



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Adriana Cabral Pereira de Araujo

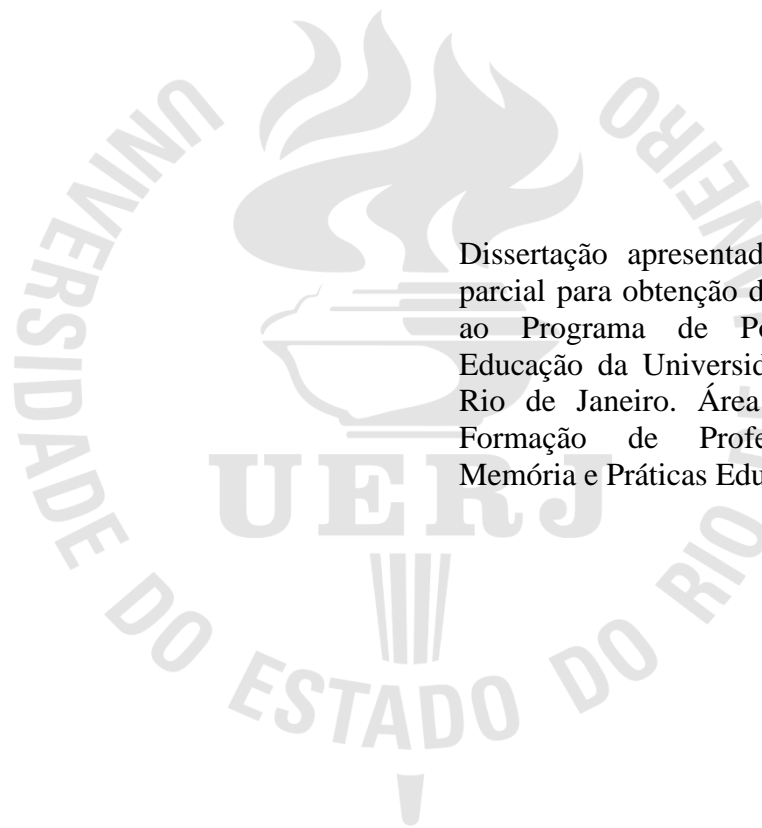
**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos**

São Gonçalo

2019

Adriana Cabral Pereira de Araujo

**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração. Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Vânia Finholdt Ângelo Leite

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

A663  
TESE

Araujo, Adriana Cabral Pereira de.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) :  
uma proposta de formação continuada para professoras de crianças  
de 4 e 5 anos / Adriana Cabral Pereira de Araujo. – 2019.  
130f. : il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Vânia Finholdt Ângelo Leite.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Educação pré-escolar -  
Teses. I. Leite, Vânia Finholdt Ângelo. II. Universidade do Estado  
do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores.  
III. Título.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Adriana Cabral Pereira de Araujo

**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração. Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Aprovada em 20 de março de 2019.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Vânia Finholdt Ângelo Leite (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cristina Carvalho  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Helena Amaral da Fontoura  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Bruna Molisani Ferreira Alves  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2019

## DEDICATÓRIA

Às minhas eternas crianças: Gabriel e Davi.

Aos que caminham comigo compartilhando o sonho e a esperança de uma escola da infância que promova a alegria da participação, dos encontros, aprendizagens e descobertas. Um lugar de leveza e alegria para todos os atores que dele participam. Marcado pelo respeito ao tempo, à criatividade e às especificidades, permitindo no seu cotidiano, as múltiplas possibilidades de ser e de viver as infâncias na Educação Infantil.

## AGRADECIMENTOS

Ao autor da vida, a quem sou grata por tudo, todos os dias.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Vânia Finholdt Ângelo Leite por todo apoio, ensinamento, incentivo, amizade e parceria na condução do presente trabalho. Obrigada pela paciência e sabedoria compartilhada.

A UERJ e especialmente às professoras e professores queridos, gente que não foge à luta, mesmo diante de tantas dificuldades impostas pelo momento político que atravessamos, vêm resistindo e se fazendo presente. Obrigada pela acolhida e pelos muitos ensinamentos.

Às professoras da banca. Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristina Carvalho, por me acolher na sua disciplina Tópicos Especiais de Fundamentos da Educação - Concepções de Infância e Educação na PUC/RIO. À prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Amaral da Fontoura por ser assim essa professora humana, inspiradora e inesquecível. À Prof.<sup>a</sup> Dra. Bruna Molisane Ferreira Alves, pela inspiração, pela leitura e contribuições. Obrigada a todas que gentilmente aceitaram esse convite para compor a banca, pela leitura cuidadosa, e pelas possibilidades de olhar mais, e de novo, me permitindo descobrir a riqueza da pesquisa com outras lentes.

À minha família por todo suporte, apoio e incentivo. Sem vocês e não teria chegado até aqui.

Aos amigos que têm caminhado comigo nessa caminhada, cuidando, torcendo e incentivando.

Aos colegas de trabalho pelo apoio e parceria.

Ao grupo GEPEMAT, pelo fortalecimento como é bom saber que nossa caminhada não é solitária!

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Tereza Goudard Tavares, pela delicadeza em mostrar ao outro novas possibilidades sempre com muito respeito. Obrigada pelas contribuições e pelo acolhimento no grupo GIFORDIC.

Ao grupo GIFORDIC. Quantas aprendizagens, e oportunidade de crescer com o outro. Obrigada pela acolhida e pela riqueza de cada encontro.

Quem voa vê apenas o modo como a estrada penetra pela paisagem, como ela se desdobra de acordo com as leis da paisagem ao seu redor. Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem, e como, da mesma paisagem que para quem voa é apenas uma planície aberta, ela desvenda distâncias, mirantes, clareiras, panoramas a cada curva (...)

*Walter Benjamin*

## RESUMO

ARAÚJO, Adriana Cabral Pereira de. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): uma proposta de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos. 2019. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Essa dissertação analisa a proposta de formação de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sobretudo a inserção das professoras de crianças de 4 e 5 anos, da pré-escola, nessa política nacional de formação continuada para professores alfabetizadores que vem acontecendo em todo país desde o ano de 2013. A pesquisa tem por objetivo conhecer a proposta de formação continuada do PNAIC voltada para professoras de crianças de 4 e 5 anos e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, considerando se a mesma respeita as crianças como sujeitos de direitos, seus saberes e as culturas das infâncias. Se traz em sua proposta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que trazem para a criança a centralidade na proposta pedagógica, e o respeito às infâncias na Educação Infantil. Buscamos identificar as concepções de crianças e infâncias nos documentos oficiais do PNAIC e nos cadernos de formação “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, à luz da sociologia da infância com Manuel Jacinto Sarmento. Analisamos a concepção e proposta de formação continuada, assim como o respeito aos saberes docentes e as potencialidades de uma proposta de formação continuada a partir da epistemologia da prática de Maurice Tardif. A leitura dos documentos oficiais e cadernos de formação foram realizadas na perspectiva do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, buscando compreender o contexto, as influências políticas e econômicas que contribuíram na inserção da pré-escola, nessa política de formação continuada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a partir da análise documental dos registros oficiais do PNAIC e dos cadernos de formação de números 0, 1, 2 e 6 e a categorização dos dados encontrados. Na perspectiva das concepções de infâncias trabalhamos as categorias: a criança como sujeito de direitos; as culturas das infâncias. Na análise sobre formação trabalhamos com as categorias: saberes e experiências docentes; sensibilização e regulação da prática. Percebeu-se o paradoxo existente entre as concepções defendidas pelo Pacto nos documentos oficiais que visam à melhoria do desempenho das crianças na Educação Infantil e Ensino Fundamental e a lógica presente nos cadernos de formação voltada para a valorização e o desenvolvimento integral das crianças, discutindo a importância das múltiplas linguagens, da participação infantil, das interações e brincadeiras. Considera-se ainda que ausência de material, o corte de bolsas, e a ausência de uma política pública de formação para Educação Infantil e não apenas a inclusão das professoras de 4 e 5 anos numa formação voltada para alfabetização, constituíram-se nos limites que inviabilizaram a continuidade da proposta.

Palavras-chave: PNAIC. Formação continuada. Educação infantil.



## RESUMEN

ARAUJO, Adriana Cabral Pereira de. Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC): una propuesta de formación continua para profesoras de niños de 4 y 5 años. 2019. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Esta disertación analiza la propuesta de formación de profesores del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC), sobre todo la inserción de las profesoras de niños de 4 y 5 años, de la preescolar en esa política nacional de formación continuada para profesores alfabetizadores que vienen sucediendo en todo país desde el año 2013. La investigación tiene por objetivo conocer la propuesta de formación continuada del PNAIC dirigida a profesoras de niños de 4 y 5 años y coordinadores pedagógicos de la educación infantil, considerando si las mismas respeta a los niños como sujetos de derechos, sus saberes y las culturas de las infancias. Se trae en su propuesta las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (DCNEI), que traen para el niño la centralidad en la propuesta pedagógica, y el respeto a las infancias en la Educación Infantil. Buscamos identificar las concepciones de niños e infancias en los documentos oficiales del PNAIC y en los cuadernos de formación "Lectura y Escritura en la Educación Infantil", a la luz de la sociología de la infancia con Manuel Jacinto Sarmento. Analizamos la concepción y propuesta de formación continua, así como el respeto a los saberes docentes y las potencialidades de una propuesta de formación continua desde la epistemología de la práctica de Maurice Tardif. La lectura de los documentos oficiales y los cuadernos de formación se realizaron en la perspectiva del Ciclo de Políticas de Stephen Ball, buscando comprender el contexto, las influencias políticas y económicas que contribuyeron en la inserción del preescolar, en esa política de formación continuada. Se trata de una investigación cualitativa, a partir del análisis documental de los registros oficiales del PNAIC y de los cuadernos de formación de números 0, 1, 2 y 6 y la categorización de los datos encontrados. En la perspectiva de las concepciones de infancias trabajamos a las categorías: el niño como sujeto de derechos; los cultivos de las infancias. En la perspectiva de las concepciones de infancias llegamos a las categorías: el niño como sujeto de derechos, las culturas de las infancias. En la análisis sobre formación trabajamos con las siguientes categorías: saberes y experiencias docentes, sensibilización y regulación de la práctica. Se percibió la paradoja existente entre las concepciones defendidas por el Pacto en los documentos oficiales que apuntan a la mejora del rendimiento de los niños en la Educación Infantil y Enseñanza Fundamental y la lógica presente en los cuadernos de formación contonua a la valorización y el desarrollo integral de los niños, la importancia de los múltiples lenguajes, la participación infantil, las interacciones y los juegos. Se considera además que ausencia de material, el corte de fondos y la ausencia de una política pública de formación para Educación Infantil y no sólo la inclusión de las profesoras de 4 y 5 años en una formación orientada hacia alfabetización, se constituyeron en los límites que inviabilizaron la continuidad de la propuesta.

Palabras-clave: PNAIC. Formación continua. Educación infantil.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 -	Categorias de termos/palavras presente nos títulos das 136 pesquisas da CAPES sobre o PNAIC. ....	16
Figura 1 -	As três idades do ensino .....	42
Figura 2 -	O Ciclo de Políticas.....	45
Figura 3 -	Ilustração de Roger Mello.....	95
Figura 4 -	Ilustração de Mariana Massarani .....	96
Figura 5 -	As múltiplas linguagens na sensibilização da professora na proposta de formação .....	97
Figura 6 -	Eixos de articulação da proposta com o cotidiano da educação infantil...	97

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Os saberes docentes.....	39
Quadro 2 -	Quantitativo de participantes formados pelo PNAIC nos anos 2013 a 2016.....	52
Quadro 3 -	Os cadernos de formação “Leitura e Escrita na Educação Infantil” .....	61
Quadro 4 -	Organização do Caderno 1.....	64
Quadro 5 -	Organização do Caderno 2.....	65
Quadro 6 -	Organização do Caderno 6.....	66
Quadro 7 -	Categorização das concepções de infâncias apresentadas nos cadernos “Leitura e Escrita na Educação Infantil e nos documentos oficiais do PNAIC 2017.....	69
Quadro 8 -	Categorias da proposta de formação– A proposta de formação dos cadernos utilizados no PNAIC/2017.....	83
Quadro 9 -	Atividades propostas para reflexão nos cadernos de formação .....	89
Quadro 10 -	Atividades propostas na seção compartilhando experiências nos cadernos de formação.....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BM	Banco Mundial
CEALE	Centro de Alfabetização, leitura e escrita
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPEMAT	Grupo de pesquisa e extensão de formação de coordenadores e professores em educação matemática
GIFORDIC	Grupo de estudos e pesquisas das Infâncias, formação de professores e diversidade cultural
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SISPACTO	Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC
STF	Superior Tribunal Federal
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	15
1	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	21
1.1	<b>Concepções de infâncias e crianças.....</b>	21
1.1.1	<u>A infância como categoria social .....</u>	24
1.1.2	<u>A criança como ator social e sujeito de direitos .....</u>	25
1.2	<b>As culturas das infâncias.....</b>	28
1.3	<b>A escola das infâncias .....</b>	29
1.4	<b>Concepções de crianças e infâncias: um olhar sobre a concepção de criança na educação brasileira a partir da legislação.....</b>	30
1.5	<b>A formação continuada como possibilidade ao respeito da criança como sujeito de direitos e respeito aos saberes docentes .....</b>	37
1.6	<b>Os saberes docentes .....</b>	38
1.6.1	<u>Os saberes experienciais e a formação continuada da professora da Educação Infantil .....</u>	40
1.7	<b>O ciclo de políticas e a formação de professores no PNAIC 2017.....</b>	44
1.7.1	<u>O conceito de performatividade e gerencialismo de Stephen J. Ball.....</u>	47
2	<b>OS CAMINHOS DA PESQUISA .....</b>	51
2.1	<b>A formação continuada do PNAIC 2017: a contextualização do objeto de pesquisa .....</b>	51
2.2	<b>Questões de pesquisa .....</b>	56
2.3	<b>Objetivo geral.....</b>	56
2.4	<b>Objetivos específicos.....</b>	56
2.5	<b>Modalidade da pesquisa .....</b>	57
2.6	<b>Instrumentos de pesquisa: análise documental .....</b>	57
2.7	<b>Caminhos metodológicos da análise documental .....</b>	58
2.7.1	<u>Portaria 826/2017 .....</u>	58
2.7.2	<u>Caderno Orientador PNAIC 2017 .....</u>	59
2.7.3	<u>Cadernos de Formação “Leitura e Escrita na Educação Infantil” .....</u>	59

2.8	<b>Caderno de nº 0 - Caderno de apresentação.....</b>	63
2.9	<b>Caderno 1 - Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender.....</b>	64
2.10	<b>Caderno 2 - Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem.....</b>	65
2.11	<b>Caderno 6 - Currículo e linguagem na Educação Infantil.....</b>	66
3	<b>ANÁLISE DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC 2017 .....</b>	68
3.1	<b>Concepções de infâncias e crianças nos cadernos de formação “Leitura e Escrita na Educação Infantil” .....</b>	69
3.2	<b>Categoria 1 (C1) - A criança como sujeito de direitos.....</b>	70
3.3	<b>Categoria 2 (C2) - As culturas das infâncias e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos.....</b>	75
3.3.1	<u>Crianças produtoras e consumidoras de cultura.....</u>	78
3.3.2	<u>As múltiplas linguagens no desenvolvimento das crianças.....</u>	80
3.4	<b>A proposta de formação docente nos cadernos “Leitura e Escrita na Educação Infantil.....</b>	82
3.5	<b>Categoria 1 (C1) - Saberes e experiências docentes .....</b>	83
3.5.1	<u>Valorização dos saberes docentes .....</u>	84
3.5.2	<u>Valorização das experiências .....</u>	88
3.5.3	<u>Reflexão e troca coletiva .....</u>	90
3.6	<b>Categoria 2 (C2) - Sensibilização .....</b>	94
3.7	<b>Categoria 3 (C3) - Regulação da prática .....</b>	99
4	<b>ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO PNAIC 2017.....</b>	101
4.1	<b>As concepções de infâncias e crianças nos documentos oficiais do PNAIC 2017 .....</b>	101
4.2	<b>A proposta de formação continuada nos documentos oficiais do PNAIC 2017.....</b>	106
4.3	<b>Categoria 1 (C1) - Saberes e experiências docentes .....</b>	108
4.3.1	<u>Experiências e boas práticas .....</u>	108
4.3.2	<u>Reflexão e troca coletiva .....</u>	112
4.4	<b>Categoria 2 (C2) - Sensibilização .....</b>	114
4.5	<b>Categoria 3 (C3) - Regulação da prática .....</b>	115

4.5.1	<u>Responsabilização dos professores</u> .....	116
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	119
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125



## INTRODUÇÃO

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

*Paulo Freire*

O presente estudo tem por objetivo conhecer a proposta de formação continuada e a concepção de infância expressas nos documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como proposta de formação continuada para professores da Educação Infantil<sup>1</sup> no ano de 2017.

Iniciei o mestrado na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com o projeto de estudar a formação continuada de professores da Educação Infantil no Município de São Gonçalo, especialmente a proposta idealizada e iniciada no ano de 2017 pela Secretaria Municipal de Educação (SME) devido à criação da Subsecretaria de Educação Infantil em um município do leste fluminense. Diante das mudanças políticas e devido às descontinuidades existentes na visão e posicionamento da nova equipe da SME que entraram em vigor, fiquei um período revendo os limites e a possibilidade de dar continuidade ao projeto de pesquisa. Em 07 de julho de 2017 foi publicada a portaria 826 do Ministério da Educação (MEC) que incluía a Educação Infantil na proposta de formação do PNAIC. Comecei, então, a analisar a portaria e a documentação pertinente, ciente de que a formação em pauta atravessaria minhas questões de pesquisa. Estudando mais a fundo, surgiu o interesse de focar a pesquisa em questão na proposta do PNAIC 2017 e como se daria a inserção das professoras da pré-escola<sup>2</sup> nessa formação.

Ao realizar o levantamento bibliográfico, pesquisamos as palavras “PNAIC”, “formação continuada” no banco de teses da CAPES, encontramos um quantitativo de 136 pesquisas no período de 2013 a 2018 envolvendo a contribuição do Pacto na formação de

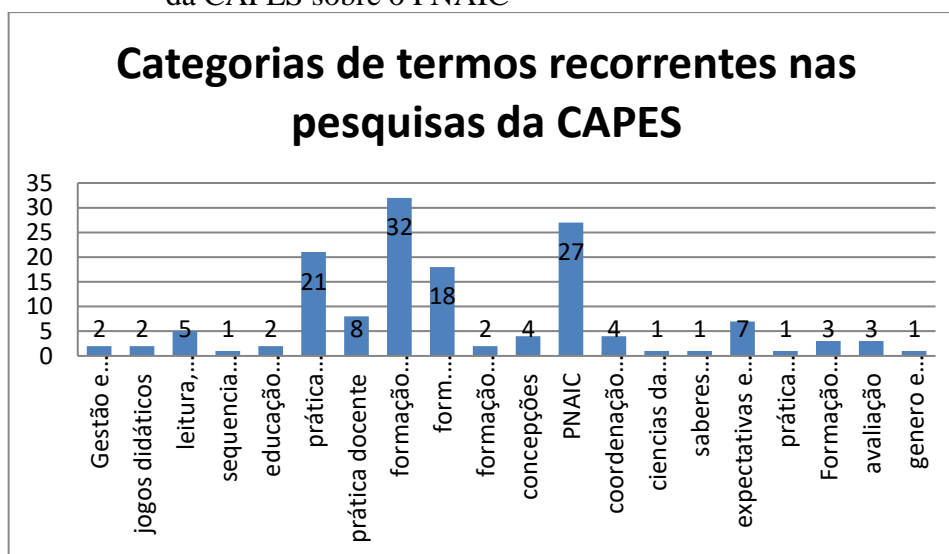
---

<sup>1</sup> O PNAIC 2017 traz o termo Educação Infantil nos documentos oficiais, mas refere-se à formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos, da pré-escola. Sua proposta de formação não contempla as professoras de crianças de 0 a 3 anos.

<sup>2</sup> Optamos pelo termo professoras da Educação Infantil e professora das infâncias, pois reconhecemos que 95% das que atuam na Educação Infantil são mulheres.

professoras alfabetizadoras do 1º ciclo em diversos municípios de todas as regiões do país. Por meio da investigação com essas palavras-chave encontramos 7 pesquisas de doutorado, 97 de mestrado acadêmico e 32 de mestrado profissional. Abordam em sua maioria temas, tais como: as concepções de formação continuada, de alfabetização e letramento; análise dos documentos oficiais e proposta do PNAIC; a formação de orientadores pedagógicos; análise do contexto político da implantação do PNAIC; e as discussões que envolvem os cadernos específicos voltados para o ensino da matemática, ensino das ciências da natureza, educação inclusiva e letramento. Algumas reflexões tratam da literatura infantil, avaliação, jogos didáticos, dentre outras questões pertinentes a sua aplicação na formação de professores do 1º ciclo do Ensino Fundamental. Após realizarmos a tabulação dos termos comuns encontrados nas 136 pesquisas da CAPES, chegamos ao seguinte resultado:

Gráfico 1 – Categorias de termos/palavras presentes nos títulos das 136 pesquisas da CAPES sobre o PNAIC



Fonte: A autora, 2018.

Encontramos apenas um estudo em relação às crianças de 5 anos, da pesquisadora Amanda Czernisz Barbosa, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na dissertação intitulada: “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a criança de cinco anos no ensino fundamental: a cultura escrita e seus (des) propósitos para a infância”, defendida no ano de 2016. A pesquisadora trata das especificidades infantis de crianças de 5 anos, pois devido a uma decisão judicial no estado de Mato Grosso do Sul, naquele período, crianças de 5 anos poderiam ser matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental. Destacamos que a permissão dada por esse estado e por alguns municípios à matrícula de crianças no Ensino

Fundamental, embora devessem estar na Educação Infantil, sofreu alterações legais a partir de 01 de agosto de 2018, em que o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu homologar a proposta do Conselho Nacional de Educação, sobre o corte etário para matrícula no Ensino Fundamental. Segundo essa decisão, é preciso que a criança tenha 6 anos completos até 31 de março para ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental em todo o território nacional.

Retomando ao levantamento no banco de teses da CAPES, ao delimitar esse levantamento utilizando o mesmo recorte temporal e incluindo o termo “educação infantil”, encontramos 5 resultados. Desses, 3 pesquisas são de mestrado e 2 de mestrado profissional. Nesse levantamento busquei as pesquisas que tratassem do PNAIC e da formação continuada para professores da Educação Infantil. Dos cinco resultados encontrados tratavam de questões específicas sobre os desafios e possibilidades do Pacto e sua implantação com foco na alfabetização de crianças do 1º ciclo do Ensino Fundamental.

Buscando no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) as mesmas palavras-chave, no mesmo recorte temporal, encontramos 43 resultados, sendo 34 dissertações e 9 teses. Destacamos também nessa busca que a categoria de formação continuada para professores alfabetizadores é bem frequente. Não encontramos nesse banco pesquisas que discutissem as especificidades da formação voltadas para o(a) professor (a) da Educação Infantil.

Os resultados das pesquisas encontradas se aprofundam no PNAIC como uma política pública nacional para a formação continuada de professores, tendo como referência o ciclo de alfabetização. Até esse momento ainda não identificamos pesquisas que discutam o PNAIC na formação continuada para professoras/professores das crianças de 4 e 5 anos, considerando as concepções e especificidades dessa faixa etária.

Nesse percurso da construção do objeto de pesquisa e a partir do levantamento bibliográfico realizado, surgiram algumas questões que serão tratadas no decorrer desse estudo: O PNAIC contribui para uma formação continuada de professores que permita à criança de 4 e 5 anos viver sua infância na educação infantil? Quais concepções de infância e educação infantil são tratadas nesse pacto? Qual a proposta de formação continuada presente no pacto? A estrutura da formação proposta considera os saberes docentes, as múltiplas infâncias e a diversidade cultural brasileira?

Com o objetivo de responder essas questões, traçamos o seguinte objetivo geral: Conhecer a proposta de formação continuada e a concepção de infância expressa nos documentos oficiais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2017, como também, nos cadernos do programa de formação continuada para professoras de

crianças de 4 e 5 anos. Percorreremos na pesquisa o seguinte objetivo específico: Verificar nos documentos oficiais que apresentam a proposta do PNAIC 2017<sup>3</sup>, e nos cadernos de formação “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, as concepções de infâncias e formação continuada, tendo como referência de análise as contribuições de Ball, Tardif e Sarmiento.

A partir de nossas questões de pesquisa e objetivos buscamos nos documentos do PNAIC as informações para conhecermos sua história, suas concepções e sua proposta de formação.

O PNAIC foi criado através da portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 com o objetivo de alfabetizar as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental em cumprimento à meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE):

É um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios, desde 2012, para atender a meta 5 do PNE, que estabelece a obrigatoriedade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2017a, p.3).

Segundo o Caderno de Apresentação do PNAIC do ano de 2015 (BRASIL, 2015, p.8) “o ano de 2013 foi, então, marcado pela implantação deste projeto de grande escala: o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação.” Ao discorrer sobre as temáticas de estudo, o caderno aponta que no ano de 2013 o PNAIC trabalhou a temática da linguagem buscando refletir com os professores alfabetizadores a alfabetização na perspectiva do letramento. No ano seguinte, o foco da formação foi voltado para a matemática. Em 2015, a proposta de formação contemplou a interdisciplinaridade. Em 2016 leitura e escrita e letramento matemático. Em 2017, língua portuguesa e matemática para os professores alfabetizadores e a inclusão da pré-escola e do Novo Mais Educação.

O Caderno Orientador do PNAIC 2017 deixa claro que o objetivo principal é garantir a alfabetização de todas as crianças até o final do 1º ciclo de alfabetização, por volta dos 8 anos de idade. Especificamente no ano de 2017, o governo federal decide, a partir da portaria 826/2017, incluir a Educação Infantil na proposta de formação que desde 2012 era voltada somente para professores alfabetizadores do Ensino Fundamental. Apesar de se utilizar do termo Educação Infantil, a formação do PNAIC 2017 inclui apenas as professoras que atendem as crianças de 4 e 5 anos, portanto, a oferta envolve apenas a pré-escola, deixando as professoras das crianças de 0 a 3 anos fora desse projeto de formação.

---

<sup>3</sup> O termo PNAIC 2017 será utilizado nesse texto para diferenciá-lo dos demais que vem acontecendo desde 2012 e que tratavam da formação de professores alfabetizadores. O PNAIC 2017 além da formação dos professores alfabetizadores incluiu a formação de professores de crianças de 4 e 5 anos.

É válido ressaltar que para a formação das professoras dessa etapa de ensino, segundo o Caderno Orientador, o MEC propôs o material elaborado com a participação de professoras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Esse material intitulado “Leitura e Escrita na Educação Infantil” é fruto de um projeto visando cursos de formação presencial de 120 horas para professoras da Educação Infantil. Foi organizado a partir das demandas e necessidades percebidas ao longo de suas pesquisas com as infâncias, e passou a ser utilizado pelo governo no PNAIC 2017 para uma outra proposta de formação, envolvendo atividades semipresenciais e outras em formato de oficinas no espaço escolar. Percebemos já no início das primeiras leituras a disparidade presente entre os documentos oficiais e os cadernos de formação que discutiremos no capítulo 3. São olhares, interesses e arenas políticas diversas que perpassam a proposta.

Para as coordenadoras do projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, o fato de o MEC não ter assegurado aspectos importantes da política de formação que abarcava o projeto contribuiu para a desvalorização e superficialidade do processo formativo, comprometendo sua qualidade e abrangência. Segundo essas pesquisadoras, as negociações e diálogos com o MEC foram marcados pelas inconstâncias e divergências nas concepções de formação de professores e de Educação Infantil, considerando o contexto político de 2016. No documento Carta às professoras, as autoras Baptista et al (2018, s/p) apontam os aspectos que evidenciam as ações não asseguradas pelo MEC:

- A remuneração do tempo de formação para as cursistas cuja ausência dificulta e muitas vezes impede a participação das professoras;
- A distribuição dos cadernos impressos da Coleção e não sua disponibilização apenas por meio digital;
- Uma coordenação nacional que se responsabilizasse pela formação dos formadores estaduais e regionais, bem como pelo acompanhamento e monitoramento das ações de formação, do programa;
- A oferta de um ano de curso com 120 horas presenciais, que ficou reduzida a poucas horas.

Elas apontam na carta às professoras vários aspectos que direcionaram a fundamentação e elaboração do projeto, evidenciando que ao incluir a pré-escola, o MEC “não respeitou esses aspectos, nem tampouco cumpriu o que havia sido pactuado com municípios, estados e coordenação do Projeto e, assim, definitivamente, não se constituiu como uma política de formação” (BAPTISTA, et al, 2018 s/p ). As autoras consideram a formação do PNAIC na pré-escola como uma proposta dentro de uma política nacional de formação de professores.

A proposta de formação do PNAIC, cuja perspectiva maior está na formação de professores alfabetizadores, tem como objetivo principal alcançar a meta 5 do PNE que consiste em alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, no 3º ano do Ensino Fundamental. Consideramos importante essa proposta, mas questionamos: quais perspectivas serão proporcionadas por tal meta? Para alcançá-la será necessário submeter as crianças de 4 e 5 anos a uma sistematização da aprendizagem, marcada por processos escolarizantes e conteudistas, cerceando o respeito ao seu tempo, suas peculiaridades, às brincadeiras e às culturas das infâncias?

Diante dessa proposta do MEC para formação de coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e de professoras da pré-escola, através do PNAIC 2017, e das questões de pesquisa apresentadas, discutiremos o PNAIC como uma proposta dentro de uma política pública de formação de professores, no atual contexto sociopolítico e econômico. Faremos a leitura dos documentos oficiais, analisando-os de acordo com o ciclo de políticas de Ball e do conceito performatividade e gerencialismo (2002, 2004, 2005, 2014), buscando compreender o contexto e as influências econômicas e políticas que contribuem para existência e manutenção do PNAIC 2017.

O referencial teórico-metodológico está organizado em dois capítulos. No Capítulo 1 abordaremos o conceito de infâncias, tendo os seguintes subtópicos: 1.1) Concepções de crianças e infâncias; 1.2) A formação continuada e os saberes experienciais; 1.3) Os saberes docentes 1.4) O ciclo de políticas e a formação de professores no PNAIC 2017.

No capítulo 2, abordaremos os caminhos metodológicos para análise da legislação do PNAIC como proposta de formação continuada para professoras da pré-escola, buscando identificar as concepções de infância e de formação continuada. Para tal analisaremos os documentos oficiais que compreende a Portaria nº 826 de 07 de julho de 2017 e o Caderno Orientador - PNAIC em ação 2017. Nessa análise, pesquisaremos também os cadernos intitulados “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, porque foram usados como material de formação do PNAIC 2017.

No capítulo 3, apresentaremos a categorização dos dados, obtidas a partir das análises dos documentos oficiais do PNAIC 2017, e dos cadernos de formação “Leitura e escrita na Educação Infantil” em diálogo com o referencial teórico.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

Olhar outra vez para os mecanismos e nossas instituições educacionais, questionar a verdade de nossos próprios e cultivados discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos, tudo isso abre possibilidades de mudança.

*Jeniffer M. Gore*

Nessa pesquisa, abordaremos a concepção de infâncias e de crianças a partir do referencial teórico de Sarmiento. Em um segundo momento, buscaremos conhecer essas concepções na legislação brasileira referente à Educação Infantil. No terceiro momento, analisaremos a formação continuada e os saberes experienciais dos professores apresentados por Tardif. Por fim, no quarto momento do texto, verificaremos os conceitos de performatividade e gerencialismo de Ball, buscando identificar na proposta de formação para as professoras de crianças de 4 e 5 anos, os elementos dessa política de gestão e controle.

### 1.1 Concepções de infâncias e crianças

A palavra concepção etimologicamente vem do latim *conceptione*. Tem como significado a ação ou efeito de conceber; gerar; capacidade ou ação de entender, de perceber; conhecimento sobre algo.

Nessa perspectiva, buscaremos refletir sobre as concepções de crianças e infâncias a partir do referencial teórico e dos documentos analisados, ou seja, conhecer a compreensão e percepção dos autores e o direcionamento da proposta de formação do PNAIC 2017. Tal abordagem nos ajudará a analisar as políticas públicas de formação de professores, sobre os saberes que são considerados e principalmente para que criança e infância as propostas são pensadas e direcionadas.

Ao pesquisarmos as concepções de infâncias, bem como o reconhecimento das especificidades que as envolvem, encontramos uma abordagem baseada na perspectiva

histórica de Philippe Ariés (1981)<sup>4</sup>, o surgimento de um olhar diferenciado sobre as crianças, que o autor denomina de sentimento de infância. Esse sentimento, termo utilizado pelo autor, não está relacionado à ideia de afetividade, mas sim na particularidade infantil, e no olhar que a sociedade passa a ter sobre as crianças, no sentido de separá-las do mundo adulto.

Esse pensamento voltado para a infância no sentido de compreendê-la nas suas especificidades foi surgindo lenta e tardiamente. Segundo Pinto (1997, p.35), “a inexistência de um sentimento de infância em séculos passados, não significa necessariamente que as crianças fossem negligenciadas, desamparadas ou tratadas com desprezo.” Porém, o tratamento recebido como sendo adultos em miniatura reforça que não havia ainda a existência de um olhar específico sobre a infância enquanto grupo social, nem tão pouco o reconhecimento de que havia uma particularidade infantil que a distinguia do mundo adulto.

Importa destacar que a dimensão da construção da infância não se refere apenas a uma fase biológica do desenvolvimento, mas é uma construção que perpassa as questões históricas, culturais e sociais. Nessa perspectiva, segundo Kramer (1999, p.207), várias questões como “histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil”.

A sociologia da infância está centrada no sujeito como ser sociológico, rompendo com as perspectivas que uniformizam as infâncias e as restringem aos aspectos psicológicos ou biológicos do desenvolvimento humano. Para Sarmiento (2005, p.363), ela instiga uma compreensão de infância “que toma as crianças como *objecto* de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada.” Para além do reconhecimento das diversidades e especificidades das infâncias, esse campo de estudos traz também as marcas das desigualdades sociais sobre as concepções de infância.

Dentre os vários pesquisadores desse campo do conhecimento da sociologia da infância, escolhemos o referencial teórico do autor Manuel Jacinto Sarmiento, (1997, 2003, 2005, 2007, 2008, 2015), professor da Universidade do Minho, devido aos seus estudos sobre as infâncias e especialmente sobre a criança como ator social e sujeito de direitos. Na perspectiva de Sarmiento (2007, p.29), “a criação de sucessivas representações das crianças ao longo da História produziu um efeito de invisibilização da realidade social da infância”.

---

<sup>4</sup> Philippe Ariés no livro *História Social da infância e da família*, apresenta uma abordagem histórica sobre as infâncias, as concepções e o surgimento do “sentimento de infância” expressão usada pelo autor voltada para o reconhecimento de que havia uma especificidade das crianças que as diferenciavam dos adultos.



O autor aponta ainda que a sociologia da infância apresenta uma distinção entre os termos crianças e infâncias como apresentado no trecho abaixo:

Por isso a sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc. (SARMENTO, 2005, p.371).

Nessa lógica, a partir das palavras do autor, as crianças são sujeitos de direitos e atores sociais que integram a categoria social das infâncias. Compreendemos a partir da sociologia da infância que o conceito de infância é uma construção cultural, histórica e social, e que “contrariamente ao que se passa ao nível do senso comum, está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio” (PINTO, 1997, p. 63). A infância para Sarmiento (2005, p.363) é “concebida como uma categoria social”.

A constituição de uma compreensão de infância ao longo da história, e do sentimento de infância, trouxe consigo a ampliação com a preocupação pedagógica e com a valorização da educação nas civilizações clássicas da Europa, uma vez que, anteriormente, conforme descreve Pinto (1997, p.36), “a escola medieval permaneceu indiferente à distinção e separação das idades, uma vez que não se destinava a educar a infância”.

Sarmiento (2007) destaca a importância do trabalho de Ariés, mas reconhece que o surgimento tardio de uma referência histórica sobre a infância contribuiu para que o historiador defendesse a ideia da inexistência do “sentimento de infância”. O autor também apresenta uma crítica quanto aos aspectos metodológicos da abordagem do historiador, apontando a ausência de uma referência às crianças provenientes de classes populares, pois os registros documentais que o historiador francês faz referência são oriundos do clero e da nobreza.

Nessa perspectiva das concepções de infâncias e crianças, o pesquisador Manuel Pinto apresenta uma abordagem das dimensões sociais, destacando a grande disparidade existente na pesquisa sobre as concepções de infância. Para o autor:

Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da *protecção* face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente dotado de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (PINTO, 1997, p.33-34).

Essa diversidade presente nas compreensões que envolvem o conceito de infância

aponta caminhos para o reconhecimento, visibilidade, e a necessidade de políticas públicas que de fato considerem as crianças como sujeitos de direitos. E da superação para com aquelas concepções que veem as crianças a partir de sua incompletude e invisibilidade. Para Sarmento, a infância não se constitui como uma fase transitória, mas como parte integrante da sociedade, durante a qual cada criança de forma participativa produz culturas e interage no seu grupo social.

### 1.1.1 A infância como categoria social

Sarmento (2007, p.28) traz um questionamento profícuo sobre as alterações sociais historicamente produzidas, e as mudanças nas concepções a partir do surgimento do sentimento de infância registrado na historiografia: “Se as concepções de infância podem existir, modificar-se e diversificar-se, se elas são uma construção histórica, e não decorrem de uma natureza auto-evidente, o que é que está na origem dessas concepções?”

O autor concebe a infância como “categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005, p. 363). A infância como categoria geracional distinta não se resume a uma fase transitória, mas envolve as condições sociais com características específicas que as difere de outros grupos e outras faixas etárias.

No reconhecimento da infância como categoria social, Sarmento (2007, p.3) sustenta que:

As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância.

O conceito de geração é apresentado por Sarmento (2005, p. 364) “como uma variável independente, trans-histórica, estando prioritariamente ligada aos aspectos demográficos e econômicos da sociedade”. É composta pelas crianças como atores sociais que integram essa categoria e nela imprimem suas especificidades e seu modo próprio de produzir e consumir cultura.

Esse conceito apresentado por Sarmento traz à luz um olhar de alteridade sobre a

criança, visto que reconhece seu lugar como ator social e sujeito de direitos. Na visão do autor, “a criança é considerada como o não adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano completo” (SARMENTO, 2007 p.33).

Concordando com Sarmiento, Borba afirma que nesse processo de negação da infância, ela é marcada “[...] pelo que não é e pelo que lhe falta em relação ao adulto: in-competente, i-matura, i-racional” (BORBA, 2008, p. 36). Por uma condição de fragilidade, a negação ou invisibilidade sobre a infância, a partir do olhar e das projeções dos adultos, traz no seu bojo a ausência do respeito ao seu tempo de ser criança, e as marcas da incompletude do ser criança, reforçando aquilo que lhe falta para vir a ser o adulto esperado.

### 1.1.2 A criança como ator social e sujeito de direitos

A infância como categoria social é composta pelas crianças como atores sociais ativos que integram essa categoria e nela imprimem suas especificidades e seu modo próprio de produzir e consumir cultura. “A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos *ativos*, que interpretam e agem no mundo” (SARMENTO, 2007, p.36). Ao explicar sobre essa concepção de criança, o autor refere-se a ela como sujeito e ator social que compreende um grupo social e uma categoria na sociedade.

Nessa perspectiva, o autor aponta que ao considerar os direitos das crianças e as concepções de crianças não se volta apenas as gerações mais novas, mas defende, sobretudo, [...] “a sociedade na sua multiplicidade, aí onde as crianças nascem, se constituem como sujeitos e se afirmam como *actores* sociais, na sua diversidade e na sua alteridade diante dos adultos” (SARMENTO, 2005, p. 376). A consideração dos direitos das crianças constitui-se num referencial de fundamentação política para a escola das infâncias, reverberando em um fazer pedagógico atento aos contextos e as desigualdades sociais, e ações de respeito as individualidades e necessidades das crianças.

Tomar os direitos da criança como referencial para a educação de infância[...] podem fundamentar politicamente a educação de infância e estabelecer as bases de uma ação pedagógica contextualizada, socialmente atenta aos fatores de desigualdade, culturalmente respeitadora da diversidade e verdadeiramente centrada nas crianças concretas e nas suas necessidades reais de viver, brincar, aprender e conviver com os outros (SARMENTO, 2015b, p.37).

Apesar dessa compreensão de uma importância da escola da infância baseada nos direitos apresentados, a criança, sujeito de direitos e ator social protagonista de sua ação e produtora de culturas no seu grupo social, continua excluída no direito e na participação política, não apenas no que tange ao direito ao voto, mas na escassez da representatividade de seus interesses. Nas palavras de Sarmento,

[...] a invisibilidade tem uma extensão correspondente na ausência da consideração dos impactos das decisões políticas sobre as diferentes gerações, especialmente a infantil (...) as crianças são o grupo geracional mais *afectado* pela pobreza, pelas desigualdades sociais e pelas carências das políticas públicas (SARMENTO, 2007, p.38).

Ao reconhecermos a infância como categorial social, composta pelas crianças como sujeitos de direitos, importa considerar a necessidade de políticas públicas que atendam às suas especificidades como categoria permanente, e expressem, sobretudo, o respeito às especificidades e ao *status* de ser criança. Políticas que atuem no respeito e garantia dos direitos fundamentais e no combate à pobreza e as desigualdades sociais. Para que de fato, assim como defende Sarmento (2015a, p.78), as crianças sejam sujeitos de direitos e esse reconhecimento resulte em um processo que produza “identificação da alteridade infantil, de promoção do bem-estar da criança e de criação das condições políticas, econômicas, sociais e institucionais de uma infância livre da dominação social, cultural, patriarcal e paternalista”.

Reconhecendo os direitos da criança e as necessidades de ampliação das redes de apoio e amparo à escola da pequena infância, o autor destaca que:

A escola infantil, ou jardim de infância, não pode sozinha realizar a plenitude desses direitos; necessita de se inserir no esforço comum que constrói o espaço público como lugar do bem-estar coletivo. Nesse sentido, os estabelecimentos educativos incluem-se no âmbito das políticas sociais, não apenas como destinatários das medidas do Estado ou do Município, mas como participantes ativos na construção do bem-estar social. Constituem-se, à sua medida, como um elo de política social. É daqui que decorre a importância das relações com a comunidade socialmente organizada (SARMENTO, 2015a, p.80).

A escola da infância, como todos os demais espaços educativos, constitui-se em espaços coletivos que se posicionem de forma crítica diante das desigualdades sociais, oportunizando a luta e reivindicação por políticas públicas que busquem o bem-estar coletivo, a adequação dos espaços, dos brinquedos e materiais. Políticas de formação coerentes com trabalho que se desenvolve nas unidades de Educação Infantil, respeitando as crianças e os saberes docentes. Adequação de horários para atender as crianças, as famílias e permitir às

professoras o desenvolvimento pessoal e profissional através da troca de saberes e diálogos coletivos.

Para Sarmiento (2013, 2015) uma proposta centrada nos direitos das crianças precisa contemplar algumas ações, tais como: organizar as práticas pedagógicas a partir das crianças e suas práticas culturais; pensar a escola da infância como lugar de encontro, socialização e afirmação das culturas infantis; essa escola precisa estabelecer parcerias com outros setores da sociedade como elo de política social proporcionando ações de respeito à criança e promovendo:

[...] a realização de direitos de proteção contra a violência, a exploração e o abuso; o direito à saúde e à proteção contra a doença; os direitos à alimentação, à higiene, ao exercício físico; o direito à natureza e ao ambiente, ao contato e usufruto da água, das plantas e da natureza em geral; o direito ao afeto e às emoções, ao riso, ao convívio; o direito ao jogo e à brincadeira: o direito ao reconhecimento de si própria face às outras crianças; o direito à informação e as múltiplas formas de expressão; o direito à participação (SARMENTO, 2015b, p. 38).

Além desses pontos apresentados, o autor salienta ainda que a escola da infância precisa ser o local de realização da cidadania plena da criança. Sarmiento (2013, 2015) apresenta essa cidadania classificando-a em 4 eixos: cidadania social, cognitiva, institucional e íntima. Esta última, relacionada ao aspecto de proteção e respeito à criança como indivíduo. Outro ponto apresentado pelo autor como marca de uma proposta que contempla os direitos das crianças está na compreensão da escola da infância como uma escola voltada para a cidade e nos seus múltiplos espaços formativos que compreende diversidade presente nas aprendizagens formais e não formais.

Nessa perspectiva de compreensão das crianças como cidadãos ativos, sujeitos de direitos, e produtores de culturas, concordamos com a pesquisadora Daniela Finco (2010, p.45) ao defender que “(...), não importando sua idade, são pessoas com seus próprios direitos, gente com características e habilidades específicas que devem ser apreciadas e respeitadas por seus semelhantes, os adultos, seres humanos.” Elas têm o direito à proteção e participação na vida social com respeito as suas especificidades como cidadãos ativos.

Essa concepção que aponta a qualificação e o respeito à criança como ela é, sujeito de direitos, e não apenas como menores, ou parte menor da sociedade, sujeitos à margem de um grupo social invisibilizado na sua fala e nas suas ações cotidianas, reverberam na professora e na escola da infância no reconhecimento e aceitação das culturas infantis como elemento fundamental para a participação ativa da criança no seu grupo social.

## 1.2 As culturas das infâncias

As culturas das infâncias representam as produções das crianças a partir das interações com seus pares e com os adultos, através das brincadeiras, dos diálogos e da relação com as produções apresentadas pelos adultos em um processo dinâmico e participativo. Nessa perspectiva, Sarmiento (2005, p. 373) aponta que: “Estas *actividades* e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas *interacções*”.

A partir das brincadeiras, enquanto participante ativo, a criança constrói seus saberes e identidades na sua relação cotidiana. Sobre essa forma particular da produção de cultura pela criança, a partir da relação com seus pares e sua interação no mundo, Borba (2006, p.1) afirma que: “As crianças se encontram em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com a realidade à sua volta”. Nessa relação com as estruturas que as cercam, fortalecem sua participação no grupo social, não somente com a incorporação da cultura adulta apresentada, mas ressignificando-as nas interações com outras crianças como sujeitos ativos no seu grupo social. Assim, “criam formas próprias de compreensão e de ação sobre a realidade. Isso porque esse contexto não apenas constringe suas ações, mas também lhes traz novas possibilidades” (BORBA, 2006, p.4).

Nessa lógica, concordamos com a autora, reafirmando que as crianças são sujeitos ativos e participativos da sociedade. Destacamos ainda que na abordagem de Sarmiento a respeito das culturas infantis, o autor defende que “as culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância” (SARMENTO, 2007, p.36). Ao interagir com seu grupo social nas ações cotidianas, as crianças ressignificam as culturas apresentadas pelos adultos e produzem suas culturas e novas possibilidades de ação a partir das brincadeiras e interações frente a sua realidade social, ressignificando a cultura apresentada pelo adulto.

Nessa perspectiva, destacamos a importância de respeitar a criança e suas especificidades, na sua forma singular de ser e de agir, participando e interagindo no seu grupo social. Essa interação se dá de forma dinâmica e complexa, na qual a criança expressa seu potencial criativo de ir muito além na sua maneira de conhecer, compreender e agir. Essas concepções precisam estar presente na escola das infâncias, no sentido de romper com

outras lógicas em que a criança não é respeitada nos seus direitos e é levada a aceitar de forma passiva a cultura apresentada pelos adultos, cerceada na sua participação, não assumindo seu papel de ator social e sujeito de direitos.

### 1.3 A escola das infâncias

A preservação da escola das infâncias como espaço não-escolarizante, que respeita as crianças e suas especificidades vem se constituindo numa tensão frente aos processos políticos e econômicos de gestão e controle sobre os processos educativos. Sarmiento defende a importância de uma escola das infâncias que rompa com a “forma escolar”. Para o autor a escola nessa formatação

[...] representa a transmissão da cultura escrita em conhecimentos apresentados de modo segmentado e sequencial, numa relação unidirecional do mestre para o discípulo, com processos sistemáticos de avaliação e revisão de conhecimentos, por meio de uma disciplina corporal e mental subordinada as regras impessoais. (SARMENTO, 2015a, p.65).

Na visão do autor a rejeição a esse aspecto escolarizante, verticalizado e mecânico que ronda a Educação Infantil, “exprime-se em organizações educativas em que os processos de comunicação cultural se realizem sob formas não transmissivas, mas, alternadamente, em atividades realizadas pelas crianças com forte expressão lúdica e criativa” (ibidem, p. 65-66).

Sarmiento aponta o exemplo de Portugal que, reconhecendo a importância e sentido histórico da educação das infâncias a compreende como “espaço de desenvolvimento livre, criativo e lúdico da criança, o que levou à rejeição do nome “escola” para a educação dos mais novos, tendo sido adota a designação [...] “jardim de infância” (SARMENTO, 2015a, p.66).

A educação das infâncias que respeita o direito das crianças prevê uma escola com uma proposta centrada na criança, nas culturas infantis, promovendo a participação dela. Um espaço em que diálogo, imaginação, ludicidade, criatividade e brincadeira sejam os fios condutores do fazer docente.

Em contraposição a aspectos epistemológicos presentes em outras linhas de estudos da infância, o autor propõe uma compreensão das crianças “como sujeitos do conhecimento”, e não apenas objetos desse conhecimento, levando a ações que permitam escutar a voz da

criança, numa relação dialógica e não apenas com a lógica adultocêntrica, possibilitando ações participativas que qualifiquem as crianças como sujeitos de direitos. Para Sarmento (2007, p.35), “os processos de qualificação da infância por negação constituem, efetivamente, um *acto* simbólico de expressão de adultocentrismo e a *projecção* ideológica sobre a infância de concepções ideológicas essencialistas sobre a condição humana.”

Nessa perspectiva, pensar uma educação infantil que qualifique a infância, no sentido de olhar a criança como ser participativo, ativo, criativo, produtor de culturas, dando visibilidade às suas produções, reconhecendo-as como atores sociais e de pleno direito, implica, sobretudo, “o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20).

A partir dessas referências e do olhar de reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, atores sociais e produtores de culturas, que atravessam e constituem o fazer docente na escola da infância, importa saber como as políticas presentes na legislação da educação brasileira contemplam essa infância, a fim de permitir que elas vivenciem sua infância na Educação Infantil, com respeito aos seus direitos, necessidades e especificidades asseguradas.

#### **1.4 Concepções de crianças e infâncias: um olhar sobre a concepção de criança na educação brasileira a partir da legislação**

As concepções de crianças e infâncias são atravessadas pelas transformações econômicas, sociais e políticas de uma sociedade. A roda dos expostos marcou a realidade brasileira durante 224 anos, sendo essa a representação da inexistência de um olhar atento e de políticas sobre a infância e o atendimento das crianças abandonadas. Segundo Marcílio (1997, p.51), o Brasil foi o último país do mundo a extinguir a roda dos expostos. Para a autora,

[...] a roda dos expostos foi uma das instituições brasileiras de mais longa vida, sobrevivendo aos três grandes regimes de nossa história. Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na década de 1950! Sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados.



Não pretendemos nesse texto traçar a evolução histórica do atendimento às infâncias no Brasil, mas consideramos importante destacar que o pouco atendimento institucionalizado dedicado à criança brasileira foi marcado por escassez e abandono. Durante muito tempo esteve atrelado às ações assistencialistas e higienistas das creches. Nessa perspectiva, Rizzo afirma que:

As primeiras creches foram criadas no Brasil no final do século XIX e início do século XX, e tinha como finalidade retirar as crianças abandonadas da rua, diminuir a mortalidade infantil, formar hábitos higiênicos e morais nas famílias, alicerçado em um caráter extremamente assistencialista. Considerando que, nessa época, não se tinha um conceito bem definido sobre as especificidades da criança, a mesma era "[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano" (RIZZO, 2003, p. 37).

Ainda sobre esse atendimento, a pesquisadora Maria Carmem Barbosa aponta que havia uma diferenciação no tratamento dado às crianças nas creches e nos jardins de infância. As poucas creches que existiam eram voltadas para as crianças pobres, exclusivamente para o cuidado com a higiene:

Nas creches, a intervenção do Estado acontecia com desvalorização dos modos familiares e comunitários de educação das crianças, que eram continuamente criticados, pois considerados inferiores àqueles propostos nos manuais de higiene, puericultura e psicologia do desenvolvimento (BARBOSA, 2009, p.60).

Enquanto as creches com ações assistencialistas se encarregavam do cuidado no atendimento às crianças menos favorecidas, os jardins de infância trabalhavam na perspectiva do ensino, com uma proposta transmissiva voltada para os valores, datas cívicas e religiosas do calendário. Essa separação no atendimento às crianças provocou uma tensão entre a perspectiva de cuidar e educar na Educação Infantil. As legislações que surgiram após a Constituição de 1988 vieram no sentido de romper com essa dicotomização no atendimento e nas propostas das instituições educativas, fruto de uma herança histórica e marcada pelas desigualdades sociais. Segundo Barbosa,

Nos Jardins de Infância, o modelo de educação infantil, inspirado no universalismo iluminista, era feito através da transmissão dos valores indiscutíveis “da cultura ocidental” e da ênfase curricular no uso do calendário baseado em festas religiosas (cristãs) e cívicas, em livros, jogos, hinos, ginástica, que divulgavam uma forma de compreender o mundo a partir de um olhar hegemônico (BARBOSA, 2009, p. 9).

Além de Barbosa (2009), encontramos na abordagem da pesquisadora Kishimoto (1990, p.60), sobre o surgimento de creches nas fábricas, como estratégia capitalista de seus

proprietários. Segundo a autora, devido ao aumento da industrialização, esses construíram vilas operárias, que eram compostas de “habitação, creches, escolas maternas e assistência médica, é a estratégia adotada por empresários interessados em não sofrer descontinuidade em sua linha de produção e dispostos a aumentar o potencial produtivo do operariado”.

Com o passar do tempo a função assistencialista presente no cotidiano das creches foi abrindo possibilidades para os espaços educativos como resultado de intensas lutas, e mobilização de universidades, sindicatos e outros grupos e movimentos sociais, foi longo o caminho percorrido no reconhecimento dos direitos da criança à educação nas instituições de atendimento as infâncias.

A Educação Infantil teve na Constituição Federal de 1988 um marco no sentido de se garantir às crianças de 0 a 6 anos<sup>5</sup> o direito à educação. Nessa perceptiva Kramer esclarece que:

As lutas em torno da nova Constituinte acirraram as discussões: orienta-nos a convicção de que aquela visão de “criança desvalida” e “Estado protetor das criancinhas” deve ser inteiramente substituída pela concepção de educação (também das populações de zero a seis anos) como direito. E que o Estado caminhe verdadeiramente no sentido de atender aos anseios, reivindicações e interesses da maioria da população brasileira (KRAMER, 2003, p.116).

A Constituição Federal de 1988, fruto da luta de movimentos sociais e vários setores da sociedade, traz em seu texto o amparo e a garantia do direito à educação para a criança pequena. O atendimento dessa criança até então acontecia nas creches com um atendimento de cunho higienista e assistencialista. O direito à educação foi conquistado pelas crianças a partir dessa constituição, mas a ideia ou a concepção da criança como sujeito de direitos surgiu em documentos legais posteriores.

A concepção de criança como sujeito de direitos surge na legislação brasileira a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, por meio do qual as crianças conquistaram a ampliação dos seus direitos e da sua condição de menor ou incapaz para então serem reconhecidos como sujeitos de direitos. Conforme apresenta o artigo 15 do ECA 1990: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.”

Posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9394/96, a

---

<sup>5</sup> A constituição Federal de 1988 reconhece o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos. A partir de 2006 com a aprovação da Lei 1124 que regulamenta o Ensino Fundamental de 9 anos. O atendimento à Educação Infantil brasileira passa a ser voltado para crianças de 0 a 5 anos.

Educação Infantil passa a configurar como a primeira etapa da educação básica, evidenciando as ações quanto ao reconhecimento do direito à educação, conquistado na constituição de 1988. Na seção II nos Artigos 29 e 30 da LDB (BRASIL, 1996) instituiu que o objetivo principal é a formação integral da criança:

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. A educação infantil será oferecida em:

I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

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

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (1988) trazem essa afirmação na citação a seguir, sinalizando a responsabilidade da sociedade e o papel do estado para com as crianças, como sujeitos de direito à educação. Na perspectiva de atender as novas concepções de crianças que foram se configurando a partir das várias mudanças ocorridas nas concepções e atendimentos as crianças nos últimos 30 anos, os RCNEI (1988) alertam que:

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998, p.17).

Os RCNEI (1988) reconhecem que não basta mudar as leis, o fato de assumir essa responsabilidade no atendimento às crianças, reconhecendo suas necessidades e especificidades não como benesse do sistema público, mas como direito à educação conquistado. Implica em mudanças que interfiram diretamente nas concepções de criança e infância, na reorganização dos espaços de atendimento às crianças, na qualidade na formação dos profissionais, no provimento de materiais adequados, bem como na estrutura política, social e organizacional que envolve a educação das crianças.

Nesse processo de transição no atendimento voltado às infâncias, o documento citado apresenta os princípios que norteiam e direcionam as práticas pedagógicas e o atendimento às crianças. Esses princípios consideram as especificidades infantis, dentre eles citamos dois como apresentados no texto que segue:

- O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas;

- O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação, à interação e comunicação infantil (BRASIL, 1998, p.13).

São princípios que trazem o reconhecimento da criança nas suas especificidades, e o brincar como direito. Além desses, outros princípios são apresentados pelos RCNEI (1988), tais como: “o acesso aos bens socioculturais” de forma a ampliar as interações e os processos de comunicação das crianças. Os cuidados relacionados à sobrevivência infantil, e “a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma” (BRASIL, 1998, p.13).

Outros documentos surgiram nessa linha de reconhecimento das especificidades do ser criança, delineando novas concepções, trazendo direcionamentos para a escola das infâncias, e sobretudo, a valorização e o reconhecimento do direito à educação. Nesse sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem no artigo 4º no que tange à concepção de criança que:

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).

Dessa forma, observamos que a concepção de infâncias, nessa legislação, traz uma centralidade sobre a criança no planejamento e nas ações da Educação Infantil, apontando caminhos para que haja o respeito às necessidades e ao tempo da criança, bem como suas vivências e a sua formação integral.

Ainda sobre o olhar nas concepções de infância, o parecer CNE nº 22/98 – CEB – Aprovado em 17.12.98, ao destacar a importância da elaboração das DCNEI (2009), refere-se à concepção e valorização da criança de forma a reconhecer suas especificidades e características, segundo esse parecer: “são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie” (BRASIL, 1998, p.7).

Esse documento, ao tratar das características peculiares do ser criança, além de mencionar que possuem as melhores potencialidades do ser humano, apresentam-nas em várias características conforme o trecho abaixo:

- inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertos entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem-estar e felicidade;

tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;

- inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;
- encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto ao seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação (BRASIL, 1998, p.7).

Além das concepções já mencionadas como o reconhecimento da criança como sujeito de direitos e produtor de culturas, categorias também defendidas por Sarmiento e descritas no início desse texto, as DCNEI (2009) apontam outra questão extremamente relevante e que dialoga com os princípios apresentados nos RCNEI (1998). Ambos defendem o respeito às especificidades infantis, valorizam as brincadeiras e as interações como fio condutor das práticas cotidianas. Reiteram uma proposta que garanta às crianças seus direitos, conforme o art. 8º das DCNEI (2009) ao orientar que:

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

Esse direcionamento da legislação reflete-se numa proposta que respeita as crianças, no seu tempo, nas suas necessidades e particularidades, promovendo a participação e a garantia dos direitos conquistados. Nesse sentido, o Art. 13 das DCNEI estabelece que:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009).

Portanto, a partir das análises da legislação selecionada, percebemos as concepções de crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, ativos e produtores de culturas. Tais sujeitos devem ter o direito de vivenciar nas unidades de Educação Infantil experiências de aprendizagem com brincadeiras, múltiplas linguagens e respeito às infâncias sem a ideia de preparação ou antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva do reconhecimento das concepções de criança e infância na legislação brasileira, Aquino (2015, p. 172) aponta que:

Os documentos, legislação e programas destinados a políticas para a educação infantil evidenciam o tensionamento entre campos e correntes teóricas na disputa de

concepções e, em última instância, de projetos de sociedade. A legislação nacional e os programas e ações do Ministério da Educação refletem tanto ideias de afirmação das crianças como sujeitos potentes, produtores de cultura e que de fato são diversas em seu modo de viver, assim como os vários grupos sociais existentes refletem ideias de padronização, controle e subjugação das crianças.

Além do reconhecimento das concepções citadas, a autora sinaliza importante questão que tensiona as propostas de educação infantil, pois os direcionamentos das DCNEI (2009) vem no sentido de romper com a lógica da padronização, considerando a participação, e as culturas das infâncias.

Essa percepção das concepções de infâncias apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) dialoga com as concepções apresentada pela sociologia das infâncias e presente nas abordagens de Sarmiento (2005, 2007, 2008, 2015). Nessa perspectiva, tanto os autores quanto a legislação no texto das DCNEI (2009), compreendem a criança como sujeito histórico e de direitos, participativo e produtor de culturas.

Percebemos, nas últimas três décadas, uma produção de legislações e de políticas voltadas para o atendimento às infâncias. Algumas provocaram mudanças nos paradigmas e na perspectiva do atendimento na Educação Infantil. Outras interferiram por meio de rupturas nas práticas presentes em algumas creches que traziam uma concepção de atendimento com cunho mais assistencialista, voltado para o cuidado ao passo que a pré-escola já se apresentava com um caráter mais educativo. Com as mudanças na legislação essa dicotomia no atendimento é rompida, dando lugar ao binômio cuidar educar como questão presente em todo o atendimento às crianças de 0 a 5 anos.

O caminho percorrido para se chegar das creches até a garantia do direito à educação nas unidades de Educação Infantil perpassou pela necessidade de ampliar o olhar no sentido de garantir uma educação como direito da criança. Essa ampliação envolve além da concepção de infância e da adequação dos espaços, a formação das professoras. Segundo Campos (1994, p. 33), pelo fato de trabalharem com as infâncias, “o prestígio e salário das professoras de pré-escola costumam ser mais baixos do que o de professores de outras faixas etárias: quanto menor a criança, menor o ‘status’ de seu educador”.

A qualificação da professora da infância como elemento importante na garantia do direito à educação das crianças, também está presente na fala de Patrícia Corsino, em entrevista à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por meio da qual a pesquisadora defende que:

Qualificar o trabalho educativo para as crianças menores de seis anos é fundamental para que o direito à educação signifique também a garantia de outros direitos das crianças, tais como: brincar, interagir, se expressar de diferentes formas e com diferentes linguagens, ser respeitada nas suas diferenças e não sofrer nenhum tipo de discriminação, ter acesso a culturas diversas (CORSINO,2016, s/p).<sup>6</sup>

A autora reafirma essa concepção de infância que expressa o respeito ao seu tempo de ser criança, às suas diferentes formas de expressão e principalmente na garantia do seu direito à educação. Sinaliza que para tal é preciso que haja qualificação do trabalho educativo.

Compreendemos que essa qualificação dos processos formativos das professoras da Educação Infantil envolve também a formação continuada e as múltiplas possibilidades de reflexão sobre as práticas pedagógicas, que trataremos na sequência do texto. Para que o direito à educação seja garantido de forma integral, reiteramos ainda que, conforme exposto na legislação, além da formação continuada, devem existir políticas para as infâncias que se materializem em propostas de combate às desigualdades sociais, ao respeito às crianças e suas especificidades, que garantam a adequação dos espaços educativos, a valorização salarial e as condições de trabalho das professoras das infâncias.

### **1.5 A formação continuada como possibilidade ao respeito da criança como sujeito de direitos e respeito aos saberes docentes**

Ao reconhecermos as crianças como sujeitos de direitos, atores sociais e produtores de culturas, com necessidades e características que demandam o atendimento na Educação Infantil, propomos uma reflexão sobre as potencialidades do espaço escolar, especificamente nas propostas de formação continuada das professoras, como caminho de possibilidades e respeito aos saberes docentes e às concepções de infâncias. Assim, concordamos com as autoras Leite e Freund (2017, p.678), a importância desse espaço de troca coletiva e análise das ações cotidianas, pois,

[...] partindo das práticas educativas reais como mobilizadores do ‘saber agir profissionalmente’ crítico, integrador de conhecimentos sobre o que e como ensinar, de modo a ampliar, em complexidade e profundidade, o acervo de conhecimentos adquiridos.

---

<sup>6</sup> Entrevista concedida à ANPED em novembro de 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/formacao-de-professoras-para-educacao-infantil-entrevista-com-patricia-corsino-ufrj.2016>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

Nessa perspectiva, reconhecemos o potencial dos espaços educativos como lugar propício à formação continuada, partindo da contextualização das práticas reais, das necessidades e vivências do grupo, corroborando com o pensamento de Freire (1996, p. 39) ao afirmar que “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. As autoras Leite e Freund (2017, p. 678) ao discutirem a formação e o processo de reflexão das professoras no seu coletivo, apontam que “a formação continuada preocupada com uma educação emancipatória precisa refletir a emancipação também para os professores, garantindo reflexão coletiva, na escola, sobre as relações de trabalho, os objetivos e finalidades do ensino”.

Reafirmamos que o ambiente escolar como espaço de formação proporciona às professoras uma experiência dinâmica, que nas palavras de Nóvoa, (1997, p.23) “o aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Essa visão constitui caminhos de valorização dos saberes docentes, sobretudo, promovendo o diálogo, a troca de saberes e a reflexão sobre as práticas, em um espaço propício ao diálogo e a horizontalidade nas relações.

## **1.6 Os saberes docentes**

Dentre os vários autores que tratam a formação de professores e os saberes docentes, escolhemos a produção teórica de Tardif por tratar dos saberes experienciais dos professores em que buscaremos, a partir das suas contribuições, compreender a proposta de formação do PNAIC 2017.

Na perspectiva de Tardif (2014, p.36) “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Essa classificação dos saberes docentes na concepção de Tardif (2014) está individualmente definida no quadro abaixo:



Quadro 1 – Os saberes docentes segundo Tardif (2014)

Saberes docentes	Características desses saberes
Saberes da formação profissional	São saberes vindos das ciências da educação e da pedagogia e constituem o conjunto de saberes estabelecidos e transmitidos pelas instituições de formação docente (TARDIF, 2014, p. 38.).
Saberes disciplinares	Se constituem nos saberes sociais elencados pela universidade e estão relacionados a diferentes campos de conhecimento. Eles se incorporam a outros saberes que constituem a prática docente. “os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.” (TARDIF, 2014, p. 38)
Saberes curriculares	São aqueles presentes nos programas escolares e apropriados pela prática docente. Esse conjunto de saberes é composto pelos saberes socialmente definidos pela escola como modelos a serem seguidos, que se materializam nos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos, [...] como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita”. (TARDIF 2014, p.38).
Saberes experienciais	São saberes específicos que resultam das experiências e dos conhecimentos que envolvem o cotidiano docente. Segundo o autor, (2014, p.39) são saberes que nascem da experiência. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”.

Fonte: A autora, 2018. Adaptado de Tardif (2014, p.36-40).

Esses saberes plurais e heterogêneos, referenciados pelo autor, são oriundos de diversas situações e são parte da história de vida do(a) professor/professora. Fruto das construções vindas das formações profissionais e das relações com o outro e das múltiplas experiências vivenciadas em seu ambiente de trabalho ao longo da vida, se constituem na forma como o/a professor/professora define, compreende e direciona seu fazer pedagógico na prática cotidiana. Essa gama de saberes apropriados pelo professor na construção da sua cultura e identidade profissional resulta na maior abrangência dos saberes experienciais frente aos demais saberes.

Trabalharemos com o conceito dos saberes experienciais que o autor caracteriza como os que brotam das experiências cotidianas, resultando em novos saberes e experiências docentes, para compreendermos os saberes docentes trabalhados na proposta de formação de professoras do PNAIC 2017.

### 1.6.1 Os saberes experienciais e a formação continuada da professora da Educação Infantil

Optarmos pelo referencial de Tardif (2013, 2014) e especificamente pelo conceito de saberes experienciais para conhecermos a concepção de formação continuada na proposta do PNAIC 2017.

Reconhecemos ainda outro importante conceito defendido pelo autor que se constitui em um posicionamento teórico e metodológico em que assim explica sua definição: “chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2014, p.255). Esta visa compreender a natureza dos saberes, na sua produção, integração e utilização seja na organização do trabalho docente e também na definição e fortalecimento das identidades docentes.

Dentre os vários aspectos que constituem a epistemologia da prática docente, o autor propõe um afastamento das questões voltadas para a técnica e a ciência. Tardif (2014, p. 111) considera uma epistemologia que surja das interações, trocas e reflexões sobre a prática. Traz a concepção “[...] que tem como objetivo o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se ‘pessoalmente’ com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites.”

Esse conjunto de saberes que compõem a epistemologia da prática docente, é produzido e incorporado nas especificidades do ser e do fazer docente. Para Tardif (2014, p.265) “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.” Esses saberes que também são chamados de temporais, pois são formados ao longo da vida, a partir das experiências e histórias de vida, e das diferentes inserções na carreira profissional são marcados por condicionantes, ou seja, por fatores específicos do cotidiano, que nesse estudo, remete ao da Educação Infantil, que contribuem na formação e constituição do trabalho e da identidade docente. Segundo Tardif (2014, p.49),

[...] no exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisações e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis.

As habilidades e as capacidades empenhadas nos enfrentamentos desses condicionantes permitem a docente desenvolver um conjunto de características, estilos e forma de fazer que constituem seus *habitus* profissional ou como afirma o autor: “a cultura docente em ação” (TARDIF 2014, p.49).

Na perspectiva do autor, nos primeiros cinco anos os/as docentes acumulam elementos que constituem sua experiência fundamental. Numa fase em que sentem a necessidade de provar para si mesmos e para os outros que são capazes de ensinar, mediante as situações do cotidiano que podem ser imprevistas e desafiadoras. “A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional” (TARDIF, 2014, p. 51). Essa aprendizagem acontece a partir do mergulho na prática e no aprender fazendo, nas trocas coletivas, mediante as condições da profissão.

O autor discute ainda a defasagem e o distanciamento entre os saberes adquiridos na formação e os saberes experienciais, analisando os limites e desvelando as potencialidades dos saberes experienciais na formação pedagógica. Esses saberes, segundo Tardif (2014, p.54), “não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.” Essas certezas que se constroem a partir das reflexões sobre as vivências cotidianas, fortalecem as identidades e as ações da professora no próprio cotidiano. Para Tardif (2014, p.49), os saberes experienciais refletem,

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões.

São saberes que se integram às práticas cotidianas, ao mesmo tempo que constituem o saber docente, formando na professora a partir da reflexão, novas possibilidades de pensar e direcionar sua prática. São saberes produzidos a partir das suas interseções cotidianas com as crianças e com seus pares, que vão se sedimentando e produzindo o conjunto de saberes docentes. Compreendemos que esse saber é único pois é o resultado das vivências de cada profissional.

As professoras da Educação Infantil são sujeitos do conhecimento no sentido em que

produzem saberes no seu contexto das práticas na escola das infâncias. Esses saberes atuam na formação individual, e também podem contribuir no percurso formativo de outros à medida que são trocados e discutidos com seus pares, agregando e produzindo outros saberes. Nessa lógica, Leite (2014, p.50) afirma que:

Para que o professor possa produzir conhecimentos sobre sua prática com seus pares, é necessário que a cultura da escola valorize, incentive e crie espaços para que ele objetive esses saberes, isto é, que ele tenha oportunidade de sistematizar suas certezas subjetivas advindas da prática, a fim de transformá-las em um discurso da experiência, capaz de informar ou de formar outros docentes.

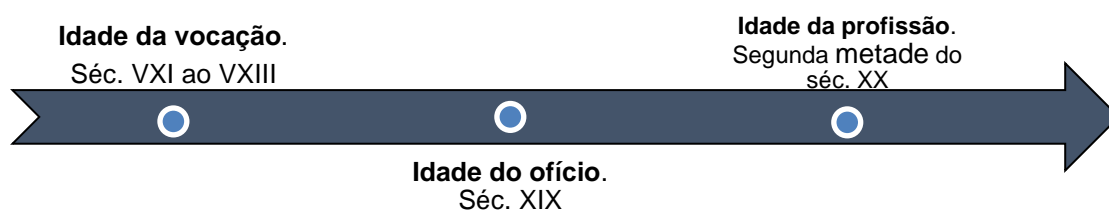
Nessa perspectiva, concordamos com a autora, pois, para que aconteça esse espaço de reflexão, produção de saberes e troca coletiva, é preciso de fato que as escolas, as redes e as políticas voltadas para a formação de professores propiciem esse momento.

Tardif apresenta as concepções sobre o saber docente que passaram por várias etapas históricas e sociais, atreladas à imposição de regras e controles da Igreja, do Estado e da Sociedade. Nesse percurso foram várias etapas com concepções e direcionamentos que moldaram e contribuíam na construção do que temos hoje como categoria profissional.

O autor apresenta uma abordagem sobre os percursos da profissionalização do ensino, denominada de “as três idades do ensino”. O autor fala da presença maciça das mulheres na escola primária, quando afirma que: “não podemos compreender o desenvolvimento do ensino sem levar em conta a importância do trabalho feminino.” (TARDIF, 2013, p.553).

O autor faz uma construção sobre essas três idades do ensino. Através de uma contextualização histórica e cultural, apresentando essa divisão conceitual, marcando-a no tempo que a compreende: “A idade da vocação que predomina do século XVI ao XVIII, a idade do ofício que se instaura a partir do século XIX e, finalmente, a idade da profissão que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX” (TARDIF, 2013, p. 554).

Figura 1 – “As três idades do ensino”



Fonte: TARDIF, (2013, p. 554).

O surgimento da docência no ensino escolar acontece a partir de reformas religiosas ocorridas no contexto da Europa entre os séculos XVI e XVIII. Segundo o autor ela vem de uma profissão religiosa, “uma profissão de fé” (ibidem, p. 554), em que o ensino era considerado uma vocação. O autor dialoga com a ideia da feminização do magistério ao afirmar que “com a vocação, a mulher que se dedica ao ensino está a serviço de uma missão mais importante do que ela: Deus [...] a professora não estava lá em princípio para instruir [...], mas para moralizar e manter as crianças na fé” (TARDIF, 2013, p. 555). Os aspectos relacionados à aprendizagem aconteciam, mas sempre sujeitos à religião. Como a vocação era o aspecto principal, as condições de trabalho ficavam em segundo plano. As mulheres professoras exerciam sua função de graça por conta da vocação, o controle e a escassez da autonomia marcavam seu fazer docente. Segundo o autor, surgiram nesse período da vocação,

[...] as hierarquias internas no trabalho moderno de ensino: dominação dos homens sobre as mulheres, dos religiosos sobre os leigos, dos professores do secundário (os colégios) sobre os professores do primário (as pequenas escolas), dos professores das cidades sobre os professores rurais, entre outras (TARDIF, 2013, p.556).

Com o passar dos anos, mesmo que o ensino passasse a não ter base religiosa e que ocorresse o rompimento com as questões sociais que limitavam a inserção da mulher no magistério, a vocação e o amor pelas crianças ainda tem motivado muitas a escolherem a profissão de professoras da Educação Infantil.

Outro elemento apresentado por Tardif (2013, p.557) nessa evolução do ensino é a idade do ofício, que começa a surgir a partir da separação entre o Estado e a Igreja e da criação das escolas públicas e laicas. A profissão vai deixando lentamente a questão vocacional e à medida que é integrada às esferas públicas, “torna-se contratual e salarial” (ibidem, p.557). A partir dessa estatização do ensino, além da construção da carreira, a mulher professora tem a oportunidade de obter condições de trabalho mais igualitárias. Nesse período, a autonomia e a proteção profissional são reforçados pela criação do estatuto do funcionário público. O autor chama atenção para o fato de que essa fase não evoluiu como deveria, sinalizando que em muitos países, principalmente na América Latina, a idade do ofício continua seu curso.

A terceira idade mencionada nessa abordagem é a idade da profissão. Conforme Tardif (2013, p. 562), ela foi iniciada a partir dos anos de 1980 e ainda está “em fase de gestação”. Para o autor “a profissionalização é um movimento político que visa aumentar a eficácia da escola e dos professores.” (ibidem, p. 564). Nessa etapa, a profissão não está limitada apenas às questões do ensino, mas recebe as influências da busca pelo conhecimento científico e da

especialização do fazer docente visando sua eficácia, estando, portanto, intimamente ligada à “universitarização da formação” (ibidem, p.559.) As agências globais internacionais que defendem uma gestão pautada em resultados a serem alcançados, atuam nessa etapa, além da redução da autonomia do professor interferem também com outras questões, tais como:

Controle de suas práticas por normas de boa prática, a exigência do trabalho em equipe, programas escolares excessivamente detalhados, avaliação externa de seus alunos, contratos de desempenho e de novas regras de prestação de contas, a exigência de formação continuada, a avaliação de suas competências a criação de associações profissionais ou de instancias que desempenham papel similar. Em suma, os professores atualmente são mais geridos e controlados do que eram na idade do ofício (TARDIF, 2013, p.566).

Percebemos a partir do pensamento de Tardif, que o controle das práticas docentes, o foco nas avaliações externas e a exigência de formação continuada, como características da idade da profissionalização visando sua eficácia, representam elementos que constituem a lógica performativa apresentada por Ball, como veremos nesse texto a seguir.

### **1.7 O ciclo de políticas e a formação de professores no PNAIC 2017**

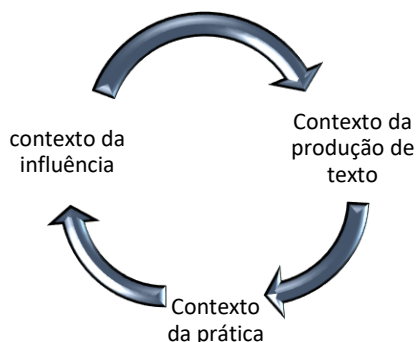
Analisaremos os documentos oficiais do PNAIC na perspectiva do ciclo de políticas, apresentado por Ball; Bowe; Gold (1992), que consiste num importante referencial para análise no campo da pesquisa em políticas educacionais. A análise do ciclo de políticas nos ajuda a compreender os caminhos percorridos pelas políticas educacionais como um processo, desde a sua elaboração à execução, em diferentes contextos, nessa análise que considera o PNAIC 2017 como uma proposta de formação dentro de uma política para formação de professores no Brasil.

Utilizaremos ainda o conceito de performatividade e gerencialismo na educação Ball (2002; 2004; 2005; 2008, 2014) e seu reflexo na otimização da gestão do setor público e suas interferências no trabalho e na subjetividade dos professores.

Na análise crítica das políticas e programas educacionais, a partir da perspectiva de Ball; Bowe; Gold (1992), os autores propuseram: um ciclo contínuo, constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Para Ball, Bowe; Gold, o ciclo não tem começo ou fim, ele é um ciclo sem dimensão temporal ou sequencial, tudo que ocorre em um contexto se relaciona com o outro,

porque estão inter-relacionados.

Figura 2 – O Ciclo de Políticas



Fonte: MAINARDES, 2006, p. 50.

Os autores, na sua abordagem do Ciclo de Políticas, apresentam o contexto de influência como sendo aquele em que se dá a construção dos discursos e das intenções políticas na esfera macro da produção das políticas educacionais. Nesse contexto “os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (MAINARDES, 2006, p. 51). Há uma disputa de interesses e influências de vários grupos que atuam na arena política, mas apenas alguns grupos de interesses e algumas vozes são ouvidas e consideradas e, sobretudo, influenciadas pelas agências globais e internacionais como a Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundo Monetário Internacional (FMI), que são agências que atuam diretamente na produção ou até mesmo na imposição de determinadas ações nas políticas nacionais dos países a elas ligados.

Nesse contexto, as influências globais internacionais e as poucas vozes consideradas na arena das políticas internas são recontextualizadas e reinterpretadas pelas nações na organização e na formulação das políticas nacionais para que as metas desejadas sejam apresentadas. Como abordaremos no próximo capítulo, de fato, o PNAIC, desde sua criação em 2012, teve como objetivo principal alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade para atender as exigências internacionais da OCDE, como exposto na resolução nº 12 CD/FNDE/MEC:

O desafio de alcançar, em 2022, um nível de desenvolvimento da educação básica equivalente à média dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE; O compromisso assumido por todos os entes governamentais, no âmbito do Decreto nº 6.094, de 2007, de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; A meta de alfabetizar todas as

crianças até, no máximo, o final do terceiro ano do ensino fundamental, estabelecida no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2017c).

A OCDE monitora o desenvolvimento educacional de um grupo de países visando a resultados e metas a serem atingidas. Nos resultados do Programa Internacional de Avaliação dos estudantes (PISA) - avaliação promovida pela OCDE a cada três anos entre os países participantes, tendo como foco, ciências, matemática e leitura, o Brasil vem ocupando lugares ainda bem abaixo do esperado em relação aos demais países.

Percebemos na proposta de formação do PNAIC que a partir de pressões das agências globais internacionais, o país assume o compromisso de alfabetizar as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, com 8 anos de idade, e elevar o IDEB brasileiro ao índice de 6.0 até 2022. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em sua página online<sup>7</sup>, alcançar esse desafio “significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do Ensino Fundamental, para um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB igual a 6,0 em 2022”.

Parece que ainda estamos distantes do nível desejado, porque os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA<sup>8</sup>) apontaram que as escolas não atingiram os níveis que eram esperados para todo país. Segundo dados do INEP, em 2016, 2,5 milhões de estudantes matriculados no 3º ano realizaram essa avaliação da educação básica.

Outro contexto apresentado pelos autores no Ciclo de Políticas é o da produção de texto, que se materializa nos documentos legais. Segundo Ball; Bowe; Gold (1992), os textos representam a política e são o resultado das disputas entre os grupos pelo poder e o controle dessa representação. Um texto marcado por acordos pleiteados por diferentes de grupos com interesses no controle da política pode apresentar contradições e incoerências que o leitor precisará contextualizá-lo para melhor compreensão. Nessa perspectiva, “políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades” (MAINARDES, 2006, p.52).

Esses limites e possibilidades do contexto da produção do texto é tensionado no olhar, nas interpretações e intervenções dos professores, coordenadores e gestores das unidades de ensino constituindo-se no terceiro elemento dessa abordagem do Ciclo de Políticas que é o contexto da prática.

---

<sup>7</sup> Site do INEP. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_sao\\_as\\_metas/Artigo\\_projecoes.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2018.

<sup>8</sup> A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), foi instituída em 2013. Tem por objetivo avaliar os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Compõe a proposta do PNAIC como avaliação externa.



Nesse contexto a política está submetida às interpretações pelos sujeitos que atuam na prática, na esfera micro das políticas educacionais. De acordo com Ball; Bowe; Gold (1992) esses profissionais interpretam esses textos a partir de suas leituras, suas vivências, experiências e histórias de vida. Nessa esfera micro de análise e execução das políticas educacionais, compreendemos que elas podem ser recriadas, reinterpretadas a partir das perspectivas e experiências dos que atuam no contexto da prática, pois segundo Mainardes (2006, p.53)

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

O processo de implementação dessas políticas através do currículo está diretamente ligado ao conjunto de experiências e de identidades que envolvem o fazer docente de cada um que atua no contexto da prática. Essa atuação nos remete à ideia da diferenciação da política como discurso e da política como texto presente no primeiro e segundo contexto do ciclo de políticas de Ball (1992). São relações de poder, estratégias, diálogo que tensionam e articulam as leituras e interpretações entre o macro e o micro. Como afirma Mainardes (2006, p.53), “políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos”.

O discurso carrega as marcas da história, do jogo de poder e interesses, da autoridade e da legitimação de apenas algumas vozes, ao passo que “a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores” (MAINARDES, 2006, p.54). As interpretações desses leitores, atravessadas pelas suas subjetividades, pelas estratégias, resistências e histórias de vida podem recriar, reinterpretar e promover mudanças na proposta da política original, remetendo assim a ideia cíclica das políticas educacionais.

### 1.7.1 O conceito de performatividade e gerencialismo de Stephen J. Ball

Na abordagem do conceito de performatividade de Ball, encontramos outro aspecto relevante do seu referencial teórico que nos ajuda na compreensão das políticas educacionais.

O autor aponta que “o currículo neoliberal consiste de um conjunto de tecnologias morais que trabalham em, dentro e por meio de instituição do setor público e de trabalhadores” (BALL, 2014, p. 65). Dentre essas tecnologias, a performatividade é uma ferramenta essencial no aumento da eficácia para atingir resultados. Nas palavras do autor,

A performatividade é uma tecnologia política, uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 2002, p. 4).

Essa tecnologia política atua na lógica da otimização da gestão pública e da obtenção de resultados. Ela interfere diretamente nas políticas educacionais e nas ações cotidianas da prática educativa. A performatividade segundo Ball (2004, p.1117), “encoraja as instituições a se preocuparem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar”.

O foco da aprendizagem nessa perspectiva é no resultado a ser alcançado e não no seu processo. A educação passa a ser pensada como forma de produção, em detrimento da ideia de desenvolvimento humano integral que traz na sua essência o respeito ao tempo, às diferenças, às vivências culturais e sociais de cada indivíduo. Ainda na explanação do conceito de performatividade, Ball (2014, p.66) reitera que:

[...] o conceito de performatividade não é apenas outra maneira de referir-se a sistema de gestão de desempenho, mas se remete, também, ao trabalho que os sistemas de gestão de desempenho fazem nas subjetividades dos praticantes. De fato, a performatividade é a forma por excelência de governamentalidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo.

A performatividade, quando internalizada no indivíduo, e implantada no seu todo ou como diz o autor “na cabeça e na alma”, convida e estimula que os indivíduos se tornem mais afetivos e busquem a melhoria de si e do seu trabalho, fazendo com que cada um se sinta culpado ou inadequado caso não atinja a melhoria de si e do seu trabalho. Segundo Ball (2004), esse formato de gestão voltada para a qualidade e excelência com investimento nas formas de controle como as avaliações externas, podem trazer mudanças nas subjetividades e na prática docente. As especificidades da função docente, as relações interpessoais, os saberes e as experiências são desconsiderados nessa proposta de gestão, bem como os enfoques importantes na condução do processo ensino-aprendizagem, tais como: a afetividade, os aspectos emocionais, culturais e sociais.

Nessa perspectiva, “as especificidades das interações humanas envolvidas no ensino aprendizagem são apagadas. A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas” (BALL, 2004, p.1117). A subjetividade e os saberes docentes sofrem alterações profundas em prol dos resultados a serem alcançados. Outra questão importante apresentada pelo autor, na lógica da performatividade, é que:

Ela facilita o papel de monitoramento do Estado “que governa à distância” - “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. (...) ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade” (BALL, 2004, p.1116).

Nesse método de gestão, as culturas e subjetividades das instituições e dos trabalhadores são marcadas pela internalização de princípios performativos visando ao desempenho e à produção de resultados. A competição, questão presente nessa tecnologia política, atua de forma atraente e eficaz, onde o gerenciar envolve “incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (BALL, 2005, p.545). Nessa lógica performativa os instrumentos de gestão e controle implantados pelo Estado interferem diretamente nas subjetividades e na atuação docente.

Nessa perspectiva da performatividade, as tecnologias políticas de gestão e de controle influenciam as reformas educacionais, as instituições e o trabalho docente. Todos na escola, inclusive os professores, são responsabilizados por sua *performance*. Eles precisam obedecer “a regras geradas de forma exógena; e [...] relegam o profissionalismo a uma forma de desempenho, em que o que conta como prática profissional resume-se a satisfazer julgamentos fixos e impostos a partir de fora” (BALL, 2005, p. 542). Algo importante a ser considerado é que ambientes geridos nessa lógica performativa que buscam a otimização e a melhoria dos resultados, marcados pela competição e controle, tendem a provocar certa instabilidade e insegurança nos trabalhadores.

Percebemos, a partir dessas leituras, que o ciclo de políticas nos ajuda a compreender as políticas como um processo que se dá em diferentes contextos. Optamos por analisar os documentos oficiais do PNAIC 2017, a partir do ciclo de políticas, no contexto da influência e contexto da produção de texto, pois percebemos já na sua introdução, as influências das agências globais internacionais e traços marcantes do gerencialismo e performatividade na formação de professores e na regulação de suas práticas visando o alcance dos resultados.

Essas tecnologias influenciam na prática docente, na atuação do professor e na sua subjetividade. Quando internalizadas, interferem no fazer docente, retirando a autoria docente, motivando a competição, individualismo, destituindo do processo educativo a reflexão e troca coletiva como momento potente de partilha e construção dos saberes docentes.

## 2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Isto não significa que, contrariamente a Alice, tenhamos que saber o caminho, mesmo porque não existe o caminho, mas caminhos, uma pluralidade deles e... desconhecidos. Contudo é necessário escolher algum. E escolher é sempre um risco. Nada nos assegura o resultado do caminho escolhido que, só parcialmente, e muito parcialmente, depende de nós.

*Pedro Benjamin Garcia*

Escolher os caminhos que nos ajudarão a descobrir as pistas para compreender nosso objeto de pesquisa é sempre uma escolha difícil, permeada de dúvidas, incertezas e descobertas, logo, somente fazendo a caminhada teremos a riqueza da descoberta, nos achados, nas minúcias, nas linhas e nas entrelinhas que nos instigam a novos questionamentos e descobertas que nos levam a buscar outros caminhos.

Nesse processo, escolhemos os caminhos da pesquisa documental, pois nos apresentam pistas e algumas lentes que nos auxiliarão a analisar a proposta de formação do PNAIC 2017 e as concepções de infância e formação continuada, verificando se essa proposta respeita a criança como sujeito de direitos e ator social.

### 2.1 A formação continuada do PNAIC 2017: a contextualização do objeto de pesquisa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi criado através da portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 e lançado oficialmente em 08 de novembro de 2012, pela então Presidente Dilma Rousseff. Em seu artigo 5º dispõe que as ações do programa deverão ter como objetivos:

- I-Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do terceiro ano de ensino;
- II-Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III-Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV-Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V-Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e

desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

Houve uma grande mobilização em todo o país, os 27 estados e cerca de 5.270 municípios já haviam aderido ao pacto na ocasião do lançamento. Segundo o caderno de apresentação do PNAIC 2015, o programa foi lançado em larga escala no ano de 2013 sendo considerado “o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC” (BRASIL, 2015, p.8).

Uma das fontes de inspiração para o MEC na criação do PNAIC, inclusive no uso da expressão “idade certa”, foi o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) desenvolvido pelo governo do Ceará em 2004. Nesse estado, o PAIC <sup>9</sup> oficializado pelo governador como política pública, tem como meta a garantia da alfabetização das crianças aos 7 anos de idade, matriculadas no segundo ano do ensino fundamental. Uma das principais estratégias desse programa que vem reduzindo o analfabetismo no estado é oferecer aos municípios a formação continuada dos professores.

A formação continuada é o primeiro eixo destacado na proposta do PNAIC. Ao falar sobre a importância desse programa na formação continuada, a Professora Vera Lucia Martiniak, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que atuou na escrita do caderno de apresentação do PNAIC de 2015, afirmou que: “assistimos, nesses dois anos de PNAIC, a um movimento único em nosso país, de promover, ao mesmo tempo, uma formação de longa duração a todos os professores alfabetizadores” (BRASIL, 2015, p.52).

Conforme o Caderno Orientador PNAIC em ação 2017, os dados apresentados pelo SISPACTO (Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC), confirmam que nesses 4 anos foram capacitados 1.215.089 profissionais do Ensino Fundamental conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Quantitativo de participantes formados pelo PNAIC nos anos 2013 a 2016

<b>Ano</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Área de capacitação</b>	<b>Nº de participantes</b>	<b>Carga horária</b>
2013	Professores alfabetizadores	Linguagem	313.599	120h
2014	Professores alfabetizadores	Matemática	311.916	160h
		Total	927.572	

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

<b>Ano</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Área de capacitação</b>	<b>Nº de participantes</b>	<b>Carga horária</b>
2015	Professores alfabetizadores	Gestão escolar, currículo, a criança do ciclo de alfabetização e interdisciplinaridade.	302.057	160 h
2016	Professores alfabetizadores	Leitura, escrita e letramento matemático	248.919	100h
	Coordenadores Pedagógicos	Leitura, escrita e letramento matemático.	38.598	100h
2017	Professores alfabetizadores Coordenadores pedagógicos Articuladores e Mediadores de aprendizagem (PNME)	Língua Portuguesa, matemática	Em andamento	100h
		Total	1.215.089	

Fonte: A autora, 2018. Adaptado de PNAIC em ação 2017.

A partir desses dados, podemos observar que a carga horária definida na proposta de formação chegou a 160 horas nos anos de 2014 e 2015 e, também um grande declínio nos anos de 2016 e 2017, reduzindo a carga horária de formação para 100 horas.

Consideramos outro dado importante quanto ao expressivo número de professores e coordenadores do Ensino Fundamental que participaram desta formação. No entanto, apesar desse avanço presente no grande número de pessoas formadas, os dados da ANA apontaram baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática. Pelo fato de não ter alcançado a meta desejada e não ter conseguido elevar os resultados da ANA, o MEC decidiu por uma perspectiva ampliada de alfabetização a partir de 2017, que o PNAIC,

[...] passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, bem como a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças (BRASIL, 2017b, p.5).

A formação proposta pelo pacto aconteceu nos anos de 2013 a 2016, com concessão de bolsas a todos os participantes. O foco do pacto com os professores alfabetizadores foi trabalhar na perspectiva de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização matemática.

No ano de 2017, além da formação continuada com os professores alfabetizadores, o MEC promoveu também a inclusão das professoras das crianças da pré-escola, de 4 e 5 anos, e coordenadores da Educação Infantil como alvo da proposta de formação, segundo a portaria 826/2017 as ações do PNAIC 2017 estabelecidas nessa portaria envolvem os seguintes eixos:

- I - Formação continuada;
- II - Materiais Didáticos, Literatura, e Tecnologias Educacionais;
- III – Avaliação;
- IV – Gestão (BRASIL, 2017a).

Diferente das propostas anteriores, o PNAIC 2017, marcado por um contexto político e econômico de redução e corte de verbas, em um cenário pós impeachment da Presidente Dilma Rousseff, foi alvo dessas disputas políticas, não sendo contemplado com a oferta de bolsas para os cursistas, nem com a impressão e distribuição dos cadernos de formação, conforme aconteceu nos anos anteriores. Outra ruptura importante se deu na relação do PNAIC com as universidades que tinham a responsabilidade da gestão e formação para os formadores municipais e esses formavam os professores nos municípios. No PNAIC 2017, a gestão e monitoramento das ações passam a ser responsabilidade da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) junto com as secretarias estaduais de educação.

Nessa perspectiva, sendo o PNAIC uma proposta de formação de professores alfabetizadores, cujo principal objetivo conforme exposto nos documentos, é alcançar a meta 5 do PNE, consideramos importante refletir, que, por um lado, pode ser positivo que todas as crianças sejam alfabetizadas até 8 anos ou 3º ano do Ensino Fundamental; por outro lado, em que perspectiva se alcançará tal meta? Será que para atingirmos a meta 5 é válido trabalhar na lógica performativa e submeter as crianças de 4 e 5 anos a processos escolarizantes, conteudistas, em detrimento ao respeito e ao seu tempo de ser criança, de vivenciar a brincadeira e a ludicidade como fatores essenciais ao seu desenvolvimento?

No sentido de conhecermos mais do seu contexto, buscamos no Caderno de Apresentação do ano de 2015, dados importantes para essa análise. Segundo esse Caderno, os resultados apresentados nas avaliações Prova Brasil, Provinha Brasil e do PISA “identificaram os desafios na alfabetização das crianças até os oito anos de idade” (BRASIL,



2015, p.19), contribuindo assim na implementação e manutenção do PNAIC como estratégia de atendimento a essas demandas de alfabetização.

Nesse caderno, Mirna Araújo (BRASIL, 2015, p.18) afirma que a formação de “professores, especialistas e funcionários da escola – constitui-se elemento central na política de valorização profissional e de melhoria da qualidade da educação básica e da escola pública”. A coordenadora do PNAIC junto ao MEC defende que, para a efetivação de uma política de formação continuada, é preciso que haja articulação entre as diferentes secretarias que compõem o MEC e entre os entes federados, estados e municípios. Além da articulação, “requer ainda a criação de instrumentos eficazes para o monitoramento, acompanhamento e avaliação dos processos formativos que se desenvolvem nas unidades escolares, [...] (BRASIL, 2015, p.18-19).

Com o objetivo de formar professores alfabetizadores para alfabetizar as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, o pacto traz em sua essência “o direito de cada criança ser alfabetizada” (BRASIL, 2017b, p.4), entretanto seu principal objetivo é o cumprimento da meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), conforme o Caderno Orientador (2017) ao apontar que “é um compromisso formal e solidário (...) para atender a meta 5 do PNE, que estabelece a obrigatoriedade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2017b, p.3).

O PNAIC utiliza o termo Idade Certa, para definir sua meta de alfabetização de crianças até os 8 anos de idade. Essa data considerada como “idade certa” está nos cadernos de orientação e portarias do PNAIC desde sua criação e no decreto, 6.094, de 24 de abril de 2007, que implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, como expresso no inciso II do art. 2.º, sobre a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”.

Além desses documentos, o PNE, na meta 5, Lei n.º 13.005/2014, também reforça este aspecto da idade certa ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”. Se a idade certa é no máximo até os oitos anos, nos preocupa saber em que idade se pretende começar e principalmente os recursos que envolveriam esse processo de alfabetização. Nossas questões de pesquisa apontam essa inquietação, pois a proposta de incluir as professoras da pré-escola nessa formação pode estar atrelada à ideia de antecipação dos processos de alfabetização do Ensino Fundamental para as crianças de 4 e 5 anos.

## 2.2 Questões de pesquisa

Diante da proposta do MEC para formação de coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e professores da pré-escola através do PNAIC 2017, surgiram algumas indagações que se constituíram em questões de pesquisa. Reafirmamos que diante do contexto do PNAIC apresentado inquieta-nos saber: O PNAIC contribui para uma formação continuada de professoras que permita à criança de 4 e 5 anos viver sua infância na Educação Infantil? Quais as concepções de infância e Educação Infantil tratadas nesse pacto? Qual a proposta de formação continuada presente no pacto? A estrutura da formação proposta considera os saberes docentes, as múltiplas infâncias e a diversidade cultural brasileira?

Para respondermos a essas questões estabelecemos os objetivos gerais e específicos, conforme apresentados abaixo:

## 2.3 Objetivo geral

Conhecer a proposta de formação continuada e a concepção de infância expressa nos documentos oficiais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2017, como também, nos cadernos do programa de formação continuada para professoras de crianças de 4 e 5 anos.

## 2.4 Objetivo específico:

Verificar nos documentos oficiais que apresentam a proposta do PNAIC 2017, e nos Cadernos de Formação “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, as concepções de infâncias e formação continuada.

## 2.5 Modalidade da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa segundo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) sobre a proposta do PNAIC 2017 para a formação continuada de professoras de crianças de 4 e 5 anos. Segundo Minayo, a pesquisa qualitativa “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2003, p. 22). Essa modalidade foi escolhida pela riqueza de possibilidades que pode proporcionar na compreensão dos dados analisados na medida em que fomos descortinando os documentos oficiais e cadernos e formação em diálogo com as teorias apreendidas na pesquisa bibliográfica.

## 2.6 Instrumentos de pesquisa: análise documental

Para desenvolvimento da pesquisa em questão, fizemos a análise documental dos registros oficiais do PNAIC 2017 e dos cadernos de formação “Leitura e Escrita na Educação Infantil” de números 0, 1, 2, 6 que tratam das concepções de infância e formação continuada no PNAIC 2017. Concordamos com Shiroma (2004, p.429), que os documentos oficiais são

[...] considerados uma “mina de ouro” por pesquisadores, estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet.

A análise dos documentos oficiais foi escolhida como instrumento de coleta de dados, porque buscamos as pistas que nos ajudaram a compreender nosso objeto de pesquisa, seus contextos, intenções e concepções a partir de um olhar atento sobre esses documentos. Nessa perspectiva, concordamos com Le Goff (1990, p.289) ao afirmar que:

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio.

Na pesquisa que envolve o PNAIC 2017, conhecer os documentos faz toda a

diferença, pois estes trazem em si os direcionamentos, mas também nos mostram as políticas e as influências políticas presentes na proposta de formação. Dentre os muitos caminhos a serem escolhidos, acreditamos ser esse necessário para conhecermos as propostas do PNAIC 2017. Os documentos foram analisados com o objetivo de identificar as concepções de infância e formação continuada do Pacto. Para tal, utilizamos as contribuições de Ball et al (1992) do ciclo de políticas e os conceitos de performatividade.

## **2.7 Caminhos metodológicos da análise documental**

Para realização da análise documental dos documentos oficiais e dos Cadernos de Formação “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, buscamos a exploração desse material, selecionando dentre os cadernos de formação os que melhor atendessem aos nossos objetos de pesquisa. Realizamos o tratamento dos dados, ou seja, verificamos as concepções que esses registros apresentam. Elegemos categorias a partir desses dados que serão tratadas no próximo capítulo em diálogo com nosso referencial teórico. Para essa análise, selecionamos os seguintes documentos:

- a) A portaria nº 826 de 07 de julho de 2017;
- b) O Caderno Orientador - PNAIC em ação 2017
- c) Os Cadernos de formação da coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil” de números 0, 1, 2 e 6.

Importa entendermos o que dizem os documentos oficiais, nas linhas, nas entrelinhas e no seu contexto econômico, social e político para conhecermos a proposta de formação continuada e a concepção de infância do PNAIC 2017.

### **2.7.1 Portaria 826/2017**

Escolhemos a Portaria nº 826 de 07 de julho de 2017, por se constituir o documento oficial que apresenta as questões legais que referenciam a proposta do PNAIC. E especialmente do PNAIC da edição de 2017, ao tratar da inclusão de professoras da pré-escola na proposta de formação.

### 2.7.2 Caderno Orientador 2017

O Caderno Orientador PNAIC em ação 2017 traz de forma mais ampliada os objetivos e proposta do pacto, incluindo além do seu histórico, as propostas de formação continuada para formadores regionais e locais e professores.

### 2.7.3 Cadernos de formação “Leitura e Escrita na Educação Infantil

Segundo o Caderno Orientador PNAIC em ação 2017, esse material foi produzido pela UFMG e está estruturado em forma de cadernos, tem como “objetivo geral a formação de professores da Educação Infantil para que possam desenvolver o trabalho com a leitura e escrita em creches e pré-escolas” (BRASIL, 2017b, p.18).

O caderno citado confere à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) a autoria do material de formação, mas ao analisarmos os cadernos, percebemos que foram construídos com a participação de pesquisadores de várias universidades brasileiras. É importante ressaltar que esse material de formação, segundo o Caderno nº 0 (BRASIL, 2016a, p.43), tem na sua concepção e organização as pesquisadoras: Mônica Correia Baptista (UFMG), Patrícia Corsino (UFRJ), Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG) e Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO) sob a coordenação no MEC de Rita de Cássia de Freitas Coelho que atuou na Coordenação Geral de Educação Infantil na SEB/DICEI no período de 2007 a 2016.

Além dessa equipe que atuou na iniciativa e organização, o projeto final do curso de formação “Leitura e Escrita na Educação Infantil” contou com debates e seminários com a participação de professores de várias cidades. O projeto também é fruto de pesquisas que vêm sendo realizadas pelas pesquisadoras voltadas para o atendimento às crianças nas unidades de Educação Infantil realizadas em vários estados brasileiros.

Os cadernos de Formação utilizam o termo professoras da educação infantil, considerando que 95% das que atuam nessa etapa são do gênero feminino. O material adotado foi produzido pelo CEALE/UFMG de modo a alcançar todas as professoras da Educação Infantil, tanto das creches quanto da pré-escola, trazendo inclusive uma proposta que envolve a leitura com bebês, dentre outros aspectos.

As organizadoras dos cadernos trazem na introdução uma fala que representa a

motivação do projeto e que reverbera no respeito às professoras das infâncias, seu papel no direcionamento da proposta de Educação Infantil, segundo as autoras,

Motivou-nos a consciência de que a professora da Educação Infantil desempenha papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida e na constituição de sua subjetividade. É agente especial na promoção do acesso da criança à(s) cultura(s), sobretudo à cultura escrita (BRASIL, 2016a, p. 12).

Esse reconhecimento e valorização das que atuam na Educação Infantil constitui-se como um elemento essencial ao fortalecimento da identidade docente e na contextualização de práticas pedagógicas criativas e participativas, a fim de proporcionar que professoras e crianças vivenciem experiências com respeito e liberdade na Educação Infantil.

Esse material foi construído com uma formatação gráfica muito bem elaborada e de alta qualidade, ilustrado por artistas renomados na área da literatura infantil, tais como: Roger Mello, Mariana Massarani e Graça Lima. Traz elementos da arte e da estética presentes nas DCNEI (2009), em que “as ilustrações que compõem os cadernos abrem muitas possibilidades de leitura, trazem o universo da infância que permanece em nós pelas memórias da criança que fomos” (BRASIL, 2016a, p.14). As ilustrações foram elaboradas de modo a trazer ao leitor uma continuidade ou sequência nessa proposta de leitura atravessada pela arte e pela estética.

Os cadernos podem ser acessados em formato digital online no site do MEC e também no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)<sup>10</sup> da UFMG. A disponibilização do material na internet facilita o acesso para algumas regiões, reduz o custo, mas pode trazer perdas na sua leitura envolvendo o conteúdo e a forma.

O projeto gráfico dos cadernos foi preparado para a impressão gráfica. O fato de não ter esse material impresso conforme aconteceu nos anos anteriores do PNAIC pode contribuir para que muitas escolas e professoras não tenham acesso aos cadernos. Outra perda na proposta fica por conta da continuidade estética como elemento importante na leitura dos cadernos que ocorre no folhear as páginas, pois algumas ilustrações trazem uma sequência na página seguinte, fato que numa leitura em PDF pode não ser percebido.

O material está organizado em 8 cadernos, divididos por unidades conforme o quadro abaixo:

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/site-do-projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil.html>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

Quadro 3 – Cadernos da coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil

<b>Cadernos</b>	<b>Tema/proposta</b>	<b>p.</b>
Caderno 0- Curso de Formação Leitura e Escrita na Educação Infantil	Apresentação geral do curso com objetivos, metodologia (material didático-pedagógico, propostas de atividades, carga horária), avaliação e certificação.	60
1 - Caderno 1: Ser docente na Educação Infantil	Unidade 1: Docência e formação cultural Unidade 2: Docência na Educação Infantil: contextos e práticas Unidade 3: Leitura literária entre professoras e crianças	132
2 - Caderno 2 – Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem	Unidade 1: Infância e linguagem Unidade 2: Infância e cultura Unidade 3: Desenvolvimento cultural da criança	116
3 - Caderno 3 - Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações	Unidade 1: Criança e cultura escrita Unidade 2: Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. Unidade 3: Criança, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação.	124
4- Caderno 4 – Bebês como leitores e autores	Unidade 1: Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. Unidade 2: Bebês: interações e linguagem Unidade 3: Brincar, cantar, narrar: os bebês como autores.	124
5- Caderno 5 – Crianças como leitoras e autoras	Unidade 1: Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e suas implicações pedagógicas Unidade 2: As crianças e as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil Unidade 3: As crianças e os livros	132
6 - Caderno 6 – Currículo e linguagem na Educação Infantil	Unidade 1: Currículo e Educação Infantil Unidade 2: Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil Unidade 3: Avaliação e Educação Infantil	132
7- Caderno 7 – Livros infantis: acervos, espaços e mediações	Unidade 1: Livros infantis: critérios de seleção – as contribuições do PNBE Unidade 2: E os livros do PNBE chegaram...: situações, projetos e atividades de leitura. Unidade 3: Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil	156
8- Caderno 8 – Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da Escola.	Unidade 1: Aprender a ler e a escrever: as expectativas das famílias e da escola Unidade 2: Literatura e famílias: interações possíveis na Educação Infantil Unidade 3: Leitura e escrita: conquistas e desafios para a formação continuada.	92

Fonte: A autora, 2018.

Nessa pesquisa, analisaremos os cadernos de número: 0, 1,2,6. Estes foram escolhidos, pois na sua abordagem, tratam da concepção de infância e formação de professoras de crianças de 4 e 5 anos.

A organização dos cadernos segue a seguinte ordem:

Eles estão divididos em três unidades e concebem em sua composição “que professores e crianças têm conhecimentos e experiências que precisam ser considerados. Assim, os textos buscam estabelecer o diálogo com os sujeitos envolvidos – crianças, professores e famílias.” (BRASIL, 2016a, p.35). Essas unidades estão divididas em sessões numa sequência didática construtivista com os seguintes elementos:

- 1- Iniciando o diálogo,
- 2 - Corpo do texto/unidade,
- 3 - Compartilhando experiências,
- 4 - Reflexão e ação,
5. Aprofundando o tema,
6. Ampliando o diálogo,
7. Referências (BRASIL, 2016a, p.36).

Os cadernos de formação fazem referência as professoras, por meio do gênero feminino. Apesar de haver certo crescimento do número de professores homens atuando na educação infantil, as mulheres representam mais de 95% dos que atuam nessa função. Essa questão pertinente nos cadernos não é discutida nos documentos, tanto o Caderno Orientador quanto a Portaria 826/2017 utilizam o termo professores da Educação Infantil sem flexionar o gênero.

Importantes pesquisadores/as do cenário brasileiro que estudam e discutem a Educação Infantil contribuíram para a escrita da coleção. Segundo o caderno nº 0 (BRASIL, 2016a, p.43), as/os autoras/es são:

Adriana Santos da Mata, Ana Leonor Teberosky Coronado, Ana Luiza Bustamante Smolka, Ana Maria de Oliveira Galvão, Angela Rabelo Barreto, Aparecida Paiva, Catarina de Souza Moro, Cecília Maria Aldigueri Goulart, Celia Abicalil Belmiro, Cláudia Pimentel, Cristiene de Souza Leite Galvão, Daniela de Oliveira Guimarães, Edmir Perrotti, Gabriela Calderón Guerrero, Gizele de Souza, Isabel de Oliveira e Silva, Ivete Pieruccini, Ludmila Thomé de Andrade, Lavínia Lopes Salomão Magiolino, Luz Angelica Sepúlveda Castillo, Maria Carmen Silveira Barbosa, Maria Cristina Soares de Gouvea, María Emilia López, Maria Fernanda Rezende Nunes, Maria Silvia P. M. Librandi da Rocha, Maria Teresa Colomer Martínez, Martha Beatriz Soto Martínez, Mônica Correia Baptista, Patrícia Corsino, Rita Marisa Ribes Pereira, Rose Mara Gozzi Carnellosso, Sandra Regina Simonis Richter, Silvia Helena Vieira Cruz, Silvia Néli Falcão Barbosa, Solange Jobim e Souza, Sonia Kramer, Vanessa Ferraz Almeida Neves, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.



Sua escrita foi realizada e organizada por vários/as professores/as, pesquisadores/as de universidades de diversas partes do país.

## 2.8 Caderno de nº 0 – Caderno de apresentação



Esse caderno é composto de 60 páginas e traz um panorama geral de apresentação do curso com os objetivos, metodologias (material didático pedagógico, propostas de atividades, carga horária), avaliação e certificação. Na sua estrutura traz uma carta convite aos leitores explicando o início da produção desse material que reuniu pesquisadores de várias universidades brasileiras, gestores e professores da educação infantil.

Na elaboração dos cadernos, alguns questionamentos foram feitos por esses pesquisadores tais como:

Qual é a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita?

Qual é o seu papel na formação de leitores?

Como as crianças pequenas leem e escrevem? Que textos precisam ser disponibilizados para as crianças e de que forma eles podem ser trabalhados? O que as crianças de zero a cinco anos podem ler e escrever nas creches e pré-escolas?

Que temas, conteúdos, saberes e conhecimentos devem constituir a formação das professoras da Educação Infantil para lhes assegurar práticas que respeitem as especificidades das crianças dessa faixa etária? (BRASIL, 2016a, p.12).

São questionamentos importantíssimos, principalmente quanto a uma formação que de fato assegure um fazer docente que respeite as necessidade e especificidades das crianças. A partir desses questionamentos, percebemos o quanto essa proposta pensou a criança no seu desenvolvimento integral, sem as pressões vindas de agências internacionais ou até mesmo o rigor de atingir uma determinada meta de alfabetização, com tempo e idade certa para que seja alcançada. Refletindo uma proposta de formação que sobretudo, respeita a criança, e seu tempo de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil.

Os conceitos e formulações teóricas se apresentam de forma que a professora faça a correlação entre os conhecimentos trabalhados com sua experiência no cotidiano da Educação Infantil. A formação em pauta valoriza o saber experiencial dos participantes, propõe, numa perspectiva dialógica e de reflexão, o registro coletivo das narrativas, as trocas de

experiências e vivências do grupo no intuito de produzir o “caderno coletivo do grupo”. Reafirma na sua organização que é uma proposta que valoriza a leitura literária e reforça a importância da literatura na formação da professora da Educação Infantil.

O caderno de nº 0 apresenta uma linguagem direta e objetiva que convida e aproxima as professoras. Traz na sua introdução, uma carta convite com sentido de envolver, desafiar e sensibilizar a professora a participar da formação proposta conforme evidenciado na citação abaixo:

Esta é uma carta convite. Não para uma festa, uma comemoração ligeira, um seminário, um evento em que é possível estar presente, entrar e sair sem se envolver e se rever. Ao contrário, é um bilhete de entrada para uma jornada que se pretende relativamente longa, exigente e desafiadora (BRASIL, 2016a, p.11).

Na perspectiva desse caderno as professoras são convidadas à reflexão e informadas de que não farão essa caminhada sozinhas, mas que a troca e o compartilhamento de experiências se dará no decorrer do curso, com pessoas que trilham o mesmo caminho. O caderno nº 0 traz nas páginas iniciais uma reflexão que gira em torno da inserção da mulher na docência e da feminização do magistério. Apresentando ainda algumas reflexões sobre profissão e formação docente.

## 2.9 Caderno 1 - Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender

O caderno de número 1 segue as divisões propostas no caderno de nº 0. O quadro abaixo apresenta sua divisão em unidades e traz a autoria das mesmas:

Quadro 4 - Organização do caderno 1

Unidade	Autora (s)	Título	Páginas	Ano
Unidade 1	Sandra Richter	Docência e formação cultural	15-54	2016
Unidade 2	Isabel Oliveira e Silva	Docência na Educação Infantil: Contextos e Práticas	55-83	2016
Unidade 3	Mônica Correia Baptista, Ângela Rabelo Barreto Patrícia Corsino, Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Fernanda Rezende Nunes	Leitura Literária entre professoras e crianças	84-124	2016

Fonte: Caderno 1 (BRASIL, 2017b).



Redigido pelas pesquisadoras apresentadas no quadro acima, o caderno nº 1 segue a proposta apresentada no caderno de apresentação. A professora é convidada a participar como protagonista da ação docente, mas também a se colocar no lugar de aprendiz no trabalho com crianças, reconhecendo nelas um saber, e múltiplas possibilidades de aprender. O caderno ressalta que nesse processo de ensinar e aprender, a participação da criança não pode ser anulada pela presença do adulto, reconhecendo nela um ser ativo e produtor de culturas.

A professora nesse caderno é apresentada como participante ativa, que questiona, constrói e é construída num processo para o qual não há padronização e sim caminhos de construção que perpassam pela escuta atenta às crianças, pelos diálogos que se estabelecem no contato com elas e com os colegas, na troca de saberes e na reflexão sobre a prática. O percurso formativo proposto está em sintonia com as DCNEI (2009), que propõe o respeito ao tempo da criança, suas singularidades, valorizando as interações e a brincadeira como fio condutor no processo de aprendizagem da criança.

Nessa proposta, a escuta da criança constitui-se num caminho de possibilidades para, a partir do olhar da criança, compreendermos suas culturas e direcionarmos o fazer docente no cotidiano com as crianças.

## 2.10 Caderno 2 - Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem

O caderno de número 2, também está dividido em três unidades. O quadro a seguir apresenta essa divisão e as autoras convidadas para a escrita:

Quadro 5 – Organização do caderno 2

Unidade	Autora (s)	Título	páginas	Ano
Unidade 1	Solange Jobim e Souza	Infância e Linguagem	10- 43	2016
Unidade 2	Rita Ribes Pereira	Infância e Cultura	44-77	2016
Unidade 3	Maria Cristina Soares de Gouvêa	Desenvolvimento cultural da criança	78-108	2016

Fonte: Caderno 2 (BRASIL, 2017c).



O caderno aborda questões voltadas para a linguagem, cultura e as especificidades da docência, discutindo essas concepções e suas repercussões no cotidiano do fazer docente na Educação Infantil. As autoras apontam a importância da cultura na formação das professoras e na sua ação junto às crianças.

Reconhecem as crianças como sujeitos de direitos. São produtoras e consumidoras de culturas e não apenas objetos delas. Apontam a importância da ampliação das experiências infantis. Nas suas atividades cotidianas, a criança criativa e participativa, interpreta o mundo atribuindo-lhe sentidos e significados. Através das brincadeiras e interações com seus pares e com as culturas apresentadas pelos adultos, as crianças ressignificam produzindo as culturas infantis.

## 2.11 Caderno 6 - Currículo e linguagem na Educação Infantil

O caderno de número 6, assim como os demais, está dividido em três unidades. O quadro a seguir apresenta essa divisão e o nome das pesquisadoras das infâncias que foram convidadas para a sua escrita:

Quadro 6 – Organização do Caderno 6

Unidade 1	Maria Carmen Silveira Barbosa, Zilma Ramos de Oliveira	Currículo e Educação infantil	15-45	2016
Unidade 2	Sônia Kramer, Silvia Néli Falcão Barbosa	Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil	49-78	2016
Unidade 3	Catarina Moro, Gizele de Souza	Avaliação e Educação infantil	83-122	2016

Fonte: Caderno 6 (BRASIL, 2017d).



O caderno nº 6 trata do currículo e Linguagem na Educação Infantil. Assim como os demais, esse caderno foi elaborado por importantes pesquisadoras que compõem o cenário brasileiro dos autores que estudam as infâncias.

Ressaltam o currículo como elemento central na proposta político-pedagógica da escola das infâncias, reforçando a importância da articulação dos saberes e vivências das crianças com os saberes trabalhados na Educação Infantil. O caderno discute a tensão que atravessa a educação das infâncias quanto ao currículo, as divergências entre as visões que apontam o currículo que valoriza as práticas sociais, as vivências e a participação das crianças, com outras propostas que o apreendem como lista de conteúdos, divididos em disciplinas ou voltados para datas comemorativas, que segundo as autoras (BRASIL, 2017d, p.21) são realizados “sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, ou, ainda, da ideia de que apenas o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas”. Apontam ainda que a disputa por modelos curriculares perpassa as questões dos limites da escola e envolvem uma perspectiva social e política.

Outra questão presente nesse caderno é quanto à observação, à documentação e ao planejamento com instrumentos para visibilidade das ações criativas das crianças, que podem também se constituir em uma forma de interação com o outro. O planejamento reverbera o conjunto das concepções que atravessam os saberes e as subjetividades docentes.

Na escola da infância, a observação e o registro delineados pela professora são elementos chaves na avaliação da educação. Apontam as singularidades de cada criança e como elas vivenciam suas experiências. As autoras descrevem alguns instrumentos tais como os registros, coletâneas de trabalhos, fotos, recortes, a confecção do livro da vida, as fichas e protocolos de avaliação que se constituem nos caminhos utilizados para avaliar as crianças.

No capítulo a seguir faremos a análise documental dos Cadernos de Formação e dos documentos oficiais em diálogo com nosso referencial teórico. Apresentaremos a análise obtida através da categorização dos resultados, buscando responder as questões que norteiam a pesquisa.

### 3 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC 2017

Criar condições para que meninos e meninas encontrem na instituição de Educação Infantil as boas condições para viver plenamente o tempo da infância.

*Isabel de Oliveira e Silva*

Retomando a reflexão central dessa pesquisa sobre as contribuições da formação continuada na proposta do PNAIC 2017, indagamos se a formação defendida por essa proposta permite que a criança de 4 e 5 anos viva sua infância na Educação Infantil. Traçamos um diálogo com a epígrafe em questão, que nos faz pensar sobre as boas condições para que as crianças vivam o seu tempo de infância nos espaços de Educação Infantil. Além da necessidade de compreendermos as concepções de infância e Educação Infantil presentes na proposta de formação, buscaremos no referencial de Sarmiento (2002, 2004, 2007, 2015) a importância da participação e das culturas da infância na Educação Infantil.

Concebemos ser criança na Educação Infantil como o conjunto de ações e sentidos que as crianças apresentam na sua forma peculiar de ver, de criar e interpretar seu mundo. A partir de Sarmiento (2003), entendemos que essas ações são denominadas de culturas da infância e referem-se à participação, à atuação das crianças nas infâncias como atores sociais que trazem um significado e um modo de fazer próprio da criança. Esse reconhecimento e consideração das crianças como atores sociais, segundo Sarmiento e Pinto (1997, p.20), “implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.”

O modo de ser criança, representado nas culturas infantis, expressa a “capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de *ação* intencional, que são distintos dos adultos de significação e *ação*” (SARMENTO, 2003, p.3). Esse modo de ser e fazer da criança se dá na tensão, na crítica e na oposição dos modos de ser e fazer impostos pela cultura criada e direcionada pelo adulto.

### 3.1 Concepções de infâncias e crianças nos cadernos de formação “Leitura e Escrita na Educação Infantil” de números 0, 1, 2, e 6

Compreender e valorizar uma concepção de infância que permita à criança maior participação e, sobretudo, viver sua infância na Educação Infantil apresenta-se de forma recorrente nos cadernos da coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil”. Após várias leituras, distribuimos em categorias os principais termos encontrados referentes à concepção de infância presente nos cadernos de número 0, 1, 2 e 6 selecionados para essa análise. Esses cadernos estão indicados no Caderno Orientador PNAIC em ação 2017 como cadernos de formação para professores (as) da Pré-escola no PNAIC 2017.

Nos desdobramentos da compreensão dessa perspectiva das concepções de crianças e infâncias, observamos que nos cadernos analisados as crianças são apresentadas como: “sujeito histórico”, “ativos”, “criativos”, “sujeitos de direitos”, “produtores e consumidores de cultura”, “ser brincante”. A criança é apresentada como um ator social, um ser ativo e participativo, produtor de cultura, com saberes e um mundo de possibilidade de construção de novos saberes, dentre outras questões que serão aprofundadas no decorrer do texto.

Outra questão da concepção de infâncias retratada nos cadernos de formação é o reconhecimento das culturas infantis como a capacidade que a criança em de produzir culturas, dando significado ao seu mundo a partir das vivências e interações com a cultura dos adultos. Essa construção é mediada nas suas atividades cotidianas, em que a criança observa e interroga a realidade vivenciada, interpretando-a a partir de suas lógicas. Apresentamos a seguir o quadro com as categorias da concepção de criança nos cadernos de formação do PNAIC 2017.

Quadro 7 - Categorização das concepções de infâncias apresentadas nos cadernos “Leitura e Escrita na Educação Infantil e nos documentos oficiais do PNAIC 2017

<b>A concepção de infância</b>	
C1 - Sujeito de Direitos	a) Garantia do direito à educação b) Garantia da brincadeira c) Garantia da participação d) Garantia do tempo de ser criança
C2 - Culturas das Infâncias	a) Crianças produtoras e consumidoras de Cultura b) Múltiplas linguagens

Fonte: A autora, 2018.

### 3.2 Categoria 1 (C1) - A criança como sujeito de direitos

Esse reconhecimento da criança como sujeito de direitos torna-se essencial para compreendermos as concepções de criança e de infância que se apresentam na legislação que rege a educação brasileira. Nessa perspectiva, concordamos com Sarmiento (2015, p.79):

Uma opção de uma Educação Infantil democrática deverá considerar os direitos da criança, em sua globalidade, como eixo de desenvolvimento. A criança, sujeito de direitos não é uma expressão retórica, mas um desígnio político que supõe a cidadania da infância, o reconhecimento da criança como sujeito de cultura, a participação infantil e a exigência da igualdade na diversidade no acesso a uma educação de qualidade para todos e para todas.

A importância desse reconhecimento da criança cidadã, participativa e sujeito de direitos, amparado legalmente no Brasil por documentos como a Constituição Federal de 1988, o ECA (1990) e as DCNEI (2009), representa a defesa e a proteção da criança e da infância e sobretudo um grande avanço no fortalecimento de uma concepção de infância.

Dentre as várias concepções expressas nos cadernos, destacamos que as autoras citam as DCNEI (2009) apresentam uma concepção de criança semelhante à defendida nessa legislação educacional. A reiteração dessa concepção vem no pensamento da pesquisadora Jobim e Souza, (2016, p.9), afirmando que “desde a creche, a criança, no processo de descoberta do mundo, constrói e é construída pela linguagem”. Ainda nessa perspectiva de reconhecimento dessa concepção nos cadernos encontramos nas considerações das autoras Kramer e S. Barbosa, (2016, p.53) que “nada é banal para a criança. Uma pedrinha, um raio de luz na parede, uma formiga. Tudo instiga a sua curiosa forma de ser e estar no mundo”.

A concepção de criança como sujeito de direitos é apresentada sobretudo na garantia do direito à educação pública e da importância do papel social e político que a professora da infância exerce na concretização desse direito. Nessa perspectiva, Silva (2016, p. 67) defende uma escola da infância que respeite as especificidades de ser criança na Educação Infantil, assegurando o desenvolvimento integral e a participação das crianças. Uma escola em que sua proposta pedagógica seja definida e orientada pelas DCNEI 2009. A autora destaca o artigo 8º das diretrizes que tratam dos objetivos para a Educação Infantil, preveem uma proposta que venha:

[...] garantir a criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à



convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, [s.p.]).

Essa proposta, segundo a autora citada, “trata de forma indissociável as funções de cuidar e educar, conferindo igual importância aos cuidados com a saúde, às brincadeiras e a apropriação/ construção de conhecimentos” (SILVA, 2016, p.68). Nessa perspectiva, Silva traz uma explanação que reforça o reconhecimento da concepção de infância em questão, valorizando e reafirmando a Educação Infantil como o lugar do cuidar educar. A autora faz novamente uma afirmação baseada nas DCNEI (2009) em que:

[...] o reconhecimento das crianças como sujeitos ativos, criativos, capazes de interações e que têm na brincadeira a principal forma de se relacionar com os outros e com o mundo contribui para que a professora desenvolva estratégias e proveja recursos adequados ao desenvolvimento, às aprendizagens e à ampliação das referências culturais e meninos e meninas de zero a cinco anos (SILVA, 2016, p. 60).

Percebemos ainda que a criança é vista como sujeito de direitos, pelas ações e orientações dos cadernos para as professoras. A partir da citação acima, Silva defende que esse reconhecimento contribua para que cada professora oportunize nas ações cotidianas, a participação da criança ativa, curiosa e criativa, que descobre e interage com esse mundo a partir das diferentes linguagens.

Nas orientações dos cadernos, as crianças são reconhecidas como um ser brincante. Por isso, os textos dos cadernos trazem a importância da brincadeira validando com a DCNEI (2009). Mostram à professora a garantia de um espaço de brincadeiras como forma de aprendizagem e descoberta do mundo. A brincadeira como expressão e desdobramento de uma proposta que reconhece a criança como sujeito de direitos fica evidente na afirmativa de Silva (2016, p.60) que elas são: “sujeitos ativos, criativos capazes de interações e que tem na brincadeira a principal forma de se relacionar com os outros e com o mundo”

As interações e as brincadeiras são tratadas como eixo principal na proposta pedagógica da Educação Infantil conforme o artigo 9º das DCNEI de 2009, também presente nas propostas dos cadernos de formação ao apontar que:

[...] a brincadeira faz parte das condições essenciais ao desenvolvimento individual nos planos físico, social, afetivo e cultural (...) a função da brincadeira para auxiliar as crianças a compreenderem o mundo em que acabam de chegar, interpretando-o a partir de suas condições específicas de criança e, também a resolver conflitos, decorrentes das separações diárias dos pais (...), seus medos, suas inseguranças e, ainda suas incapacidades oriundas da pouca idade (BRASIL, 2016b, p.69).

Mas, além de seres brincantes, as crianças são tratadas como aquelas que não só

aprendem, mas também nos ensinam. Elas interagem entre si e constituem-se no contato com os adultos e outras crianças. A brincadeira favorece a construção de identidade e as múltiplas linguagens, fator evidenciado no trecho a seguir: “crianças brincam individual ou coletivamente e, neste ato, experimentam e descobrem a vida que pulsa em diferentes ritmos a partir das linguagens com as quais aprendem a relacionar-se com os outros” (BRASIL, 2016b, p.72).

A brincadeira se faz importante tanto na esfera individual quanto coletiva e atua diretamente na construção da identidade da criança, na forma que apreende e produz cultura, articulando as múltiplas facetas do desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, Silva (2016, p.69) defende que “a brincadeira faz parte das condições essenciais ao desenvolvimento individual nos planos físico, social, afetivo e cultural”.

Nos cadernos de formação, a brincadeira está presente em todas as propostas, como atitude de respeito à criança, um ser brincante, que tem na brincadeira a sua forma de expressão com o mundo. A importância do brincar também é defendida por Pereira (2016, p. 62) ao afirmar que:

O brincar, a linguagem que lhes soa própria, é um acontecimento em que essas culturas permitem aflorar e se reinventar, na medida em que, na invenção das suas brincadeiras, crianças lançam mão de suas visões de mundo, das interpretações do mundo social, das relações e negociações necessárias para a existência e para a sustentação da brincadeira.

Nessa forma lúdica de expressão, para além do prazer, o brinquedo torna-se uma necessidade na medida em que as crianças revivem experiências e reelaboram a partir de suas experiências criadoras, novas possibilidades de interpretação da realidade que as cerca, construindo regras de convívio, interpretando seu mundo e produzindo culturas.

Para além das questões do brincar, Silva aponta uma questão que envolve uma crítica quanto ao nome da educação pré-escolar indicando a fragilidade ou a negação da concepção de criança participativa e sujeito de direitos, afirmando que a partir da sua própria denominação, a pré-escola aponta para a ideia de uma escolarização que vem depois. Segundo a autora,

[...] a denominação educação pré-escolar indica uma identidade frágil, referida ao que vem depois – a escola. Assim, quando pensamos na criança de zero a cinco anos, é necessário nos perguntarmos se estamos verdadeiramente focalizando-as ou se as vemos apenas no que elas poderão se tornar ao ingressarem no Ensino Fundamental (SILVA, 2016, p. 66).

As DCNEI (2009) esclarecem no artigo 13 que a Educação Infantil tem especificidades próprias, objetivos e propostas curriculares definidas na legislação a fim de que as crianças possam viver seu tempo de infância na Educação Infantil, sem a preparação ou antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental.

O retrocesso presente na questão levantada por Gouvêa, (2016) também é discutido pelas autoras Barbosa e Oliveira, (2016), ao discutirem sobre a universalização da Educação Infantil com a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos. As autoras apontam sua preocupação de que a brincadeira venha assumir lugar de segundo plano, contribuindo para que a pré-escola se aproxime de modelos mais conteudistas e escolarizantes.

Essa pressão vinda da universalização pode revelar o quanto as crianças na Educação Infantil vêm sendo expostas a um processo de escolarização precoce. Nessa perspectiva, concordamos com as palavras de Abramowicz (2017), que as crianças estão sendo escolarizadas cada vez mais precocemente, sendo submetidas à antecipação de uma infância que a autora denomina como "colonização da pré-escola pela escola" (2017, p. 20). À medida que a pré-escola passa a compor a educação obrigatória, em cumprimento da Lei nº 12.796/13, as crianças pequenas estão sendo, cada vez mais, expostas às experiências escolarizantes trazendo o esvaziamento das experiências de participação e criação na constituição de suas identidades e subjetividades.

Assim, considerando a importância e a garantia de uma escola da infância que acolha essa criança participativa e criativa, que vive plenamente esse tempo da infância na Educação Infantil, Silva (2016, p.73) traz alguns questionamentos apresentados por Gobbi (2010), por ocasião do “Seminário currículo em Movimento: perspectivas atuais”, que ao considerar os desafios a serem enfrentados em uma Educação Infantil de qualidade e, sobretudo, que respeite os direitos das crianças questiona: “Como contrapor-se aos espaços cerceadores das capacidades criativas das crianças?”

Sarmiento (2015a, p. 85-86), numa perspectiva contrária à visão escolarizante, evidencia que:

Olhar a educação da infância [...] a partir de uma concepção dos direitos da criança significa recusar um ofício de criança e de aluno de mero confinamento no espaço-tempo das instituições educativas, implica recusar as práticas pré-escolarizantes desrespeitadoras das culturas infantis e é incompatível com a ideologia neoliberal e as suas consequências na promoção das desigualdades, na produção da competitividade meritocrática e na indução das lógicas e princípios de mercado na educação.

Corroborando o pensamento de Sarmento, as autoras Barbosa e Oliveira (2016, p. 23), revisitam a concepção de currículo das DCNEI (2009), reconhecendo a importância das experiências do cotidiano, das interações e brincadeiras, no processo de construção das aprendizagens e no respeito às infâncias e às culturas infantis.

Cabe aos professores a responsabilidade em selecionar do patrimônio de conhecimentos sistematizados aqueles que estejam contextualizados na realidade das escolas e as crianças e que sejam significativos para crianças de zero a cinco anos, tendo em vista seus modos singulares de elaborar saberes.

Uma experiência que seja significativa para as crianças é apresentada na proposta do PNAIC 2017, quando os cadernos de formação propõem o rompimento com a visão de currículo atrelada à ideia de uma lista de conteúdos a serem transmitidos a todos os alunos, apontando que, em muitas escolas, a visão de currículo ainda se apresenta dessa forma ou seguindo as datas comemorativas pertinentes ao calendário.

Essa ideia de rompimento com as práticas curriculares pouco significativas para as crianças para uma proposta de participação que respeite as singularidades e os interesses das infâncias na Educação Infantil é vista também no caderno nº 1, quando Silva descreve um trecho da fala de Márcia Gobbi apresentado no “Seminário currículo em Movimento: perspectivas atuais”, em que após sua fala sobre a importância da brincadeira e linguagem no desenvolvimento da criança, Gobbi afirmou que:

Essas crianças altamente capazes e desejosas de expressar-se utilizam diferentes linguagens, contudo, não são raras as ocasiões em que encontram certa resistência às suas manifestações expressivas (desenhos, pinturas, esculturas, dança), nem sempre compreendidas pelas instituições pré-escolares ou creches que frequentam (BRASIL, 2016b, p. 72).

A ampliação da linguagem, a participação, a expressão criativa e curiosa, a apropriação e produção de cultura, as múltiplas interações e as brincadeiras são questões pertinentes à experiência infantil. Segundo a autora, essas manifestações das expressividades das crianças têm sido negligenciadas e sofrido resistência na escola das infâncias.

Nessa perspectiva, quanto à compreensão da criança como sujeito de direitos, Sarmento (2015a, p. 85) ressalta que:

Defendemos uma concepção de direitos da criança como o conjunto de obrigações sociais e de garantias dadas às crianças para satisfazer as suas necessidades de bem-estar e desenvolvimento integral, como cidadãos de pleno direito, seres competentes, ativos, atores sociais e sujeitos de cultura.

Essa assertiva acima, defendida por Sarmiento, define a concepção de criança como sujeito de direitos e ator social, reconhecendo-as como cidadãos de pleno direito, valorizando suas expressões, peculiaridades e suas culturas.

### **3.3 Categoria 2 (C2) - As Culturas das infâncias e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos**

Manuel Sarmiento (2002, p.4) traz em sua abordagem que as culturas das infâncias “são tão antigas quanto a infância. Resultam do processo societal de construção da infância, coevo da modernidade. [...] transportam as marcas do tempo, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.”

Tomando por base o conceito de culturas da infância, faremos a análise de conteúdo dos cadernos de formação a partir de Sarmiento (2002), quando o autor apresenta que essas culturas podem ser representadas por quatro eixos estruturadores denominados: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

O eixo da interatividade envolve as vivências das crianças nos diversos grupos sociais que formam e influenciam sua identidade pessoal e social. Nos cadernos escolhidos para análise, percebemos a presença desse eixo nas palavras das autoras de cada unidade. Na afirmação de Silva (2016, p. 65), as crianças “constituem-se no contato diário com os adultos e com outras crianças.” O caderno traz a importância do processo de interatividade para a formação e constituição do ser criança, que se dá não apenas entre seus pares, ou apenas com os adultos. A interatividade resulta de um processo mútuo de participação da criança com outras crianças, e da criança com o adulto.

Segundo Gouveia (2016, p. 95) “nessas interações, as crianças experimentam papéis, vivem situações de afeto, conflito, alegria e tristeza”. As interações sociais permitem a criança adquirir e compartilhar conhecimentos da realidade que vive, expressar seus sentimentos, emoções e desejos. Ainda na perspectiva desse eixo, M. Barbosa e Oliveira (2016, p.22) afirmam que “as crianças bem pequenas, quando chegam à instituição de Educação Infantil, já tem uma experiência de mundo, um modo de ser, preferências e desejos, e que a atuação da escola não deve ignorar”.

Dialogando com esse pensamento de M. Barbosa e Oliveira, Kramer e S. Barbosa (2016, p. 55) apontam que “os saberes das crianças que vêm da cultura fora da escola (família,

mídia vizinhança), na maioria das vezes, não têm lugar nas proposta da escola, a não ser nas brincadeiras e conversas que não recebem a atenção dos adultos”.

Além da interatividade, a ludicidade é outro eixo defendido por Sarmiento (2004, p.15). Para o autor,

[...] a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças trazem de mais sério.

Esse eixo representa um elemento central no desenvolvimento das culturas infantis, com destaque para o brinquedo e a brincadeira como fator essencial para seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, encontramos no caderno de nº1 (BRASIL, 2016b, p.41) a afirmativa que: “não significa negligenciar a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento. É possível brincar de qualquer coisa, inclusive e especialmente com aquilo que faz parte do cotidiano”. Essa afirmativa aponta sobre a importância do brincar na escola e sua defesa. Sua relevância ainda é reafirmada por Silva (2016, p. 60), ao reconhecer as crianças como sujeitos ativos, capazes de interagir e que “tem na brincadeira a principal forma de se relacionar com os outros e com o mundo”.

A presença do eixo da ludicidade é evidenciada também por Gouvêa (2016, p.77) ao afirmar que “o caráter lúdico realiza a mediação entre a ação da criança e o mundo”. Em suas atividades, a criança empresta-lhes sua curiosidade e vivacidade, trazendo um sentido que não está no resultado final da atividade, mas na alegria e prazer em realizá-la. Para Jobim e Souza (2016, p.33)

Na infância, a imaginação, a fantasia, o brinquedo não são atividades que se caracterizam apenas pelo prazer que proporcionam, ainda que o prazer seja fundamental. Para a criança, mais do que o prazer, o brinquedo preenche uma necessidade; isso porque a imaginação e a atividade criadora são para ela, efetivamente, constituidoras de regras de convívio com a realidade.

O terceiro eixo apresentado por Sarmiento (2004) traz o conceito de fantasia do real, e está atrelado a construção de significados e compreensão de mundo da criança pela criança. Nesse processo a criança tem o potencial de recriar a realidade. Nessa perspectiva, Pereira (2016, p.63) defende que:

[...] o brincar, linguagem que lhes soa própria, é um acontecimento em que essas culturas permitem aflorar e se reinventar, na medida em que, na invenção das suas

brincadeiras, as crianças lançam mão de suas visões de mundo, das interpretações do mundo social, das relações e negociações necessárias para a existência e para a sustentação da brincadeira.

Reconhecer esse modo de ser e estar no mundo, de interagir, de criar, e de reinventar sua realidade como característica da criança produtora de cultura e não apenas consumidora da cultura apresentada pelo adulto. O uso da produção simbólica e do “faz-de-conta” “está presente no seu modo de ver e de interpretar o mundo.

Para Sarmiento (2002, p.12) “o “faz-de-conta” é uma expressão que não capta completamente o modo como as crianças introjetam o real nas suas brincadeiras, através da transposição de personagens ou situações”. O autor ressalta ainda que o jogo simbólico das crianças “é um ‘mundo de faz de conta’ em que o que é verdadeiro e o que é imaginário se confundem estrategicamente para que a brincadeira valha a pena” (ibidem, p.12).

Percebemos a presença desse eixo nos cadernos de formação, no texto de Gouveia (2016, p.99). A autora aponta a ressignificação que a criança faz ao imitar, imaginar e criar sobre a realidade. Nas suas atividades cotidianas, a criança observa e interroga a realidade colocada pelo adulto, interpretando-a a partir de sua lógica.

Na criança, entretanto, a imaginação toma uma dimensão mais central na relação cotidiana com o mundo. A criança brinca com o real, sabendo que as fantasias são dimensões diferenciadas da realidade. Mas, no ato de imaginar, em sua produção simbólica (usando desenhos, modelagem, jogos do faz de conta, no brinquedo, etc.), ela compreende e ultrapassa essa realidade, reconstruindo-a na imaginação.

A ação do brincar individual e coletivamente permite a criança usar a sua imaginação, deslocando o sentido real dos objetos, criando/reinventando cultura. A imitação e o faz-de-conta são elementos importantíssimos na aprendizagem e na produção de culturas, mas não representam apenas cópia da ação adulta. A criança interage conforme suas potencialidades, ressignificando sua ação a partir da observação e imitação do mundo adulto. Esse processo de ressignificação conforme suas capacidades e potencialidades foi denominado por Vygotsky (1997) de imitação ativa.

O quarto eixo denominado pelo autor de reiteração, aponta as possibilidades criativas do modo de ser da criança. Nesse processo de criação e de recriação das situações vivenciadas, seja na rotina escolar ou nas brincadeiras em que elas experimentam, reinventam e transmitem umas às outras. Para o autor, essas experiências e brincadeiras são passadas “das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo” (SARMENTO, 2004, p. 29).

Esse eixo defendido por Sarmiento também é encontrado nos cadernos. Segundo Pereira (2016, p.63), “as crianças, entre seus pares, criam linguagens próprias e modos de agir que lhes conferem pertencimento a esse grupo.”. Reconhecendo as crianças como seres ativos e produtores de culturas Kramer e S. Barbosa, (2016, p. 49) apontam que a escola da infância precisa:

[...] assumir as crianças como produtoras de cultura, com aquelas que inventam o mundo, com uma história e uma cultura a serem partilhadas, envolve planejar esse cotidiano levando em conta o ponto de vista das crianças, seu jeito de conhecer e interagir com o mundo à sua volta, seu modo de se expressar por meio das mais diferentes linguagens, movimentos, produções .

Acolher as crianças e as suas histórias de vida, bem como considerar seus contextos de origem e vivência são questões essenciais para o planejamento do cotidiano das crianças de 0 a 5 anos, mas, segundo as autoras Kramer e S. Barbosa (2016, p. 54) precisamos, sobretudo, “conhecer o que as crianças fazem, sabem, gostam (ou não), procuram e inventam é requisito para que se possa (...) pensar, formular, alterar e ajustar o currículo, [...]”

O movimento de escuta, observação e reconhecimento da criança como produtora de culturas contribui para que ela seja protagonista, ator social, que nas suas interações com o mundo, essa criança participativa atue intervindo e transformando sua realidade ao mesmo tempo que por ela é constituída e transformada. Compreendemos a partir dessa análise e contribuições de Sarmiento que as culturas infantis são reconhecidas, valorizadas e estão presentes nos cadernos analisados.

### 3.3.1 Crianças produtoras e consumidoras de cultura

A autora Gouvêa nos convida a “deslocar o olhar sobre a criança, entendendo-a como sujeito de cultura, no interior do grupo social.” (2016, p. 81), destacando a capacidade que a criança tem de “[...] dar significado ao mundo, construindo uma cultura própria, o que chamamos de cultura infantil” (idem, p.95). Essas culturas possuem um caráter coletivo, pois são construídas a partir das interações das crianças com seus pares e com os adultos. Elas têm no brincar sua maior expressividade.

A potência dos encontros coletivos é a principal característica na produção dessa cultura infantil. O sociólogo Willian Corsaro denomina esse caráter coletivo presente na



produção de culturas das infâncias de “cultura de pares.” Nas interações, na negociação, na participação em atividades coletivas a criança expressa um modo de ser e fazer próprio da sua cultura. O produto dessa cultura infantil é o resultado do que foi produzido no coletivo com seus pares. Na visão de Gouvêa, (2016, p. 96), “essa materialidade do produto, fruto das interações coletivas infantis, é tão importante quanto o processo de produção.”

Nessa perspectiva, que reconhece a criança como produtora de cultura, Gouveia (2016, p.88) cita o trecho da Ruth Benedict (2000) afirmando que “a cultura é a lente através da qual enxergamos o mundo. Ela não é externa ao sujeito, mas se inscreve nele.” A compreensão do conceito de cultura também é apresentada por Pereira (2016, p. 54) ao apontar uma perspectiva interessante, pois segundo a autora a visão que se tem de cultura na sociedade é responsável por direcionar também a concepção e a participação da criança.

A visão de uma cultura como instrução, posse ou acesso a bens [...] não apenas hierarquiza e segrega pessoas e grupos, mas também colocam as crianças em condições de desigualdade em relação ao trabalho da memória. [...] restando às crianças um lugar mais passivo. Mas se pensarmos a criação da cultura como tarefa coletiva, podemos pensar as crianças dotadas de uma capacidade de experiência frente ao mundo que permite a elas uma forma singular de produzirem as suas memórias e de se inserirem ativamente na cultura.

Nossa visão e concepção de cultura exercem grande influência sobre o respeito aos aspectos socioculturais e ao tempo das crianças, permitindo ou não que as crianças vivam suas infâncias na Educação Infantil, dando ou não visibilidade à sua participação nas ações cotidianas. Pereira (2016, p. 58) traz um questionamento importante nesse processo formativo das professoras das infâncias: “Em que medida as crianças podem ser vistas, de fato, como sujeitos da cultura e não como depositárias de uma cultura produzida por um outrem?”

Gouvêa (2016, p. 81), ao discutir sobre o desenvolvimento cultural da criança, afirma que quando os educadores refletem sobre o processo de desenvolvimento da criança baseiam-se em padrões de comportamento pré-estabelecidos e pautam sua ação pedagógica por questões que “em vez de nos ajudarem a enxergar a criança, tornam opaco nosso olhar. Interagimos não com a criança concreta diante de nós, mas com ela mediada pelas expectativas de padrões de desenvolvimento e normalidade”

Seguindo essa perspectiva de análise da criança como produtora de cultura, Kramer e S. Barbosa (2016) reforçam a importância de se pensar o cotidiano da Educação Infantil colocando a criança como centro do planejamento. As ações de observar, ver e ouvir, corroboram a valorização das questões presentes no cotidiano que nos ajudam a compreender o modo como as crianças constroem significados e conhecimentos do seu mundo. Nessa

perspectiva, torna-se fundamental:

[...] conhecer o que as crianças fazem, sabem, gostam (ou não), procuram e inventam é requisito para que se possa – com condições concretas – pensar, formular, alterar e ajustar o currículo, rever atividades e projetos, reorganizar o espaço e redimensionar o tempo, no planejamento diário e para orientar as práticas, propiciar interações e delinear os modos de gestão (KRAMER, 2014, p. 9).

Nota-se, nesse sentido, que a reorganização dos espaços e de outras formas de orientação, assim como o planejamento da prática pedagógica – de modo que o acolhimento das crianças, a partir de seus interesses, suas trajetórias e seus contextos de vivência – são questões essenciais ao planejamento do cotidiano para crianças de 0 a 5 anos.

### 3.3.2 As múltiplas linguagens no desenvolvimento das crianças

Os cadernos evidenciam a importância de uma reflexão sobre infância e linguagem no fazer pedagógico da Educação Infantil. Segundo as autoras M. Barbosa e Oliveira, “a linguagem é um dos aspectos mais relevantes da vida em sociedade dos seres humanos e, portanto, do desenvolvimento das crianças pequenas” (2016, p.32). Nessa perspectiva, Jobim e Souza (2016, p.14) também faz referência ao desenvolvimento das crianças através da linguagem. Para a autora “à singularidade do momento em que a criança se lança na aventura de se tornar emissora de suas próprias palavras”. Para conceituar essa aventura de dizer as próprias palavras, a pesquisadora traz o conceito de infante, compreendendo que *infans* não é simplesmente aquele que não fala, “mas sim aquele que luta para criar a sua própria palavra, instituindo a si mesmo e ao mundo que o cerca” (ibidem, p.14).

A necessidade da linguagem é constituída na infância à medida que a criança busca estabelecer relações de comunicação com seu mundo. Na introdução do caderno no. 2, os autores afirmam que nesse processo de descoberta do mundo, a criança,

[...] constrói e é construída pela linguagem, seja nos gestos, no olhar, nos sons, na fala, nas diferentes entonações, nos ditos e não ditos, nos lugares de que mais ou menos gosta, nas brincadeiras, nas histórias que inventa, nos pares com que se identifica, nas relações que estabelece, nas preferências que manifesta (BRASIL, 2016c, p.9).

Compreendemos como potência nessa concepção de infância uma escola das infâncias

que traga em sua proposta as múltiplas linguagens conforme o artigo IX das DCNEI 2009, garantindo um currículo que priorize as interações e brincadeiras, mas, sobretudo, que respeite o tempo de ser criança, suas conquistas e descobertas, promovendo a garantia da arte, do lúdico e da literatura. A autora Isabel Silva (2016, p.74) defende que:

[...] a literatura, como produção cultural fundamental, deve ser apresentada às crianças desde bebês, tanto em razão de suas possibilidades de favorecer a fantasia, capacidade fundamental no desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, quanto como forma de criar relação com a língua escrita de forma significativa e prazerosa.

Além da literatura como questão essencial no desenvolvimento da linguagem, o brincar como eixo principal da proposta da Educação Infantil também se constitui como linguagem e forma de expressão da criança. Pereira afirma que: “as crianças, entre seus pares, criam linguagens próprias e modos de agir que lhes conferem pertencimento a esse grupo” (2016, p.62).

A linguagem verbal que engloba as linguagens oral e escrita representa um dos bens culturais das quais as crianças têm o direito desde que respeitadas seu tempo e seu interesses na Educação Infantil. Nessa perspectiva, M. Barbosa e Oliveira (2016, p. 36) concordam com Ferreiro (1985, p.102), ao afirmar que:

[...] não se trata de mantê-las (as crianças) assepticamente isoladas da linguagem escrita. Também não se trata de ensinar-lhes nas classes pré-escolares o modo de sonorizar as letras, nem de introduzir exercícios de repetição escritos e de repetição em coro. É necessária imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita.

Essa concepção de infância que se desenvolve na e pela linguagem está nas orientações dos cadernos. Essas diretrizes defendem que o planejamento do cotidiano e as ações docentes considerem o ponto de vista da criança, sua maneira de ser, conhecer e ver o mundo, reverberando em ações de respeito, ludicidade e ampliação das vivências culturais. As autoras M Barbosa e Oliveira (2016, p. 35), baseadas no parecer das DCNEI (2009), reconhecem que “o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito.”

A inserção da criança na cultura escrita assim como todas as demais propostas para as infâncias precisa ser atravessada pela ludicidade, pela brincadeira e pelo respeito às infâncias, sem permitir que seja um processo mecânico, repetitivo e sem sentido para as crianças. Nessa

perspectiva, os cadernos defendem a literatura como ferramenta para essa inserção, para a expressão de sentimentos e ampliação das múltiplas linguagens. Os cadernos apontam ainda a importância da formação cultural e da leitura literária no processo formativo da professora da infância, dando elementos na constituição do seu fazer docente.

### **3.4 A proposta de formação docente nos cadernos “Leitura e Escrita na Educação Infantil**

Com a inserção das professoras da pequena infância nas formações nacionais, anteriormente voltadas somente para os professores do ciclo de alfabetização, nos inquietamos com a proposta de formação do PNAIC/2017, que é direcionada para essas professoras e traz em sua denominação “alfabetização na idade certa”. Será que essa formação respeitará as infâncias na Educação infantil?

Percebemos, no início desse capítulo, a partir do aporte teórico de Sarmiento, que a proposta dos cadernos de formação do PNAIC 2017 considera as culturas das infâncias como elemento fundamental para o reconhecimento delas como sujeito de direitos e da sua participação.

Em seguida, verificaremos se essa concepção será considerada na proposta e nos documentos oficiais relacionados a proposta de formação de professoras. Realizaremos a análise de conteúdo dos cadernos selecionados buscando identificar as questões que estruturam essa proposta, e se a mesma considera os saberes docentes. Posteriormente, apresentaremos a análise dos documentos oficiais do PNAIC/2017 a partir de Tardif e Ball.

Os cadernos de formação que foram selecionados apresentam uma sequência didática com um tom dialógico, apontando na sua sistematização algumas sugestões para reflexão e desdobramentos de outras atividades pelas cursistas. Além da exposição das bases teóricas e desenvolvimento dos conceitos, destacamos a seção 3 - que se refere ao compartilhamento das experiências e a seção 4 - que aborda a reflexão e ação docente nos cadernos analisados. Nessas duas seções, as autoras responsáveis pela escrita das unidades apresentam atividades realizadas por professoras validando o ponto de vista defendido pelas autoras, com o objetivo de que “os cursistas possam ver materializadas as discussões e os princípios abordados na unidade, levando em consideração as diferentes faixas etárias das crianças da Educação Infantil” (BRASIL, 2016a, p.36).

Encontramos nos cadernos analisados a proposta de formação que não padroniza as ações das professoras, mas abre possibilidades de construção, de trocas coletivas, questionamentos, escritas de si e das experiências vividas. Nessa proposta, as professoras são convidadas a participarem de forma ativa, de se colocarem no lugar de aprendizes e reconhecerem que a criança tem saberes e possibilidades de aprender. Verificamos que na pauta de formação existe um convite às professoras para incentivar, respeitar e não anular os saberes e a participação das crianças.

A análise da proposta de formação do PNAIC /2017, foi construída a partir de categorias conforme o quadro abaixo:

Quadro 8 – Categorias da proposta de formação– A proposta de formação dos cadernos utilizados no PNAIC/2017

C1 –Saberes e experiências	a) Valorização dos saberes docentes b) Valorização das experiências e boas práticas c) Reflexão e troca coletiva
C2–Sensibilização	a) Múltiplas linguagens
C3 – Regulação da prática	a) Responsabilização do professor b) Boas práticas – desempenho

Fonte: A autora, 2018.

Essas categorias serão apresentadas e discutidas tendo como referência Tardif nas questões de formação docente e Ball para o conceito de performatividade e gerencialismo.

### 3.5 Categoria 1 (C1) - Saberes e experiências docentes

Nessa categoria incluímos as orientações dos cadernos que se aproximam do conceito de Tardif (2014). Para o autor, os saberes docentes são saberes sociais, plurais, marcados pela socialização, que ao longo da carreira nas suas diferentes fases, esses saberes vão se incorporando aos saberes que o professor traz, moldando sua identidade e sua prática docente, constituindo o que o autor denomina de “a cultura docente em ação” (TARDIF, 2014, p.49).

Dessa forma, subdividimos nessa categoria, os saberes e experiências em 3 subtópicos:

a) Valorização dos saberes docentes

- b) Valorização das experiências e boas práticas
- c) Reflexão e troca coletiva

### 3.5.1 Valorização dos saberes docentes

Os cadernos reconhecem que a formação do professor não é estanque, e que os saberes são construídos na existência de um movimento contínuo de crescimento e aprendizagens através das ações cotidianas e nas trocas coletivas, como por exemplo:

[...] essa formação não se inicia no Magistério, na Escola Normal, na Faculdade de Educação, enfim, nos cursos de formação inicial. Tampouco se encerra no cotidiano da prática educativa. A formação do professor está diretamente relacionada à própria história de vida do educador (BRASIL, 2016a, p.24).

Os saberes docentes não se resumem apenas à transmissão dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, são compostos por múltiplos outros saberes que se entrecruzam nas diversas relações e experiências presentes no cotidiano escolar e na sua história de vida. Nessa perspectiva, concordamos com Leite e Freund, (2018, p.69), ao afirmarem que:

[...] a experiência de trabalho e os saberes oriundos da experiência docente cotidiana constituem o alicerce da prática e da competência profissional, pois, por meio deles, o professor adquire e produz seus próprios saberes profissionais.

Esses saberes adquiridos e produzidos no cotidiano são agregados pelos professores aos saberes da sua formação inicial e ao seu fazer docente, somadas as múltiplas experiências com seus colegas de profissão. O conjunto dessas experiências vividas vão se somando aos saberes adquiridos na formação inicial, formando a identidade pessoal e profissional do professor.

Nesse percurso formativo, é importante destacar que a legislação vigente ainda admite a formação inicial em nível médio, na modalidade do curso Normal, para atuar como docente na Educação Infantil. O assunto não é discutido em todos os cadernos, mas no caderno no. 1, Silva (2016, p.62) defende que a formação em nível superior, também proposta na LDB 9394/96, “é a mais adequada para uma formação consistente dessa profissional” para o exercício da docência na Educação Infantil.

Outro aspecto importante na constituição dos saberes docentes é apresentado por Pereira (2016, p.63) sobre o diálogo e a troca coletiva, em que “tornamo-nos o que somos no diálogo coletivo sobre a docência, tendo acesso a projetos desenvolvidos por outros professores, compartilhando nossas dúvidas e conquistas”. Se de fato esse espaço for garantido nas escolas, poderá proporcionar um momento de diálogo e participação coletiva.

Nessa perspectiva, concordamos com Leite e Freund (2017, p.677), ao afirmarem que “dessa forma, o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, porque esse saber é produzido e modelado no e pelo trabalho, em diálogo com seus pares.” A troca de experiências nos encontros coletivos promovem a reflexão sobre a prática como caminho de possibilidade de ampliação dos saberes e o fortalecimento das identidades docentes no espaço escolar.

O terceiro aspecto desse saber docente para a professora da infância contempla as demandas e especificidades das crianças na sua pluralidade, como sujeitos de direitos, produtores de cultura e que vivem essa infância na Educação Infantil. Dentre essas demandas apontadas na construção de saberes específicos para a docência na Educação Infantil identificamos nos cadernos:

- A ideia de rompimento com um currículo pré-determinado, com listas de conteúdos ou datas comemorativas para um currículo baseado no interesse e participação das crianças;
- O planejamento e a avaliação pautados na escuta e na observação das crianças,

Essa questão referente ao currículo fica evidente no caderno no. 1 quando Richter (2016, p. 34) aponta que para se pensar e realizar um fazer docente na escola da infância que respeite a criança e que “dialogue com os cenários contemporâneos implica abandonar alguns modelos que vincularam o ensino instrumental, aquele da transferência ou da divulgação da informação, a uma relação autoritária e empobrecida com o conhecimento.”

A ideia de rompimento com esse currículo que algumas autoras apontam como ultrapassado, limitado por lista de conteúdos ou datas comemorativas que trazem pouco sentido na formação das crianças, é apresentado no caderno no. 6. As autoras afirmam seu posicionamento frente a concepção de um currículo participativo e a importância da ação das professoras na organização do cotidiano das crianças na Educação Infantil. Conforme M. Barbosa e Oliveira (2016, p. 39)

Ao longo desta unidade de ensino deslocamos a visão convencional de currículo como lista de conteúdos a serem trabalhados pelo professor com as crianças para uma visão de currículo como conjunto de práticas sociais e linguagens promotoras

de aprendizagens e desenvolvimento a serem experimentadas por crianças e adultos na cotidianidade da vida coletiva na escola).

A mudança de paradigmas presente no rompimento da concepção de um currículo prescritivo que traz as marcas da não valorização dos conhecimentos e interesses dos alunos, que não observa os contextos, as culturas e linguagens das crianças, para uma visão curricular pautada no diálogo, na escuta e na observação das crianças, faz da escola da infância um lugar de participação e formação integral da criança.

Além dos saberes docentes na produção e condução de um currículo participativo, Kramer e S. Barbosa (2016, p.59) evidenciam que o conhecimento pode ser construído num espaço de imaginação e criação, pois ele representa o reflexo das concepções adotadas, “quando a educação é compreendida como formação cultural, a criança é considerada ativa e produtora de cultura, e o professor é mediador, valoriza a diversidade, a afetividade, a solidariedade, a brincadeira e a alegria.” O planejamento na escola da infância envolve a participação, a escuta e observação, e as concepções que atravessam os saberes docentes. Nesse aspecto, percebemos que um planejamento realizado apenas sob a lógica do adulto ou baseado em modelos curriculares voltados para datas comemorativas estabelecidas no calendário, não respeitam as culturas infantis, não favorecem a autonomia da criança e trazem ações com caráter impositivo, conteudistas, burocráticos, baseado na repetição, invisibilizando a criança e os interesses que cercam seu mundo.

Ainda, nessa perspectiva da construção dos saberes docentes baseado na observação e na escuta atenta às crianças, as autoras do caderno de nº 2, Kramer e S. Barbosa (2016, p. 56) afirmam que esse exercício “dá visibilidade às crianças e a suas manifestações, e também torna visível a própria relação que se estabelece entre elas e os adultos com os quais convivem cotidianamente”. Essa visibilidade remete o reconhecimento da criança como ator social, que participa, cresce e constrói conhecimentos, sendo respeitada nas suas especificidades do ser criança. Além de Kramer e S. Barbosa (2016), as autoras Moro, Jobim e Souza, (2016, p. 95) também discutem a importância da escuta e observação afirmando que “a observação das crianças precisa ser atenta, curiosa e investigativa, evidenciando os modos delas de aprender, agir, brincar, expressar-se de maneira particular, própria, única.

As autoras Kramer e S. Barbosa (2016, p.54) reforçam a ideia de que o saber ver e ouvir a criança, constituem a identidade e a trajetória formativa e sensível das professoras. Para as autoras citadas:

Esse aprender de novo a ver e ouvir se alicerça na sensibilidade e na teoria e é



também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano. Na sua sensibilidade. Na sua experiência. Mas também no conhecimento que você constrói sobre quem é a criança com quem trabalha

A importância dessa escuta atenta as minúcias do cotidiano das infâncias, reconhecendo nelas um potencial de aprendizagem e descobertas, compõe saberes essenciais à professora da infância. A escuta e a observação são aspectos importantes na constituição dos saberes docentes das professoras das infâncias, e elemento indissociável do planejamento na Educação Infantil. Segundo as autoras citadas, “é o reconhecimento da criança como alguém que intervém e transforma a realidade na medida em que é por ela transformado” (2016, p. 54). O movimento de escuta contribui para que a criança saia do anonimato e do lugar de ouvinte passivo para um lugar de protagonista, de participante ativo na construção dos saberes.

Nessa perspectiva de pensar os saberes docentes voltados para a professora das infâncias, Kramer e Barbosa, (2016, p.53), afirmam que:

[...] o papel do(a) professor(a) que trabalha na Educação Infantil exige o esforço de ver e ouvir as crianças em suas interações com seus pares e com os adultos, considerando que em todo e qualquer lugar em que a criança esteja haverá também o exercício de descoberta do mundo das pequenas coisas nas quais as crianças estão interessadas.

Compreender essa criança no exercício de descoberta do mundo reflete um posicionamento político de respeito e reinvenção da prática, respeitando a criança como sujeito de direitos. Para Sarmento,

[...] cada criança vive no interior de um sistema simbólico que administra o seu espaço social. Quer dizer, quando nasce a criança vai entrar num mundo em que lhe é permitido fazer certas coisas e outras lhe são interditadas, onde é conduzida a comportar-se e a pensar de determinados modos e onde outros modos de pensar ou de se comportar são reprimidos (SARMENTO, 2006, p. 19).

Essa sensibilidade de escuta e observação, de liberdade e oportunidade de imaginar e construir seus conhecimentos na interação com o outro e na brincadeira, constituem-se em saberes docentes que trarão visibilidade a criança protagonista que brinca, pensa, constrói sua identidade e produz culturas.

Esse conjunto de saberes docentes relativos à observação e à escuta das crianças, que se constituem em saberes necessários à professora das infâncias, também é reafirmado por Silva, (2016, p.74):

[...] uma professora curiosa, investigativa, interessada pelas diferentes manifestações

culturais e pelos conhecimentos científicos, possivelmente estará mais preparada para observar e escutar as crianças, inclusive os bebês, estabelecer possíveis relações com conhecimentos capazes de favorecer o crescimento de todos – adulto (a) e crianças”.

As autoras dos cadernos apontam que os instrumentos de observação, documentação e planejamento, presentes na prática cotidiana da Educação Infantil, quando são pautados na escuta acolhedora e sensível, respeitam a criança participativa e produtora de culturas e atuam para a visibilidade das ações criativas das crianças. Esses instrumentos não são apenas considerados como uma técnica do fazer docente, mas reforçam sua importância, sobretudo como uma forma de interação da criança com o outro.

Segundo Kramer e S. Barbosa (2016, p. 57), a documentação na Educação Infantil envolve o registro dos planejamentos, das avaliações e das observações. O registro e a reflexão desses documentos contribuem para dar “visibilidade aos processos de aprendizagem das crianças e possibilita a leitura, a revisitação e a avaliação desses processos, tanto para o (os) professor (es) quanto para as crianças” Ela proporciona à professora da infância a possibilidade de refletir as ações cotidianas e sobre seu fazer docente na Educação Infantil.

Os cadernos destacam os elementos e sentidos que constituem esses saberes docentes. No entanto, eles não discutem e não há uma valorização do docente. Só mencionam a habilitação no magistério, como aponta Silva (2016, p. 62), no caderno no. 1, que “a formação profissional e a construção da identidade dos professores e professoras da Educação Infantil constituem elementos centrais das políticas e práticas em Educação Infantil”. Percebemos pouquíssimas discussões sobre o contexto de atuação das professoras da pré-escola no que tange aos aspectos sociais, políticos e econômicos.

A autora, no caderno de no. 1, afirma que “reconhecer e valorizar o trabalho docente na Educação Infantil implica exigir políticas de carreira e salariais justas para com a professoras e crianças” (SILVA, 2016, p. 62). Nos demais cadernos as questões relacionadas a uma política de valorização profissional, de carreira e salários, e a luta contra as precariedades nas condições de trabalho na pré-escola não são mencionadas.

### 3.5.2 Valorização das experiências

Os saberes docentes oriundos da experiência e do cotidiano da Educação Infantil estão

presentes na pauta de formação dos cadernos. Na seção intitulada compartilhando experiências, as autoras das unidades apresentam experiências vividas nas suas pesquisas em suas trajetórias de vida.

Além de relatos de experiências, algumas autoras fazem a indicação de filmes, analisam brincadeiras, sugerem poemas, desenho e pintura pelas crianças a partir de visita ao zoológico, histórias de professoras com crianças que surgiram repensando a sua prática, dentre outras questões, que apresentam experiências vividas no contexto da prática com as crianças. Segue abaixo o quadro com o resumo das experiências relatadas nos cadernos na seção compartilhando experiências:

Quadro 9 - Atividades propostas para reflexão nos cadernos de formação

Caderno 1	Projetos de disciplina com nuvem de palavras, desenhos e poesia.
	Projeto Bichos de criança, envolvendo brincadeiras que imitam bichos. Desenho e pintura a partir de visita ao zoológico. Outros suportes para desenho em compensado e confecção de livros.
	Projeto com crianças de 3 anos sobre o uso da chupeta.
	Apresentação de projetos de Leitura e proposta de uma Tertúlia Literária.
Caderno 2	Filme Tarja Branca com ideia de que o professor assista, reflita e planeje novas brincadeiras; Filme Kirikou e a feiticeira para assistir com as crianças. A ideia é conversar com elas e descobrir juntos como superar os desafios da vida.
	Cinco (5) histórias de professoras com as crianças. As histórias nasceram de um pensar sobre a prática e segundo a autora nos ajudam a pensar nossa prática.
	Relato de pesquisa com bebês a partir da história Chapeuzinho Vermelho, utilizando músicas e fantoches.
Caderno 6	Brincadeira cantada. Caixa de areia para que a professora organize experiências articuladas, com objetivo que as crianças aperfeiçoem suas expressões e outras capacidades.
	Relato de pesquisa com crianças no processo de leitura e escrita, com destaque para os sentidos da escrita e imaginação da criança.
	Registro de 3 diferentes contextos na escola. Na sala de referência para crianças de 5 anos, com bebês e outro na área externa com o objetivo de problematizar os arranjos e organizações dos espaços e ambientes da escola.

Fonte: A autora, 2018.

Percebemos que os temas discutidos nos cadernos são do cotidiano da Educação Infantil, visando à formação das professoras com a ampliação das suas experiências, que

podem inspirar novas práticas e melhorar sua ação junto às crianças. Ressaltamos que esses temas não estão voltados para o desempenho, treino ou antecipação da alfabetização. Mas, pelo contrário, trazem propostas de atividades desenvolvidas pelas professoras da Educação Infantil, ou seja, de sua experiência. No entanto, essas atividades são mais desafiadoras, como por exemplo, desenhar animais a partir da observação dos bichos no zoológico. Ou ainda, problematização da organização dos espaços e ambientes da escola.

São propostas de atividades que refletem os saberes docentes que segundo Tardif (2014) são saberes que “brotam da experiência” e que atravessam o cotidiano de curiosidade e descoberta da escola das infâncias. São saberes plurais e heterogêneos construídos a partir da interação com as múltiplas experiências e histórias de vida. O autor os classifica como temporais pois são construídos ao longo das vivências docente.

### 3.5.3 Reflexão e troca coletiva

Uma das autoras do caderno, Richter (2016, p.17) aponta a importância do “valor da experiência de pensar coletivamente”, como uma ação constante nas ações docentes.

Na seção denominada “reflexão e ação” dos cadernos encontramos as atividades sugeridas para que as professoras realizem as reflexões de forma individual e coletiva com seus pares e com as crianças. Percebemos um potencial de participação das professoras cursistas, pois através de atividades mais dinâmicas, a proposta de formação busca conduzir a reflexão sobre os temas, provocando a discussão e registro das ações encaminhadas.

Quadro 10 - Atividades propostas na seção “reflexão e ação” nos cadernos de formação

Caderno 1	Crônica de Otto Lara Rezende e documentário Janela da alma. Para aprender a ver o mundo.
	Exercício individual com produção de texto sobre a docência na Educação Infantil.
	Entrevista com professora da Educação Infantil e autoavaliação.
	Reflexões com as professoras considerando seu papel na formação de leitores e produtores de texto. Projetos de leitura. Tertúlia literária.
Caderno 2	Crônica “Tentação” de Clarice Lispector. Produzir texto, discutir com as cursistas concepções de infâncias e linguagens.

	Continuação da página anterior
Caderno 2	Memórias de infância a ser realizada com as cursistas e com os professores, crianças e famílias.
	Caleidoscópio com os livros e brinquedos da UMEI. Exposição de brinquedos.
	Pesquisa com uma criança individual e atividade com as crianças para que contem suas histórias com desenhos.
Caderno 6	Obras de Cândido Portinari para trabalhar as interações e brincadeiras.
	A partir de poema de Cecília Meirelles, reflexão sobre o cotidiano com as crianças. Exercício e produção textual com a definição de escuta e documentação e planejamento na educação infantil. Produzir uma documentação com registro escrito ou sequência de fotos que mostre o processo de aprendizagem das crianças. Avaliação do próprio planejamento, criando alternativas para ampliar o espaço de criação e participação.
	Registro e discussão sobre práticas de leitura e escrita que as crianças da turma/grupo participam. Observar as narrativas das crianças. Produzir um texto com narrativas. Comentar sobre uma imagem produzida pela criança. Discussão sobre avaliação de contexto e avaliação das crianças.

Fonte: A autora, 2018.

Não há um padrão nessas propostas de atividades para professoras, algumas autoras trazem exercícios para aprofundar a reflexão, outras apresentam poemas e obras de arte que destacam as interações e brincadeiras.

O registro dessas experiências individuais ou coletivas é apresentado pelas cursistas nos encontros seguintes. Além desse momento de trocas e reflexão entre as participantes, a proposta do curso de formação traz a elaboração de uma ata de cada encontro e a leitura da mesma no encontro seguinte. A escrita dessa ata, além de trabalhar o registro das memórias e discussões do grupo, traz a intenção de despertar a autoria e a liberdade de escrita das professoras.

Identificamos nessa proposta um convite para a reflexão e o pensar coletivo, essas questões estão presentes no pensamento de Tardif (2014, p. 109). O autor aponta que o saber experiencial do professor é “[...] um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos.” Assim, compreendemos que nas interações cotidianas, ou nos momentos de troca e partilha que podem acontecer nas oficinas, as atividades para reflexão apresentadas no quadro acima, podem contribuir para ampliação dos saberes e no fortalecimento das identidades docentes.

A proposta de formação do PNAIC 2017 segundo o Caderno Orientador, se deu através de oficinas, considerando que o ambiente escolar é propício a essa metodologia. Para essas oficinas, o MEC propõe a utilização da Coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil” composta por cadernos elaborados por pesquisadoras de várias universidades do país e ilustradores renomados. Reafirmamos que esses cadernos foram elaborados para um curso de formação, com a participação de professoras das universidades: UFMG, UFRJ e UNIRIO, mas foram utilizados pelo governo no PNAIC 2017, para uma outra proposta de formação em formato de oficinas no espaço escolar.

Por esse motivo, as situações de troca e reflexão propostas nos cadernos são indicadas aos cursistas. No entanto, elas podem ser utilizadas pelos formadores em cada escola quando realizar a formação com seus professores. Nessa lógica, concordamos com Leite e Freund, (2018, p.69), que a compreensão do processo de formação continuada,

[...] não se basearia numa transferência de conhecimento dos formadores para os professores. A tarefa do formador seria a de problematizar com os professores os conteúdos originários de uma aula, de um exercício elaborado por eles, refletindo sobre esse fazer e para que juntos possam compreender o que está por trás da prática e alcançar uma educação emancipatória.

Por isso, sugerimos que cada coordenador pedagógico quando for utilizar os cadernos contextualize as discussões a partir da realidade de cada escola. No caderno no. 1, encontramos essa proposta para a reflexão e troca coletiva no convite de Silva (2016, p.76) as cursistas: “procure refletir com suas colegas professoras sobre o que significa ser professora de crianças pequenas.”

Nessa perspectiva, acreditamos na importância de uma proposta de formação continuada que priorize as vivências e trocas coletivas. Ainda sobre o trabalho coletivo, as autoras Baptista et al. (2016) propõem a realização de uma tertúlia literária, que se constitui num projeto de leitura literária. Consideramos que é uma excelente ferramenta na formação através da imersão na literatura, porque promove a troca coletiva, valorizando as experiências e fortalecendo a identidade docente.

Reafirmamos que devido ao fato de os cadernos não terem sido planejados para oficinas nas escolas, percebemos que as orientações pouco se direcionam para o coletivo da escola. Esse aspecto poderia ser incluído pelos formadores nas escolas, para que os saberes que ali circulam possam ser discutidos e ampliados.

Analisando os cadernos selecionados, nos questionamos sobre esse coletivo, pois o coletivo da escola não é composto apenas pelas professoras, há toda uma equipe de

profissionais que atuam no cotidiano escolar. No entanto, as autoras dos cadernos se dirigem à professora não deixando explícito no texto essa referência do coletivo. Notamos que aparecem os termos diretor /diretora /diretores /gestores, e os termos coordenador/ coordenadora/ orientador/ orientadora, mas encontramos poucas recorrências a função. Essas funções são mais recorrentes quando os cadernos tratam da avaliação e da proposta pedagógica.

Quando o caderno nº 6 aborda a questão da avaliação, ele traz a ideia desse coletivo. As autoras Moro, Jobim e Souza (2016, p.85) afirmam que “em relação à avaliação das crianças, várias dúvidas continuam ocupando o pensamento e o cotidiano de professores, educadores e coordenadores pedagógicos.” Ainda sobre avaliação, encontramos no caderno nº 6, uma expressão que remete a uma ampliação desse coletivo da escola, ao tratar da avaliação institucional que “deve levar em conta aspectos organizacionais e materiais e envolver todas as pessoas que participam daquele contexto (professores, pais, pessoal de apoio, coordenador pedagógico, diretor)” (2016, p.88).

Outro aspecto desse coletivo é tratado envolvendo a proposta pedagógica. Silva, no caderno nº 1, aponta que no contexto da prática da Educação Infantil,

Não apenas a professora, mas toda a equipe da escola responsável pela proposta pedagógica, especialmente coordenação e direção, devem coletivamente avaliar e preparar com cuidado os ambientes os objetos e os brinquedos que favoreçam a brincadeira, as interações e o desenvolvimento das múltiplas linguagens: visual, verbal – oral e escrita – corporal, enfim, uma infinidade de formas de estar e de compreender o mundo (SILVA, 2016, p. 73).

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica da escola é resultado do trabalho coletivo e não apenas trazendo essa responsabilidade para a professora. As autoras M. Barbosa e Oliveira, (2016, p.24), também falam da importância desse coletivo no planejamento do cotidiano da escola:

[...] o currículo compreende assim não apenas aqueles momentos ou situações formais de ensino, mas coloca professores, gestores e demais profissionais da escola a planejar situações de aprendizagem para além do momento da ‘atividade dirigida’.

Os documentos oficiais reconhecem a importância de que as oficinas aconteçam na escola, sendo o coordenador pedagógico o responsável por essa formação. Nessa perspectiva, acreditamos mais uma vez, o antagonismo presente entre a proposta de formação do PNAIC 2017 e os cadernos de formação adotados provocaram essa ruptura na formação continuada. Os cadernos foram produzidos para que a professora se ausentasse da escola para fazer o curso de formação, talvez por essa razão façam pouca menção ao coletivo da escola.

### 3.6 Categoria 2 (C2) - Sensibilização /Experiência estética

Entendemos por sensibilização o conjunto de linguagens que cativam as professoras a se envolverem com as discussões e os temas abordados na proposta de formação continuada. Mas, para além da sensibilização e encantamento com o belo, compreendemos que esse aspecto presente nos cadernos da coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil” tem como desdobramento um projeto de formação para a professora das infâncias que aqui denominaremos de experiência estética<sup>11</sup>. Este envolve vários aspectos da formação como o estético, o cultural, o ético e político convidando as professoras a mergulharem no universo da literatura infantil.

A linguagem dos textos é organizada em forma de convite buscando aproximar as professoras das leituras e reflexões apresentadas. O próprio título da sessão 01 das unidades, “iniciando o diálogo”, já apresenta essa proximidade da linguagem. As organizadoras do caderno nº 0 significam: “neste início de curso, parece-nos oportuno convidá-las a fazer algumas reflexões sobre a profissão docente e sobre como cada uma se tornou a professora que é hoje” (BRASIL, 2016a, p.19). Em outro trecho do caderno expressam “às que aceitarem o convite para este curso, desejamos uma boa jornada” (BRASIL, 2016a, p.15). Nesse processo de encantamento, Jobim e Souza (2016, p.13) também inicia o texto “vamos iniciar nossa conversa [...]” também nesse mesmo caderno, Pereira (2016, p.48) anuncia, “para nos acompanhar nessa jornada e tornar mais sedutor nosso convite, trazemos algumas pinturas [...]”.

Outra estratégia de sensibilização além da linguagem que está na constituição dos textos em diálogo com a estética, trazendo a arte e as ilustrações que compõem essa linguagem envolvente, como essa do Roger Mello, no caderno no. 1.

---

<sup>11</sup> O termo “Experiência estética” foi sugerido pela professora Bruna Molisani Ferreira Alves na banca de defesa do mestrado, considerando que essa experiência estética é uma escolha fundamentada e reflete um princípio de formação para as professoras da Educação Infantil baseada nos aspectos culturais, estéticos, políticos e teóricos.



Figura 3 – Ilustração de Roger Mello, “Maria Teresa”



Fonte: Caderno nº 1. (BRASIL, 2016b, p. 12-13).

A ilustração vem em destaque, distribuída em 2 páginas do caderno de nº 1, projetando o título da unidade 1 intitulada: Docência e formação cultural. Nessa imagem, como nas que compõem os cadernos de formação, o convite às professoras é enfatizado pela diversidade de cores, formas, e representação de elementos da nossa regionalidade brasileira. Aponta também para as leituras múltiplas a partir do mergulho e ampliação do conhecimento cultural.

No caderno de apresentação fica explícito que algumas foram produzidas especificamente para a coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil.” Trazem as cores, a alegria e a vida que envolvem o ser criança e a proposta pedagógica da Educação Infantil como essa de Mariana Massarani, do caderno de nº 6.

Figura 4 – Ilustração de Mariana Massarani

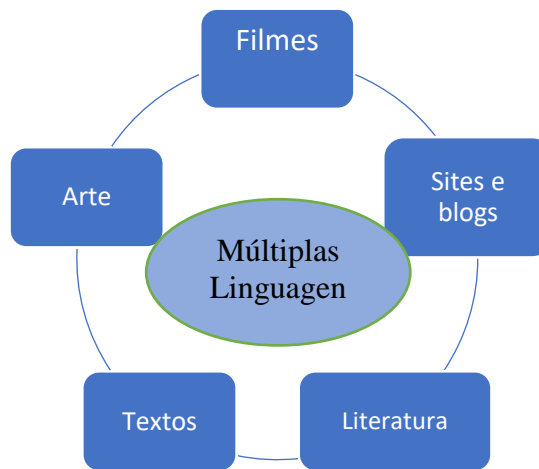


Fonte: Caderno nº 6. (BRASIL, 2016d, p.46).

Também distribuída em página dupla, a ilustração convida o leitor com as cores e a representação da diversidade e múltiplas descobertas do cotidiano da Educação Infantil. Para sensibilizar ainda mais as professoras, as discussões teóricas são atravessadas pela arte e poesia. As cursistas são convidadas em mais duas seções nos cadernos, a aprofundar os temas e o diálogo com essas linguagens.

As seções intituladas “aprofundando o tema” e “ampliando o diálogo” trazem a sugestão de textos de Mia Couto, Guimarães Rosa, Bartolomeu Campos de Queiróz, Clarice Lispector, Graciliano Ramos, e ainda obras de Cândido Portinari, dentre outras estratégias. Ambas trazem a indicação de bibliografia de livros e textos para aprofundamento teórico (texto acadêmico), literatura (histórias, contos, poesias), filmes e documentários, visitas a sites com produções artísticas, sites sobre brincadeiras, desenhos e pinturas feitas pelas crianças, obras de arte de artistas famosos e outros não, memórias, relatos, cantigas e releituras de obras feitas pelas crianças. Toda a composição dos cadernos apresenta muitas possibilidades de leitura e diálogo com várias linguagens e manifestações artísticas.

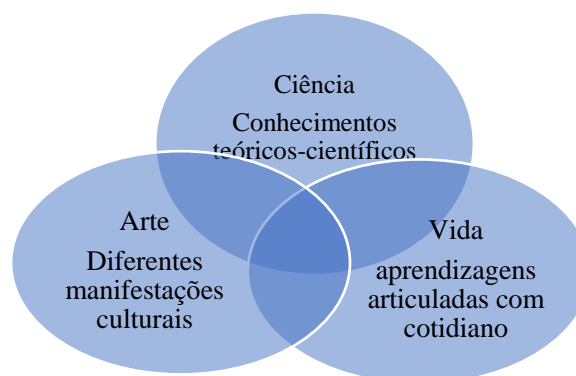
Figura 5 – As múltiplas linguagens na sensibilização da professora na proposta de formação



Fonte: A autora, 2018.

Essa sensibilização através das manifestações artísticas e culturais presente nos cadernos analisados aponta que o fazer docente no cotidiano da Educação Infantil proporcione essa articulação “entre ciência, arte e vida, buscando uma unidade de sentido na qual a professora possa relacionar conhecimentos teórico- científicos com diferentes manifestações artístico-culturais [...]” (BRASIL, 2016a, p; 35).

Figura 6 – Eixos de articulação da proposta com o cotidiano da educação infantil



Fonte: A autora, 2018. Adaptado de BRASIL, 2016a.

Assim, ao propor a formação cultural das professoras, as unidades dos cadernos fomentam a participação, o encantamento e a articulação dos eixos vida, ciência e cultura no cotidiano da Educação Infantil. Apresentam questões importantes do processo formativo para as professoras das infâncias com uma linguagem de aproximação com as professoras

cursistas, trazendo na composição além da beleza grandiosa das ilustrações, muita sensibilidade, vida e muita literatura.

Além da sensibilização pela linguagem, os cadernos sinalizam através das várias experiências estéticas, a importância da formação cultural da professora das infâncias. Percebemos a presença marcante das artes e das manifestações culturais nesse percurso formativo. Na epígrafe de uma das unidades, Pereira traz o trecho de Oscar Wilde, “as coisas são porque as vemos, e o que vemos, e como vemos, depende das artes que tenham influído em nós” (2016, p. 47). A proposta dos cadernos traz a ideia de alargamento das vivências e experiências culturais das professoras, reconhecendo sua necessidade na ampliação das vivências lúdicas, na percepção de mundo e no fazer docente na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, Richter (2016, p.17) aponta no caderno no. 1, a importância de “compreender e valorizar a formação cultural das professoras como elemento fundamental para o exercício da docência na Educação Infantil”. A autora afirma ainda que “o modo como se efetua o acolhimento de bebês e demais crianças na creche e pré-escola está profundamente comprometido com as experiências culturais dos adultos que a acompanham” (2016, p.18). Essas vivências culturais precisam ser ampliadas no sentido de promover um atendimento de qualidade com respeito ao tempo da criança, reconhecendo-as como sujeitos de direitos que nas ações individuais e coletivas produzem as culturas da infância.

Ainda sobre as experiências culturais na formação da professora das infâncias, as autoras Baptista et e al. levantam uma crítica, denunciando que “as professoras da Educação Básica, em geral, não são leitoras de literatura, por falta de tempo, de oportunidades ou porque não se formaram como tal ao longo da sua vida e da sua trajetória profissional” (2016, p.109). O uso da literatura vem sendo destituído de sua dimensão estética e a mesma utilizada “como pretexto para o ensino de conteúdos programáticos” (ibidem), ou “como estratégia didática para aquisição da base alfabética” (2016, p.112). Apesar das carências levantadas sobre as experiências de leitura docente, as autoras do caderno nº 1, reconhecem o papel das professoras na formação de leitores e a relação que as mesmas estabelecem a partir de suas experiências literárias e ampliação do seu repertório cultural, as autoras afirmam que:

[...] essa ausência na formação inicial das professoras repercute, evidentemente, na sua prática, pois, para que a relação entre crianças e textos literário se efetive e resulte na formação de leitores perenes, é fundamental que as professoras sejam elas mesmas leitoras proficientes e, sobretudo, participantes ativas da cultura letrada (BRASIL, 2016b, p.88).

Diante dessa constatação apresentada pelas autoras, verificamos que a proposta de

formação incentiva as professoras a participarem das tertúlias e dos projetos de leitura, com objetivo de ampliar sua formação cultural, se tornem leitoras literárias e possam trabalhar com mais afinco na formação de novos leitores, contribuindo para ampliação das suas experiências e das crianças.

Apesar da sensibilização e da riqueza cultural presentes na proposta de formação, ela foi adotada e incluída num programa de formação continuada que propõe a alfabetização na idade certa e melhoria dos resultados voltada para “estudantes da pré-escola.” Precisamos mesmo da arte, da poesia e toda sensibilidade para não deixar de enxergar o quanto a sutileza da regulação da prática docente pode encobrir o respeito ao tempo de ser criança e sua participação na Educação Infantil.

### **3.7 Categoria 3 (C3) - Regulação da prática**

Nos cadernos, a regulação da prática docente está implícita nas orientações apresentadas nos textos de fundamentação e outras seções. Ela é direcionada para a epistemologia da prática – valoriza a experiência cotidiana e a reflexão, criando possibilidades para a professora melhorar sua atuação docente. Essa questão fica evidente quando as autoras Moro, Jobim e Souza (2016, p. 89) declaram no caderno no. 6: “esperamos que as experiências relatadas nesta unidade sejam inspiradoras para aquela que vocês terão a oportunidade de vivenciar”.

Um outro exemplo dessa regulação está no caderno no. 1, no qual as autoras Baptista et.al levantam a discussão sobre a ausência de literatura nos cursos de formação inicial de professores e o quanto influencia na formação de novos leitores pelo fato de a professora não ser leitora proficiente. As autoras conduzem a reflexão mostrando as professoras sua responsabilidade na formação de leitores.

No relato de experiência sobre uma formação que as autoras trazem no caderno, elas informam que não usarão nenhum destaque ou protocolo de forma didática, “pois o que está em jogo é justamente a singularidade de cada experiência leitora, que poderá se desdobrar em outras experiências junto a outros sujeitos” (2016, p. 94). São exemplos, projetos e relatos de experiências que instrumentalizam a professora após reflexão sobre sua prática, levando-a a buscar caminhos e alternativas, inspirada nos bons exemplos deixados.

Percebemos que as propostas de formação da professora da pré-escola nos cadernos do PNAIC 2017 se aproximam da concepção de racionalidade prática profissional defendida por Tardif (2014). O autor a define como o conjunto dos saberes utilizados pelos docentes no cotidiano escolar para dar conta de atingir os objetivos e demandas do seu fazer profissional. Nessa perspectiva Tardif (2014, p.256) aponta que a finalidade dessa epistemologia é conhecer e refletir sobre a natureza desses saberes, mas também propõe, compreender como são integrados ao fazer docente “[...] e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.”

Apesar das sutilezas na regulação prática docente, marcada pelo fortalecimento das boas práticas e das sensibilizações, percebemos que os saberes docentes são considerados nesses cadernos. Reconhecendo que sua produção não se dá somente nos aspectos formativos da formação inicial, mas no percurso de vida do professor. Nessa lógica, concordamos com Tardif (2014, p.19) que “o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” como também, nas tensões do cotidiano, da reflexão crítica sobre a prática e nas trocas coletivas.

No próximo capítulo, daremos continuidade a análise documental proposta, buscando investigar as concepções de infâncias e formação continuada nos documentos oficiais do PNAIC 2017

## 4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO PNAIC 2017

A política não é “feita” em um ponto no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de tornar-se, mudando de fora pra dentro e de dentro pra fora. É analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida.

(BALL; MAGUIRE; BRAUN)

No capítulo anterior, buscamos conhecer nos Cadernos de Formação a concepção de infâncias e formação continuada. Dando continuidade, faremos a análise dos documentos oficiais do PNAIC 2017 que é constituído pela portaria 826/2017 e pelo Caderno Orientador PNAIC em Ação 2017.

### 4.1 As concepções de infâncias e crianças nos documentos oficiais do PNAIC 2017

Os caminhos de análise para conhecermos as concepções de infâncias e crianças nos documentos oficiais nos conduzem à leitura da introdução do texto da portaria que considera na sua exposição de motivos a seguinte legislação:

[...] o disposto nas Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006; no 13.005, de 25 de junho de 2014; nº 12.801, de 24 de abril de 2013; e no art. 2º do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007; no art. 2º do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016; e no art. 1º, parágrafo único do Decreto nº 7.084, de 9 de maio de 2010 (BRASIL, 2017a, s/p).

A partir dessa exposição de motivos, percebemos que tal legislação considera a LDB nº 9394/96, a lei que coloca a Educação Infantil na condição de primeira etapa da Educação Básica. Dentre as outras leis e decretos, considera também a Lei nº 13005/2014 sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e o decreto 6094/2007 do programa Todos pela Educação que trazem dentre os principais objetivos a alfabetização de crianças até os 8 anos de idade.

Por ser uma portaria que trata da inserção de uma política de formação continuada para a pré-escola, direcionada para a formação de coordenadores da Educação Infantil e de professoras da pré-escola deveria também fazer menção à Resolução nº 05, de 17 de dezembro

de 2009 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil publicado em 1998. A ausência da citação desses documentos que definem as concepções e orientações para a escola da infância se constitui uma limitação dessa proposta de formação para professoras de crianças de 4 e 5 anos. A inserção dessas professoras numa proposta voltada para alfabetização na “idade certa” e que não considera documentos importantes para a compreensão da criança como sujeito de direitos e ator social também representa entraves na sua formação continuada.

A lacuna deixada pela falta de referência a documentos importantes para a Educação Infantil brasileira, na organização desses documentos oficiais do PNAIC 2017, nos remete a abordagem feita pelo parecer CNE nº 22/98 – CEB – Aprovado em 17.12.98 - ao tratar da elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica aponta que:

[...] ao planejar propostas curriculares dentro dos projetos pedagógicos para a Educação Infantil, é muito importante assegurar que não haja uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental, a partir da 1ª série, mas que não seriam aceitáveis para crianças mais novas (BRASIL, 1998, p.7).

Esse direcionamento propõe o respeito às especificidades da criança de 4 e 5 anos, sem a aceleração ou antecipação de questões e conteúdos voltados para o ciclo de alfabetização na Educação Infantil. Nessa perspectiva, Corsino (2017, p.15) afirma que: “abrir espaço para o processo de letramento na Educação Infantil é um dos objetivos deste nível de ensino, mas isto não significa que se deve alfabetizar as crianças e sim em garantir o acesso à cultura letrada.”

A autora aponta o cuidado e direcionamento que a escola da infância precisa ter para que de fato aconteça um atendimento integral à criança, com o respeito ao seu tempo e suas necessidades. Para a autora, inserir a criança na cultura letrada sem antecipação dos conteúdos e imposição das práticas pedagógicas do Ensino Fundamental em um contexto de ludicidade e brincadeira é um dos objetivos da Educação Infantil.

As crianças são tratadas nos documentos oficiais como estudantes da Educação Infantil. Esses documentos reforçam que o foco principal é a garantia da alfabetização de todos os estudantes da escola pública até o 3º ano do Ensino Fundamental.

A expressão estudante da pré-escola é recorrente em vários artigos da portaria nº 826/2017, tais como: a) o parágrafo 2º do artigo 2º “as ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental” (BRASIL, 2017a, s/p); b) no capítulo II quanto à formação continuada, o documento assinala aos envolvidos na proposta do pacto, que “permitam aos estudantes da pré-escola e do ensino fundamental alcançarem os objetivos de



aprendizagem estabelecido para cada etapa e para o ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2017a, s/p).

Entretanto, a única menção que o documento faz a pré-escola utilizando o termo *crianças*, está no artigo 10º da portaria, ao tratar das responsabilidades dos estados e municípios em que ao “promover a articulação das ações do PNAIC com o PNME, onde houver, priorizando o atendimento das crianças da pré-escola e do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental.” (BRASIL, 2017a, s/p).

Para Sarmiento (2006, p.17) “o aluno é institucionalmente investido sobre um ser social concreto, a criança, cuja natureza biopsicossocial é incomensuravelmente mais complexa do que o estatuto que adquire quando entra na escola”. Nessa perspectiva, as DCNEI (2009) trazem em todo seu texto o termo *crianças* na Educação Infantil compreendendo a necessidade de um olhar diferenciado de modo a atender as necessidades e especificidades da criança nessa etapa.

É nítida a incompatibilidade de concepções de criança entre esses documentos e os cadernos de formação analisados anteriormente. Os documentos trazem em seu arcabouço, uma visão mais dura, objetiva e escolarizante, fazendo referência a estudantes, não considerando as especificidades das crianças de 4 e 5 anos.

Já os cadernos trazem uma visão de criança que corrobora com o pensamento de Sarmiento (2005, p. 373), reconhecendo que “as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos”. Essa criança ativa, participativa, sujeito de direitos e ator social, que formula interpretações sobre seu grupo social, precisa ser respeitada e acolhida para viver sua infância na Educação Infantil.

Quanto à referência a essa criança na Educação Infantil, o Caderno Orientador não segue um padrão, alternando a utilização dos termos. Em alguns momentos usa o termo *crianças*, outros *alunos* e também *estudantes*. Entendemos que essa forma de se referir às crianças está no fato de que os cadernos tratam da formação de professoras de crianças da pré-escola e ensino fundamental.

Entretanto, quando o Caderno Orientador se refere especificamente à pré-escola, utiliza o termo *estudante*, contrariando toda a concepção de criança tratada nas DCNEI (2009) e nos cadernos de formação da proposta que consideram sempre o termo *crianças* na Educação Infantil. Isso fica evidente também no Caderno Orientador, quando menciona o papel dos Estados em relação à assistência técnica aos municípios que apresentarem dificuldades na implantação das propostas do PNAIC e “na melhoria dos resultados de

aprendizagem dos estudantes da pré-escola e do ensino fundamental” (BRASIL, 2017b, p. 10). Esse documento não explicita quais serão os parâmetros para medir essa melhoria de resultados para crianças de 4 e 5 anos.

Na busca da compreensão da concepção de criança apresentada nesses documentos, percebemos na leitura uma abordagem que destoa em alguns momentos e se contrapõe à legislação que rege a Educação Infantil brasileira. Ao abordarem sobre a aprendizagem das crianças, os documentos oficiais do PNAIC 2017 utilizam o termo estudantes da pré-escola e não crianças como apresentado nas DCNEI (2009) e nos RCNEI (1998).

Entendemos a criança como criação constante; o termo estudante ou aluno na Educação Infantil, por sua vez, pode remeter a um aspecto escolarizante que ronda essa etapa de ensino, trazendo uma ideia de preparação para o ensino fundamental e negando as especificidades da criança enquanto sujeito ativo e participativo na Educação Infantil. Segundo Kramer (2006, p.810-811) é preciso lembrar que:

[...] as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na Educação Infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos.

Nessa perspectiva, precisamos de propostas de formação que respeitem esse tempo da criança e que tragam a brincadeira como eixo principal no processo de aprendizagem da criança. O Caderno Orientador traz como alvo principal das ações do PNAIC 2017 a garantia do direito à alfabetização, apresentando dados que vem comprovando o baixo rendimento das crianças no ciclo de alfabetização. Ao introduzir a pré-escola nessa proposta, leva-nos a refletir sobre o modo como pode contribuir na formação da professora da pré-escola, tendo em vista que tem objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem do Ensino Fundamental, e foco nas avaliações externas. E como se dará essa proposta sem promover a antecipação dos conteúdos ou comprometer o desenvolvimento dessas crianças?

A ideia de melhoria dos resultados para crianças de 4 e 5 anos aponta para duas direções. Uma delas é a antecipação da alfabetização ou preparação da criança para o Ensino Fundamental. A outra é a do vir a ser, pois a proposta traz a inserção da pré-escola, não pensando nas concepções e respeito ao tempo de ser criança, mas nos resultados futuros que essa ação poderá proporcionar, principalmente nos resultados da aprendizagem nas avaliações externas e no sucesso da alfabetização das crianças até o final do primeiro ciclo de alfabetização.

Seguindo nas análises dos documentos oficiais, o Caderno Orientador aponta que a

partir de mudanças ocorridas no PNAIC, a proposta de 2017 propõe “a inclusão da Educação Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças.” (BRASIL, 2017b, p.5). No entanto, o foco da proposta é a inclusão da pré-escola, e não da Educação Infantil, conforme afirma o Caderno Orientador. A proposta dos documentos oficiais não contempla toda a Educação Infantil, excluindo da proposta a formação das professoras das creches que atendem as crianças de 0 a 3 anos. Essa ruptura na Educação Infantil representa um retrocesso nessa proposta de formação.

A Constituição Federal de 1988 foi responsável por romper com essa ideia dicotômica que antes existia no atendimento às crianças. As creches voltadas para o cuidar e a pré-escola para o ensinar. Com a Constituição Cidadã e com o movimento de lutas de vários segmentos da sociedade, a criança de 0 a 5 anos conquista o direito à educação na Educação Infantil, sem essa divisão. Três décadas depois dessa conquista, o PNAIC (2017) propõe dividir a Educação Infantil, priorizando o grupo de crianças de 4 e 5 anos. Consideramos que isso é um retrocesso. Reconhecemos que educação e cuidado envolve toda a Educação Infantil.

Observamos, por um lado, que em relação à formação continuada para as professoras da pré-escola, houve um marco histórico importante com sua inclusão de uma proposta de formação em nível nacional. Mas, por outro lado, a partir de um olhar mais atento nos inquieta conhecer a proposta de formação, verificando se ela de fato mantém a criança como protagonista do processo de aprendizagem e se valoriza o espaço da brincadeira e ludicidade, dentre outros espaços que garantam o viver da infância na Educação Infantil. Abordaremos esse aspecto no próximo tópico.

Nas temáticas propostas para as oficinas do Caderno Orientador, encontramos no item seis, o estudo das DCNEI (2009) na pauta para os formadores: estadual, regional e local. Isso revela a intencionalidade na proposta de que ao estudar as DCNEI esses formadores tenham a possibilidade de reconhecer a criança não como estudante, mas como ator social, sujeito de direitos, ativo e criativo. No entanto, o estudo das DCNEI (2009) como uma legislação que reconhece a criança como centro do planejamento curricular e traz na sua essência os princípios éticos, políticos e estéticos não está presente na lista temática de estudo das professoras nas oficinas de formação.

Quanto às propostas para as oficinas com as professoras da pré-escola, dentre as várias questões, o caderno apresenta uma temática de estudo que reconhece a criança tal qual a apresentada nas DCNEI (2009). O item nove é proposto na listagem temática de estudo com a seguinte expressão: “Estimulando a curiosidade, exploração encantamento, questionamento, indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à

natureza” (BRASIL, 2017b, p. 22).

Outro item importante o de número seis coloca na pauta de estudo das professoras, “as culturas infantis, jogos, brinquedos e práticas lúdicas” (BRASIL, 2017b, p.22). São sugestões de estudo nas oficinas que dialogam com a proposta apresentada nas DCNEI (2009). São temáticas que apontam caminhos para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ator social numa educação de qualidade que respeite seu modo de ser e estar no mundo. Reflete uma concepção de infância que em concordância com Sarmiento (2015a, p. 70), aponta que:

[...] uma orientação da educação da infância centrada nos direitos da criança, numa visão da criança cidadã e na perspectiva pedagógica de uma educação da infância fora da “forma escolar”, centrada na criança, nas culturas infantis, na ludicidade e criatividade e na ampliação das possibilidades de experiência do mundo.

Nessa perspectiva concordando com o pensamento de Sarmiento, defendemos uma concepção de criança fora da formatação escolarizante, mas que priorize a criança ativa e participativa, ator social, sujeito de direitos e produtora de culturas. Essas características da criança foram encontradas nos cadernos de formação de professoras. No entanto, nos documentos oficiais do PNAIC 2017, não conseguimos perceber essa concepção da criança participativa e produtora de culturas. Ela é reconhecida como estudante, que precisa ser preparada para os bons resultados que se esperará dela no Ensino Fundamental.

#### **4.2 A formação continuada nos documentos oficiais do PNAIC 2017**

Um ponto positivo nesse documento se refere à inclusão das professoras da pré-escola e coordenadores da Educação Infantil como público alvo da formação continuada pelo MEC sancionado na Portaria nº 826 de 07 de julho de 2017. Assim, o PNAIC 2017 representa um marco, por incluir na sua proposta esses profissionais.

Analisando a proposta de formação desses documentos oficiais, encontramos as categorias a seguir, também recorrentes nos Cadernos de Formação sugeridos para a proposta:

- a) Saberes e experiências docente
- b) Sensibilização
- c) Regulação da prática

Salientamos que a portaria por se tratar de uma lei, não entra em detalhes sobre como a

proposta irá se efetivar. Essa questão ficou mais explícita no Caderno Orientador PNAIC em ação 2017.

Esses documentos oficiais foram analisados tendo como referência as questões norteadoras desse estudo. O Caderno Orientador ao apresentar o conjunto de temas a serem estudados pelos coordenadores e professores da pré-escola, nos inquietou, ao apontar como objetivo principal: “qualificar educadores infantis para planejar e executar ações pedagógicas fundamentadas nas concepções atuais dessa etapa da educação básica” (BRASIL, 2017b, p.22). Os documentos não esclarecem sobre quem seriam esses educadores infantis. A proposta inclui o (a) professor(a) da pré-escola e coordenadores da Educação Infantil.

O Caderno Orientador PNAIC em ação 2017 sugere os temas citados abaixo, para que possam atender aos objetivos da formação continuada das professoras da pré-escola:

- Identificação e análise sociopedagógica da minha turma: criança/família/comunidade e profissionais atuantes na escola, minhas crianças e eu
- Currículo, proposta pedagógica e organização do trabalho
- Documentação pedagógica: observação e registro; planejamento e avaliação na Educação Infantil.
- Intervenções pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil: espaços, tempos, materiais, agrupamentos e atividades.
- As rotinas e as experiências de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.
- Culturas infantis. Jogos, brinquedos e práticas lúdicas.
- O trabalho pedagógico para expressão e fruição das manifestações estéticas e culturais.
- Construindo bebês e crianças autoras e leitoras.
- Estimulando a curiosidade, exploração, encantamento, questionamento, indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.
- Conhecimento e campos de experiência (BRASIL, 2017b, p. 22).

Essas temáticas de estudo em parte estão em concordância com a proposta dos cadernos de formação “Leitura e escrita na Educação Infantil”. Principalmente na questão da participação das crianças, valorização das culturas infantis, crianças leitoras e autoras, o respeito a curiosidade, a observação e escuta, etc.

Realizamos a análise de conteúdos da formação de professores nos documentos oficiais do PNAIC 2017, conforme as categorias apresentadas anteriormente.

### 4.3 Categoria 1 (C1) - Saberes e experiências docentes

Ao tratar dos saberes docentes, o Caderno Orientador menciona que a professora da pré-escola “[...] poderá compartilhar com o coordenador pedagógico e outros colegas materiais desenvolvidos, boas práticas e conhecimentos adquiridos (BRASIL, 2017b, p. 27). São saberes adquiridos no contexto da prática da pré-escola, que constitui um saber-fazer, seja na produção de materiais, de jogos, de práticas que podem compartilhadas com outros docentes. Esses conhecimentos adquiridos são apresentados por Tardif, quando ao autor aponta que:

[...] os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente (TARDIF, 2014, p. 61).

Tais conhecimentos plurais e heterogêneos são produzidos socialmente no cotidiano escolar, na troca coletiva com seus pares e seu fazer diário de cada docente.

#### 4.3.1 Experiências e boas práticas

Essa categoria se apresenta nos documentos oficiais com outra lógica das que identificamos nos cadernos de formação. Os documentos oficiais trazem uma ideia de experiências como boas práticas, ou “exemplos inspiradores encontrados nos municípios” (BRASIL, 2017b, p. 4). Enquanto nos cadernos, as experiências têm como objetivo a formação das professoras, e conseqüentemente melhorar sua ação junto às crianças nos documentos oficiais, eles enfatizam as boas práticas e sua disseminação no programa como forma de regulação da ação docente, para que o município melhore o desempenho no IDEB.

A melhoria do desempenho dos municípios está inteiramente associada ao êxito na alfabetização dos estudantes no ciclo de alfabetização. Essa questão fica clara quando os documentos oficiais apontam que a proposta de compartilhamento de boas práticas e experiências está nas atribuições das instituições responsáveis pela formação, dos gestores, do formador estadual, do formador regional e dos coordenadores pedagógicos. Segundo o

Caderno Orientador (BRASIL, 2017b, p.13), essas instituições formadoras precisam oportunizar, “[...] espaço de diálogo e trabalho coletivo, de criação de redes de compartilhamento de boas práticas, de formulação de estratégias e mecanismos de acompanhamento e intervenção que contribuam para o alcance de melhores resultados educacionais.”

Ainda sobre a lógica de valorização das boas práticas, destacamos outro trecho, ao se referir sobre as crianças apontam que: “é importante que boas experiências possam ser aprofundadas, compartilhadas e disseminadas em todo país, alcançando as crianças de 6 a 8 anos matriculadas no ensino fundamental” (BRASIL, 2017b, p. 11). Nesse trecho percebemos que o foco do PNAIC está em alfabetizar as crianças do primeiro ciclo. A preocupação está no desempenho delas e não no reconhecimento das culturas infantis e do respeito à criança como sujeito de direitos. A ênfase na busca de resultados e produtividade influenciam o olhar e a prática docente. Assim, concordamos com Sarmiento, que corroborando com diversos autores, dentre eles: Ball, Laval et.al e Vasconcelos, apontam a importância desse espaço não escolarizante, citando os referidos autores:

A preservação da educação infantil, como espaço não escolarizado de promoção do desenvolvimento das crianças, é hoje uma questão de mobilização em debate acadêmico, profissional e político, contra as orientações hegemônicas escolarizantes, que procuram subordinar o projeto educativo da educação infantil a uma “performatividade” (BALL, 2006) educativa ao serviço de um projeto neoliberal de transformação da educação pública na escola capitalista, meritocrática, seletiva e orientada para a produtividade econômica (LAVALL et al.). O conflito entre orientações educativas distintas em educação de infância exprime-se contemporaneamente pela tensão entre a escolarização precoce e o modelo centrado no desenvolvimento integrado da criança (VASCONCELLOS, 2011) [...] (SARMENTO, 2015a, p.66).

Vários aspectos apresentados pelo autor foram discutidos no decorrer do texto, principalmente o esvaziamento de ações que reconhecem a criança como sujeito de direitos a uma formação integral frente as ações escolarizantes vindas de uma proposta que foca resultados. Essa lógica da performatividade, segundo Ball (2004, p. 1118), quando é internalizada pelos professores, “na cabeça e na alma”, estimula que cada um busque a melhora de si, do seu desempenho. Isso pode gerar um desequilíbrio no fortalecimento da identidade profissional, através de questionamento ou pelo fato do docente sentir-se inadequado ou culpado pelos desempenhos do seu grupo.

Nessa perspectiva, segundo Ball (2004, p.1118), “o ato de ensinar e a subjetividade do professor ambos sofrem profundas mudanças com o novo panopticismo da gestão (de qualidade e excelência) e as novas formas de controle empresarial (...)” uma visão de gestão

que não considera as identidades e os saberes docentes. Retira a potência formativa das trocas coletivas, pois nem toda experiência é considerada, apenas aquelas elencadas como boas experiências. Enfraquece as interações cotidianas, gerando a competição e a busca pelo alcance de metas.

Analisando o PNAIC 2017 por essa lente teórica da performatividade (BALL, 2004), observamos que a ideia de gerencialismo sobre as agências educativas e a melhora do desempenho dos professores está presente na proposta do PNAIC 2017. Segundo os documentos oficiais, a partir das influências de agências globais internacionais, o Brasil assume junto a OCDE, Banco Mundial, UNESCO e outras agências, o compromisso de alfabetizar as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental e elevar o IDEB brasileiro a 6.0 até 2022.

Nessa lógica de alcançar metas e bons resultados, os documentos oficiais incentivam o “protagonismo dos professores alfabetizadores com reconhecida experiência e resultados;” [...] (BRASIL, 2017b, p.16). No entanto, para os documentos oficiais “protagonismo” está ligado a ideia de alcançar metas e resultados. Essa ideia é diferente de fortalecer a identidade e o fazer docente.

O Caderno Orientador traz a proposta de “incluir professores alfabetizadores e da Educação Infantil com boas experiências no grupo de professores formadores, valorizando o protagonismo dos bons educadores” (BRASIL, 2017b, p.8). Essas práticas serão disseminadas nas formações, a fim de que o pacto alcance o resultado principal de melhorar o desempenho das crianças nas avaliações externas e os índices do IDEB.

Essa ideia do protagonismo dos bons educadores apresentada nos documentos nos leva a pensar nos parâmetros de classificação profissional utilizado e na atuação daqueles que não alcançaram os resultados desejados. Seja pela desmotivação, desvalorização profissional, pelos diversos fatores que atravessam o cotidiano escolar que são condicionantes para esses resultados. Ou ainda pelas lacunas no processo formativo e no fortalecimento das identidades docentes. Esses então, se enquadrariam numa categoria contrária dos “bons professores”, assumindo pra si uma responsabilização que é não só do (a) professor (a), mas das condições de trabalho, condições materiais, sociais e políticas.

A busca pelos bons resultados é o reflexo das conquistas esperadas nas propostas de formação do PNAIC 2017. Segundo o Caderno Orientador, (BRASIL, 2017b, p.5), o sucesso do PNAIC pode ser evidenciado por meio de três indicadores:

- Resultado da escola nas avaliações das redes e na ANA.



- A autonomia do professor alfabetizador no uso competente de estratégias e recursos didáticos que lhe permitam efetivamente alfabetizar, independentemente dos livros e dos materiais escolhidos pela rede ou instituição.
- Diretores e coordenadores que sejam capazes de apoiar os professores e organizar um ambiente motivador à leitura e escrita na escola compreendendo que alfabetizar com qualidade é um compromisso de uma gestão democrática e uma atitude de respeito à equidade, à inclusão e à igualdade de oportunidades.

O 1º item aborda os resultados e avaliações em grande escala, propondo metas a serem alcançadas e que serão controladas a distância. Nessa lógica, concordamos com Ball (2004, p. 1116) ao apontar que a performatividade “objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”.

O 2º item aponta o uso competente de estratégias na alfabetização— são palavras que tem o significado daquilo que é adequado, conveniente, apto, capaz, eficaz, essencial. O texto fala de autonomia, de um saber fazer docente com o uso de todas as suas qualidades, subjetividades e liberdade de ação, criação e produção de novos saberes. Entretanto, a autonomia defendida nos documentos está atrelada ao saber fazer que leve ao alcance dos bons resultados.

O 3º item de alfabetizar com qualidade, reforçando que esse é um compromisso assumido. Nessa proposta, o significado da qualidade pode estar voltado apenas para o alcance das metas e resultados nas avaliações padronizadas. Outros fatores como a organização do ambiente motivador também são apontados como elementos importantes para o sucesso do PNAIC, no compromisso de alfabetizar as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental e elevar o IDEB brasileiro.

Nesses 3 itens destacados que refletem o sucesso do PNAIC 2017, nos fazem questionar em que momento essa proposta voltada para professores alfabetizadores do Ensino Fundamental, alcança as peculiaridades das professoras de crianças de 4 e 5 anos? A inclusão da pré-escola numa proposta de formação que traz explícita a ideia de melhorar a qualidade na aprendizagem das crianças de 4 e 5 anos, mas é marcada pelo controle e monitoramento externos à realidade escolar. Traz, também o sentido de qualidade com o sentido de bom desempenho das crianças nas avaliações padronizadas.

Esses elementos estão presentes na lógica de performatividade apresentada por Ball (2002, p.4) no qual percebemos que “os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção”. A educação passa a ser

pensada como forma de produção e resultados. O respeito ao tempo, às diferenças, às vivências culturais e sociais de cada indivíduo são fortemente afetados.

Segundo Ball, “de fato, a performatividade é a forma por excelência de governamentalidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo” (BALL, 2014, p. 66). Essas tecnologias políticas interferem diretamente nas políticas educacionais e nas ações cotidianas da prática educativa.

#### 4.3.2 Reflexão e troca coletiva

O documento orientador propõe que a formação ocorra nas escolas, através de oficinas, mas isso não é garantia que a reflexão e a troca coletiva ocorram durante a formação. As oficinas de formação propostas no Caderno Orientador – PNAIC em ação 2017 terão um total mínimo de 100 horas a serem cumpridas até dezembro de 2017. Considerando que a Portaria nº 826/17 que dispõe sobre o PNAIC 2017, o qual promove a inclusão das professoras da pré-escola, foi publicada somente em 07 de julho de 2017. Percebemos com isso, uma corrida contra o tempo na realização da proposta. Entendemos que com a escassez de tempo não há possibilidade para reflexão dos professores durante as oficinas na escola. Prevalece a lógica da performatividade na qual o importante é cumprir uma formação, mas não cuidar dos elementos que atendam às necessidades dos professores.

Os documentos definem que a formação será realizada no espaço escolar. Conforme o Cap. II, art. 13 da portaria nº 826 de 07/07/2017, a formação continuada no âmbito do PNAIC

Será realizada preferencialmente em serviço, nas escolas com classes de pré-escola e ensino fundamental, especialmente no ciclo de alfabetização, e tem como objetivo apoiar os professores, coordenadores pedagógicos, articuladores da escola, e mediadores de aprendizagem a planejarem suas ações e adotarem estratégias didático-pedagógicas que permitam aos estudantes da pré-escola e do ensino fundamental alcançarem os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada etapa e para o ciclo de alfabetização (BRASIL, 2017a, s/p).

A portaria orienta aos coordenadores realizarem formação na escola direcionados a atenderem a meta, isto é, “alcançarem os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada etapa e para o ciclo de alfabetização”. Para isso, o formador deverá planejar ações e estratégias didáticas-pedagógicas para alfabetizar os alunos desse ciclo. O documento indica aos formadores o que é para ser realizado com os professores na escola. Parece que o problema

está no planejamento, que não atende ao objetivo esperado. Percebemos mais uma vez a lógica da performatividade, na qual a responsabilidade recai somente no professor e no coordenador. O texto não aborda outros fatores, tais como: infraestrutura, condições de trabalho, etc.

As diretrizes para a formação continuada estabelecidas nas propostas do PNAIC defendem que a proposta do pacto, proporcione “o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática” (BRASIL, 2017b, p.15).

Notamos que os documentos apresentam duas lógicas distintas de formação: uma voltada para a lógica da performatividade e outra para a lógica da reflexão e da autonomia docente.

Na lógica voltada para performatividade, apesar da escassez do tempo, as oficinas aconteceriam nas escolas, embora a reflexão e a troca coletiva ficassem aligeiradas ou não acontecessem. Os formadores (coordenadores pedagógicos) seriam os responsáveis para realizar com os professores um planejamento que buscasse alcançar os objetivos de aprendizagem para cada etapa do ciclo de alfabetização a fim de que os resultados fossem alcançados, prevalecendo a lógica da performatividade.

Outra questão dentro dessa lógica performativa está no fato de que os documentos oficiais apontam a importância da formação em serviço a partir do diagnóstico das turmas, a fim de que as crianças alcancem os objetivos de aprendizagem.

A SEB reconhece que, em muitos locais, a formação continuada de professores alfabetizadores tem promovido significativas mudanças na aprendizagem das crianças e impactado positivamente no desenvolvimento profissional do docente, proporcionando-lhe mais segurança, criatividade e autonomia (BRASIL, 2017b, p. 11).

Na perspectiva da performatividade, os documentos reconhecem que essa formação no ambiente escolar tem impactado a formação e o desenvolvimento do profissional docente, mas sobretudo tem promovido mudanças no desempenho e nas aprendizagens das crianças. Elas consideram também outros fatores presentes nas formações: “Os sistemas, as redes de ensino, o PPP das instituições, o contexto e a realidade onde a escola está inserida, seus problemas e desafios” (BRASIL, 2017b, p.15). Quando o formador (coordenador) fizer a reflexão com os professores nas oficinas, poderia considerar a realidade na qual a escola está inserida.

Quanto a lógica voltada para a reflexão e a autonomia docentes, percebemos que a garantia de se realizar a formação no espaço escolar, através de oficinas, se constitui num

aspecto que pode promover a reflexão e a autonomia docente, se os docentes tiverem tempo para refletir e colocar em ação suas decisões.

Nas diretrizes de formação analisadas, percebemos que elas sinalizam um tempo e espaço para a reflexão sobre a prática. No entanto, percebemos nesse tópico que prevalece a lógica da performatividade, porque as orientações que direcionam a formação nos documentos estão atravessadas pela ideia de melhoria na aprendizagem e alcance de resultados e pouco se atenta para a formação docente centrada nas pessoas, suas identidades, saberes e histórias de vida.

O documento aponta mais uma vez um contrassenso na sua composição. Ao mesmo tempo que o documento traz a meta para que as escolas alcancem, ele aponta o protagonismo docente, num tempo que lhe permita refletir sobre a prática. Ressaltamos que a escola é um espaço propício à formação e a reflexão sobre a prática, mas é preciso que haja as condições necessárias para que esse momento de fato aconteça. Um ambiente marcado pela lógica performativa com foco nos resultados sem analisar o contexto e as questões econômicas, sociais e políticas que envolvem o fazer docente; desconsiderando a valorização profissional e as condições de trabalho não contribui para a qualidade dessa formação.

Diante de uma proposta de formação para professoras da pré-escola que traz na sua constituição as marcas do gerencialismo e da performatividade em prol dos resultados a serem alcançados, percebemos que muitas questões importantes na formação voltadas para a reflexão e autonomia docente não foram contempladas, tais como: o diálogo e a horizontalidade nas formações; as culturas das infâncias; as especificidades da pré-escola na Educação Infantil; a criança como sujeito de direitos; protagonismo e autoria das professoras no cotidiano da Educação Infantil e nas diretrizes de formação.

#### **4.4 Categoria 2 (C2) - Sensibilização**

Os documentos não detalham as estratégias do percurso formativo, mas o Caderno Orientador propõe que a formação continuada com os professores da pré-escola seja realizada através de oficinas, fazendo a articulação entre a teoria, prática e as vivências coletivas. Sugere também que as mesmas sejam realizadas “em escolas com ambientes motivadores e lúdicos que possam inspirar os educadores a reverem os espaços em suas próprias escolas” (BRASIL, 2017b, p.20). O documento por ser uma lei e ser orientador geral, não tem o intuito de

sensibilizar os professores para formação. No entanto, encontramos somente o trecho acima falando sobre essa categoria. Mas o que eles querem abordar quanto ao ambiente motivador e lúdico?

Outra ideia de sensibilização, além do espaço de motivação e ludicidade, se refere ao ambiente em que ocorre a formação. O Caderno Orientador (BRASIL, 2017b, p.6) indica que a formação continuada na escola constitui um importante passo nessa proposta, porque “oferece um ambiente de paz, contrário a qualquer tipo de discriminação, propício à aprendizagem e à inclusão de todos, colocando o foco nos estudantes e na prática docente.”

O ambiente formativo é extremamente importante nesse processo. Segundo Warschauer (2017, p. 162), “a escola é um ambiente formativo na medida em que é um espaço onde se dão partilhas e a circulação de recursos culturais, os quais contribuem para essa construção de sentidos.” Para a autora, esse espaço como palco de experiências docente, torna-se favorável aos processos formativos, pois nele a atuação do docente é mais ativa. Nesse ambiente, ele assume o lugar de mediador e articulador com as diferentes culturas e experiências vividas. Assim, autora aponta que o mesmo “[...] é ambiente propício para aprendizagens, para o desenvolvimento da competência e o desvelamento da formação, o que pode ser favorecido ou dificultado pela estrutura organizacional” (ibidem, p.202).

Acreditamos na potência desse espaço de formação e nos profissionais que ali atuam. Concordando com Marcondes e Cunha, “os atores educacionais são vistos por nós, com base nos estudos de Ball, não apenas como receptores das reformas, como também atores que desempenham papéis de resistência, mesmo que em muitos casos ainda pouco articuladas” (2018, p. 11). A escola não é responsabilidade apenas dos docentes, mas espaço de resistência frente a desvalorização profissional e as baixas condições de trabalho e de infraestrutura, a escassez do tempo voltado para planejamento, formação e troca coletiva.

#### **4.5 Categoria 3 (C3) - Regulação da prática**

Percebemos nessa análise que não há uma correlação entre os documentos oficiais do PNAIC com os cadernos de formação “Leitura e escrita na Educação Infantil”. Encontramos nos documentos oficiais, elementos presentes da lógica da performatividade cujo foco está nos resultados e na mudança das ações e subjetividades do professor. Nos cadernos há uma apresentação de projetos e experiências que podem atuar na regulação da prática, mas sem um

caráter prescritivo.

Esse redirecionamento das práticas visando padrões de qualidades (entendidas como desempenho) estão expressos nas diretrizes de formação do PNAIC 2017 e descritas no Caderno Orientador, (BRASIL, 2017b, p.15). Elas apontam que “o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa”. Esses atores competentes que trarão qualidade à sala de aula, são pessoas que não participam da realidade do cotidiano escolar. O caderno utiliza o termo diálogo, o que pressupõe respeito a autonomia e subjetividade docente, mas o objetivo desses profissionais, é de elevar o desempenho das crianças e da instituição.

Ainda quanto a ideia de regulação da prática, segundo o Caderno Orientador (BRASIL, 2017b, p.10), cabe ao Estado, “disponibilizar assistência técnica aos municípios com mais dificuldades na implementação das ações de formação e na melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes da pré-escola e do ensino fundamental [...]” Percebemos mais uma vez, a ênfase nas ações de formação com foco em melhorar os resultados das crianças na pré-escola. Interessante atentarmos para o fato de que desde a LDB 9394/96, já não compete mais aos Estados o atendimento a Educação Infantil, mas ele assume esse compromisso no pacto quanto as crianças da alfabetização e pré-escola.

#### 4.5.1 Responsabilização dos professores

Segundo o Caderno Orientador, tanto os Estados quanto os Municípios na adesão desse pacto “reafirmam seu comprometimento e sua responsabilização com a alfabetização, o letramento e a aprendizagem de todas as crianças de sua rede escolar na idade adequada” (BRASIL, 2017b, p.8). À medida que eles assumem esse compromisso, e se tratando de um pacto, automaticamente, todos os envolvidos nos processos educativos são responsabilizados pelo êxito no processo de alfabetização.

Todos se responsabilizam pela aprendizagem das crianças num processo que anula o percurso, focalizando apenas o resultado final, marcado pela idade certa a ser alcançado. A idade certa para alfabetização apesar de se parte do nome do projeto não é discutida nesses documentos. Acreditamos que para além de uma idade certa, a aprendizagem e aquisição da leitura e escrita é o resultado de percursos de inserção da criança na literatura, e em todos os

aspectos da cultura letrada, com respeito ao seu tempo e suas especificidades.

Entendemos que nessa lógica de responsabilização assumida pelos Estados e Municípios, é clara a presença dos elementos da lógica performativa e gerencialista, visando alcançar os bons resultados na aprendizagem. Esses elementos estão na composição do pacto de alfabetização, como por exemplo na diluição ou redistribuição da responsabilidade. Segundo o documento orientador, o pacto traz,

[...] um direcionamento maior na intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores, articulada a um modelo de fortalecimento da capacidade institucional local, reforçando a importância de ter na estrutura de formação e gestão, atores locais altamente comprometidos com os processos formativos e de 'monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica (BRASIL, 2017b, p.7).

Essa ênfase maior na proposta de formação, vem acompanhada de elementos da lógica da performatividade e gerencialista, tais como: o monitoramento, o foco na avaliação e a intervenção pedagógica visando os resultados. Causa estranhamento o fato desse monitoramento ser realizado por terceiros, pessoas que não fazem parte do contexto escolar, eles virão “observar”, “medir” e verificar se a escola está alcançando os resultados, principalmente quando essa questão é voltada para crianças de 4 e 5 anos com outro tempo e processo de construção da aprendizagem.

Nessa lógica, concordando com Ball (2004), por acreditarmos que os instrumentos de controle e monitoramento utilizados pelo Estado interferem diretamente na prática docente, nas suas subjetividades e na atenção ao tempo de aprendizagem das crianças. Além desses instrumentos, o compromisso assumido pelos municípios quanto a melhoria dos resultados na Educação Infantil, e a disseminação das boas práticas, são os exemplos no texto que trazem ao professor essa responsabilização na lógica da performatividade.

Outro elemento que demonstra o impacto da performatividade, está no fato de que os estados devem “promover o reconhecimento e a valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a evolução na alfabetização dos estudantes das redes de ensino” (BRASIL, 2017b, p.8). Segundo o Caderno Orientador, “quando professores, gestores e formadores assumem cooperativa e solidariamente a responsabilidade pela aprendizagem das crianças, os bons resultados aparecem. BRASIL, 2017b, p.4). Nessa perspectiva, concordamos com Ball, (2001, p.108-109), pois com o envolvimento dos profissionais envolvidos na unidade escolar na proposta, “o trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/a próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização”.

Assim, nos ambientes educativos em que a gestão é marcada pela performatividade e gerencialismo, as subjetividades docentes passam a ser marcadas pela lógica de mercado na qual o principal elemento passa a ser a busca pela melhoria no desempenho e maior responsabilização desse profissional.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as questões que direcionaram a reflexão nessa pesquisa, destacamos que fomos impulsionadas pela inquietação da proposta do PNAIC 2017 direcionada à formação de professoras da pré-escola. Embora a inclusão da educação infantil no cenário nacional das políticas de formação de professores tenha sido um marco importante, ainda que apenas as crianças de 4 e 5 anos fossem contempladas; nos instigava saber o direcionamento e concepção dessa proposta.

Por isso, propusemos compreender a proposta do PNAIC 2017 e suas contribuições na formação de professoras, questionando se a mesma respeita o tempo e as especificidades das crianças de 4 e 5 anos. Percebemos ao longo da pesquisa que nos cadernos utilizados como material de formação, a participação da criança é respeitada. Esse aspecto ficou demonstrado por meio das reflexões e atividades sugeridas às professoras cursistas durante a formação. As autoras dos cadernos fundamentam as concepções de infância e currículo nas DCNEI (2009), reconhecendo seu valor e importância na condução das propostas da Educação Infantil. E em concordância reconhecem a criança como sujeito de direitos à educação em um ambiente próprio cuja metodologia seja atravessada pelas diferentes linguagens, interações, brincadeiras, diálogos e escuta atenta.

Reconhecemos a partir da legislação e dos teóricos das infâncias que a concepção de criança como sujeito de direitos, se desdobra no seu direito de participação na sociedade, de se expressar e ser ouvida, de consumir e produzir cultura nas mais diferentes situações da vida cotidiana, de interagir e conviver em diferentes espaços não apenas com seus pares, de ter uma educação de qualidade, dialógica, não preparatória que respeite o seu tempo e sua participação. Uma educação direcionada por práticas pedagógicas em que a brincadeira seja o fio principal condutor.

Na segunda questão de pesquisa, buscamos identificar se as concepções de crianças e de infâncias tratadas no PNAIC, conforme mencionamos, estão em diálogo com as DCNEI (2009) reconhecendo a criança com sujeito de direitos, ativos, criativos e produtor de culturas. Percebemos pontos de divergência entre os cadernos de formação e os documentos oficiais do PNAIC quanto à concepção de criança.

Os cadernos de formação que partem de um projeto de formação com a coleção “Leitura e Escrita na Educação Infantil” foram elaborados por pesquisadoras das infâncias que atuam em universidades de diversas regiões do país. Apresentam uma concepção de

criança como ator social, sujeitos de direitos, participativos, ao passo que nos documentos essa concepção se reflete numa visão de crianças de 4 e 5 anos tratadas como alunos e estudantes da pré-escola. Essa forma de compreender a criança pressupõe um processo sistematizado, escolarizante, formatando os saberes nas disciplinas, trazendo mecanicidade ao processo de atuação e criação constante de participação e produção das culturas das infâncias.

Enquanto os cadernos pensam no processo e no desenvolvimento das linguagens a partir das interações e brincadeiras, os documentos oficiais apresentam a intenção de melhorar a qualidade da aprendizagem das crianças na pré-escola. As autoras dos cadernos defendem a importância do processo de aprendizagem na Educação Infantil enquanto os documentos oficiais trazem como foco o resultado final do processo, isto é, o desempenho nas avaliações padronizadas demonstrando bons resultados e metas cumpridas no processo de alfabetização. Um elemento marcante da performatividade.

Em linhas gerais, o estudo das concepções de crianças e infâncias na análise da proposta de formação do PNAIC 2017, nos fornece subsídios para que compreendamos melhor esse programa de formação continuada, seus desdobramentos e direcionamentos, e as relações e tensões que se configuram entre os sujeitos que pesquisam as infâncias e a produção do texto oficial que envolve a disputa dos diversos grupos de interesse nas políticas voltadas para as infâncias.

Na terceira questão procuramos analisar a proposta de formação do PNAIC, se essa considera os saberes docentes, as infâncias e diversidade cultural brasileira. Nessa questão percebemos que os saberes são respeitados, mas existe na proposta a intencionalidade de melhoria das práticas para se alcançar resultados mais elevados. Analisando as sutilezas dos textos, percebemos sugestões nos cadernos de formação visando melhorar a prática docente na perspectiva da epistemologia da prática de Tardif (2014).

Reconhecemos que os saberes docentes dentro dessa epistemologia são fruto da ação e reflexão sobre a prática como caminho de produção de novos saberes, no fazer cotidiano de cada docente, sobre o seu modo de ser e estar na profissão. Isso pode limitar a produção dos saberes docentes, promovendo caminhos para a não superação da empiria e do praticismo.

A proposta do PNAIC 2017 rompe com a epistemologia técnica que traz a ideia do saber fazer, com técnicas e procedimentos que instrumentalizam o fazer docente, mas se mantém na perspectiva da epistemologia da prática, promovendo a reflexão a partir das situações que emergem do cotidiano.

O referencial teórico e os caminhos metodológicos escolhidos para fazer a análise documental, seguidos da categorização desses dados, foram essenciais na investigação do

nosso objeto de pesquisa. No decorrer do texto e com base nos autores escolhidos, verificamos nos documentos e cadernos de formação, abordagens sobre políticas de formação, concepção de criança, saberes docentes e formação continuada. Nessa lógica, identificamos a partir do pensamento de Sarmiento, a criança como sujeito de direitos e ator social, e que a escola das infâncias precisa ter uma proposta centrada na criança, nas culturas das infâncias, se constituindo em um espaço em que a ludicidade, a brincadeira, a criatividade, o respeito à participação e ao processo de criação constante da criança sejam considerados.

O autor aponta aspectos importantes no reconhecimento e valorização das culturas das infâncias. São eixos estruturadores que envolvem a interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração. Na ação do brincar e nas interações diárias emerge as possibilidades criativas do modo de ser da criança, ampliando significados e sua compreensão de mundo.

A escola da infância precisa ao reconhecer esses aspectos, acolher e valorizar as culturas infantis, as potencialidades criativas das crianças e suas vivências nos diversos grupos sociais que formam e influenciam sua identidade pessoal. São questões essenciais para o planejamento do cotidiano da escola da pequena infância e na formação de crianças protagonistas, ator social.

Em relação à formação de professores, Tardif contribuiu para identificarmos na proposta dos cadernos a valorização dos saberes produzidos pelas professoras das infâncias no cotidiano da Educação Infantil, considerando suas peculiaridades. Além disso, a proposta apontou o diálogo e a escuta atenta durante as atividades na escola como saberes essenciais ao fazer docente nessa etapa de ensino. O autor reconhece os professores como sujeitos do conhecimento, e que esses constroem seu *habitus* profissional, agregando aos saberes da formação profissional, os saberes que “brotam da experiência”, somando a outros saberes vindos da reflexão e troca coletiva com seus pares e com as crianças. Esses saberes, para o autor citado, são temporais, porque são construídos a longo da vida, são plurais e heterogêneos ao acrescentarem os múltiplos saberes e experiências do cotidiano escolar.

Outro autor que nos auxiliou a olhar essa proposta foi Ball com o referencial analítico do Ciclo de Políticas e do conceito de performatividade nos fornece elementos para compreendermos as disputas nas arenas políticas que envolvem a organização de um texto ou de uma proposta que reflete os interesses da política. Isso ficou evidente na pesquisa, enquanto as pesquisadoras das infâncias buscavam apresentar nos cadernos de formação uma proposta que reconheça a criança como sujeito de direitos e ator social, considerando as culturas infantis como elemento fundamental da participação da criança, os documentos oficiais apontam outro olhar sobre as crianças e sobre a formação.

Esses documentos representam a materialização das disputas políticas e pressões das agências globais internacionais que direcionaram o Brasil a assumir o compromisso como o Todos pela Educação, que tem como meta alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade e elevar os índices do IDEB para 6,0 até 2022. A busca pelos resultados e bons desempenhos é um dado marcante da gestão pública que trabalha na regulação das práticas, influenciando e interferindo diretamente no processo de autoria docente, nas suas subjetividades.

Dentre os limites da pesquisa, percebemos que os documentos oficiais apresentam o rigor da escrita de um documento, o que pode impossibilitar, pela sua estrutura, uma abordagem atenta aos saberes docentes, ao passo que o Caderno Orientador com sua estrutura menos burocrática poderia ter assumido esse lugar, reconhecendo os saberes docentes e as concepções de crianças e infâncias, conforme aquelas defendidas nas DCNEI (2009).

No entanto, os documentos oficiais ignoram essa concepção presente na legislação e se referem a elas como estudantes, remetendo-lhes um olhar escolarizante e sistematizado. Os cadernos de formação adotados nessa proposta, além de uma escrita próxima e convidativa apresentam as concepções de criança de forma clara. Ressaltamos que conforme trabalhamos no texto anteriormente, existem outros documentos como as DCNEI (2009), que foi uma referência na construção desses cadernos, vem considerando nos seus quase 20 anos a criança ator social e sujeitos de direitos.

Nos documentos oficiais essa lacuna se torna marcante por não haver uma especificidade à Educação Infantil. Quando se referem às crianças de 4 e 5 anos contempladas na proposta não consideram suas características e peculiaridades que as diferem das crianças do Ensino Fundamental.

Percebemos alguns pontos que dificultaram a implementação da proposta de formação do PNAIC, tais como:

Primeiramente, as discontinuidades e mudanças no cenário político e econômico, com cortes de verbas e investimentos na educação, constantes mudanças na gestão do MEC são limites da proposta de formação do PNAIC 2017. Além da falta de concessão de bolsas e incentivos à participação, a mudança na gestão retirando-a das universidades e transferindo para a UNDIME e secretarias estaduais, representam rupturas significativas nessa proposta em comparação as ações que vinham acontecendo desde sua implantação.

Em seguida, segundo as organizadoras dos cadernos no documento “Cartas as professoras”, o PNAIC foi uma estratégia, uma proposta de formação, mas que não se configurou de fato como uma política de formação para professoras da Educação Infantil, pois o MEC não assumiu os compromissos da proposta que vinha acontecendo desde 2013.

Outro limite percebido foi a necessidade de valorização maior do coletivo da escola, e não apenas na responsabilização da professora pela melhoria da qualidade. Acreditamos na formação continuada como oportunidade de crescimento e aprendizagens das professoras da Educação Infantil e de todo o coletivo da escola. Em uma proposta que envolva a horizontalidade e o diálogo a fim de criar possibilidades de reflexão sobre o trabalho docente e as especificidades das crianças: suas necessidades, sua forma curiosa, brincante, sua participação no cotidiano, as interações com seus pares e com as professoras, produzindo e ressignificando culturas. Numa proposta que promova a participação e protagonismo das professoras, valorizando os saberes produzidos no fazer docente e aprofundando novos e outros saberes através do estudo, da pesquisa, de discussões e reflexões coletivas.

A falta de material impresso para as professoras e coordenadores, como entregue nos anos anteriores, se constituiu em um outro limite da proposta do PNAIC 2017. A justificativa do governo para não ter enviado os cadernos impressos às escolas segundo o Caderno Orientador foi para dar maior “flexibilidade e respeito à autonomia das redes”. No entanto, isso dificultou a manipulação dos textos e imagens, porque o material digital não possibilitava às professoras ver uma imagem completa e a beleza das cores. A arte e a estética são componentes de leitura nesses cadernos, trazendo a qualidade gráfica como elemento marcante na sua constituição.

Outro ponto dificultador na implementação do PNAIC para a Educação Infantil está na não inclusão das professoras de 0 a 3 anos na proposta de formação. O PNAIC 2017 que previa na portaria a inclusão das professoras da Educação Infantil, alcançou apenas as professoras da pré-escola. E nessa formação para as docentes de crianças de 4 e 5 anos, adotou o material voltado para a formação de professoras da Educação Infantil, trazendo as especificidades do bebês e crianças de 0 a 3 anos. Consideramos um retrocesso presente nessa proposta de dividir a formação, priorizando apenas um grupo da Educação Infantil. A legislação educacional vem trabalhando no sentido de considerar o atendimento às infâncias sem a divisão etária.

Em linhas gerais, percebemos nessa pesquisa, a necessidade de uma Política Nacional de formação para professoras de Educação Infantil de forma mais ampliada e com acompanhamentos e suportes necessários a essa etapa da educação. Que insiram na proposta outras questões não apresentadas nesses cadernos tais como: os aspectos econômicos, sociais e políticos da formação de professores, a qualidade dos espaços educativos e a valorização da professora das infâncias.

Ao concluir esta pesquisa, acreditamos que as reflexões produzidas no âmbito dela

possam permitir o aprofundamento e a produção de outras análises sobre as propostas curriculares, avaliação e políticas públicas para Educação Infantil, no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. Provocar a construção de novas análises e abordagens sobre os limites e desafios vivenciados pelas professoras, a partir das suas leituras e interpretações da proposta do PNAIC 2017. Outro desdobramento possível seria a investigação, no contexto da prática, dos seus movimentos de leituras, contextualização e implementação nas Unidades Municipais de Educação Infantil. Pesquisar juntamente aos profissionais que atuam no contexto da prática, que segundo Ball, não implementam essas políticas sem antes interpretá-las e reinterpretá-las, numa estratégia de resistência e poder, elas são contextualizadas à sua realidade, histórias de vida, experiências e aos diversos fatores que atravessam o cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G.G.C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, Suppl.1, 2017, p. 183-203.

AQUINO, L. L. Educação infantil em tempo integral: infância, direitos, e políticas de educação infantil. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, V. C de. (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015a. 186p.

ARIÉS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, J. Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul./dez 2001. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org) 99. Acesso em: 12 nov.2018. ISSN 1645-1384.

\_\_\_\_\_. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, Braga, Portugal, vol. 15 num.2, 2002, pp. 03-23.

\_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.25, n.89, p.1105-1126, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BAPTISTA, M. C. et al. **Carta às professoras de educação infantil**. Belo Horizonte, 6 fev. 2018. Disponível em: <<http://www.projetoleituraescrita.com.br/acoes/carta-as-professoras-da-educacao-infantil/>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Leitura Literária entre professoras e crianças. In . Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender** - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.2), p.84-124.

BARBOSA, M. C. S. Praticar uma educação para a diversidade no dia-a-dia da escola de educação infantil. In: FRANCISCO, D.A.; MENEZES, M. S. **Reflexões sobre as práticas pedagógicas**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

BARBOSA, M. C. S. OLIVEIRA, Z. R. de. In BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Currículo e educação infantil** - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.7), p.83-122.

BORBA, A. M. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: **29ª Reunião anual da ANPED**. *Anais* Caxambu:- Anped, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2229-Int.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, T. de. (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: Eduff, 2008. p. 73-91.

\_\_\_\_\_. A participação social das crianças nos grupos de brincadeira: elementos para a compreensão das culturas da infância. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 139-156, set 2008/fev. 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de dezembro de 1988. Brasília/DF, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília/ DF, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília/ DF, 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Parecer CEB nº. 022/98** aprovado em 17 de dezembro de 1998. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <[www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB22\\_1998.pdf](http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB22_1998.pdf)> Acesso em: 09 jun.2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: DF, 2007.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. **Lei n. 12.796** de 04 de abril de 2013. Altera a Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília/DF, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília/DF, 2014.

BRASIL. **Portaria n.º 867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 2012.



BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. 76 p.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Caderno de apresentação** - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016a. 56 p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.1).

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem** - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016c. 112 p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.3).

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil** - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016d. 128 p. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.7).

BRASIL. **Portaria nº 826** de 07 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. **Documento Orientador PNAIC em Ação 2017**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/imes/pdf/doc\\_orientador\\_versao\\_final\\_20170720.pdf](http://pacto.mec.gov.br/imes/pdf/doc_orientador_versao_final_20170720.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 12, DE 6 DE SETEMBRO DE 2017**. Estabelece normas e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e do Programa Novo Mais Educação - PNME. Brasília: MEC, 2017c.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Notas Estatísticas. Brasília: INEP, 2017.

CAMPOS, M.M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do Profissional de educação infantil. IN: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p.32-42.

CORSINO, P. Formação de professoras para Educação Infantil. **ANPED**. Nov.2016 Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/formacao-de-professoras-para-educacao-infantil-entrevista-com-patricia-corsino-ufrrj.2016>> . Acesso em: 04 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Infância, educação infantil e letramento na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: das políticas à sala de aula. São Luiz: **38ª Reunião Nacional da ANPED**, 2017.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. 2010, 198f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, SP, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 33.ed. São Paulo: Paz e Terra; 1996.

GOUVÊA, M.C.S de. Desenvolvimento cultural da Criança. In BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem** - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.3), p.78-108.

JOBIM E SOUZA, S. Infância e Linguagem. In BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem** - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.3), p.10-43.

KISHIMOTO, T.M. A pré-escola na república. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v.1, n. 3(03), p. 55-56, dez, 1990.

KRAMER, Sonia. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. **Interacções**, Portugal, v. 10, n 32, p. 5-26, 2014. Disponível em:< <https://doi.org/10.25755/int.6345> >. Acesso em 05 nov.2018.

KRAMER, S. e BARBOSA, S. N. F. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil. In BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Currículo e educação infantil** - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.7), p.49-78.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora UNICAMP, 1990.

LEITE, V.F.A; FREUND, C.S. Possibilidades e limites da formação continuada na escola sob a orientação de política educativa performática. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 672-689, abr./jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Estratégias didáticas da formação continuada empreendida pelo coordenador pedagógico no contexto da reforma: limites e possibilidade. In: MARCONDES e CUNHA (Orgs). **Pesquisa sobre política, currículo e cotidiano escolar**. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2018.

\_\_\_\_\_. O papel da coordenação na formação continuada na Escola de Leitores. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 19(1):47-55, jan./abr., 2014

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

MARCONDES, M. I; CUNHA V. Pesquisando sobre políticas, currículo e cotidiano escolar no contexto das avaliações externas. In: MARCONDES e CUNHA (Orgs). **Pesquisa sobre**

**política, currículo e cotidiano escolar.** 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2018.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em Saúde. 3ª. ed. Hucitec-Abrasco. São Paulo, 1994.

MORO, C. e SOUZA, G. Avaliação e Educação Infantil. In BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Currículo e educação infantil** - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.7), p.83-122.

NÓVOA, A. Profissão Professor in: **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

PEREIRA, R.R. Infância e Cultura. In BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem** - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.3), p.47-77

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J.(orgs). **As crianças:** contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

RICHTER, S. Docência e Formação Cultural. In BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender** - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.2), p.15-54

RIZZO, G. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROSEMBERG, F. “Políticas de Educação Infantil e Avaliação.” In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, jan./abr. 2013, p. 44-75.

SARMENTO, M.J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos e delimitando o campo. IN: PINTO, M.; SARMENTO M.J. (Orgs) **As crianças:** contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, (Coleção Infans), 1997. p. 9-30.

SARMENTO, M.J. *Imaginário e Culturas da Infância.* Centro de Documentação e Informação sobre a Criança - CEDIC, UMINHO. 2002. Disponível em <https://docplayer.com.br/4079146-Imaginario-e-culturas-da-infancia.html>. Acesso em: 05 dez. 2018.

SARMENTO, M. J. CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: Asa Editores S.A. 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005

SARMENTO, M. J. Infâncias, Tempos e Espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. Entrevista concebida a Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Muller. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, jan./jun.2006. Disponível

em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmiento.pdf>>. Acesso em:07 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M.J. (org.). **Infância (In) visível**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2007, p. 25-49.

\_\_\_\_\_. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-39.

\_\_\_\_\_. *A reinvenção do ofício de criança e de aluno*. Atos de pesquisa em educação, v.6, n.3, p.562-571, set./dez.2011.

\_\_\_\_\_. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: ARAÚJO, V. C de. (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015a. 186p.

\_\_\_\_\_. Educação infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 12, v. 19, n. 42, p. 29-44, jul./dez. 2015b. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/12166/8599>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SHIROMA, E.O; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>> Acesso em: 20 dez. 2018.

SHIROMA E. O.; CAMPOS, R.F.; GARCIA, R.M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

Silva, I. O. Docência na Educação Infantil. In BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender** - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.2), p.55-83.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p.551-571, jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WARSCHAUER, C. **Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. 2ª ed. rev.e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. 448 p.