil, deve considerar a criança como um ser histórico e social, objetivando um currículo estimulante e dinamizador que contemple a linguagem, as ciências, o pensamento lógico matemático, as artes e o desenvolvimento físico, motor, social e afetivo da criança.
Escola J	OP	A pré-escola tem como principal objetivo apresentar o mundo através do encantamento, oferecendo às crianças conhecimento através da exploração, investigação, pesquisa tendo como requisito primordial a brincadeira. Brincadeira ao ar livre, com interação com outras crianças e com adultos, com a exploração de movimentos corporais amplos, variedade de materiais e espaços. Lugar onde as crianças construam suas próprias teorias e sejam valorizadas pelo que são e como são.
Escola K	DE	A educação pré escolar, não tem a função de "preparar" a criança para o ensino fundamental. A pré escola deve incentivar as crianças em suas potencialidades respeitando todos os tipos de infâncias. A criança é um sujeito histórico e de direitos, devendo ser o centro do CEI. Tudo deve (ou deveria) girar em função dela e de suas peculiaridades.
Escola L	DE	Na educação infantil trabalhamos com a concepção do Educar, brincar e cuidar e seguimos as orientações constantes nos documentos oficiais adotados pela rede municipal, em especial ao marco referencial da educação infantil.
Escola N	DE	A Educação Infantil é a primeira modalidade da educação básica, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 que traz, por finalidade, "o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.
Escola O	DE	Acredito numa educação infantil que não seja preparatória para o ensino fundamental, na qual as crianças possam descobrir suas potencialidades por meio de vivências significativas e prazerosas. Com desenvolvimento dos sentidos e do corpo como um todo, além das noções éticas e estéticas.
Escola O	OP	Para mim a infância deve ser vivida da melhor forma, pois trata-se de uma fase única, curta e essencial para a constituição do sujeito. Deve ser permeada de brincadeiras, interações e contato com a natureza. Acreditamos numa criança ativa, protagonista, potente, capaz e criadora de cultura.

Quadro 33 - Concepção de Educação Pré-Escolar e Infância do Gestor versus Concepção da Rede

Escola	Cargo	Você entende que a concepção descrita por você acima, em geral, é a mesma da rede municipal de ensino de Sorocaba? Comente.
Escola A	DE	Não. Temos alguns documentos estruturados (Marco Referencial) com a concepção de infância e suas vivências como sujeito único, porém ainda não contemplados efetivamente na rede como um todo.
Escola A e H	OP	Não, temos o Marco Referencial da rede (ainda que precisa ser atualizado) que traz a concepção de EI, Infância e currículo dialogando com a DCNEI. No entanto, a rede está totalmente desarticulada, não temos formação em serviço para os profissionais das instituições, ficando a cargo da equipe gestora seguir de maneira individualizada, destaco quando há a direção e orientação compactuando com a mesma visão e concepção. Falta uma sistematização (a nível de rede) e acompanhamento por parte da Secretaria da Educação, para que o Marco Referencial não seja tão utópico.
Escola B	DE	Infelizmente não, nossa rede é grande e nossa secretaria não consegue "dar um norte" - um alinhamento seja por questões políticas ou "desorganização". Temos unidades que acreditam nesta concepção e lutam diariamente "contra o sistema".
Escola B	OP	Creio que sim, pois, aprendo com a rede sobre as mesmas propostas. No entanto, não afirmo que seja uma concepção de todos.
Escola C	DE	Particularmente não, pois até o momento não há documentos desta etapa de ensino que coadunam as práticas pedagógicas da rede. Dessa forma, cada unidade escolar acaba desenvolvendo aquilo que a equipe considera primordial, sem contudo, um embasamento teórico, metodológico e reflexivo.
Escola C	OP	Não, visto que se faz necessário estudos sobre concepção de infância e alinhamento em rede visto que cada escola, em sua realidade, embasa-se em seus estudos e prática a fim de realizar seu trabalho com as crianças.
Escola D	OP	Sabemos que em Sorocaba cada escola desenvolve seus trabalhos de acordo com as suas concepções, o que promove práticas distintas entre as unidades. Em 2022 a SEDU aderiu ao Currículo Paulista, tentando assim que as escolas tenham um trabalho mais parecido, mas ainda precisamos avançar muito nesse sentido, se tivéssemos um alinhamento entre as equipes gestoras, talvez conseguíssemos uma prática mais coesa
Escola E	DE	Deveria ser, mas creio que depende em alguns âmbitos parcialmente, e em outros integralmente.
Escola F	DE	Parcialmente, pois temos a base ou teoria, porém muitas vezes desconexas com a realidade da escola. Sem o apoio necessário para a melhoria da qualidade das nossas práticas educativas diárias.
Escola G	DE	Acredito que sim, em que pese a rede municipal não ter claro em seus documentos e até mesmo em suas orientações a abordagem pedagógica a ser desenvolvida nas escolas.
Escola H	DE	Creio que sim. Ao pensarmos a educação em Sorocaba, vejo que existe um direcionamento para promover o desenvolvimento e a qualidade da educação oferecida aos estudantes. Com o crescimento quase exponencial da rede municipal, percebemos uma dificuldade em estabelecer uma linha de pensamento, mas, creio que existe um consenso sobre promover sempre uma educação de qualidade, ainda que ideologias ou algumas discussões no mundo do idealismo que muitas vezes não chegam ao chão da escola acabem tomando alguns espaços.
Escola I	DE	Sim
Escola J	OP	Acredito que precisamos avançar em relação a uma concepção para toda rede, quando se trata da educação pré-escolar, pois a rede municipal de ensino de Sorocaba, não vem oferecendo formações para todos os segmentos da educação. Enquanto gestores estamos trabalhando e estudando com nossas equipes, mas precisamos de maior investimento por parte da Secretaria para que possamos ter uma pré-escola que respeite a infância.
Escola K	DE	Na teoria, a concepção é a mesma, porém tanto eu, o CEI e todas as outras unidades ainda caminham para que a prática chegue ao que dia a teoria.
Escola L	DE	Sim, está em consonância com os objetivos da Rede Municipal.
Escola N	DE	Sim. por ter 18 anos de trabalho na rede municipal.
Escola O	DE	Nos documentos orientadores sim, porém na prática não. Ainda vemos, no geral, a educação infantil como preparação para o ensino fundamental, pautada por datas comemorativas e atividades repetitivas
Escola O	OP	Eu acho que ainda falta um alinhamento de concepção na rede, enquanto na nossa unidade priorizamos o brincar, algumas escolas de educação infantil preocupam-se com a alfabetização (não está previsto na BNCC), a função da educação infantil não é preparar para o ensino fundamental.

Quadro 34 - Concepção do Gestor versus Concepção da Equipe Escolar

Escola	Cargo	E em relação à escola em que você é gestor(a), a sua concepção descrita se aproxima ou se distancia da concepção da sua equipe? Comente.
Escola A	DE	Aproxima, porém estamos iniciando esse processo, de forma individualizada, ficando a cargo da equipe gestora (formação por conta própria), pois não temos um alinhamento a nível de rede, com formações pontuais e exigências para efetivação da concepção infantil pautadas em documentos oficiais, principalmente por não ter uma orientadora pedagógica por escola.
Escola A e H	OP	Depende, percebo que no CEI 05 sim e no CEI 39 estamos um pouco distantes. Como mencionado acima, a falta de formação continuada e em serviço para os gestores, professores e demais profissionais da instituição, compromete muito o trabalho. As formações ficam a cargo dos gestores e cada um, ofertar dentro do seu entendimento. Também é preciso destacar que o orientador pedagógico atua em duas unidades, dificultando ainda mais o processo de acompanhamento das ações.
Escola B	DE	Se aproxima. Estou na unidade há 9 anos e aos poucos percebo uma grande mudança nas propostas realizadas pela equipe. No momento da pandemia estudamos bastante Reggio Emilia e proporcionamos muitas propostas remotas neste sentido, percebi que as maiores mudanças iniciaram em 2020.
Escola B	OP	Da maioria.
Escola C	DE	Em parte. Durante a pandemia, que foi o momento em que cheguei a esta unidade que atende exclusivamente a etapa da educação infantil obrigatória (4 e 5 anos), tivemos a oportunidade de nos debruçar sobre documentos, textos, vídeos que nos aproximaram muito da visão da educação infantil preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a BNCC e práticas que extrapolam o modelo educacional de pré-escola que seria a preparação e início de alfabetização que grande parte das escolas e educadores consideram como imprescindível para a educação infantil. Nem todos os profissionais da unidade conseguiram avançar para uma desconstrução desse pensamento, mas temos tido boas experimentações.
Escola C	OP	Se aproxima. Respeitamos a infância, suas vivências e experiências, proporcionando interações, experiências e descobertas do mundo que a cerca, possibilitando a construção de hipóteses e conhecimentos, favorecendo o protagonismo infantil. Porém existem diferentes modos de ver e pensar a infância numa mesma escola, enraizados pela cultura acerca da formação inicial de cada professor.
Escola D	OP	Temos estudado nos HTPCs buscando essa prática, mas as vezes me sinto enxugando gelo, pois temos rodízio no quadro de professores, por conta de afastamentos diversos, salas o ano todo nas mãos de professor eventual que não possuem essa formação e que ainda possuem uma prática mais "tradicional" de educação infantil.
Escola E	DE	Muito se aproxima.
Escola F	DE	Existe um constante movimento para implementação efetiva da concepção, é um dos nossos principais objetivos. No entanto, ainda temos resistências de integrantes da equipe, seja por falta de formação desses profissionais até as condições estruturais da instituição.
Escola G	DE	A concepção em geral se aproxima, porém há professoras que ainda valorizam muito o trabalho mecânico de repetição de letras e números, sem despertar o lado lúdico e concreto necessário para a aprendizagem nessa faixa etária. Ainda que façamos formações e orientações a respeito, algumas insistem nessa prática.
Escola H	DE	Aos poucos percebo algumas mudanças na nossa rotina, ainda temos algumas falas e posturas que ainda precisamos lapidar e refletir, mas, o caminho tem sido de refletir sobre o papel da escola e seus profissionais.
Escola I	DE	Infelizmente não, existem muitas práticas repetitivas.
Escola J	OP	A equipe compartilha da mesma concepção. Estamos sempre estudando e refletindo sobre a infância, a necessidade de reconhecer práticas que contribuam, para que as crianças possam aprender através das brincadeiras, que sejam ouvidas, que possamos oferecer recursos diversos para a exploração e oportunizando a ampliação do seu conhecimento de mundo. Estamos em constante reflexão sobre a importância do olhar e escuta atenta, para compreender as necessidades e interesses das crianças e a partir daí direcionar nosso trabalho. Já avançamos muito nestes 9 anos que estou na unidade, e a cada ano sinto a equipe com mais vontade de aprender e fazer com que as crianças possam vivenciar esses dois anos que passam conosco com muita alegria, curiosidade e qualidade.
Escola K	DE	Aproxima, mas ainda temos muito a caminhar.
Escola L	DE	Se aproxima, pois fazemos parte da rede municipal.
Escola N	DE	Se aproxima. Estamos sempre passando por momentos de formação, estudo e reflexão de nossa práxis.
Escola O	DE	Se aproxima. Estamos construindo uma escola viva!
Escola O	OP	A nossa equipe acredita na mesma concepção de criança/infância.

Quadro 35 - Teoria Curricular do Gestor

Escola	Cargo	Qual teoria curricular mais se aproxima da sua concepção de educação pré-escolar, infância e também de currículo escolar? Comente.
Escola A	DE	Pós- crítica, porque elaboramos o currículo pautado nas vivências e experiências das crianças considerando a cultura, a etnia, questões econômicas, políticas e social
Escola A e H	OP	Acredito que seja a crítica, pois o currículo pode manter e/ou reproduzir as influências estruturais política, social e ideológica que promovem ou ratificam ainda mais as desigualdades, pautadas em interesses dos "dominadores".
Escola B	DE	Acredito que a crítica
Escola B	OP	Pós-crítica, haja vista que permite a construção de valores que permitem a percepção da identidade da criança enquanto sujeito aprendente, porém, a partir da unidade de saberes de um currículo.
Escola C	DE	A pós-crítica. O currículo pode ser um documento que nos chegue de cima para baixo, mas é no chão da escola, imbricados com a realidade em que a escola está inserida, seu contexto cultural, regional, étnico, político e econômico-social e pedagógico é que desenharão os caminhos e os conhecimentos primordiais a serem desenvolvidos juntamente com sua comunidade.
Escola C	OP	Pós crítica
Escola D	OP	Quero acreditar que o Pós-crítica, mas ainda percebo práticas tradicionais e crítica
Escola E	DE	Pós crítica
Escola F	DE	Pós-crítica, por abordar as preocupações com a diferença, o multiculturalismo e diferenças raciais e étnicas.
Escola G	DE	Acredito que seja a Teoria Crítica, afinal precisamos sempre considerar qual sujeito queremos formar e para qual sociedade.
Escola H	DE	Lendo as características, nos aproximamos da teoria pós-crítica, ou ao menos tentamos ter sempre uma intencionalidade que é influenciada por questões macros e que são inerentes ao cotidiano escolar.
Escola I	DE	pós-crítica
Escola J	OP	Pós-crítica, pois a criança faz parte de todo processo em seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem.
Escola K	DE	Pós-crítica, tudo deve ter intencionalidade, mas inevitavelmente (ora isso é bom ora nem tanto) é influenciado por todos que fazem parte da comunidade escolar.
Escola L	DE	Crítica
Escola N	DE	Pós crítica.
Escola O	DE	Pós-crítica. Acreditamos na intencionalidade política do currículo, de uma perspectiva decolonial.
Escola O	OP	Pós-crítica, no nosso PPP temos projetos relacionados com a diversidade, projeto institucional de Cultura Indígena entre outros.

Quadro 36 - Organização do Currículo da escola na concepção do Gestor

Escola	Cargo	Como o currículo da sua escola é organizado/elaborado?
Escola A	DE	O currículo é elaborado / organizado de acordo com as orientações da SEDU, por meio da adesão ao Currículo Paulista.
Escola A e H	OP	Está embasado no Currículo Paulista, uma vez que a SEDU fez a adesão e nos é solicitado através da supervisão de ensino que o currículo tenha como base este documento. No entanto, não tivemos formação em serviço para os profissionais, bem como, acontece na rede estadual.
Escola B	DE	Temos como base a BNCC e o Currículo paulista e os professores "dividem" em bimestres de acordo com a sua turma.
Escola B	OP	A partir dos direitos da criança, principalmente no aspecto do brincar, articulados aos campos de experiência e objetivos de aprendizagem.
Escola C	DE	A partir dos documentos oficiais, que embasam o nosso trabalho, o currículo da escola é múltiplo e diverso. Está voltado para a exploração e experimentação das crianças em suas brincadeiras e interações. Todo final de ano realizamos a avaliação de nossas práticas e elegemos pontos que estamos indo bem e aqueles que não estão sendo plenamente desenvolvidos para criar novas ações, quando nos reencontramos para o planejamento do início do ano. As professoras da unidade possuem liberdade para suas práticas pedagógicas, desde que não firam os objetivos e direitos das crianças. Assim, cada qual, inscreve percursos que oportunizam vivências lúdicas e criativas que contribuem com o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando sua singularidade e acolhendo as diferenças.
Escola C	OP	É organizado a partir dos documentos oficiais
Escola D	OP	A partir dos estudos da BNCC e do currículo paulista
Escola E	DE	De acordo com a teoria acima citada
Escola F	DE	Durante os momentos de estudos, reuniões específicas, htp e até mesmo em momentos de decisão sobre determinados eventos planejados que merecem mais reflexões, como por exemplo datas comemorativas.
Escola G	DE	O currículo é elaborado conforme as orientações da Secretaria de Educação, que atualmente segue as diretrizes do Currículo Paulista e BNCC, não temos um currículo próprio da rede municipal.
Escola H	DE	—
Escola I	DE	a partir do currículo paulista
Escola J	OP	A partir de documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico: Currículo Paulista, DCNEIs e o Projeto Político Pedagógico da unidade, este último revela a identidade da instituição e nos direciona para um trabalho ainda mais comprometido com a infância. Através do PPP, levamos em conta nossa realidade local, nossos espaços e materialidades, para propor vivências mais significativas para as crianças.
Escola K	DE	Ainda caminhamos para essa organização curricular. Ainda é possível identificar as três teorias curriculares dentro da proposta de cada docente.
Escola L	DE	De acordo com os documentos oficiais adotados pela rede municipal.
Escola N	DE	Baseado em documentos oficiais como os descritos abaixo.
Escola O	DE	Por meio dos documentos orientadores e interesses das crianças.
Escola O	OP	Discussão coletiva entre educadores e equipe gestora, também fizemos pesquisa com as famílias sobre o que elas esperavam da escola.

Quadro 38 - Reconhecimento do Currículo na Prática Educativa - Gestor

Escola	Cargo	Como gestor(a), você reconhece o currículo organizado/elaborado na prática educativa dos professores(as) da sua escola? Como e em que medida?
Escola A	DE	Por meio do planejamento, semanário e atividades desenvolvidas semanalmente.
Escola A e H	OP	Reconhecemos de duas maneiras: no planejamento (idealizado) e nas ações do cotidiano (prática). Por isso, é importante o acompanhamento das ações e novamente cabe aqui o destaque para que as E.I tenham um orientador pedagógico por instituição.
Escola B	DE	Sim, é visível através dos relatórios semanais, das propostas realizadas diariamente, dos projetos e das vivências que presencio diariamente.
Escola B	OP	Reconheço, mas também reconheço que há momentos em que haja novos direcionamentos e alinhamento sobre as propostas.
Escola C	DE	---
Escola C	OP	Sim. Através da observação das ações diárias com as crianças, nas propostas planejadas semanalmente e assuntos trabalhados com as crianças em suas vivências na escola.
Escola D	OP	Sim, em seus planejamentos, no acompanhamento de práticas cotidianas
Escola E	DE	Em 100% das ações pedagógicas diárias planejadas, no que depende do trabalho da equipe escolar.
Escola F	DE	Sim, embora ainda não totalmente otimizado.
Escola G	DE	Sim, através do planejamento semanal dos professores os conteúdos curriculares são elencados e também acompanhando as atividades realizadas no dia-a-dia com as crianças.
Escola H	DE	O currículo é refletido no movimento cotidiano, quando vemos determinadas posturas ou formas de apresentar determinadas atividades as crianças percebemos que muitas vezes o conceito escrito ou falado não está totalmente absorvido pela prática profissional e pedagógica. Considero a prática escolar como currículo em ação.
Escola I	DE	---
Escola J	OP	Sim, através do acompanhamento da elaboração, na execução e através dos registros e inclusive da avaliação sobre a prática, que os professores compartilham com a gestão.
Escola K	DE	Na prática percebemos quais teorias curriculares permeiam as propostas de cada docente. É possível perceber e acompanhar essa organização através dos planos de aula, relatórios quinzenais e relatórios individuais. Tais documentos ficam disponíveis no Google sala de aula. É possível observar também no dia a dia do CEI.
Escola L	DE	Sim, na medida em que partimos de uma gestão democrática e todos opinam para melhor trabalhar o mesmo.
Escola N	DE	Sim. Em todo o processo ensino/aprendizagem.
Escola O	DE	Sim, na medida em que os projetos aparecem a partir dos interesses das turmas, e na medida em que as crianças deixam suas marcas na escola, seja por meio das pinturas e escritas no chão, paredes e vidros, nas cartinhas recebidas, nas notícias que os pequenos correm me contar!
Escola O	OP	através do acompanhamento dos planejamentos, registros docentes, relatórios individuais e portfólios coletivos.

Quadro 39 - Organização do Currículo diferenciada na visão do Gestor

Escola	Cargo	Para além de se pautar nos documentos oficiais como os listados acima, você acredita que exista outra forma de organizar/elaborar o currículo pré-escolar? Comente.
Escola A	DE	Sim, por meio de leitura de documentos oficiais, artigos científicos, palestras, lives, formação continuada.
Escola A e H	OP	Sim, através de estudos de artigos científicos, trocas de experiências entre os profissionais, assistir documentários, momentos para estudos e reflexões acerca do currículo/concepções.
Escola B	DE	Sim... através de verdadeiras discussões e construção do nosso "currículo municipal".
Escola B	OP	Acredito que o currículo deve ser a base de estudos e documentos de reflexões para as ações. Estas sim norteiam nosso caminhar. Logo, os encaminhamentos da organização curricular fazem-se necessários para que tenhamos uma unicidade, mas o modo de atuar para alcançar as propostas devem ser adaptados, pensados, organizados de modo coletivo pela Unidade e individual para o grupo.
Escola C	DE	Ouvindo as crianças, respeitando-as enquanto sujeitos de direito. Estarmos atentos a seus gestos e não tentando nós adultos, apontar o que devem e como fazer. Permitir que as crianças sejam, realmente, protagonistas de suas vivências e aprendizagens.
Escola C	OP	Sim, acredito que seja possível, mas demanda aprofundamento e estudo da equipe escolar a fim de possibilitar novos olhares para como as crianças aprendem em suas vivências no cotidiano escolar.
Escola D	OP	Sim, acredito que cada professor tem a sua forma de se organizar e essa deve ser sempre respeitada.
Escola E	DE	Se tivéssemos 100% de autonomia na realização das ações sim, mas não é o caso.
Escola F	DE	Acredito que cotidianamente, pois sempre estamos buscando, revisando e avaliando os resultados obtidos com as crianças. São ações que priorizamos e entendemos como de grande importância, que exigem intencionalidade, reflexões e intervenções, periodicamente.
Escola G	DE	Sim, além dos documentos oficiais e diretrizes governamentais, penso ser possível outras formas para organizar e elaborar o currículo pré-escolar, de maneira que este considere as particularidades e valores da comunidade educacional, bem como das necessidades das crianças atendidas e conte com a participação ativa dos profissionais envolvidos para que se concretize na prática, de fato!
Escola H	DE	A comunidade em que a escola está inserida e o capital cultural trazido pelas crianças, suas vivências nas comunidades, os imigrantes que recebemos (Haitianos) acabam por influenciar e direcionar a organização do currículo.
Escola I	DE	Sim, através das vivências e experiências das crianças, os documentos oficiais deveriam ser apenas um norte para a construção de um currículo exclusivo da escola, pensando sobre as necessidades das crianças.
Escola J	OP	O interesse das crianças deve também ser considerados e priorizados.
Escola K	DE	Acredito que outros documentos acerca, principalmente, das concepções de infância, são importantes para a elaboração do currículo.
Escola L	DE	---
Escola N	DE	Sim. Por meio de contato próximo com a comunidade escolar.
Escola O	DE	Nos interesses das crianças, nos acontecimentos corriqueiros do dia a dia e da sociedade como um todo e nos ritmos e ensinamentos da natureza
Escola O	OP	Eu gosto de analisar currículos e cadernos de outros municípios, para acompanhar o que está acontecendo no Brasil e no mundo referente a Ed. Infantil. Procuro também estar em constante atualização através de palestras, cursos e pós-graduações que envolvem o tema. Adoro ler livros sobre Ed Infantil e como melhorar a rotina, o brincar, entre outros assuntos. Também devemos levar em consideração os conhecimentos adquiridos pela equipe, pois cada educadora tem sua forma própria de ensinar e através da troca nos constituímos como grupo.

Quadro 40 - Comentários da Equipe Gestora acerca da relação Pré-Escola, Infância e Currículo

Escola	Cargo	Espaço para comentários e apontamentos que você considera serem importantes acerca da relação pré-escola, infância e currículo.
Escola A	DE	Acredito que para desenvolver nas escolas uma concepção de infância, pré escola e currículo, necessitamos de mais formações continuadas em serviço, recursos humanos especializados e em número suficiente para atender as necessidades de todos e garantir uma orientadora pedagógica por escola.
Escola A e H	OP	Formação em serviços aos profissionais da educação (todos que atuam na EI) é fundamental. Além disso, é preciso pensar no atendimento a criança seja realizado por professores, com número adequado de crianças por turma. E que o estagiário realmente possa ser o "estagiário". Ajuste no quadro de recursos humanos para possibilitar um atendimento de qualidade, sem sucateamento da Educação.
Escola B	DE	---
Escola B	OP	As propostas do brincar como eixo principal. As propostas investigativas e exploração da curiosidade infantil.
Escola C	DE	---
Escola C	OP	---
Escola D	OP	---
Escola E	DE	Sem comentários
Escola F	DE	Tudo o que é feito acerca dessa relação é sem dúvida muito importante, de grande responsabilidade. Costumo dizer sempre que tudo o que fazemos na escola é direta ou indiretamente para as crianças. Buscamos melhorar nosso trabalho em função dos alunos. Esse é o nosso principal objetivo, mesmo com os desafios que nos deparamos diariamente.
Escola G	DE	---
Escola H	DE	Vejo essa relação como fundamental para uma educação de qualidade, transformadora e influenciadora na melhoria da sociedade. Considerar a expressão da criança e todas as características neurológicas e psicológicas desta fase irá promover a possibilidade da formação de um ser humano integral e consciente de seu potencial de aprendizagem e de se estabelecer como pessoa formadora e influenciadora da sociedade em que está inserida. Uma educação infantil libertadora.
Escola I	DE	---
Escola J	OP	Necessitamos de formações em nível de rede sobre estes temas tão importantes, só assim teremos maior qualidade na educação infantil de Sorocaba.
Escola K	DE	---
Escola L	DE	---
Escola N	DE	Faz-se urgente repensar a questão da inclusão.
Escola O	DE	Acredito numa educação que leve em consideração a relação com a natureza, em experiências mais desemparedadas e coletivas.
Escola O	OP	Eu acho necessário lutarmos para que nossa rede tenha um caderno próprio de educação infantil, para que todos os atores saibam o papel da pré escola, o que é ser criança, as múltiplas infâncias e estudar autores mais atuais que possam contribuir com um currículo mais justo para com as crianças sorocabanas.

APÊNDICE N - Respostas dos Questionários - Professoras

Quadro 41 - Concepção de Educação Pré-Escolar e Infância - Professoras

Escola	Professora	Discorra brevemente sobre sua concepção de educação pré-escolar e infância.
Escola A	P1	A meu ver, a educação pré-escolar e a infância devem enfatizar a importância do brincar e da exploração de espaços naturais. Isso valoriza a criatividade, a curiosidade e a espontaneidade das crianças, promovendo o desenvolvimento integral. O brincar é uma maneira natural de aprendizado, permitindo que as crianças explorem o mundo, desenvolvam habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Explorar espaços naturais conecta as crianças à natureza e estimula a consciência ambiental. Educadores desempenham um papel essencial ao criar ambientes que incentivem o brincar livre e a <u>exploração, preparando as crianças para um aprendizado eficaz no futuro.</u>
	P2	Na minha opinião a concepção de educação pré-escolar e infância enfoca o desenvolvimento integral da criança, reconhecendo a importância dos primeiros anos de vida como um período crucial para o aprendizado e crescimento. Ela promove a brincadeira, a diversidade, a colaboração com os pais e uma abordagem centrada na criança, visando preparar as crianças para uma vida de aprendizado e interação social bem-sucedida.
	P3	A meu ver, a educação pré-escolar e a infância devem enfatizar a importância do brincar e da exploração de espaços naturais. Isso valoriza a criatividade, a curiosidade e a espontaneidade das crianças, promovendo o desenvolvimento integral. O brincar é uma maneira natural de aprendizado, permitindo que as crianças explorem o mundo, desenvolvam habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Explorar espaços naturais conecta as crianças à natureza e estimula a consciência ambiental. Educadores desempenham um papel essencial ao criar ambientes que incentivem o brincar livre e a <u>exploração, preparando as crianças para um aprendizado eficaz no futuro.</u>
	P4	O foco na educação pré-escolar e na infância reside na valorização do brincar e da exploração de ambientes naturais, enaltecendo a criatividade, curiosidade e espontaneidade das crianças para um desenvolvimento completo. O brincar é uma forma inata de aprendizado, capacitando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social infantil ao explorar o mundo. A interação com espaços naturais conecta as crianças à natureza, incentivando a consciência ambiental. Educadores desempenham um papel vital ao estabelecer ambientes que promovem o brincar livre e exploração, preparando as crianças para uma futura aprendizagem eficaz.
	P5	A meu ver, a educação pré-escolar e a infância devem enfatizar a importância do brincar e da exploração de espaços naturais. Isso valoriza a criatividade, a curiosidade e a espontaneidade das crianças, promovendo o desenvolvimento integral. O brincar é uma maneira natural de aprendizado, permitindo que as crianças explorem o mundo, desenvolvam habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Explorar espaços naturais conecta as crianças à natureza e estimula a consciência ambiental. Educadores desempenham um papel essencial ao criar ambientes que incentivem o brincar livre e a <u>exploração, preparando as crianças para um aprendizado eficaz no futuro.</u>
	P6	A meu ver, a educação pré-escolar e a infância devem enfatizar a importância do brincar e da exploração de espaços naturais. Isso valoriza a criatividade, a curiosidade e a espontaneidade das crianças, promovendo o desenvolvimento integral. O brincar é uma maneira natural de aprendizado, permitindo que as crianças explorem o mundo, desenvolvam habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Explorar espaços naturais conecta as crianças à natureza e estimula a consciência ambiental. Educadores desempenham um papel essencial ao criar ambientes que incentivem o brincar livre e a <u>exploração, preparando as crianças para um aprendizado eficaz no futuro.</u>
	P7	A Educação Infantil deve, a meu ver, ser pautada no brincar, visto que é como a criança aprende o mundo.
Escola C	P1	Infância: um momento rico na vida de todo ser, que precisa ter a oportunidade de desenvolver todas as suas potencialidades e habilidades, nesta etapa a escola precisa ser um ambiente que acolhe e estimula o ser a desenvolver-se integralmente. Um ambiente onde a criança seja ouvida, respeitada, aprenda a se conhecer, conhecer os amigos, valorizar suas conquistas e agir com confiança e responsabilidade no ambiente da escola. Aprendendo que sua ação na mesma é muito importante!
	P2	Fase de experimentações, conhecimento de mundo e primeiras relações com pessoas de fora da família.
	P3	Minha concepção é baseada na criança autônoma, protagonista, numa educação infantil que tenha como centro as culturas infantis, não transmissiva e com adultos que respeitem a(s) infância(s) e a(s) criança(s), além de um currículo que venha da/para a(s) criança(s), flexível, aberto, partilhado, dialogado...para mim, educação infantil (prefiro

		essa nomenclatura do que pré-escolar) deveria ser CRIANÇA(S) e INFÂNCIA(S) e CURRÍCULO(S).
Escola F	P1	A criança é um ser social, traz consigo sua bagagem. Acredito muito em sua capacidade em aprender, quanto ensinar. Ela é o centro de todo o processo ensino-aprendizagem.
	P2	A educação infantil, primeira etapa da educação básica, deve considerar em suas ações pedagógicas o pleno desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, intelectuais, psicológicos e sociais. A criança é vista como protagonista no processo educativo, sujeito histórico, social, ativo e criativo.
Escola G	P1	Etapa que introduz o indivíduo ao contexto social e cultural de onde se vive, período pleno de desenvolvimento motor, físico, cognitivo e emocional; tempo de descobertas, criatividade, imaginação, experimentação, etc., de muitas aprendizagens.
	P2	Acredito que a educação pré-escolar deve ser lúdica e dinâmica, respeitando as especificidades individuais, culturais, econômicas, regionais, religiosas, etc da criança, dentro do grupo social em que ela está inserida, porém acredito que é necessário fazer um link com a educação tradicional, uma vez que ao adentrar no ensino fundamental essas mesmas crianças começarão a se deparar com uma educação conteudista com objetivos pré-vestibular, já que essa a educação superior que se apresenta em nosso país nos dias de hoje.
	P3	A infância é a fase de maiores descobertas e aprendizagem. A criança é um sujeito histórico e de direitos, é um ser integral e deve ser vista em todos os aspectos.
	P4	Sentir-se seguro no ambiente escolar; Melhoramento e aumento da oralidade com enriquecimento do vocabulário; Aprimoramento e desenvolvimento na coordenação corporal e motor (subir, descer, escalar, dançar, equilibrar-se); Ampliar a degustação e saborear diversos alimentos; Demonstrar e denominar os próprios sentimentos; Reconhecer-se como um ser único e com sentimentos; Regras de convivência e respeito pelo próximo; Organização do espaço; Autonomia (alimentar-se, Controle de esfíncteres, dentre outros); Oralidade dinâmica e rica em detalhes; Conceitos matemáticos simples, dentre demais características voltadas para o desenvolvimento global da criança.
	P5	A primeira infância é o momento onde vemos as janelinhas de aprendizagem abertas. O protagonismo da criança e a ludicidade norteiam ações e vivências.
	P6	Fase única que deve ser respeitada de acordo com a especificidade de cada criança
Escola H	P1	A Educação infantil é a base para a formação do ser humano, período em que se desenvolve a inteligência cognitiva, social e emocional.
Escola I	P1	Neste tipo de educação, as crianças são estimuladas - através de atividades lúdicas, brincadeiras e jogos - a exercitar as suas capacidades e potencialidades emocionais, sociais, físicas, motoras, cognitivas e a fazer exploração, experimentação e descobertas.
Escola J	P1	A Educação Infantil deve proporcionar o brincar e aprender de maneira lúdica.
	P2	A Pré escola deve ser o espaço do brincar e da escuta, no qual a criança é protagonista do seu conhecimento, construindo saberes e culturas.
	P3	Considero a infância como um período em que a criança se constrói, no seu tempo, se relacionando com outras crianças e também com outras pessoas. Um sujeito que pensa, que sente, que age, sendo diferentes dos demais, com suas características e necessidades próprias. Assim, podemos pensar em "diversas infâncias". A educação pré-escolar é uma etapa da educação básica que deve garantir à criança a apropriação e construção de saberes e significados pelo brincar, respeitando suas especificidades.
Escola K	P1	A educação infantil é um espaço de interação entre crianças de diferentes famílias, religiões, culturas, etnias, assumindo assim o papel de um lugar plural, que deve respeitar a infância e as individualidades de cada criança.
	P2	Acredito na educação infantil ter como objetivo principal a interação e brincadeira
	P3	Um período único e especial do desenvolvimento humano, no qual a criança tem o direito de brincar, aprender e ser protegida.
Escola M	P1	Considero a Educação Infantil uma etapa muito importante na vida escolar das crianças; a concepção sobre a Pedagogia da escuta, onde a criança é a protagonista no meu entendimento é a Pedagogia que mais se adequa ao século em que estamos.
Escola O	P1	Interações e brincadeiras
	P2	Valorizar o brincar. Interações e brincadeiras. Seguindo os objetivos e concepções da BNCC.
	P3	Mais próximo é Reggio Emilia
	P4	Aprender brincando
	P5	Reggio Emilia
	P6	Interações e brincadeiras
	P7	Não temos concepção pedagógica constituída nessa unidade.
	P8	Uma concepção de criança protagonista, autônoma, com direito a opinião e decisão sobre o cotidiano da escola

Quadro 42 - Concepção das Professoras versus Rede de Ensino

Escola	Prof. ^a	Você entende que a concepção descrita por você acima, em geral, é a mesma da rede municipal de ensino de Sorocaba? Comente.
Escola A	P1	Não, visto que precisamos utilizar livros didáticos e, cada vez mais, vemos o emparedamento das escolas da infância
	P2	Não, visto que precisamos utilizar livros didáticos e, cada vez mais, vemos o emparedamento das escolas da infância
	P3	Não, visto que precisamos utilizar livros didáticos e, cada vez mais, vemos o emparedamento das escolas da infância
	P4	Em algumas escolas vejo que sim, mesmo utilizando livros didáticos.
	P5	Acredito que em alguns aspectos e em outros não
	P6	Não, visto que precisamos utilizar livros didáticos e, cada vez mais, vemos o emparedamento das escolas da infância
	P7	Em parte, pois embora a rede pregue uma concepção de infância e Educação infantil pautada no brincar, utiliza livros didáticos.
Escola C	P1	Isso realmente é um desafio vivido a ser respondido, visto que cada escola trabalha de uma maneira, às vezes na própria escola as concepções são diferentes... fora os modismos educacionais que mudam em cada governo. Mas partindo do princípio que escola de infância deveria ser chamado de "Jardim de Infância", poderíamos ter uma concepção maravilhosa se ouvíssemos mais as próprias crianças, que este ano me disseram: "esta escola parece um jardim de infância!"... e elas nem conhecem Froebel rs. Mas sentem a alegria das experiências da infância!
	P2	Sim.
	P3	Para mim, a rede municipal não tem uma única concepção de educação infantil, criança ou infância, pois é visível que cada unidade escolar trabalha de acordo com a sua concepção e assim temos diversas "concepções" algumas mais transmissivas, outras mais centradas na criança como protagonista, outras onde cada professora tem autonomia para decidir a sua, ou seja, cada qual atua independentemente da/na rede.
Escola F	P1	Sim, em todas as formações e encontros percebo que as informações são condizentes com aquilo que acredito. Embora algumas dificuldades nas questões administrativas às vezes não coloque em prática. Quando superlotam uma sala de aula ou alunos especiais não têm acesso aos seus direitos, o aluno deixa de ser o centro do processo, por exemplo.
	P2	No meu ponto de vista acredito que essa concepção necessita de uma maior compreensão para que realmente as propostas e ações pedagógicas possam ser mais efetivas.
Escola G	P1	Teoricamente sim, pois vê a criança como sujeito histórico e de direitos, participante do contexto social e cultural.
	P2	Na verdade, acredito que hoje a educação pré-escolar de Sorocaba está enfatizando muito a ludicidade e condenando a educação que prioriza o ensino de conteúdos necessários para a inserção no ensino fundamental.
	P3	Sim, devido aos documentos norteadores utilizados na rede.
	P4	Sim, mesmo pq entendi que está vinculada com o currículo paulista e bncc.
	P5	Acredito que a concepção seja a mesma, porém as práticas diferem muito de uma unidade para outra.
	P6	Percebo que a concepção da rede em geral é a mesma, porém cada escola com sua gestão tem liberdade de trabalhar de sua maneira, como já trabalhei em várias escolas pude observar que nem sempre elas são observadas da mesma forma.
Escola H	P1	Acredito que sim. Na rede buscamos desenvolver os aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores.
Escola I	P1	Sim, trabalhamos em conjunto com a BNCC e o Currículo Paulista.
Escola J	P1	Sim
	P2	Sim, é essencial que todos os profissionais conheçam as especificidades de cada faixa etária atendida e compreenda a importância de suas ações em favor da criança.
	P3	No momento sim. Tenho pouco tempo na rede e só tenho a escola em que trabalho como referência. Tomei posse em junho deste ano.
Escola K	P1	Sim, ou pelo menos deveria ser, visto que tal concepção é embasada por documentos oficiais
	P2	Acho a rede bem dividida, pois muitos CEIs trabalham a alfabetização com atividades impressas
	P3	Acredito que sim, pois a partir dos eixos estruturantes de educação infantil, que são as interações e as brincadeiras, a base estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.
Escola M	P1	A escola que estou, sim vejo essa Pedagogia sendo aplicada felizmente!
Escola O	P1	Não
	P2	Não. Segue a concepção da nossa escola. Aprendizagem valorizando o lúdico.
	P3	Não, a rede não tem uma concepção
	P4	Não, estamos inovando
	P5	Não, a rede possui um ensino tradicional em algumas unidades, em outras construtivista
	P6	Não
	P7	Na rede municipal não tem uma concepção voltada para a infância.
	P8	Não creio que haja claramente uma concepção de criança ou infância por parte da rede municipal de Sorocaba

Quadro 43 - Concepção das Professoras versus Concepção da Equipe

Escola	Prof.^a	E em relação à escola em que você é professor(a), a sua concepção descrita se aproxima ou se distancia da concepção dos demais membros da equipe? Comente.
Escola A	P1	Muito próxima. A equipe trabalha em conjunto, mantendo a mesma visão de valorização do brincar com prioridade.
	P2	Muito próxima. A equipe trabalha em conjunto, mantendo a mesma visão de valorização do brincar com prioridade.
	P3	Muito próxima. A equipe trabalha em conjunto, mantendo a mesma visão de valorização do brincar com prioridade.
	P4	Muito próxima. A equipe trabalha em conjunto, mantendo a mesma visão de valorização do brincar com prioridade.
	P5	Muito próxima. A equipe trabalha em conjunto, mantendo a mesma visão de valorização do brincar com prioridade.
	P6	Muito próxima. A equipe trabalha em conjunto, mantendo a mesma visão de valorização do brincar com prioridade.
	P7	No cei 05, a equipe escolar preza pela concepção de infância na qual o brincar é o eixo principal do trabalho, visando o desenvolvimento pleno das crianças.
Escola C	P1	... Digamos que me esforço para fazer parte do processo, tenho dificuldade de me adequar a uma forma única de trabalho, SOMOS todos DIFERENTES, sendo assim cada criança precisa de estímulos diferentes, por isso acredito em uma escola onde tem de tudo: música, teatro, dança, pintura, modelagem, construções, experiências, investigações e algumas atividades sistematizadas (caderno) dentro do contexto!
	P2	É um ambiente pensado e estruturado para receber nossas crianças pensando na autonomia, em momentos de interação e experimentação aproximando-se da concepção descrita acima.
	P3	Em alguns momentos se aproxima e em outros se distancia totalmente, pois temos autonomia para tais escolhas.
Escola F	P1	Da equipe gestora sim. Sinto-me amplamente apoiada no trabalho e nos ideais. Mas ainda percebo uma certa resistência de algumas professoras quanto a valorização dos alunos, principalmente daquelas que estão quase que encerrando suas carreiras.
	P2	Acredito que se distancia um pouco. Pois acredito que o aluno necessita de maneira mais efetiva ser vista como centro do processo educativo.
Escola G	P1	Aproxima, temos ideias semelhantes.
	P2	Se aproxima de alguns membros e se distancia de outros na prática, pois costumo pautar meu trabalho muito em cima de jogos e brincadeiras para trabalhar os conteúdos necessários, porém também costumo trabalhar o registro em papel e atividades escritas e direcionadas, já alguns membros da equipe estão mais pautados na educação estritamente tradicionalista, enquanto outros trabalham mais embasados na ludicidade.
	P3	Acredito que nos aproximamos, pois nossa proposta pedagógica considera a autonomia, o respeito ao próximo e ao meio, a igualdade, bem como os direitos de aprendizagens descritos na bncc (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se).
	P4	Creio que seja de mesma concepção entre equipe, embasada pela bncc
	P5	A concepção se aproxima.
	P6	Se aproxima, porém percebo que muitas especificidades das fases das crianças são observadas de maneira diferente, principalmente no que diz respeito a tempo e espaço.
Escola H	P1	Sim, trabalhamos em conjunto, procurando contribuir para o pleno desenvolvimento das crianças.
Escola I	P1	Sim, se aproxima. Procuramos trabalhar e montar nossas sequências didáticas em grupo, trocando assim ideias e tornando o trabalho em equipe significativo.
Escola J	P1	Se aproxima
	P2	Sim, estamos todos alinhados como equipe, tornando-se corresponsáveis pela formação integral da criança.
	P3	Acredito que se aproxima, pelos diálogos e trocas de experiências que tivemos nas reuniões de HTPC.
Escola K	P1	Aproxima, vejo em minha escola um ambiente que acolhe as crianças, respeita a diversidade e principalmente a infância, evidenciando a criança como um sujeito de direitos.
	P2	Se aproxima, a maioria dos professores trabalha de forma lúdica com as crianças
	P3	Se aproxima, pois compartilhamos ideias e troca de aprendizagens, também interagimos com crianças de outras turmas explorando diferentes propostas.
Escola M	P1	A escola em que estou, sim vejo essa Pedagogia sendo aplicada felizmente!
Escola O	P1	Aproxima
	P2	Cada membro segue seu critério de concepção.
	P3	Aproxima em alguns pontos.
	P4	Sim, temos o mesmo pensamento
	P5	Se aproxima dos membros da equipe
	P6	Se aproxima
	P7	Se aproxima
	P8	Nossa equipe ainda está caminhando na construção de uma concepção de escola, mas a maioria das professoras tem a mesma concepção que eu acredito

Quadro 44 - Teoria Curricular das Professoras

Escola	Professora	Qual teoria curricular mais se aproxima da sua concepção de educação pré-escolar, infância e também de currículo escolar? Comente.
Escola A	P1	Pós crítica
	P2	Pós-crítica
	P3	Pós crítica
	P4	Gosto de mesclar o tradicional e o pós-crítica
	P5	Pós crítica
	P6	Pós crítica
	P7	Pós-crítica.
Escola C	P1	... eu acho que seria a pós-crítica... talvez por se manter mais aberta a ter outras relações com o meio e novos saberes, onde a criança não aprende apenas com o professor e na escola, ela aprende em casa, na sociedade, nos ambientes, nas relações
	P2	Pós-crítica
	P3	Nenhuma delas, pois entendo que o currículo deve ser a(s) criança(s), a(s) infância(s), aquele que venha do cotidiano com/das crianças.
Escola F	P1	Pós-crítica
	P2	Pós crítica. Porque considera a criança com um ser integral (histórico, social, criativo, crítico...) Onde mediamos aprendizagens significativas, construção da identidade, valores, atitudes e afetos.
Escola G	P1	Pós-crítica.
	P2	Pós crítica
	P3	Pós crítica. Traz o sujeito como protagonista, respeitando quem é essa criança , como aprende...
	P4	Pós crítica, uma vez que fazemos levantamento de dados através de anamnese, para planejar atividades embasadas no currículo e/ou bncc.
	P5	A pós crítica. Acredito que contempla de forma mais humanizada as relações no contexto escolar, trazendo culturas e vivências das crianças e da comunidade.
	P6	Pós crítica
Escola H	P1	Pós crítica.
Escola I	P1	Em nossa escola buscamos mesclar o tradicional e o pós-crítica, oferecendo aos alunos a oportunidade de trabalharmos através das interações e brincadeiras, porém oferecendo conteúdos que se fazem necessários para cada faixa etária.
Escola J	P1	Pós crítica
	P2	Pós crítica, pois através das experiências significativas permite que a criança compreenda o mundo no qual estão inseridas.
	P3	Crítica. Busco ouvir as crianças nas rodas de conversa e também observo suas relações com as demais crianças e adultos, suas curiosidades, suas narrativas, suas diferentes linguagens, tentando trazer para a prática experiências que considerem as especificidades das crianças e do grupo, sempre refletindo com elas sobre os diversos temas que surgem no cotidiano.
Escola K	P1	Pós-crítica
	P2	Pós crítica
	P3	Teoria Pós-crítica, pois abordam com ênfase as preocupações com a diferença, com as relações saber-poder no âmbito escolar, o multiculturalismo, as diferentes culturas raciais e étnicas.
Escola M	P1	Nenhuma dessas.
Escola O	P1	
	P2	Pós - Crítica. Valorizar a diversidade, a sustentabilidade e o meio ambiente. A criança como protagonista.
	P3	Nenhuma, a criança é protagonista do processo.
	P4	Nenhuma
	P5	Nenhuma , a criança deve ser protagonista das ações pedagógicas , ativa e participativa do processo de ensino- aprendizagem, valorizando seus saberes e ampliando o seu repertório
	P6	Pós crítica
	P7	Nenhuma, a criança deve ser protagonista das ações pedagógicas.
	P8	Pós crítica, por entender que existem questões pouco ou não abarcadas no currículo que se mostram centrais na educação infantil, levadas em consideração por pensadores (como desemparedamento, natureza, "amarras" de rotina e adultocentrismos) que não são pensadas como cerne do conhecimento pesquisado/vivido/cultivado nas escolas

Quadro 45 - Organização do Currículo na visão das Professoras

Escola	Professora	Como o currículo da sua escola é organizado/elaborado?
Escola A	P1	Com respaldo nas legislações e documentações vigentes, as professoras elaboram o curriculum a ser trabalhado
	P2	Com respaldo nas legislações e documentações vigentes, as professoras elaboram o curriculum a ser trabalhado
	P3	Com respaldo nas legislações e documentações vigentes, as professoras elaboram o curriculum a ser trabalhado
	P4	Com respaldo nas legislações e documentações vigentes, as professoras elaboram o curriculum a ser trabalhado
	P5	Com respaldo nas legislações e documentações vigentes, as professoras elaboram o curriculum a ser trabalhado
	P6	Com respaldo nas legislações e documentações vigentes, as professoras elaboram o curriculum a ser trabalhado
	P7	Com a participação das professoras e apoio da Orientadora Pedagógica de acordo com a legislação vigente e a concepção adotada pelo cei.
Escola C	P1	... eu gostaria de ter mais clareza para trazer esta resposta... sei que hoje tudo o que fazemos está embasado nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil/ BNCC/ Currículo Paulista
	P2	Baseado nas leis e diretrizes atuais, em conjunto com a equipe escolar nas tomadas das decisões e elaboração do currículo.
	P3	Partindo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - 2009 do MEC.
Escola F	P1	—
	P2	Em reuniões com a equipe escolar.
Escola G	P1	Pautado na BNCC.
	P2	A partir da BNCC, Marco Referencial da Rede municipal de Sorocaba e demais orientações que nos são passadas pela Secretaria de Educação de Sorocaba ou MEC.
	P3	É elaborado seguindo os documentos oficiais.
	P4	Em construção coletiva
	P5	Construimos de forma conjunta, valorizando as opiniões
	P6	Em conjunto com a equipe
Escola H	P1	Em conjunto entre as professoras e a orientação pedagógica
Escola I	P1	Em equipe, nas reuniões de HTPC e HtPI.
Escola J	P1	Com base no Currículo Paulista e BNCC
	P2	Em conjunto com toda equipe, baseado em documentos oficiais, potencializando as aprendizagens e vivências das crianças.
	P3	Participei da elaboração de apenas este semestre, pois sou nova na rede. Neste caso, foi construído de forma coletiva, mas o tempo de elaboração é curto, não permitindo maiores reflexões.
Escola K	P1	A partir das características e necessidades da comunidade local
	P2	Na construção do PPP, através de discussões e estudos
	P3	Organizado em conjunto da equipe escolar, onde precisa estar articulado, aos princípios, condições e objetivos expressos nas Diretrizes.
Escola M	P1	É elaborado através do PPP.
Escola O	P1	Em conjunto
	P2	Está em estudo.
	P3	Plano anual da escola
	P4	Construído em grupo durante as reuniões
	P5	Plano anual da escola
	P6	Está em estudo
	P7	Anualmente
	P8	A partir da intencionalidade docente e do conhecimento prévio/interesses trazidos pelas crianças, através de discussões em reunião de equipe

		Planejamento 2023, Fala das crianças nas rodas de conversa e suas diversas formas de se expressarem.
Escola K	P1	BNCC, Marco Referencial de rede municipal de ensino de Sorocaba, Caderno nº 04 – Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba
	P2	BNCC, Currículo Paulista, Caderno nº 04 – Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba, Caderno nº 05 - Diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba
	P3	BNCC, Currículo Paulista, Marco Referencial de rede municipal de ensino de Sorocaba, Caderno nº 04 – Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba, Caderno nº 05 - Diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba, Caderno nº 14 – Orientações para o Planejamento 2023
Escola M	P1	BNCC, Currículo Paulista, Marco Referencial de rede municipal de ensino de Sorocaba, Caderno nº 04 – Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba, Caderno nº 05 - Diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba, Caderno nº 14 – Orientações para o Planejamento 2023
Escola O	P1	BNCC, Currículo Paulista, Marco Referencial de rede municipal de ensino de Sorocaba, Caderno nº 04 – Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba, Caderno nº 05 - Diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba, Caderno nº 14 – Orientações para o Planejamento 2023
	P2	BNCC, Currículo Paulista, Marco Referencial de rede municipal de ensino de Sorocaba, Caderno nº 04 – Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba, Caderno nº 05 - Diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba, Caderno nº 14 – Orientações para o Planejamento 2023
	P3	BNCC, Currículo Paulista, Marco Referencial de rede municipal de ensino de Sorocaba, Caderno nº 04 – Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba, Caderno nº 05 - Diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba, Caderno nº 14 – Orientações para o Planejamento 2023
	P4	BNCC, Currículo Paulista, Caderno nº 14 – Orientações para o Planejamento 2023
	P5	BNCC, Currículo Paulista, Caderno nº 14 – Orientações para o Planejamento 2023
	P6	BNCC, Currículo Paulista, Marco Referencial de rede municipal de ensino de Sorocaba, Caderno nº 04 – Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba, Caderno nº 05 - Diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba, Caderno nº 14 – Orientações para o Planejamento 2023
	P7	BNCC, Currículo Paulista, Caderno nº 14 – Orientações para o Planejamento 2023
	P8	BNCC, Currículo Paulista, Caderno nº 04 – Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba, Caderno número 13

Quadro 47 - Currículo versus Prática Educativa - visão das Professoras

Escola	Prof. ^a	Em que medida o currículo organizado/elaborado na escola em que você trabalha se efetiva na sua prática educativa?
Escola A	P1	Como é elaborado pelas professoras, a prática se torna completamente viável
	P2	Como é elaborado pelas professoras, a prática se torna completamente viável
	P3	Como é elaborado pelas professoras, a prática se torna completamente viável
	P4	Como é elaborado pelas professoras, a prática se torna completamente viável
	P5	Como é elaborado pelas professoras, a prática se torna completamente viável
	P6	Como é elaborado pelas professoras, a prática se torna completamente viável
	P7	Se efetiva e se adapta conforme a necessidade quase em sua totalidade, pois é elaborado pelas professoras.
Escola C	P1	eu tento me manter fiel a estes documentos de acordo com a interpretação que hoje eu faço deles, pois tenho percebido através de observar a fala de muitas professoras, é que todas fazem o seu melhor e pautam sua prática nos mesmo documentos, o que difere são as interpretações que cada uma faz sobre os mesmos
	P2	Na construção deste currículo, há a possibilidade de reflexão e discussão e isso auxilia na prática diária.
	P3	Após acolher, ouvir, observar a(s) criança(s) e sua(s) infância(s), retorno a leitura das DCNEIs buscando alinhamento entre as observações e a partir daí seguir com um possível planejamento. O ponto de partida deve ser a(s) criança(s), sempre!
Escola F	P1	A prática educativa está muito próxima daquilo que foi planejado. Talvez por ser uma equipe pequena, temos a chance de nós reunirmos e discutirmos várias vezes por semana o currículo. Isso traz um ganho muito grande para a prática.
	P2	Nos planos de aula, nas ações, nas mediações com os alunos. abrangendo aspectos sociais e humanos através de experiências de aprendizagens.
Escola G	P1	Atualmente estamos pautadas nos campos de experiências e objetivos de aprendizagem da BNCC, relacionando conteúdos de conhecimento de mundo apropriados para crianças com a organização da BNCC.
	P2	A princípio através do planejamento e depois na prática do dia a dia em sala de aula
	P3	No planejamento e no dia a dia em sala de aula.
	P4	Após construído coletivamente, passa a ser o documento norteador para atividades desenvolvidas junto às crianças.
	P5	Contemplando a BNCC, na organização de atividades e espaços pensando o protagonismo e relacionando os conhecimentos de mundo já trazidos pelas crianças
	P6	É ele que embasa meu planejamento.
Escola H	P1	—
Escola I	P1	Procuramos após a elaboração colocar em prática em nossas atividades do dia-a-dia.
Escola J	P1	—
	P2	Na elaboração do cronograma semanal, garantido os direitos de aprendizagem e os campos de experiência.
	P3	O currículo serve para nortear as práticas, porém não deve ser algo engessado, estático, pois no cotidiano das crianças aparecem necessidades e questionamentos que devem ser considerados. Sempre que possível, fico atenta às falas, ao silêncio e às demais formas que se expressam.
Escola K	P1	—
	P2	Esse currículo ainda está em construção, mas ele é usado na minha prática, pois são conceitos em que acredito
	P3	A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.
Escola M	P1	O PPP é feito e refeito de acordo com as necessidades e o planejamento é feito com os pares; acredito que essa prática traz reflexão e trocas de experiências essenciais para o desenvolvimento das crianças.
Escola O	P1	Todos os dias
	P2	Ainda em estudo na SEDU.
	P3	Anual
	P4	É muito prático
	P5	Anual
	P6	Em estudo nosso currículo
	P7	O meu trabalho é realizado de acordo com o documento elaborado pela equipe escolar.
	P8	Quase integralmente, existem questões alheias à escola (burocracia e 'invenções'/mudanças vindas da SEDU)

Quadro 48 - Possibilidades de organização do Currículo

Escola	Prof.^a	Para além de se pautar nos documentos oficiais como os listados acima, você acredita que exista outra forma de organizar/elaborar o currículo escolar? Comente.
Escola A	P1	Baseado no dia-a-dia da sala de aula, nos interesses das crianças e na realidade da comunidade
	P2	Baseado no dia-a-dia da sala de aula, nos interesses das crianças e na realidade da comunidade
	P3	Baseado no dia-a-dia da sala de aula, nos interesses das crianças e na realidade da comunidade
	P4	Baseado no dia-a-dia da sala de aula, nos interesses das crianças e na realidade da comunidade.
	P5	Baseado no dia-a-dia da sala de aula, nos interesses das crianças e na realidade da comunidade
	P6	Baseado no dia-a-dia da sala de aula, nos interesses das crianças e na realidade da comunidade
	P7	Deve ser pautado nas necessidades, interesses e vivências que são observadas na turma.
Escola C	P1	Eu gostaria um dia de ver este currículo ser construído para verdadeiramente acolher a criança na infância... hoje os documentos as vezes engessam um trabalho ... como por exemplo: reduzir práticas pedagógicas na infância a alguns objetivos de aprendizagem, quando as experiências neste período deve abranger TODOS eles de uma única vez!
	P2	Sim. Nas experiências do grupo escolar, nas opiniões e decisões das crianças.
	P3	Como eu disse os documentos oficiais podem ser uma diretriz para o trabalho da professora no cotidiano, como um apoio, suporte, sempre flexível, aberto, porque para mim o planejamento deve se iniciar após o acolhimento, a observação, os diálogos com a(s) criança(s), para a partir daí, ser pensado e partilhado com as crianças e não somente para elas. Não transmissivo, mas junto, num co-ir com elas...
Escola F	P1	Além dos documentos oficiais, a própria demanda gerada pelas crianças e comunidade escolar
	P2	Acredito que sim. Como por exemplo avaliar nossa prática, considerar as necessidades da comunidade, definir novas metas quando necessário.
Escola G	P1	Sim, mas não sei apontar exatamente qual.
	P2	Sim, lendo artigos, livros, estando atenta às mudanças sócio-econômicas e culturais da comunidade em que desempenho meu trabalho, mas o principal, em minha opinião é ouvir as demandas, necessidades e curiosidades trazidas pelas crianças, para que isso desperte o interesse e a vontade de aprender.
	P3	Desconheço.
	P4	Os documentos elencados acima, ao longo dos anos vêm auxiliando na construção do currículo, visando os conteúdos que serão abordados, as competências a serem desenvolvidas para formação plena das crianças, portanto ao meu ver, acredito que baseando-se nesses documentos estamos respaldados e são suficientes.
	P5	Acredito que o enfoque nas características da comunidade e autonomia da unidade poderiam estar mais presentes de alguma forma.
	P6	Esses documentos são completos, não costumo recorrer a outros.
Escola H	P1	—
Escola I	P1	Sim, através de buscas e trocas com os pares da Unidade Escolar e elaboração de projetos.
Escola J	P1	Com PPP
	P2	Acredito que sempre devemos estar pautados em documentos.
	P3	Sim. O currículo deve considerar a realidade e o cotidiano de nossas crianças e deve ser construído com elas. Muitas vezes surgem necessidades que não estavam previstas no currículo, cabendo ao professor adaptar ou mudar totalmente se for o caso. O professor deve estar atento às falas e também ao silêncio, aos conflitos, aos desenhos, às expressões corporais, às interações ou isolamento. Sei que é bem complicado com uma sala numerosa, mas acredito que é possível e é o que venho buscando fazer.
Escola K	P1	—
	P2	Através de trocas entre os pares de práticas que tiveram sucesso.
	P3	Não
Escola M	P1	O currículo escolar é um documento vivo, observando as competências e habilidades que deverão ser trabalhadas, mas também adequando à realidade da turma!
Escola O	P1	Na experiência de vida de cada aluno
	P2	Ainda aguardando .
	P3	Não
	P4	Não, assim é a melhor maneira
	P5	Não
	P6	Não
	P7	A rede precisa ter um currículo alinhado para Educação Infantil.
	P8	Creio que as diretrizes para educação infantil sejam mais potentes que bncc e currículo paulista, bem como o caderno 13 em relação ao caderno 14

Quadro 49 - Comentários das Professoras acerca da relação Pré-Escola, Infância e Currículo

Escola	Prof. ^a	Espaço para comentários e apontamentos que você considera serem importantes acerca da relação pré-escola, infância e currículo.
Escola A	P1	—
	P2	—
	P3	—
	P4	—
	P5	—
	P6	—
	P7	—
Escola C	P1	Ouvir as crianças, suas propostas, saberes, elas nos ensinam muito sobre como pode ser uma escola da infância, suas diretrizes e organizações! Sair do espaço escola! Ampliar para a comunidade, para a cidade! Escolas onde a natureza tenha mais espaço que as paredes! Escolas onde ser criança é realmente um processo natural de Ser e Estar no mundo!
	P2	Acredito ser importante o protagonismo infantil, a participação efetiva das crianças na educação e na condução das ações diárias.
	P3	Currículo aberto, para e com as crianças, um currículo que leve em consideração as diferentes crianças, que respeite as infâncias, sim, no plural, porque não se trata de uma única criança ou infância, mas sim várias, diversas, plurais. Que acolha e dialogue com adultoS e criançaS e infânciaS! Lembrando que pré-escola - infância - currículo andam de mãos dadas com A(S) CRIANÇA(S). E se não forem dialogadas e acolhidas por e com ela(s) para quem seriam? Para os adultos?
Escola F	P1	—
	P2	Esta tríade deve ser pensada na criança com centro do processo educativo, sujeito histórico, social, ativo e participativo na construção de seus conhecimentos.
Escola G	P1	—
	P2	Nos últimos anos temos avançado nas questões de escuta aos professores e profissionais que atuam diretamente com as crianças nas escolas, quanto a criação do currículo e a práxis pré-escolar/ infância, porém acredito que ainda temos que avançar muito nesse sentido, principalmente em se tratando do excesso de crianças por sala de aula, falta de profissionais de apoio, falta de respeito/apoio aos professores, bem como a falta de oferta e incentivo a cursos, palestras e congressos que sejam de qualidade e que realmente acrescentem novos conhecimentos à nossa prática educativa e não meramente temas utilizados para compor dados estatísticos de uma "educação de qualidade".
	P3	—
	P4	—
	P5	—
	P6	Percebo em nossa escola dificuldade em organizar os tempos e espaços para a rotina das crianças, como tenho várias crianças com especificidades diferentes tenho que estar explicando o porquê de estar em determinado local fora do horário ou porquê não cumpri determinado horário proposto.
Escola H	P1	—
Escola I	P1	—
Escola J	P1	—
	P2	A Pré escola é a base de todo processo educativo, proporcionando na infância vivências significativas e prazerosas, respeitando a diversidade de cultura ali inserida.
	P3	—
Escola K	P1	—
	P2	Através de um currículo planejado podemos trabalhar na pré-escola através das interações e brincadeiras respeitando dessa forma a infância.
	P3	O currículo na educação infantil deve ser pensado com e para a criança, deve estar explícita a concepção de infância e, principalmente, a valorização da criança, como a autora, pois ela vivencia experiências e traz conceitos, ideias, concepção de mundo.
Escola M	P1	—
Escola O	P1	—
	P2	Valorização da infância através do lúdico.
	P3	A rede precisa de alinhamento de visão da educação infantil.
	P4	As escolas poderiam deixar as crianças mais livres pra. Brincar e aprender dessa maneira
	P5	A rede de Sorocaba necessita de um olhar para a educação infantil e alinhar as práticas .
	P6	Priorizar o brincar e deixar as crianças serem crianças, respeitando cada etapa da aprendizagem.
	P7	—
	P8	Além de não existir na rede municipal de Sorocaba uma concepção clara de infância e educação infantil, a pré escola se encontra em um "limbo" por não ser considerada importante como a creche nem "dar resultado" como o fund. (em questões de ideb e necessidade de atingir meta)

APÊNDICE O - Observações em sala de aula

Quadro 50 - Observação P1 EI

Professora nº 01	Escola I	Turma: Pré II
Características da sala de aula: Seis mesas redondas para atender de 4 a 5 crianças por mesinha, mesa do professor, lousa digital com projetor e caixa de som, na parede oposta um quadro verde e centralizado nele um quadro branco, armário com jogos na altura das crianças, varais com saquinhos de atividades, quadro com numerais e quantidade até 10 no armário de alvenaria, alfabeto pendurado acima da lousa verde, lista dos nomes das crianças, quadros imantados, 2 ventiladores, espelho na parede e relógio. A professora não conta com nenhum apoio em sala de aula.		
Data: 13/11/2023	Número de educandos presentes 19	
Recepção das crianças pela professora, com acolhimento, bom dia, algumas crianças vinham abraçá-la e percebendo características – exemplo, criança está mais morena, perguntou se a criança foi na piscina. Conforme as crianças iam chegando, escolhiam um lugar para sentar e pegavam o caderno de recados de dentro da mochila e colocavam na mesa da professora. Após o período de espera da chegada das crianças, cantaram juntos a música de bom dia. A professora foi até a lousa, onde tinha uma lista dos nomes das meninas e outra só com os nomes dos meninos e desceu uma setinha, informando quais seriam os ajudantes do dia (um menino e uma menina). A professora pegou os crachás com os nomes das crianças e os distribuiu pelo chão, depois foi chamando as crianças por mesa, elas levantavam, pegavam o seu próprio crachá e os colocavam em duas lousas imantadas numa das paredes da sala, uma para os nomes dos meninos e outra para as meninas. Após todas as crianças terem feito este processo, sobraram seis nomes no chão. Neste momento a professora os recolheu e foi mostrando um a um os nomes das crianças que haviam faltado, e as crianças presentes foram identificando os nomes e os colegas que haviam se ausentado. A professora pediu para que as crianças contassem quantos meninos e quantas meninas havia nas listas, apenas indicando o dedo para cada nome, mas as crianças iam contando sem auxílio, o que resultou em 12 meninos e 7 meninas. Depois realizaram a contagem total, da mesma forma. A professora foi então para a sua mesa e disse “Vamos ver se os cadernos estão certos, todos colocaram? Quem ainda não colocou, pode colocar.” E começou a contagem dos cadernos, relacionando a quantidade dos mesmos ao número de meninos e meninas. Faltou o caderno de um menino que havia esquecido de colocar o caderno na mesa, uma das crianças falou “As meninas ganharam!” “Pessoal, quantos dias vocês ficaram em casa?” a professora perguntou. As crianças responderam que haviam ficado dois dias, sábado e domingo. Daí começaram a contar o que haviam feito no final de semana, a professora ouviu e depois perguntou que dia era hoje, e fez um registro dos numerais do dia correspondente na lousa e disse que as crianças podiam pegar os estojos nas bolsas que era hora de fazerem o calendário. Uma criança disse que havia esquecido o estojo, a professora disse que podia usar o pote, a criança foi até o armário, abriu e retirou um pote com vários lápis, de cor e de escrever. A professora foi chamando uma criança por vez para pegar o calendário na mesa com ela. Observei que acima do calendário haviam dois desenhos impressos, um representando a Proclamação da República e outro o Dia da Consciência Negra. As crianças faziam o registro do numeral do dia no quadradinho correspondente e após finalizado devolvem num saquinho em cima da mesa da professora. Após a conclusão desta atividade, a professora chamou as crianças para sentarem no chão, que era hora da história. Ela leu o livro “Proibido aos elefantes”. Fez vários questionamentos acerca da capa, perguntou se o elefante era um animal doméstico, se podia		

ter elefante em casa, etc. As crianças foram conversando, respondendo, falaram de outros animais e até do Minecraft. A leitura do livro iniciou com as crianças atentas, interagindo com a história e a professora dialogando com as mesmas. Durante a leitura, uma criança pediu para ir ao banheiro, a professora percebeu algo diferente nela e perguntou se estava tudo bem com a criança.

Finalizada a história, a professora perguntou quem lembrava do jogo do bingo, das letras da sacola surpresa que levavam para casa (as crianças desenhavam ou traziam um objeto para a turma correspondente a letra sorteada), as crianças responderam que lembravam, a professora pegou uma cartela e explicou que este seria um bingo diferente, pois não iria sortear letra nem números, iria sortear figuras. As crianças precisavam descobrir com qual letra a figura começava, daí a professora virava a figura e era possível ver a letra que estava no verso, a professora então colava o papel no quadro branco para que a letra ficasse a mostra para todos e pedia para as crianças que tinham a letra na cartela pintarem o quadradinho correspondente. Conforme ia sorteando, ia conversando sobre a figura, colava a letra no quadro e circulava pela sala para auxiliar quem tivesse dificuldade. As cartelas contavam com 8 letras de fôrma maiúscula aleatórias e conforme as crianças iam fazendo bingo (completam a cartela) a professora pedia para cada um escrever o nome atrás. As figuras sorteadas no bingo foram: xarope, cachorro, girafa, uva, esquilo, jacaré, iglu, kiwi, Wolverine, zebra, aranha, maçã, jabuti, faca, dedo, baleia, tigre, helicóptero, sapo, óculos, laranja, queijo, rato, peixe e vela.

Depois que todos finalizaram e a cartela foi entregue à professora, a mesma pediu às crianças para que tirassem o sapato e foram para o tanque de areia.

Data: 14/11/2023

Número de educandos presentes 19

Recepção das crianças da mesma forma que no dia anterior. Após o fechamento do portão e a chegada das crianças, foi cantada uma música diferente do dia anterior de bom dia.

A “chamada” neste dia foi de outra forma, a professora ia mostrando os crachás, um por um e as crianças iam identificando o seu próprio nome e os dos amigos, ela mesma os distribuía nas lousas imantadas separados por meninos e meninas. Num nome a professora por engano o colocou na lousa errada e uma criança disse “É aí mesmo? Que lugar que vai?”, a professora percebeu que havia errado e colocou o crachá na lousa certa e disse “ops!”.

Depois a professora foi para a parede oposta, no quadro branco, desenhou o rosto de um menino e de uma menina e foi perguntando para cada criança qual era a sua letra (letra inicial do nome), conforme a criança ia falando ia escrevendo a letra na frente da figura. A contagem do número de crianças neste dia foi pelas letras, 11 meninos e 8 meninas, depois contaram todas as letras juntas, resultando na quantidade de 19 crianças, imediatamente uma criança falou que era o 1 e o 9. Percebi que apesar da quantidade ser a mesma, havia crianças diferentes na sala. A professora também realizou a contagem dos cadernos relacionando-os com a quantidade de crianças e de meninos e meninas. Os ajudantes do dia foram identificados pela setinha na lista em ordem alfabética.

A professora explicou que no dia seguinte seria feriado, qual dia seria hoje, marcou o numeral correspondente na lousa. Neste dia percebi que duas crianças esqueceram o estojo e também emprestaram o pote do armário. A professora foi chamando uma criança por vez para pegar o calendário na sua mesa. Conforme as crianças iam finalizando, iam devolvendo o calendário dentro do saquinho na mesa da professora.

Finalizado o calendário, a professora chamou para sentar no chão, em frente a lousa digital, enquanto esperavam que todas as crianças estivessem acomodadas, crianças e professora iam conversando, a professora ia interagindo conforme as falas das crianças. Quando todos estavam acomodados a professora lembrou que naquela semana a escola teria uma exposição sobre a consciência negra – feriado que se aproximava, que todas as salas já estavam expondo os seus trabalhos, que eles já haviam visto e conversado sobre várias coisas e que hoje ela havia trazido um vídeo curto para assistirem sobre as máscaras africanas, a professora disse sobre a importância de se respeitar as diferenças, que todos não precisam ser iguais. Uma criança disse “O namorado da minha irmã é igual ao Richarlyson, é moreno”. Assistiram ao vídeo, conversaram sobre as máscaras e a professora apresentou 6 modelos de máscaras que havia trazido para enfeitarem nos grupos das mesas. Como algumas mesas tinham mais crianças que outras, a professora reorganizou a disposição das crianças nas mesas, a fim de que cada uma ficasse com um número parecido de crianças. Ficaram 5 grupos de 3 crianças e 1 grupo com 4.

Para a escolha das máscaras a professora dispôs todas as máscaras no chão e foi sorteado num saquinho um nome por vez, a criança sorteada precisava conversar com os amigos da mesa em que estava sentado, e decidirem juntos qual a máscara que escolheriam, após o consenso a criança ia buscar a máscara e levar para pintarem na mesa com giz de cera. Por duas vezes os grupos não conseguiram chegar num consenso e a professora precisou intervir e orientar que prevalecesse a vontade do maior número de crianças do grupo. As crianças gostaram bastante da pintura em grupo e participaram. Durante a atividade, crianças e professora iam conversando, sobre as máscaras e também sobre assuntos diversos. Conforme os grupos iam terminando, a professora cortava pedaços de fita crepe e as crianças as colocavam atrás das máscaras. Quando 4 grupos já haviam terminado, todos foram para o pátio para escolherem o local em que as máscaras seriam coladas, já haviam variados trabalhos de outras turmas. Os 2 grupos que não terminaram, iriam concluir após o momento da areia. As crianças foram para o tanque de areia e a professora disse que após iriam jogar queimada.

Parâmetro - Os sujeitos: educador e educandos
(passivo/ativo, ingênuo/crítico, supostamente neutro/problematizador)

Sujeitos ativos, mas com propostas que em parte não levam a criticidade, ora problematizador, ora supostamente neutro.

Parâmetro – Processo: processo educativo ensino-aprendizagem
(antidialógico/dialógico, mecânico, transmissor/dialético, desumaniza/humaniza, definido a priori/participativo)

Processo dialógico, ora mecânico ora dialético, humanizador e definido a priori.

Parâmetro – Contexto: ambiente histórico, mediador do conhecimento
(fora da realidade concreta/emerge das relações, ilustrativo/problematizador, inibidor de situações criadoras/praxiológico)

Inserido na realidade concreta da faixa etária das crianças, ora ilustrativo ora problematizador, inibidor de situações criadoras.

Quadro 51 - Observação P3 EJ

Professora nº 03	Escola J	Turma: Pré I
Características da sala de aula: Seis mesas redondas para atender de 4 a 5 crianças por mesinha, mesa do professor, lousa digital com projetor e caixa de som, na parede lateral um quadro verde, armário com jogos na altura das crianças, varal com prendedores com fotos das crianças, alfabeto pintado na parede acima da lousa verde, carômetro, calendário de madeira, cinco armários de aço no fundo da sala com materiais diversos, combinados da turma, estante de livros, dois ventiladores, espelho na parede e relógio. A professora conta com uma cuidadora para atendimento de crianças com NEE.		
Data: 16/11/2023	Número de educandos presentes 07	
Recepção das crianças pela professora – falas variadas, a professora abaixava na altura das mesmas para ouvir o que diziam. As crianças escolhiam o lugar que queriam sentar. As crianças foram pegar jogos para brincar enquanto aguardavam os demais amigos chegarem, não pediram para a professora. Enquanto esperavam, crianças e professoras dialogavam – por que será que o amigo não veio, sono, queda, etc. A professora recebeu de forma mais acolhedora uma criança e me disse que a mesma havia iniciado há dois dias. Quando o portão fechou, uma criança contou às crianças e a professora marcou o numeral 7 na lousa. Chamou todos para a roda, inclusive a cuidadora, cantaram a música de boa tarde, a música tinha pausas e a cada pausa a professora perguntava como a criança estava, das sete crianças, 5 responderam legal (rima da música) e duas responderam que estavam com saudades da mãe. A professora disse que naquele momento as crianças poderiam contar o que quisessem, conversaram sobre o calor e a chuva do dia anterior, uma criança falou do medo que tem da chuva, outra disse que havia ido no parque aquático, outra que a energia havia acabado, a professora disse que na casa dela também havia ficado sem luz e sem internet. Após este momento, a professora pegou o livro Contos e músicas da África, relembrou dois contos que haviam lido anteriormente e falaram dos instrumentos dos mesmos. A professora pegou uma caixa e organizou diversos objetos no centro da roda – uma caixa coberta com um TNT azul representava a água, também havia um barquinho que representava uma canoa e um homem feito com rolo de papel higiênico e pintado de preto. Durante a leitura do conto “O canoeiro e a guitarra mágica”, as crianças auxiliaram a segurar o boneco e os demais objetos que ela ia tirando da caixa durante a leitura do conto. As crianças interagiram bastante, conversaram, exploraram os materiais (guizo, colheres de pau, imagens de frutas, etc). Uma criança pediu para ir ao banheiro, a professora respondeu “Pode ir, depois a professora termina a história para você, tá bom?”. A professora finalizou a história e as crianças continuaram a manipular os objetos, batiam, chacoalharam. A professora trouxe para apresentar ao grupo uma guitarra de brinquedo, que foi passando de criança em criança. A professora contou novamente o final para a criança que havia voltado do banheiro. As crianças pediram para a professora desenhar, elas mesmas pegaram os estojos nas mochilas e a professora foi buscar as folhas no armário. Enquanto se dirigia para pegar as folhas, a professora perguntou o que tinha de diferente na sala, despertando a curiosidade de 3 crianças, as crianças perceberam que os prendedores do varal, dois deles não estavam com as fotos das crianças, mas sim com um símbolo, a professora perguntou o que era aquilo, ela explicou que se tratava de uma interrogação, as crianças foram falando o porque achavam que a interrogação estava ali, a professora disse que ia falar apenas no final do dia, mas que era para as crianças irem pensando. As crianças que quiseram desenhar pegaram as folhas e desenharam o que quiseram, a única solicitação da professora foi a de que escrevessem o nome. Cinco crianças pegaram as folhas e se acomodaram nas mesas para desenhar e duas permaneceram explorando os objetos da história embaixo de uma mesa. Durante o desenho a professora circulava pela sala, as crianças vinham mostrar o que queriam, a professora abaixava para conversar com a criança e a mesma relatava o que queria falar.		
Data: 17/11/2023	Número de educandos presentes 11	
Neste dia cheguei uns minutos antes, a professora estava organizando a sala com materiais diversos (tecidos nos varais, livros nas mesas, rolos de papel higiênico no chão, etc). A recepção das crianças aconteceu com as mesmas mostrando os brinquedos trazidos de		

casa (sexta-feira é dia de brinquedo), enquanto isso a professora colocava uma imagem de um pavão na porta da sala, uma criança viu e falou “Um pavão! Ele tem um monte de penas”.

Conforme as crianças iam chegando escolhiam o que iam fazer, algumas crianças foram manusear os livros nas mesas, outras brincar com os brinquedos trazidos de casa. Uma criança chegou com uma cobra de brinquedo enrolada no pescoço, foi uma sensação. A professora disse “Deixa eu ver essa cobra, parece o boitatá, lembra do boitatá?”.

Depois que o portão havia fechado, a professora perguntou quem havia esquecido de trazer brinquedo de casa, cinco crianças levantaram as mãos, a professora foi até a brinquedoteca e trouxe teclado de computador, laptop de brinquedo, carros, bonecas, etc. Mesmo as crianças que haviam trazido brinquedo se interessaram pelos brinquedos da escola. Um menino pediu uma boneca, dois dos meninos presentes riram dele dizendo que boneca era coisa de menina, a professora imediatamente interveio dizendo que não, se os papais também não cuidavam deles, perguntou a uma criança “Quem arrumou o seu cabelo hoje (nome da criança), não foi o papai?” e a criança respondeu que sim.

A professora cobrou os cadernos de recados na mesa, disse que ainda faltavam alguns, informou às crianças que iam brincar um pouco na sala e iriam ao parque, que o horário do lanche tinha sido mudado por conta do passeio de outra turma.

As crianças perceberam um saco em formato de coruja no chão, algumas foram explorar, abriram o zíper e encontraram diversos pedaços de tecidos, uma criança perguntou sobre um tecido que tinha uma textura diferente, a professora explicou que era um pedaço de tule.

Já havia um tempo que uma criança estava correndo pela sala, a professora chamou a criança pelo nome e não foi atendida, então a professora foi até a criança e disse de forma calma que ali não era lugar de correr.

Uma criança estava com um pedaço de cetim, outra criança foi pedir à professora que queria o mesmo pedaço de tecido, a professora disse “Não é pra mim que você tem que perguntar, não é? Pergunte pra quem está com o tecido”.

A professora pediu para as crianças pegarem as garrafinhas e os copos que iriam para o parque. As crianças queriam levar os brinquedos de casa para o parque também, a professora disse que podiam, desde que se responsabilizassem por cuidar dos mesmos. Levaram chocalhos feitos com potes de iogurte e lupas de brinquedos, também. No trajeto para o parque foram cantando a música piui abacaxi.

O espaço externo é bem amplo, muito arborizado. As crianças ora brincavam com os materiais trazidos pela professora, ora com os brinquedos trazidos de casa. Uma criança veio falar para a professora que o avô limpou o seu tênis e que agora podia correr mais rápido, igual o Sonic. Outra criança achou um inseto morto e veio mostrar para a professora, que procurou ouvir com atenção abaixando na altura da criança. A criança que entrou na escola na semana, precisou de um pouco mais de atenção na exploração dos brinquedos do parque. Outras falas da professora “A (nome da criança) está ali entretida com o inseto dela (na casinha)”; uma criança falou mostrando uma garrafa de leite amassada “Tia, dá pra desamassar?”, a professora respondeu “Deixa eu tentar”.

**Parâmetro - Os sujeitos: educador e educandos
(passivo/ativo, ingênuo/crítico, supostamente neutro/problematizador)**

Sujeitos ativos, com vez e voz nas relações, busca uma consciência crítica (dentro da faixa etária), problematizadores da realidade concreta.

**Parâmetro – Processo: processo educativo ensino-aprendizagem
(antidialógico/dialógico, mecânico, transmissor/dialético, desumaniza/humaniza, definido a priori/participativo)**

Processo dialógico, dialético, humanizador e em sua grande maioria participativo.

**Parâmetro – Contexto: ambiente histórico, mediador do conhecimento
(fora da realidade concreta/emerge das relações, ilustrativo/problematizador, inibidor de situações criadoras/praxiológico)**

Emerge da relação entre o educador e os educandos, problematizador, praxiológico, incita a criatividade.

Quadro 52 - Observação P4 EG

Professora nº 04	Escola G	Turma: Pré II
------------------	----------	---------------

Características da sala de aula: Seis mesas redondas para atender de 4 a 5 crianças por mesinha, mesa do professor, lousa digital com projetor (modelo novo) e quadro branco, alfabeto pequeno no armário com bolsinhos e figuras móveis com a letra inicial correspondente, calendário, cartaz dos aniversariantes, cartaz com quantidades (mãozinhas) e números, 2 ventiladores, ar condicionado, estante com livros, 2 armários de aço, armário baixo de alvenaria no fundo da sala, quadro de cortiça grande vazio, baú em formato de hipopótamo num canto com jogos, espelho na parede, varal na parede e relógio. A professora conta com uma estagiária em sala de aula.

Data: 14/11/2023	Número de educandos presentes 19
-------------------------	---

Recepção das crianças pela professora na porta da sala de aula com abraços. A professora me explicou que era o dia posterior ao passeio de final de ano.

A professora escreveu a rotina do dia no quadro: cantigas, brincadeiras exteriores, parque, lanche, escovação, massinha. Enquanto a professora falava da rotina, as crianças estavam bem agitadas. Em vários momentos a professora falou “Boca descansando”.

A professora pediu para que as crianças contassem umas às outras só com os olhinhos, a fim de identificar quantas crianças tinham comparecido à aula no dia e sem levantar e sem usar as bocas (em silêncio). Depois que as crianças contaram, mas não finalizaram, a professora passou com um canetão vermelho apontando para as cabeças das meninas e contando, com o canetão azul fez a mesma coisa com os meninos, no momento da pronúncia do número ela pedia para a criança dizer o numeral.

No quadro branco desenhou um menino e uma menina e escreveu a quantidade de crianças nas figuras correspondentes (11 meninas e 8 meninos), daí pediu para que as crianças somassem as duas quantidades para saberem quantas crianças estavam presentes. Contou novamente as meninas, pediu para que as crianças guardassem a quantidade 11 na cabeça, pegou umas mãozinhas de palito que representava a quantidade 8 e contaram somando.

Percebi que a turma é bastante falante, depois de chegarem à quantidade de 19 crianças, a professora resolveu trocar as crianças de lugar por conta das conversas (palavras da professora). Depois propôs às crianças lembrarem os amigos que faltaram, as crianças foram falando e a professora escrevendo os nomes das 6 crianças faltantes no quadro.

Neste momento a professora propôs uma música que haviam cantado no passeio do dia anterior: Vai começar a brincadeira... quando a professora falasse uma palavra do contexto proposto as crianças tinham que bater as mãos, quando não correspondia, tinham que dar um grito. Os contextos propostos e as palavras faladas (crianças também participaram das escolhas) foram: Insetos – joaninha, formiga, aranha, gato; Fruta – maçã, goiaba, pitanga, manga, abacate, abraço; Cores – amarelo, azul vermelho, verde, marrom, roxo, prata, branco, preto, dourado, rosa, perigo; Animais – cachorro, bicho preguiça, bezerro, macaco, boi, gato, cabra, elefante, rato, coelho, onça, zebra, ovelha, tartaruga, tubarão, leão, coruja, linguça; Comida – batata frita, arroz, feijão, macarrão, berinjela, abacate, pizza, cachorro quente, hambúrguer, ovo, alface, melancia, penico.

Finalizada a brincadeira, a professora lembrou que não havia feito o calendário, escreveu o cabeçalho no quadro – Sorocaba, 14 de ... Desenhou três quadradinhos, colocou acima deles as letras D, S e T, correspondentes a domingo, segunda e terça e dentro deles os numerais 12, 13 e 14, respectivamente. O estojo de uma criança caiu no chão, a professora disse de forma enérgica “Acabei de pegar este estojo do chão, quem que derrubou?”.

Depois a professora começou a conversar sobre o próximo feriado que seria no dia seguinte, o feriado da Proclamação da República, fez alguns questionamentos às crianças, mas sem aprofundar, focou no nome do país e na bandeira do Brasil. Desenhou a bandeira no quadro branco, questionando as formas geométricas e as cores, disse às crianças que cada um faria uma bandeira. Uma criança estava vestida com a camiseta do Brasil e mostrou o brasão na camiseta. A professora pediu pra estagiária ir verificar se a atividade já estava impressa. Foi separando os guaches e explicando como usariam as esponjas/carimbo, conforme ia entregando o material às crianças ia questionando as cores que faltavam para

serem entregues. Enquanto as crianças faziam a pintura da bandeira impressa, a professora perguntou à turma o porquê de estarem pintando a bandeira, mas nenhuma criança respondeu.

Conforme as crianças foram terminando, as crianças anotavam o nome na folha e colocavam para secar no varal, as crianças que não conseguiram trabalhar com o prendedor, os próprios amigos foram ajudando. Durante a atividade as crianças se expressam livremente. A professora fez questionamentos: “Somo 19 crianças, quantas bandeiras têm que ter no varal?”, “Temos 19 crianças, quantos cadernos têm que ter aqui? Será que tem?”. Pediu pra uma criança contar os cadernos na mesa. Enquanto as crianças finalizavam a atividade, a professora iniciou a colagem de bilhetes no caderno de recados. A própria criança que havia contado os cadernos, cobrou os amigos, que estavam faltando 5 cadernos.

Data: 21/11/2023

Número de educandos presentes 22

Recepção das crianças com beijos e abraços na porta, a professora dizia para achar um lugar legal para sentar. Chegou uma criança, a professora disse “Viu amigo, sumiu da escola... estava com saudades já!” e para outra “Quem é você? É uma criança nova, cortou o cabelo?”. As crianças foram se sentando e mudando as cadeiras do lugar. “Todo mundo já achou um lugar para sentar, já escolheram a mesa com os amigos?”.

Conforme as crianças iam se ajeitando, iam retirando o caderno de recados na mochila e colocando na mesa da professora.

Cantaram juntos a música de boa tarde. A professora perguntou quem estava com saudades da escola, por conta do feriado, só uma criança respondeu. “Estão faltando cadernos de recados aqui e vou trocar algumas crianças de lugar”, as crianças falaram pra professora que iam falar baixo, que não precisava a professora trocar, a professora concordou.

“Com os dedinhos e olhinhos e a boca fechada, contem os amigos”, enquanto as crianças contavam, a professora desenhou o rosto de uma menina e de um menino no quadro branco. Algumas crianças disseram que tinham 10, mas não ficou claro se eram os meninos ou as meninas. Duas crianças chegaram atrasadas e foram até a professora para receberem um abraço. Com a caneta azul, a professora apontando as cabeças dos meninos, contou 10, foi até a lousa e escreveu a sequência numérica de 1 a 10. Com a caneta vermelha, fez a mesma coisa com as meninas e contou 12, também anotou a sequência no quadro, nos dois casos pediu para as crianças recitarem os números junto com ela.

No meio do processo pediu para uma criança trocar de lugar por conta da conversa “(nome da criança) pegue sua mochila e senta aqui perto da (nome da criança), combinado não sai caro para ninguém...”. Várias vezes pediu silêncio fazendo o som chiu com a boca. “Vamos lá, temos 12 meninas e 10 meninos, guarda 12 na cabeça e deixa dez na mão”, juntos chegam no número 22, “É o 2 e o 2”, disse uma criança. A professora também anotou a conta tradicional na lousa e foi fazendo e explicando para as crianças. Depois fez o cabeçalho, Sorocaba, 21 de ..., “Onde a gente mora, Sorocaba, que fica no Brasil, no estado de São Paulo”, as crianças falaram Sorocaba e Brasil. Depois desenhou três quadradinhos na lousa, um para domingo, outro para segunda e outro para o dia atual, escreveu os numerais correspondentes e a letra inicial do dia da semana acima de cada quadradinho. “Tem criança que já pegou o estojo, não pedi pra pegar o estojo ainda e não está prestando atenção”.

A professora foi até o armário, pegou vários cadernos de desenho, disse às crianças que iriam fazer o calendário. Neste momento tinham muitas crianças conversando, a professora disse “Eu falei que ia separar, não aprendo mesmo, faço acordo com vocês mas não consigo”, trocou várias crianças de lugar. Uma criança perguntou o porquê de mudá-la de lugar e a professora respondeu “Eu sei que você está quieto, quem está perto de você que não está, olha a minha garganta, já está cansada de tanto eu falar”.

Na mesa, foi abrindo os cadernos na página do calendário e chamando uma criança por vez na sua mesa para pegar. Acima do calendário havia um desenho ilustrativo da Proclamação da República, a Mônica segurando uma bandeira do Brasil. Observei que o calendário já possuía todos os números preenchidos, cabendo às crianças apenas pintar os quadradinhos correspondentes aos dias. A professora perguntou que cor que precisavam pintar, as crianças responderam que amarelo, a professora perguntou que cor seria se estivesse chovendo, as crianças responderam que azul. Conforme ia chamando as crianças, perguntava o motivo das faltas, se fosse o caso. Uma criança veio contar que foi à praia, a professora perguntou se a água era doce ou salgada.

A professora fez “Chiu” novamente “Vou ter que separar o trio, olha o nosso combinado”. Conforme as crianças iam finalizando a pintura do calendário, devolviam o caderno de desenho na mesa da professora. A professora foi organizar a lousa digital para a próxima atividade. Uma criança foi ouvida pedindo desculpas para a outra, a professora quis saber o que tinha acontecido e se já tinham se resolvido.

Chamou as crianças para sentarem no chão, na frente da lousa digital, que já expunha variadas máscaras africanas. A professora foi conversando, perguntou no Brasil, quando usamos máscaras, as crianças responderam que na época de carnaval e no halloween. Como as crianças estavam bem agitadas e falantes, a professora disse “1, 2, 3, eu contei até 3, agora é a minha vez”. Explicou sobre o uso das máscaras africanas, que são utilizadas em dias de festas, nascimento, velório, guerra, etc. Uma criança perguntou o que era velório e outra falou da guerra de Israel. A professora perguntou quem era o povo africano, falou sobre os continentes, explicou que as pessoas que moram na África, em sua maioria são negros, conversaram sobre a cor de pele das famílias das crianças, principalmente pai e mãe, sobre os cabelos. A professora foi perguntando criança por criança e as crianças responderam, algumas percebi que pensaram para responder. Depois a professora foi mostrando várias imagens de máscaras, perguntando às crianças o que parecia, mostrando o colorido. Uma criança falou “Esta parece uma pessoa normal”, a professora perguntou o que é uma pessoa normal, “Eu sou normal” a criança respondeu.

A professora também falou das comidas africanas, que aprendemos com os escravos, inicialmente usou o termo afrodescendentes. Explicou sobre os navios negreiros, que as pessoas foram obrigadas a virem para o Brasil e se tornarem escravos, sobre a venda das pessoas, que eram obrigados a trabalhar na lavoura e nas casas de família. As crianças se interessaram bastante. A professora pediu para a estagiária verificar se as máscaras que ela havia pedido já haviam sido impressas.

Disse às crianças que durante a semana aprenderiam cada dia uma coisa nova sobre a cultura africana. A estagiária retornou com a devolutiva de que a secretária ainda não havia conseguido imprimir as máscaras, assim a professora precisou mudar a proposta. Apresentou para as crianças uma brincadeira africana, chamada Terra e Mar. Dividiu a sala com um risco no chão, se ela dissesse Mar as crianças tinham que ficar todas de um lado, quando dissesse Terra precisavam ir para o outro lado da linha (uma versão de vivo/morto). Conforme as crianças estavam errando o lado, iam saindo da brincadeira e voltando aos seus lugares na mesa. Um menino ganhou a brincadeira. A professora disse que depois iriam brincar novamente no espaço externo.

**Parâmetro - Os sujeitos: educador e educandos
(passivo/ativo, ingênuo/crítico, supostamente neutro/problematizador)**

Em grande parte, educandos passivos. Ora ingênuos, ora críticos. Ora supostamente neutro, ora problematizador.

**Parâmetro – Processo: processo educativo ensino-aprendizagem
(antidialógico/dialógico, mecânico, transmissor/dialético, desumaniza/humaniza, definido a priori/participativo)**

Em sua grande maioria, antidialógico, transmissor, ora humaniza, ora desumaniza, definido a priori.

**Parâmetro – Contexto: ambiente histórico, mediador do conhecimento
(fora da realidade concreta/emerge das relações, ilustrativo/problematizador, inibidor de situações criadoras/praxiológico)**

Em partes fora da realidade concreta, emerge das relações nas falas das crianças, ilustrador, inibidor de situações criadoras.

Quadro 53 - Observação P3 EC

Professor nº 03	Escola C	Turma: Pré I
Características da sala de aula: Sala com 2 armários de aço com letras e fotos das crianças com nomes - imantados, lousa verde, lousa digital com projetor e som, 1 mesa com 5 cadeiras (as demais são usadas para outras finalidade - casinha coberta com TNT e janelas), mesa do professor, cadeiras infantis dispostas na parede da janela, tatame de EVA num dos cantos, tenda de tecido pendurada no teto, rolo grande de almofada, estante de livros, armário de alvenaria com diversos materiais: jogos, cilindros, almofadas, bichos de pelúcia, caixas com brinquedos, 2 ventiladores, espelho grande na parede, móveis de madeira e plástico - cozinha e feira, estante de madeira com bonecos diversos e vários quebra-cabeças, relógio de parede. A Professora conta com estagiária e cuidadora para atendimento de crianças com NEE.		
Data: 22/11/2023	Número de educandos presentes 16	
A sala estava organizada para receber as crianças: 02 cavaletes com lousa branca e canetas para pintura, na única mesa disponível para as crianças na sala havia 5 lousinhas menores com canetas para quadro branco, tenda no teto, cantinho da cozinha, etc. A professora foi fazer a recepção das crianças no portão de entrada, conforme iam recebendo um “Boa tarde” iam subindo para a sala de aula, sendo recepcionadas pela estagiária na sala de aula. Conforme iam chegando colocavam as mochilas em cima das cadeirinhas, algumas neste momento já ficaram descalças, outras permaneceram com o tênis ou chinelo. Assim que se “arrumavam”, observavam o entorno e escolhiam o que queriam fazer. Os cavaletes de pintura foram os primeiros a serem ocupados, algumas crianças se dirigiram para o tatame de EVA, algumas foram brincar de casinha com a vassoura pequena, outras foram para a banca de feira. Conforme as crianças iam se posicionando, a estagiária passava organizando os brinquedos, segundo ela de tempos em tempos trocavam os mesmos para as crianças não enjoarem. Enquanto a professora recebia as crianças no portão, o processo foi o mesmo, as crianças exploraram livremente os espaços da sala e diversos materiais. Quando a professora entrou na sala, disse um boa tarde geral e chamou a todos para fazerem uma roda no tatame. “Boa tarde! Tudo bem com vocês?”, a professora disse, depois me apresentou, explicou que três crianças estavam doentes e que uma amigo havia perdido um chaveiro e que estava triste, a professora pediu que se alguém achasse era para devolver. Que ela havia recebido a informação no portão de duas crianças que haviam tomado vacina naquele dia, perguntou às crianças como que foi, as demais crianças também interagiram. A professora disse: “Hoje nós temos o ‘triplex’, casinha, desenho. É muito importante que vocês bebam água hoje, por conta do calor, quem quiser ficar descalço, pode ficar, coloca o sapato debaixo da cadeira da sua mochila. Cuidado para não bater nos braços dos colegas que tomaram vacina e vamos brincar!”. Todos levantaram e foram brincar do que queriam, a professora foi com a criança que estava triste procurar o chaveiro na mochila. Durante as brincadeiras, as crianças vinham conversar com a professora, vinham solicitar materiais e brinquedos à professora e estagiária, como teclados e telefones. A merendeira veio saber quantas crianças haviam vindo, as crianças a abraçaram. Durante o período que fiquei observando, as crianças desenharam, tiraram fotos umas das outras (com celulares quebrados), brincaram de feira com direito a caixa registradora. A professora me explicou que as atividades, a organização do espaço muda diariamente. Nas lousa dos cavaletes, uma criança desenhou um trem e outra escreveu o nome, uma criança chamou a professora para ver seu desenho, a professora elogiou e pediu autorização para tirar foto. Outra criança estava sentada na mesa desenhando com um fone de ouvido com microfone, como se estivesse trabalhando. Uma criança lembrou que havia trazido o cartão com a contribuição para a APM, a professora disse “Obrigada! A escola agradece, me dá um abraço”. Percebi que uma criança estava usando de apoio as fotos do armário, para escrever o nome de uma amiga na lousa branca.		
Data: 23/11/2023	Número de educandos presentes 09	
Recepção das crianças pela professora no portão, da mesma forma que no dia anterior. Sala organizada de outra forma: folha branca bem comprida no chão, uns quatro		

metros de comprimento por um de largura, com várias canetas hidrográficas coloridas organizadas sobre o papel. O “triplex” também estava organizado, mas num outro canto da sala, a mesa que usaram para desenhar no dia anterior estava com um tapete redondo colorido por cima, tatame no mesmo lugar, cadeirinhas todas encostadas na parede da sala.

Da mesma forma que no dia anterior, as crianças foram entrando na sala, colocando a mochila em cima de uma cadeirinha e já foram tirando os sapatos. De imediato já percebi que muitas crianças faltaram, foram chegando bem devagar. Uma criança foi para o papel para desenhar, outra foi para o triplex organizado com as mesas, não demorou muito e a criança que estava desenhando, foi brincar com o colega na casinha também. Mais duas crianças chegaram, uma foi para o tatame pegar um livro. Três crianças estavam desenhando no grande papel, uma disse “Vamos fazer um jogo da velha?”, outra respondeu “Quer ver a minha boneca nova?”.

A professora chamou todos para sentarem no tatame e fazerem uma roda. A professora explicou que o número baixo de crianças presentes é devido a muitas crianças estarem doentes, conversaram sobre o tempo, que pode ser que chova, uma criança disse que dava pra levar criança por criança para o tanque de areia, usando o guarda-chuva que havia trazido, outra disse que eles poderiam se molhar e brincar com terra molhada. A professora trouxe para a roda uma situação ocorrida em dias anteriores, sobre a terra que entupiu uma pia devido a uma criança ter levado brinquedo com terra para lavar na pia externa, a professora explicou sobre o uso adequado. A professora disse “Pessoal, vocês estão em poucos hoje, bebam água, brinquem, quem quer ficar descalço já fica que vou ajudar a (nome da criança) a trocar de roupa porque está com calor.

As crianças mais que prontamente foram brincar, uma criança pegou um colchão que estava atrás da porta e colocou em cima da mesa com o tapete, a professora se mostrou preocupada com a segurança das crianças “Eu acho que vou tirar este colchão daí”. Uma criança que já estava com fones de ouvido pediu para a professora um celular para ouvir música e também pegou uma maleta de brinquedo com itens médicos.

A professora foi pegar algo em seu armário e achou uma garrafa com um líquido colorido, como aparentou não se lembrar do que se tratava, questionou a turma de quem era a garrafa, uma criança disse que foi ela que trouxe para mostrar, explicou aos amigos que pegou a garrafa (pequena de refrigerante e transparente), colocou água dentro da mesma e colocou dentro um pedaço de papel crepom vermelho e que a água havia ficado vermelha e que a mesma servia para chacoalhar. A professora então perguntou para a criança como que ela havia tido a ideia para a experiência, a mesma respondeu que ela só queria saber, fazer uma surpresa.

As crianças continuaram a brincar, num momento uma criança disse “Mas que falta de respeito!”, contudo não consegui identificar a situação. Um grupinho começou a cantar, uma criança pediu um quebra-cabeça, a professora respondeu que naquele dia não havia mesa para montar, se poderia ser no dia seguinte, a criança concordou. Outra criança se aproximou da professora com um livro - Minha Enciclopédia da Natureza, colocou sobre a mesa da professora que estava encostada na parede só para apoio dos materiais, a criança foi virando as folhas e criança e professora foram conversando sobre os animais que estavam sendo apresentados na enciclopédia. Se questionaram e interagiram sobre o ornitorrinco, dinossauros, quando viram numa das páginas uma mariposa, a professora disse “Lembra que a gente viu uma mariposa no parque?”. Conversaram sobre a curiosidade de alguns nomes e características de animais. Chegaram numa página que havia um animal chamado kiwi, a professora perguntou a criança o que ela mais conhecia que tinha o mesmo nome, a criança se lembrou da fruta. A professora me explicou que esta criança adora observar os animais e pássaros da escola e que quando crescer quer ser observador de pássaros.

Quando outra criança pegou mais um colchão atrás da porta da sala de aula para colocar em cima da mesma mesa que já havia um colchão, a professora disse “Olha, posso dar uma sugestão? Vamos levar estes colchões em cima do tatame ou lá no chão, que eu estou com medo de vocês caírem, mas é medo meu mesmo”.

Uma criança veio mostrar uma lista que ela estava fazendo para mostrar à sua mãe, uma lista de presentes que ia ganhar quando o pai mandasse a pensão no dia 10. A professora circulava pela sala observando o que as crianças faziam. Outra criança veio com o celular de brinquedo e disse que o mesmo era de verdade, que ele ligava. A professora perguntou a uma criança se ela estava bem, pois aparentava estar amuada, pegou a criança no colo e sentaram para conversar.

Parâmetro - Os sujeitos: educador e educandos (passivo/ativo, ingênuo/crítico, supostamente neutro/problematizador) Educandos ativos, críticos e problematizadores.
Parâmetro – Processo: processo educativo ensino-aprendizagem (antidialógico/dialógico, mecânico, transmissor/dialético, desumaniza/humaniza, definido a priori/participativo) Processo educativo dialógico, dialético, humanizador e participativo. O espaço é definido a priori.
Parâmetro – Contexto: ambiente histórico, mediador do conhecimento (fora da realidade concreta/emerge das relações, ilustrativo/problematizador, inibidor de situações criadoras/praxiológico) Emerge das relações, problematizador, praxiológico.

APÊNDICE P - Apresentação dos documentos orientadores da Política Curricular do município de Sorocaba

Apresentamos a seguir de forma breve cada um dos documentos citados no capítulo 3. Para cada documento, apresentamos um panorama geral sobre ele, abordando sua estrutura, concepção de educação pré-escolar, infância e currículo.

Base Nacional Comum Curricular⁸⁴

A Base Nacional Comum Curricular corresponde às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Foi homologada pelo MEC em dezembro do ano de 2017 e instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017). A BNCC teve sua gênese com a LDB 9.394/1996, fundamentada em uma necessidade apontada na CF/1988, que no artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Contudo, a mobilização para sua efetivação teve início apenas em 2014, com a realização da 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e apontava a necessidade de elaboração da base. Assim, em 2015, teve início o processo de elaboração da BNCC que, ao longo do tempo, teve o seu movimento de elaboração alterado.

A BNCC é um documento de caráter normativo e procura ser referência em nível nacional para a formulação dos currículos escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como para a elaboração de suas propostas pedagógicas. No site exclusivo para sua apresentação, consta a informação que o seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no Brasil por

⁸⁴ Disponível na íntegra em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito.

A BNCC está estruturada de forma a apresentar as dez competências que os alunos (termo da base) devem desenvolver ao longo de toda a Educação Básica e também em cada etapa. Essas competências pretendem garantir, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

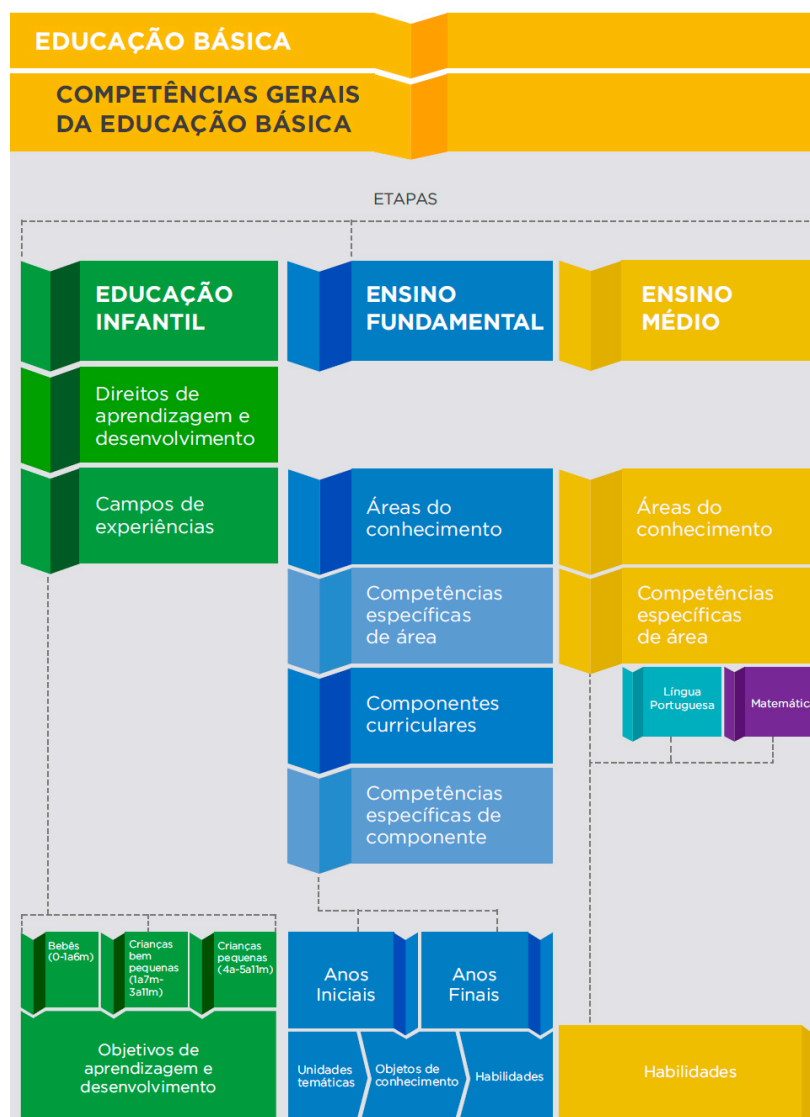
Encontramos no próprio texto da base o que é entendido como competência.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

E continua:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017, p.13).

A seguir, apresentamos a estrutura da BNCC.

Figura 30 - A estrutura da Base Nacional Comum Curricular

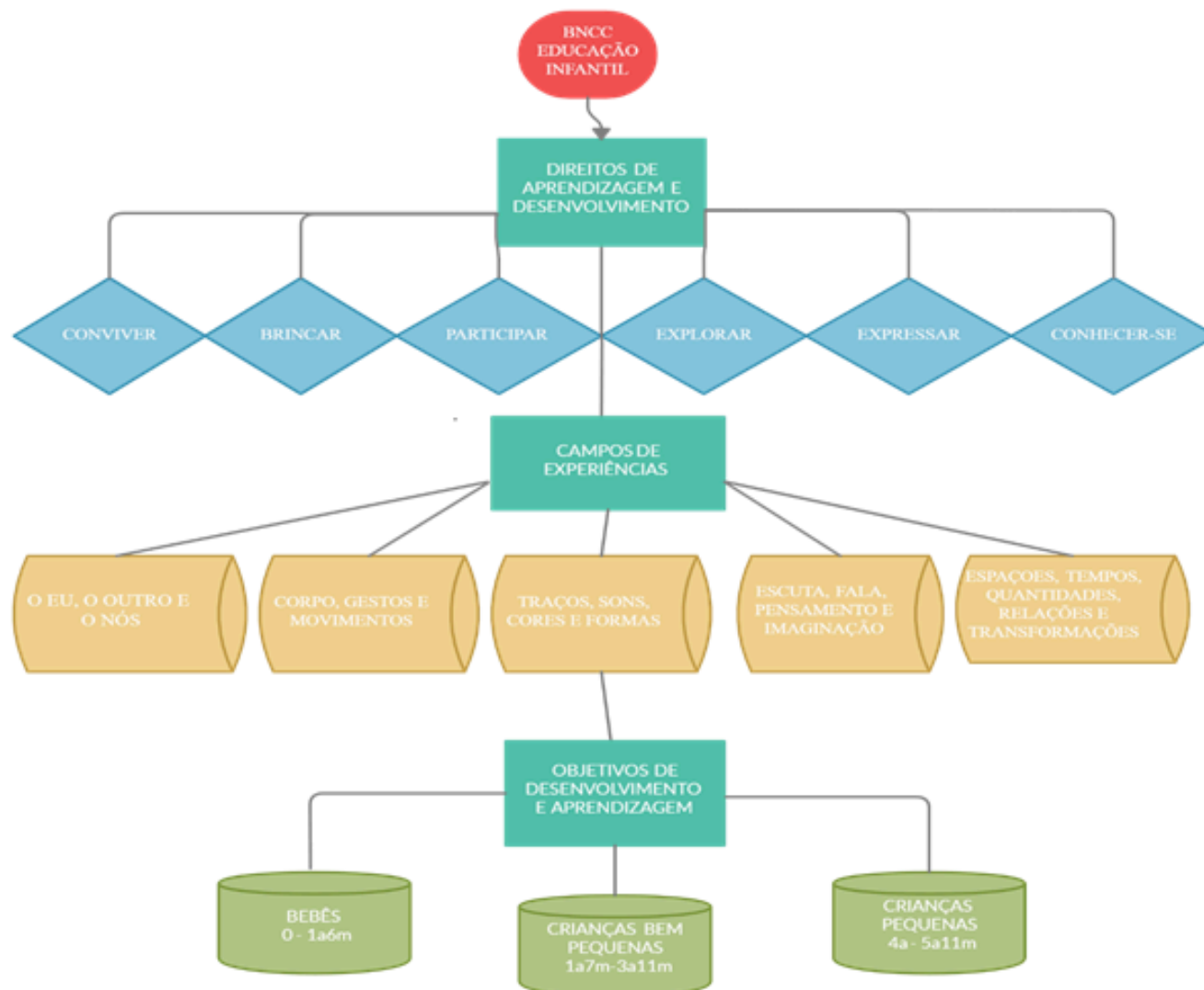
Fonte: Brasil, 2017, p. 24.

A base estabelece aprendizagens essenciais a serem proporcionadas, mas não traz concepções teóricas e metodológicas, deixando isto a cargo dos currículos e dos PPPs de cada unidade escolar. Na cidade de Sorocaba, estas concepções são apresentadas no documento do Marco Referencial (Sorocaba, 2017) que analisaremos adiante.

Ressaltamos que a BNCC não discute conceitos centrais sobre currículo escolar e nem o define, apresentando apenas uma nova organização curricular para a Educação Infantil a partir das concepções apontadas nas DCNEIs.

A seguir, apresentamos a organização curricular da BNCC, com base na estrutura trazida na figura 30.

Figura 31 - Organização curricular da Educação Infantil a partir da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Bravo, Nunes e Torres, 2021, p. 53.

A estrutura da BNCC no segmento da Educação Infantil considera, segundo o documento da base, os eixos norteadores que estão presentes nas DCNEIs – as interações e as brincadeiras. A partir destes eixos, o documento apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, além de cinco campos de experiências para a Educação Infantil.

Os direitos de aprendizagem buscam garantir as

[...] condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 37).

Os campos de experiências se constituem como um “arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40). Também podemos observar que nos campos de experiências são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que estão divididos em três grupos por faixa etária.

Na BNCC, encontramos a definição de criança, que é a mesma definição apresentada nas DCNEIs de 2019:

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, 2009 *apud* Brasil, 2017, p. 37).

Na base também encontramos uma definição de Educação Infantil, entendida como o início do processo educacional.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (Brasil, 2017, p. 36).

Currículo Paulista⁸⁵

O Currículo Paulista é um documento, como o próprio nome diz, que abrange apenas o estado de São Paulo. O documento das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, conhecido como volume 1, foi homologado em agosto de 2019, e o documento destinado à etapa do Ensino Médio, sendo este o volume 2, teve sua homologação publicada em agosto de 2020.

Em sua apresentação existe a afirmação que o documento, em ambos os volumes, foi construído em regime de colaboração entre as redes estadual e municipais de educação e também contou com o apoio das instituições públicas e privadas de Ensino Superior. O material pretende “traduzir as especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos 645 municípios que compõem o Estado de São Paulo” (São Paulo, 2019, p. 11).

O documento contempla todas as competências gerais descritas na BNCC, além dos currículos e de orientações curriculares destinadas às redes de ensino públicas e privadas do estado.

Esperamos que essas definições orientem a (re)elaboração da Proposta Pedagógica de cada escola do território estadual, de maneira a que se promova, em cada uma delas, a necessária organização dos tempos e dos espaços, bem como práticas pedagógicas e de gestão compatíveis com as aprendizagens essenciais que se pretende garantir a todos os estudantes (São Paulo, 2019, p. 11 e 12).

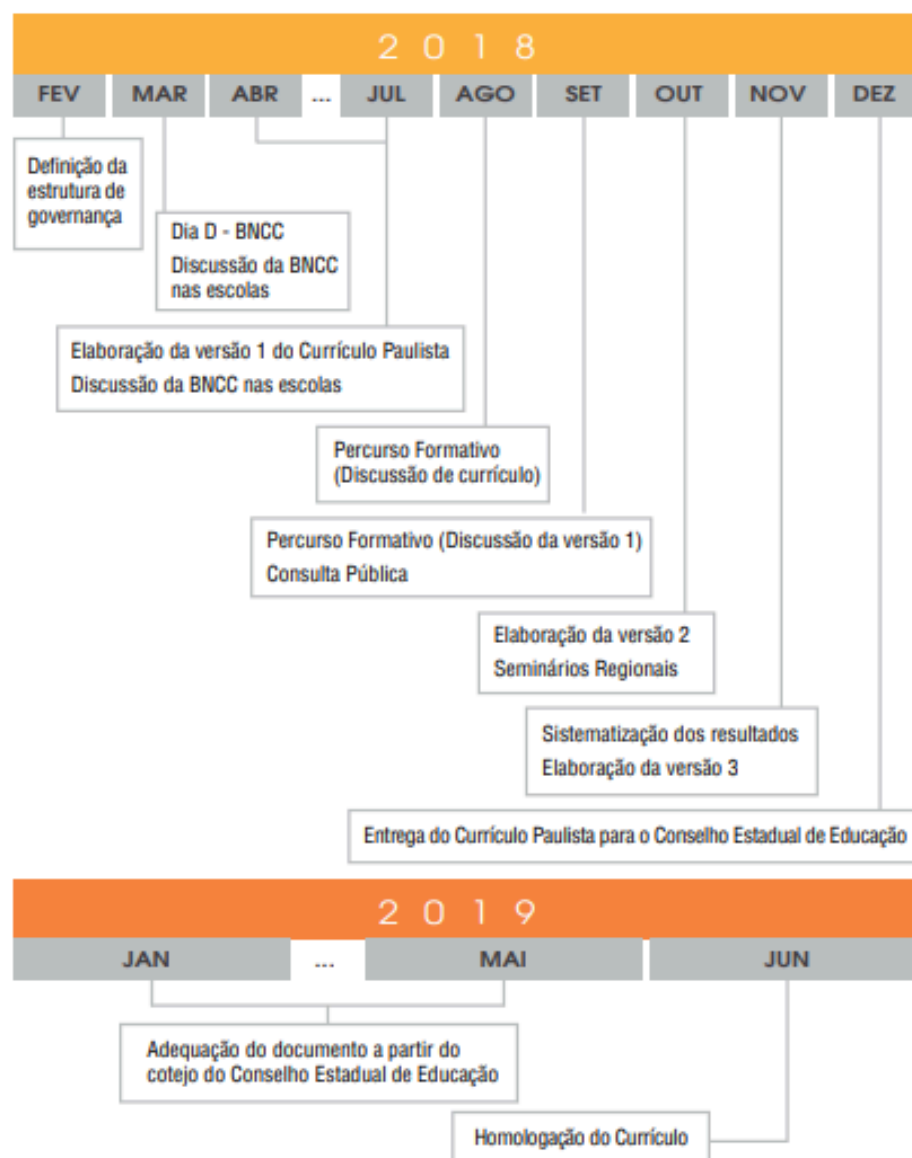
No Currículo Paulista é apresentado todo o processo histórico de elaboração e construção do documento que culmina em sua homologação em 2019.

A seguir, trazemos uma figura extraída do próprio documento que sintetiza todo este percurso.

⁸⁵ Disponível na íntegra em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>.

Figura 32 - Processo de Construção do Currículo Paulista – Linha do Tempo



Fonte: São Paulo, 2019, p. 25.

Na seção da Educação Infantil do documento é perceptível um pequeno aprofundamento de conceitos, se comparado ao texto da BNCC. No sumário, encontramos: A etapa da Educação Infantil; Identidade e Finalidade da Educação Infantil; Aspectos Pedagógicos; Organizador Curricular – Intencionalidade educativa. Entretanto, quando lemos a seção, encontramos outros subtópicos inseridos nos itens previamente apresentados no sumário, conforme apresentado a seguir:

Quadro 54 - Tópicos e subtópicos da etapa de Educação Infantil do Currículo Paulista

A etapa da Educação Infantil		
Identidade e Finalidade da Educação Infantil	Aspectos Pedagógicos	Organizador Curricular – Intencionalidade educativa
➤ História da Educação Infantil no Estado de São Paulo ➤ Concepção de Infância e Criança ➤ Função social da instituição de Educação Infantil ➤ O diálogo da Educação Infantil com outros setores ➤ Papel dos profissionais da instituição de Educação Infantil ➤ Papel do professor de Educação Infantil ➤ Concepção de Currículo para Educação Infantil ➤ Projeto Político Pedagógico	➤ Ambientes: tempos, espaços e materiais ➤ Agrupamentos - os diferentes grupos etários da Educação Infantil ➤ Processo de avaliação a partir da documentação pedagógica ➤ Transições ➤ Relação com as famílias e/ou responsáveis	➤ Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Campos de experiências ➤ Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Fonte: Elaboração própria (Bravo, 2024), a partir de São Paulo, 2019.

Assim, o Currículo Paulista possui um olhar mais voltado para as especificidades da Educação Infantil.

No tópico concepção de criança e infância, encontramos

A infância não se refere apenas a um tempo cronológico, a uma etapa de desenvolvimento, mas, também, a um lugar social e simbólico construído nas diferentes culturas. Por isso, é preciso falar sobre infâncias no plural, respeitando a diversidade das culturas locais. [...] Essa fase da vida não pode ser vista como estanque, mas sim como processo que produz marcas constitutivas da subjetividade, instituindo modos de ser, de estar e de agir no mundo. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) ratificam a visão da criança compreendida como sujeito histórico e de direito [...] Nesse sentido, é irrefutável a relevância da Educação Infantil como tempo de vivência das infâncias, como forma de potencializar a formação integral das crianças, apoiando seu processo de desenvolvimento, visto que desde o nascimento a criança atribui significado à sua experiência, ampliando gradativamente sua curiosidade e suas inquietações com a mediação das orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as diversas situações de aprendizagem (São Paulo, 2019, p. 51 e 52).

Um tópico importante, neste contexto, é a função social da Educação Infantil, que reforça a ideia de que ela deve atender às especificidades da criança pequena e não pode ser vista como uma preparação para o Ensino Fundamental. Citam-se os eixos estruturantes da Educação Infantil com base nas DCNEIs, sendo: as interações, brincadeiras e a importância da prática de ouvir as crianças.

Uma instituição de Educação Infantil que prioriza as interações e a brincadeira tem a prática de ouvir as crianças, por exemplo, sobre como podem ser dispostos os brinquedos no parque, como deve ser organizada a biblioteca, os espaços, a adequação e disposição das mobílias. Assim, abre espaços e possibilidades para que as crianças participem nas diversas decisões, inclusive no planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador. É importante destacar que a atenção ao que a criança fala não se encerra na linguagem verbal, mas esta deve considerar as sutilezas das formas de comunicação dos bebês e das crianças, como afirma Loris Malaguzzi, revelado no livro *As cem linguagens da criança*: “[...] A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar [...]” (Edwards, et al, 1999, p.5). Deste modo, cabe ao professor ouvir não apenas com ouvidos, mas com olhar responsivo, observando as expressões de cada criança, acolhendo e inferindo as necessidades e interesses dela a partir do que observa (São Paulo, 2019, p. 54).

Sobre o papel do professor de Educação Infantil, temos

Os professores da Educação Infantil devem priorizar o protagonismo da criança. Para tanto, precisam praticar a escuta ativa e a mediação do processo de aprendizagem e desenvolvimento, fazendo com que as ações do cotidiano e do imaginário (faz de conta) se abram, intencionalmente, como um mapa de possibilidades educacionais, criando oportunidades, situações, propondo experiências que ampliem os horizontes culturais, artísticos, científicos e tecnológicos das crianças (São Paulo, 2019, p. 56).

Já na concepção de currículo para a Educação Infantil, encontramos uma definição de currículo baseada nas DCNEIs

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 afirma que o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e com as outras crianças, afetando a construção de suas identidades (São Paulo, 2019, p. 58).

E continua:

No planejamento do currículo devem ser levadas em conta as possibilidades de descobertas, as potencialidades e as genialidades das crianças, mediante o acolhimento genuíno de suas especificidades e interesses singulares. Isso demanda da instituição de Educação Infantil a promoção de experiências lúdicas e significativas, que de fato permitam às crianças compreenderem e afetarem o mundo no qual estão inseridas. Assim, faz-se necessário garantir condições para que a criança usufrua do direito de aprender e se desenvolva convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se em contextos culturalmente significativos para ela (São Paulo, 2019, p. 58).

Marco Referencial de rede municipal de ensino de Sorocaba⁸⁶

O atual Marco Referencial (Sorocaba, 2017) de Sorocaba foi publicado em fevereiro de 2017. Ao longo dos anos de 2015 e 2016, a SEDU possibilitou espaços e tempo dedicados ao estudo e reflexão do Marco Referencial de Sorocaba, com o objetivo de atualizar o documento vigente desde o ano de 2011.

Para esta atualização houve a constituição de um Comitê Executivo, formado por profissionais da rede de ensino eleitos entre os pares e técnicos da SEDU. Como metodologia de trabalho, foram organizadas plenárias para apresentação de propostas e debates que garantiram a participação coletiva e a lisura de todo o processo de trabalho⁸⁷. A estrutura do documento foi apresentada ao final do capítulo 1, no quadro 5.

“O Marco Referencial constitui uma sistematização dos referenciais filosóficos, sociais, psicológicos e educacionais do trabalho pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba” (Sorocaba, 2017, p. 19), e deve expressar esses referenciais globais de forma dialética ao fazer pedagógico das escolas pertencentes à rede municipal de ensino de Sorocaba, associados ao PPP de cada instituição escolar, articulando o planejamento ao processo do desenvolvimento humano, social, cultural e cognitivo de cada sujeito. “[...] implica, portanto, em fundamentação para o projeto político da instituição educacional, da essência da existência da escola, bem como das perspectivas de seu percurso” (Sorocaba, 2017, p. 21).

Sobre a concepção de educação, encontramos variadas definições. Uma delas compreende a educação escolar

[...] como uma prática formal e explícita, que mantém um vínculo quase que orgânico com a sociedade. Assim, a educação institucionalizada, vista sob a ótica de sua inserção social, adquire uma nova significação: é concebida como uma prática social e histórica concreta (Sorocaba, 2017, p. 32).

O documento conclui que a educação pode ser entendida sob três aspectos:

1 – como um evento social que se desdobra no tempo histórico; 2 – como uma mediação da sociabilidade, uma vez que a prática educativa também se reveste da finalidade intrínseca de inserir os sujeitos no universo social,

⁸⁶ Disponível na íntegra em:

<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/marcoreferencial2016.pdf>.

⁸⁷ Ver mais em Bravo (2017).

tendo em vista que esses não poderão existir fora do tecido social; 3 - como uma interação que influencia os rumos da sociedade (Sorocaba, 2017, p. 33).

De forma surpreendente, quando buscamos uma definição de infância ou de criança, no eixo 2 - A constituição do Sujeito, o documento não nos apresenta uma concepção definida. Limita-se a apresentar questões relacionadas aos marcos legais e concepções de desenvolvimento humano, trazendo teorias de Henri Wallon (1879-1962), Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980).

Encontramos uma definição de criança, no eixo 3 - O currículo para uma escola democrática, que compreende a necessidade de rompimento

[...] com uma postura adultocêntrica, arraigada na cultura escolar e exige do professor/a o exercício de uma prática dialógica, de escuta e valorização da criança. Entende-se que ela já é sujeito de direitos, potente, com vez e voz em todo o processo de aprendizagem, reconhecendo-a como um ator social pleno, integrado à sociedade e produtor de cultura (Sorocaba, 2017, p. 112).

Já na pesquisa acerca da concepção de currículo presente no documento, encontramos também uma perspectiva sob a ótica dos marcos legais, em que traz um resgate das legislações brasileiras, desde a CF/88, passando pela LDB 9.394/96 e por várias Diretrizes educacionais.

Há uma seção destinada às teorias do currículo, que apresenta logo de início a citação abaixo.

A fim de diminuir a distância entre o discurso e a práxis e projetar a transformação da sociedade por meio da educação, apresentamos a concepção de currículo da Rede Municipal de Sorocaba, recorrendo à história, inicialmente, para contextualizar a discussão e apresentar o conceito. O currículo, mais do que uma mera relação de conteúdos e diretrizes a serem trabalhados em sala de aula, durante a vida escolar, é uma construção histórica e também cultural que ao longo do tempo sofre transformação em suas definições (Sorocaba, 2017, p. 104).

Há várias definições do que o documento entende por currículo, além daquela apresentada ao final do capítulo 1. A seguir, apresentamos algumas destas concepções.

[...] concebe-se o currículo como orientador “do trabalho de aprender e ensinar, que permite ao educador tecer a prática pedagógica em diálogo sensível, atento e culturalmente informado com as crianças, em parceria

com as famílias, principalmente tratando-se de crianças pequenas”. (Sorocaba, 2012, p. 94) (Sorocaba, 2017, p. 111).

[...] o currículo da instituição educacional vai ao encontro de uma compreensão da totalidade do conhecimento, na perspectiva utópica de análise, permitindo aproximações identitárias e descobertas significativas e curiosas que revelem novas aprendizagens, nascidas das práticas escolares e da cultura das comunidades.

O currículo da Rede Municipal de Sorocaba é concebido, portanto, como um processo cultural, democrático e que visa à conectividade humana, ao reconhecimento de relações híbridas da descoberta dos “entre lugares”, instâncias nas quais se fundem os múltiplos saberes e procura-se superar o monoculturalismo e o “daltonismo cultural” (Stoer; Cortesão, 1999).

Ao lançar novos olhares sobre as próprias ações e analisar os acertos e os erros a partir também do olhar de outras pessoas, criam-se e recriam-se novos textos e contextos, o que permite reinventar a si mesmos e intensificar as próprias experiências e aprendizagens. O movimento de construção de um currículo que vá da intencionalidade à concretização de uma educação com qualidade social, respeita a experiência feita em todas as suas dimensões e também está de acordo com as orientações curriculares em níveis nacional, estadual e municipal (Sorocaba, 2017, p. 112 e 113).

E conclui que:

[...] o currículo do sistema de ensino de Sorocaba deve possibilitar ao estudante o exercício da cidadania ativa desde a infância, o que se faz na perspectiva de uma educação emancipadora, que trabalhe com indicadores de qualidade social que considerem não apenas os conhecimentos da língua materna, da matemática ou das ciências, mas, também, outros saberes necessários à construção de uma sociedade mais justa, democrática, feliz, mais solidária, fraterna e sensível aos princípios e propostas da cidade (Sorocaba, 2017, p. 114).

Caderno nº 04 – Diretrizes para documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba⁸⁸

O Caderno nº 04 foi publicado no ano de 2016 pela SEDU, por meio da Diretoria de Área de Gestão Pedagógica e Seção de Monitoramento da Aprendizagem e Resultados Educacionais.

O documento possui 30 páginas. Em seu sumário, encontramos: Apresentação, Bases Legais, Concepções norteadoras, Concepções de criança/infância, Concepção de Educação Infantil, Concepção de currículo, Perfil da educadora e do educador da infância, Avaliação educacional, Documentação pedagógica, Portfólio da criança, Relatório individual, Diretrizes para a

⁸⁸ Disponível na íntegra em:

<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/caderno-04.pdf>.

documentação do processo de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil de Sorocaba, Considerações finais, Proposta preliminar, Documento final, Referenciais e Apêndice.

Logo na apresentação, existe a informação que o caderno foi organizado a partir de uma comissão intitulada “Comissão de Avaliação da Educação Infantil” composta por: Supervisora de ensino, Chefe de seção, Diretoras de creche e pré-escola, Orientadoras Pedagógicas e Professoras. O grupo desenvolveu diversas ações, que culminaram na publicação do Caderno nº 04.

No tópico Concepção de Criança/Infância, encontramos um resgate histórico da visão de criança, observando que a concepção de criança e de infância modificou-se significativamente desde a Idade Média até os dias atuais, culminando na definição apresentada no documento, que afirma representar a concepção adotada pela rede municipal de ensino de Sorocaba.

A Rede Municipal de Sorocaba concebe a criança como sujeito histórico e de direitos, contextualizada e conectada com o meio social, cultural e histórico, modificando e sendo modificada por eles, “como ser participante, e não em espera de participação, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira - Formosinho, 2007, p.27) (Sorocaba, 2016a, p. 10).

Já para a concepção de pré-escola, de Educação Infantil, o documento traz a mesma visão encontrada nas DCNEIs, em seu artigo quinto.

Art.5. 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, 2009 *apud* Sorocaba, 2016a, p. 10).

Com relação à concepção de currículo, o documento inicia afirmando que este não é um conceito que possui um caráter preestabelecido, mas sim uma forma de “organizar as práticas educativas baseadas nas construções culturais de uma determinada comunidade. Por não ser estático e conter características tão complexas, é comum encontrarmos diferentes representações acerca do que seja currículo” (Sorocaba, 2016a, p. 11). O texto também traz a concepção de currículo e de proposta pedagógica, conforme os artigos terceiro e oitavo das DCNEIS,

respectivamente. A seção destinada à concepção do currículo é finalizada com a afirmação abaixo:

O currículo se concretiza a partir dos encontros como acontecimentos dialógicos entre culturas, histórias, representações e narrativas, que congregam diversas etnias, gêneros, faixas etárias, gerações, sendo traduzido em ações que envolvem a criança no seu dia a dia nas instituições de Educação Infantil, como algo vivo e dinâmico, não havendo assim, possibilidade de desvinculá-lo da vida. Ele se dá no espaço e tempo vividos, como objeto pedagógico crítico, onde se revelam conflitos, tensões, intenções, valores e contradições éticas e estéticas, que nos permitem (re)planejá-lo e construir novas ações. Assim sendo, está continuamente deixando marcas, aprendizagens e o registro sócio histórico, nas memórias dos seus protagonistas. Enfim, o currículo na Educação Infantil, deve contemplar um caráter integrador e construir-se envolvendo todos os atores do processo educativo, tendo como eixos norteadores a interação e o brincar, rompendo com o caráter prescritivo e homogeneizador (Sorocaba, 2016a, p. 11 e 12).

Caderno nº 05 - Diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba⁸⁹

O Caderno nº 05 foi publicado no ano de 2015, na gestão do prefeito Antonio Carlos Pannunzio⁹⁰, pela Diretoria de Área de Gestão Pedagógica da SEDU.

No sumário, encontramos os tópicos: apresentação, o conceito de projeto político-pedagógico, reunião de planejamento/PPP, orientações para o desenvolvimento do PPP, proposta de roteiro para a documentação do projeto político-pedagógico, referências e anexos.

No documento não encontramos definição de conceitos acerca de educação pré-escolar, infância e currículo.

Já na apresentação é explicitada

[...] a necessidade de referenciais conceituais explicitados em um Marco Referencial. [...] O Marco Referencial constituiu-se, então, na sistematização dos referenciais conceituais do Projeto Político-Pedagógico da rede municipal de Sorocaba (Sorocaba, 2015b, p. 4).

⁸⁹ Disponível na íntegra em:

<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/caderno-05.pdf>.

⁹⁰ Nasceu em São Paulo, no dia 29 de julho de 1943. É professor, engenheiro de metalurgia e de segurança e político brasileiro filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Foi deputado por São Paulo durante quatro mandatos, além de prefeito de Sorocaba em duas ocasiões (1989 - 1992 e 2013 - 2016).

Assim, os PPPs das escolas municipais da rede de Sorocaba possuem um embasamento único para a definição destes conceitos, já apresentados na seção do Marco Referencial.

O Caderno nº 05 apresenta e conceitua de forma breve o que seria um PPP, traz informações e orientações às escolas para sua elaboração e desenvolvimento. Finaliza com a proposta de um roteiro para a documentação do PPP.

Caderno nº 17 – Orientações para o Planejamento 2024⁹¹

Como já explicado anteriormente, os cadernos de orientação são publicados pela SEDU anualmente. No início de janeiro do ano de 2024, foi enviado por e-mail às escolas o Caderno nº 17, que apresenta Orientações para o Planejamento do ano de 2024 (Sorocaba, 2024). Os cadernos reúnem aspectos organizacionais e de planejamento para o ano letivo e têm por objetivo auxiliar as equipes escolares não apenas no início do ano letivo, como também no decorrer dele. O sumário do Caderno nº 17 foi apresentado na Figura 3.

O Caderno nº 17 não apresenta grandes fundamentações de conceitos, servindo mais como um guia organizador do cotidiano das escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba. Também não traz uma definição de pré-escola, infância e currículo, pois compreende que todo este embasamento é encontrado no documento do Marco Referencial.

Como destaque, podemos citar o item 2, que apresenta algumas considerações para o planejamento curricular das escolas municipais, já discutido no final do capítulo 1. O documento apresenta todas as reuniões previstas no calendário escolar, com os objetivos e até sugestões para a organização e encaminhamentos destas.

No item 4.1, destinado à organização e acolhimento na Educação Infantil, há um destaque para Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e não para as DCNEIs. Ainda, há destaque para o estreitamento de laços entre a família e a unidade escolar, citando estratégias, como reuniões com as famílias, recepção da criança e auxílio nas atividades de vida diária, além de atenção aos

⁹¹ Disponível na íntegra em:

<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/caderno-de-orientacoes-para-o-planejamento-n-14.pdf>.

sinais, principalmente das crianças muito pequenas que não conseguem verbalizar de maneira clara suas vontades e sentimentos. Neste tópico, também encontramos:

[...] a organização e o planejamento na elaboração do trabalho pedagógico no dia a dia da Educação Infantil são essenciais para o(a) professor(a). Estes(as) devem permitir a reconstrução e aquisição de novos conhecimentos, construção de ideias, tentativas e negociações entre as crianças, tais como: desenhos, esculturas, engenhocas, maquetes, falas e expressões. Desse modo, é possível refletir sobre sua prática e quais intervenções pedagógicas serão necessárias diante do contexto educativo (Sorocaba, 2024, p. 13).

E continua:

As Instituições de Educação Infantil deverão elaborar suas propostas pedagógicas partindo da organização da rotina, do tempo e dos espaços de aprendizagens para bebês e crianças pequenas, que fazem parte desta etapa de ensino; garantindo condições para o desenvolvimento de todos(as) promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças e o desenvolvimento de hábitos de convivência no ambiente escolar (Sorocaba, 2024, p. 14).

No item 4.2 é apresentada a organização do trabalho pedagógico, que dá destaque ao Caderno nº 04 e ao Currículo Paulista. O documento também apresenta os cuidados que os profissionais devem ter com as crianças, mas principalmente com as crianças bem pequenas.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁹²

A Resolução nº 5 foi publicada em 17 de dezembro de 2009. É composta por 13 artigos e fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (Brasil, 2009).

As Diretrizes são mandatórias e abrangem todas as instituições educacionais de creche e pré-escola de todo o território nacional, sejam elas públicas, privadas, filantrópicas ou de qualquer outra natureza. As DCNEIs de 2009 foram um grande ganho, pois expuseram um novo enfoque, um novo olhar para as especificidades da Infância com a apresentação das concepções de currículo e de criança.

⁹² Disponível na íntegra em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf.

No artigo terceiro das DCNEIs, encontramos a seguinte definição de currículo:

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 a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 1).

Já no artigo quarto das DCNEIs, encontramos a concepção de criança, de sujeito e de Homem, indicando que a criança, como diria Freire, é um sujeito histórico e de direitos que produz cultura.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, 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, 2009, p. 1).

O artigo nono das DCNEIs declara que as interações e as brincadeiras devem ser os eixos norteadores das práticas pedagógicas e curriculares das instituições educacionais, além de garantir diversas experiências:

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

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

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

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

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

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

ANEXOS

ANEXO 1 - Autorização da SEDU para a realização da pesquisa



Secretaria da Educação

Centro de Referência em Educação "Dom José Lambert"

Rua Artur Caldini 211 – Jardim Saira – CEP 18085-050 – Sorocaba – SP

Fone: (15) 3228.9504 /9500/9501

educacao@sorocaba.sp.gov.br

Sorocaba, 10 de maio de 2023.

Assunto: Autorização para realização de pesquisa na rede municipal de ensino de Sorocaba

A Secretaria da Educação da Prefeitura de Sorocaba, após ser informada dos objetivos e metodologia da pesquisa, de sua viabilidade, relevância da temática e sua intrínseca relação com a área da educação autoriza **Daniela Gaete Sewaybricker Bravo**, a realizar a pesquisa intitulada **"A práxis curricular das pré-escolas públicas de Sorocaba à luz da articulação entre a Pedagogia Freireana e os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético."**, sob orientação da **Profª. Dra Juliana Rezende Torres** – Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba (UFSCar-So), considerando as informações abaixo:

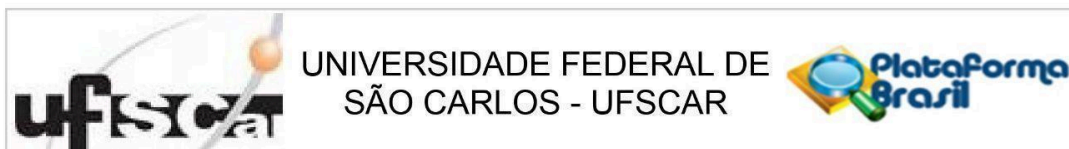
ÁREA	Educação
LINHA DE PESQUISA	Teorias e Fundamentos da Educação.
OBJETIVO GERAL	Investigar a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba, a partir da articulação entre pressupostos da Educação Libertadora de Freire e do Materialismo Histórico-dialético.
METODOLOGIA	A abordagem metodológica a ser utilizada nesta pesquisa é a abordagem qualitativa, que se debruça no estudo do fenômeno em seu ambiente natural, a partir da análise do problema de forma processual e situando-o dentro de um contexto sociocultural mais amplo, com as seguintes ações: a) envio de um convite de aceite de participação à pré-escola (29). b) envio de questionários. c) seleção de quatro professores(as) para a observação dirigida em sala de aula. d) pesquisa bibliográfica.
OBSERVAÇÃO	É necessário e importante que os responsáveis das crianças, das turmas em que haverá observação das aulas, tomem ciência, por escrito, do referido movimento.

Cabe ressaltar que, a qualquer momento como instituição coparticipante desta pesquisa, podemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo, ou ainda, qualquer outro dano que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Não há vínculo empregatício ou financeiro entre as partes.



Marcio Bortolli Carrara
Secretário da Educação

ANEXO 2 - Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRÁXIS CURRICULAR DAS PRÉ-ESCOLAS PÚBLICAS DE SOROCABA À LUZ DA ARTICULAÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA FREIREANA E OS PRESSUPOSTOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Pesquisador: DANIELA GAETE SEWAYBRICKER BRAVO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69416023.1.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas e Biológicas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.244.669

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2134744.pdf, de 27/06/2023) e/ou do Projeto Detalhado (27/06/2023): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.

Resumo:

Este projeto de pesquisa, intitulado "A práxis curricular das pré-escolas públicas de Sorocaba à luz da articulação entre a Pedagogia Freireana e os pressupostos do Materialismo Histórico-dialético", explicita o problema: Em que medida a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba se aproximam ou se distanciam da práxis curricular de Freire à luz do Materialismo Histórico-dialético? Tem como objetivo principal investigar a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba, a partir da articulação entre pressupostos da Educação Libertadora de Freire e do Materialismo Histórico-dialético. Esta pesquisa se justifica por diversos motivos, entre eles podemos destacar que a pesquisadora atua como gestora no segmento da Educação Infantil, mais precisamente na pré-escola, área em que os estudos sobre currículo são escassos. Ao longo dos diversos anos atuando na Educação Infantil, muitos

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

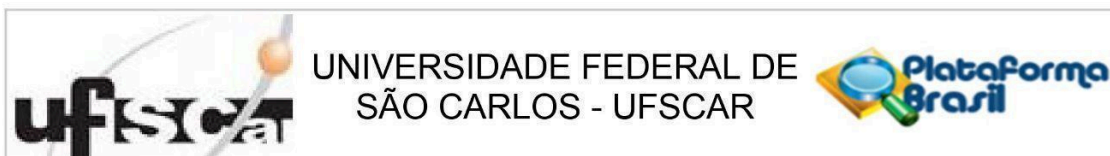
UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

CEP: 13.565-905

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.244.669

questionamentos foram surgindo, principalmente os relacionados com a teoria e a prática dos professores em sala de aula. Recentemente vivemos tempos de censura e incertezas na educação brasileira, com críticas diretas ao nosso patrono, Paulo Freire, associando sua obra à má qualidade da educação no Brasil e a uma suposta doutrinação marxista nas escolas. Assim, se faz necessário que Paulo Freire seja cada vez mais discutido e referenciado nos espaços educacionais do Brasil e do mundo. Também observamos que a rede de ensino de Sorocaba corrobora o pensamento de Freire ao citar que a educação é um caminho viável para a transformação da sociedade, tornando relevante esta pesquisa em analisar como e quais caminhos estão sendo construídos para que se efetive a transformação. Sendo assim, será realizada a análise da práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de Sorocaba, a partir do aprofundamento da concepção de educação libertadora, apontando seus limites e possibilidades, aproximações e distanciamentos. A abordagem metodológica a ser utilizada na pesquisa é qualitativa. Será realizada uma pesquisa bibliográfica voltada à educação libertadora, à caracterização da práxis e à concepção de currículo, por meio da leitura de materiais já elaborados sobre o tema, constituídos principalmente de livros e artigos científicos. Também analisaremos o processo formativo dos profissionais das instituições educacionais, através dos documentos encontrados na página “Formações em Rede”, contida dentro do site da SEDU. A pesquisa de campo será realizada através da aplicação de questionários (com perguntas abertas e fechadas) com todas as escolas que atendem exclusivamente o segmento da pré-escola e que tiverem aceitado participar da pesquisa. Os mesmos serão direcionados às equipes gestoras (responsáveis pela formação dos(as) professores(as) in loco) e professores(as), a fim de caracterizar sua formação inicial e continuada e também elencar aspectos reflexivos da sua prática docente. Destacamos que será enviado um questionário específico para cada segmento. E por fim, a partir da análise das respostas dos questionários recebidos, serão selecionados quatro professores(as) para a observação dirigida em sala de aula. O desenvolvimento desta pesquisa é significativo, pois pode contribuir com o debate do tema em estudo e refletir positivamente no contexto educacional municipal, não deixando de se considerar que a atividade investigativa pode confirmar ou negar o problema a ser investigado.

Introdução:

Enquanto profissional e ao longo do meu percurso acadêmico, pude refletir e compreender que a educação e a escola são instrumentos de intervenção social e política, tendo a possibilidade de ponderar sobre as contradições que envolvem práticas curriculares alienantes, arcaicas e

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

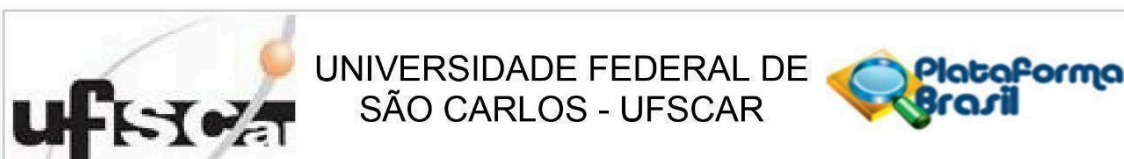
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.244.669

desarticuladas em oposição a discursos que preconizam ações educativas de caráter libertador e emancipador, capazes de contribuir para a superação da consciência ingênua sobre o mundo. Atuo na Educação Infantil desde 2003, inicialmente como professora e desde 2008 como diretora de escola, sempre no segmento da pré-escola, que atende crianças de 4 e 5 anos. A Educação Infantil é uma etapa da educação, que vem ganhando destaque nos últimos anos, porém é uma área que ainda carece de pesquisa. Em todos estes anos, atuando na Educação Infantil, recebi variados perfis de professores, com diferentes concepções de educação e de mundo. Neste contexto, sempre tive diversos questionamentos: Como o professor novato que chega à escola se constitui? O que fundamenta a prática do professor? A práxis educativa pode ser influenciada? A formação continuada pode alterar a prática educativa? Os professores conseguem articular a teoria e a prática? Porque algumas vezes nos deparamos com um discurso (teoria) não condizente com a prática? E tantas outras questões... Na realização do meu mestrado, concluído em 2017, me aprofundi no pensamento freireano e percebi que seus pressupostos podem auxiliar muito na busca de algumas respostas a estas questões. Freire, baseando-se no materialismo histórico-dialético, compreende que apenas o homem, enquanto ser humano, é um ser da Práxis, esta entendida por ele como ação e reflexão sobre o mundo. "Ação e reflexão, reflexão e ação sobre o mundo, sobre a realidade. Não é só teoria, só ideias, não é também só ativismo, só movimentação, mas é ação e reflexão. As duas concomitantes. Pode haver momentos fortes, mais de ação que de reflexão, pode haver momentos mais fortes em reflexão do que em ação, mas o ideal humano é sempre de ação e reflexão sobre o mundo (VANNUCCHI; SANTOS; FREIRE, 2003, p. 25)". Assim, entendemos que a práxis se faz na indissociabilidade entre as ideias e a ação, entre refletir e agir, é a ação-reflexão-ação sobre e na prática pedagógica. Esta práxis envolve diretamente as concepções educacionais do trabalho pedagógico, bem como os referenciais filosóficos e sociais, além da formação de professores e profissionais das instituições educacionais, pois é preciso refletir criticamente e de forma permanente sobre a prática pedagógica docente, com a "intenção de recriar a prática e a teoria e desenvolver a consciência crítica" (SAUL A. M.; SAUL A., 2016, p. 26). Se desejo uma educação libertadora, minha ação educativa não pode ser uma simples prática de doação, fazendo os alunos de simples depósitos e recipientes. Preciso pensar uma educação na qual os sujeitos são agentes do seu próprio desenvolvimento. Assim, a Educação Libertadora pode ser também entendida como a criação de algo novo, possível, viável, que se concretiza na práxis. Por isso, a citação "estou muito convencido de que a Educação não é uma alavanca de transformação social. Mas estou absolutamente convencido de que toda transformação social é educativa. Quer dizer, a Educação não é alavanca, mas não há transformação sem ela"

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

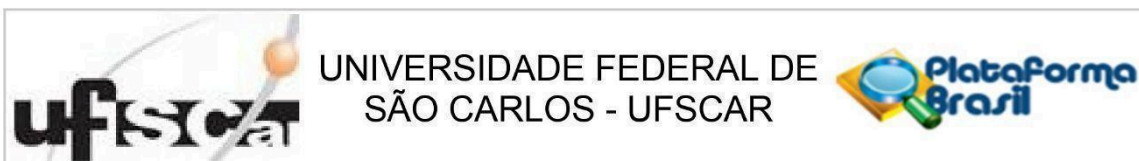
UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.244.669

(VANNUCCHI; SANTOS; FREIRE, 2003, p. 137), é muito esperançosa, no sentido de acreditar que é possível.

Hipótese:

Os professores muitas vezes não conseguem estabelecer uma articulação entre a teoria e a prática de forma efetiva

Metodologia Proposta:

A abordagem metodológica a ser utilizada nesta pesquisa é a abordagem qualitativa, que se debruça no estudo do fenômeno em seu ambiente natural, a partir da análise do problema de forma processual e situando-o dentro de um contexto sociocultural mais amplo. Iniciaremos a coleta de dados, a fim de dar materialidade às práticas educativas e captar as ações dos sujeitos envolvidos. Iniciaremos com o envio de um convite de aceite de participação a todas as instituições educacionais da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, que atendem apenas a etapa da Educação Infantil – pré-escola (29 escolas). Destaco que ao todo são 30 escolas nesta condição, contudo não estou considerando a escola na qual sou gestora, visto a possibilidade de interferência nas análises. Posteriormente serão enviados questionários (com perguntas abertas- dissertativas e perguntas fechadas – múltipla escolha) através do Google Forms, um aplicativo de gerenciamento de pesquisas, à todas as escolas que tiverem aceitado participar da pesquisa. Os mesmos serão direcionados às equipes gestoras (responsáveis pela formação dos(as) professores(as) in loco) e professores(as), a fim de caracterizar sua formação inicial e continuada e também elencar aspectos reflexivos da sua prática docente. Os links de acesso aos formulários serão enviados aos e-mails das escolas, contando que equipe gestora e funcionários administrativos das mesmas ficarão responsáveis de encaminhar o mesmo aos professores. Como segunda opção de acesso ao formulário, a pesquisadora disponibilizará o QR CODE impresso, em quantidade suficiente para equipe gestora e professores, entregue a cada escola via “caixinha” - espécie de malote da Secretaria de Educação de Sorocaba. Assim, que acessarem o link do formulário, os participantes terão acesso e deverão concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em aba anterior ao próprio questionário, ficando cientes que não são obrigados a responderem as perguntas que lhe tragam qualquer desconforto, que seus dados estarão seguros com a pesquisadora, fora dos sistemas de armazenamento em nuvem, que podem desistir da pesquisa a qualquer tempo e que suas informações pessoais não serão reveladas. Após a confirmação do envio do formulário, a pesquisadora enviará no e-mail disponibilizado pelo participante, uma cópia do TCLE assinado. A partir da análise das respostas dos questionários recebidos, serão

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

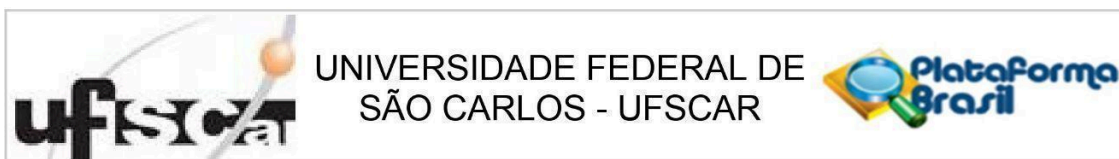
UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.244.669

selecionados quatro professores(as) para a observação dirigida em sala de aula. O primeiro contato com estes(as) quatro professores(as) ocorrerá por intermédio dos(os) orientadores(as) pedagógicos(as) das escolas em que trabalham, via e-mail ou whatsapp. Posteriormente, a pesquisadora fará uma visita às escolas, previamente agendada com os professores, para apresentar o projeto de pesquisa e o TCLE, tornando mais claro aos mesmos, os procedimentos de pesquisa e os riscos a que estarão sujeitos. Após a ciência e assinatura do TCLE pelos professores, a pesquisadora agendará as observações em sala de aula, inicialmente previstas para ocorrerem duas vezes em cada turma, com tempo previsto de uma hora. A junção da coleta destes dois instrumentos metodológicos, a partir das categorias praxiológicas - sujeitos, processos e contextos, permitirá a construção de uma relação da práxis curricular docente com os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Desenvolveremos uma pesquisa bibliográfica, voltada à educação libertadora, à caracterização da práxis e à concepção de currículo, por meio da leitura de materiais já elaborados sobre o tema, constituídos principalmente de livros e artigos científicos. Também analisaremos o processo formativo dos profissionais das instituições educacionais, através dos documentos encontrados na página "Formações em Rede", contida dentro do site da SEDU. Nas análises, buscaremos identificar e aprofundar a política curricular do município e os pressupostos teóricos que possam fundamentar a prática docente.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba, a partir da articulação entre pressupostos da Educação Libertadora de Freire e do Materialismo Histórico-dialético

Objetivo Secundário: Contextualizar a gênese da Educação Infantil no Brasil; Caracterizar a pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba; Investigar e caracterizar o conceito de práxis, no âmbito do Materialismo Histórico-dialético; Caracterizar os pressupostos fundamentais da Educação Libertadora, tendo como referência Paulo Freire; Conceituar a concepção de currículo crítico a fim de explicitar a concepção de currículo crítico-libertador em Freire; Articular o conceito de práxis marxiano a concepção de práxis curricular em Freire; Analisar a práxis curricular das pré-escolas da rede municipal de Sorocaba, a partir da articulação entre pressupostos da Educação Libertadora de Freire e do Materialismo Histórico-dialético, utilizando os parâmetros sujeitos, processos e contextos.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

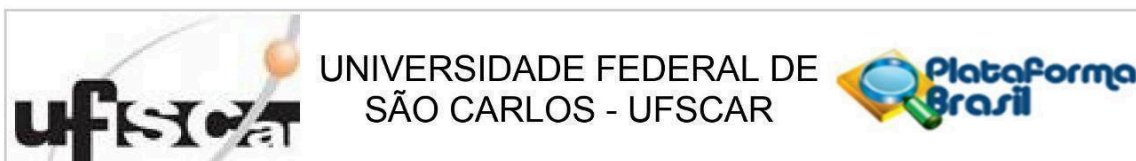
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.244.669

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Desconforto emocional ao responder o questionário

Benefícios: Como já informado, a pesquisadora atua como gestora no segmento da Educação Infantil, mais precisamente na pré-escola, área em que os estudos sobre currículo são escassos. Ao longo dos diversos anos atuando na Educação Infantil, muitos questionamentos foram surgindo, principalmente os relacionados com a teoria e a prática dos professores em sala de aula. Também, sabemos que recentemente vivemos tempos de censura e incertezas na educação brasileira, com críticas diretas ao nosso patrono, Paulo Freire, associando sua obra à má qualidade da educação no Brasil e a uma suposta doutrinação marxista nas escolas. Assim, se faz necessário que Paulo Freire seja cada vez mais discutido e referenciado nos espaços educacionais do Brasil e do mundo. Na rede municipal de Sorocaba há diversos documentos que sistematizam os referenciais filosóficos, sociais, psicológicos e educacionais do trabalho pedagógico e a Educação Libertadora de Paulo Freire, é um dos pressupostos teóricos dos documentos. Encontramos no documento do Marco Referencial de Sorocaba, em seu eixo 3 – O Currículo para uma escola democrática, na seção 3.1.2 – Reflexões sobre as teorias do currículo, a seguinte citação de Paulo Freire: Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressiva, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (SOROCABA, 2017, p. 104).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo a ser realizado em pré-escolas da rede municipal de ensino de Sorocaba. Será enviado inicialmente um formulário online e posteriormente, a partir dos formulários, serão selecionados quatro professores(as) para a observação dirigida em sala de aula.

Tamanho da Amostra no Brasil: 200.

Serão convidadas a participar a todas as instituições educacionais da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, que atendem apenas a etapa da Educação Infantil – pré-escola (29 escolas).

Foi apresentada anuência da secretaria municipal de ensino de Sorocaba, assinada pelo secretário de educação Márcio Bortolli Carrara.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

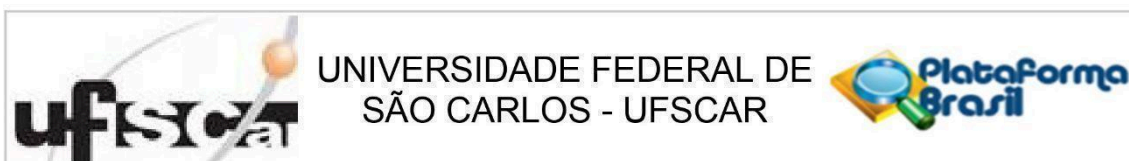
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.244.669

Pesquisa de Caráter acadêmico, realizado para obtenção do título de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação - da UFSCar – campus Sorocaba (PPGE)

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

ANÁLISE DAS PENDÊNCIAS:

PENDÊNCIA 1- Apresentar carta de autorização/anuência (modelo disponível na página do cep ufscar) da secretaria municipal de Sorocaba para realização da pesquisa. Anexar esta carta na plataforma Brasil

ANÁLISE DO CEP: PENDÊNCIA ATENDIDA. Foi apresentada anuência da secretaria municipal de ensino de Sorocaba, assinada pelo secretário de educação Márcio Bortolli Carrara.

PENDÊNCIA 2.1: NOS TCLES Apresentar os riscos da pesquisas nos documentos. A resolução 466 de 2012 apresenta: IV.3 - O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá conter, obrigatoriamente: b) explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto

do participante da pesquisa; E nenhum TCLE apresentado (TCLE_Professores_Observacao.pdf, TCLE_Equipe_Gestora.pdf e TCLE_Professores.pdf) são apresentados claramente os riscos da pesquisa. Solicita-se detalhar os riscos e apresentá-los em todos os documentos.

ANÁLISE DO CEP: PENDÊNCIA ATENDIDA. Foram incluídos os riscos nos TCLES

PENDÊNCIA 2.2- O TCLE_Professores.pdf apresenta como metodologia a aplicação de um

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

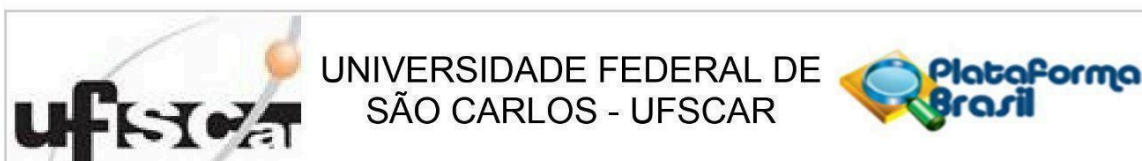
CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.244.669

questionário online. No entanto, o documento e a pesquisa não atende às recomendações da Conep previstas na Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS - Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

Aspectos como: não armazenamento de dados na nuvem; Durante o processo de consentimento, o pesquisador deverá esclarecer o participante de maneira clara e objetiva, como se dará o registro de seu consentimento para participar da pesquisa; se há possibilidade de desistir participar como se dará essa situação; além dos riscos e benefícios relacionados com a participação na pesquisa, aqueles riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Adicionalmente, devem ser informadas as limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. Quando a pesquisa na exigir necessariamente a presença do participante de pesquisa junto à equipe, o TCLE deverá ser obtido na sua forma física, de acordo com o previsto na Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.5.d. Esse consentimento deverá ser obtido ainda que o participante de pesquisa já tenha registrado o seu consentimento de forma eletrônica em etapa anterior da pesquisa. Os casos não contemplados neste documento, conflitantes ou ainda não previstos nas resoluções disponíveis, serão avaliados pelos colegiados do Sistema CEP/Conep. Atender a todas as recomendações da conep e incorporá-las no TCLE. ANÁLISE DO CEP: PENDÊNCIA ATENDIDA

PENDÊNCIA 2.3- Ainda no TCLE_Professores.pdf, é necessário indicar que o professor poderá ser constatado para uma segunda fase do estudo após análise das respostas e apresentar brevemente a segunda fase.

ANÁLISE DO CEP: PENDÊNCIA ATENDIDA.

PENDÊNCIA 2.4. TCLE_Professores_Observacao.pdf: Esta etapa da pesquisa envolve observação no lócus da sua atuação docente. O registro das observações ocorrerão de forma escrita, em bloco de notas e também quando necessário será realizada gravação de áudio e/ou vídeo. Após a transcrição dos áudios e digitação dos registros, os arquivos serão guardados no computador pessoal da pesquisadora. Solicita-se esclarecer como será feito com as crianças em sala de aula. Serão registrados áudios das crianças? Se assim, considera-se possível participante da pesquisa? Se as crianças estiverem em sala de aula, e tiverem seus áudios gravados, elas tb são participantes e será necessário apresentar TCLE aos responsáveis legais pelas crianças.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

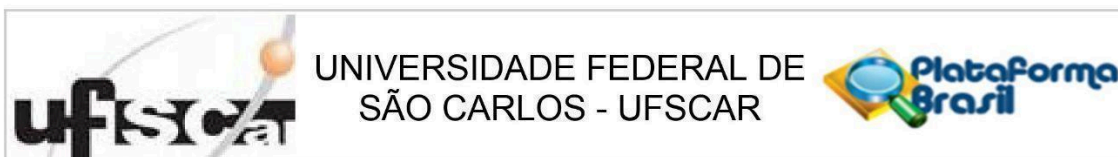
UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.244.669

ANÁLISE DO CEP: PENDÊNCIA ATENDIDA."O registro das observações ocorrerão de forma escrita, em bloco de notas e também quando necessário será realizada gravação de áudio das suas ações docentes". ESTE CEP REFORÇA QUE NÃO PODERÁ HAVER REGISTRO E GRAVAÇÃO DOS ESTUDANTES.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2134744.pdf	27/06/2023 15:14:29		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES_OBSERVACAO.pdf	27/06/2023 15:13:29	DANIELA GAETE SEWAYBRICKER BRAVO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.pdf	27/06/2023 15:13:16	DANIELA GAETE SEWAYBRICKER BRAVO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_EQUIPE_GESTORA.pdf	27/06/2023 15:13:04	DANIELA GAETE SEWAYBRICKER	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

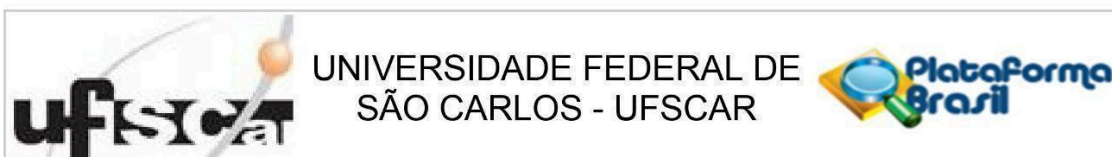
UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.244.669

Justificativa de Ausência	TCLE_EQUIPE_GESTORA.pdf	27/06/2023 15:13:04	BRAVO	Aceito
Outros	Autorizacao_para_realizacao_da_pesquisa_SEDU.pdf	27/06/2023 15:12:49	DANIELA GAETE SEWAYBRICKER BRAVO	Aceito
Outros	Carta_Resposta_as_Pendencias.pdf	27/06/2023 15:12:21	DANIELA GAETE SEWAYBRICKER BRAVO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Daniela_assinada_certa.pdf	05/05/2023 19:49:54	DANIELA GAETE SEWAYBRICKER BRAVO	Aceito
Outros	Questionario_Professores.pdf	04/05/2023 14:54:31	DANIELA GAETE SEWAYBRICKER BRAVO	Aceito
Outros	Questionario_Equipe_Gestora.pdf	04/05/2023 14:53:26	DANIELA GAETE SEWAYBRICKER BRAVO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Daniela_Gaete_Sewaybricker_Bravo.pdf	04/05/2023 14:42:07	DANIELA GAETE SEWAYBRICKER BRAVO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 16 de Agosto de 2023

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br