

OS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO E A AMEAÇA ÀS CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

PRIVATE EDUCATION SYSTEMS AND THE THREAT TO THE CONQUESTS OF CHILD EDUCATION

SISTEMAS EDUCACIÓN PRIVADA Y LA AMENAZA A LOS LOGROS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

**Tatiana Noronha de Souza*

RESUMO: O aumento da aquisição de sistemas privados de ensino por municípios brasileiros para pré-escolares tem gerado preocupações em especialistas da área. Indaga-se o quanto esses materiais consideram os avanços no campo do currículo para a infância. O presente estudo tem como objetivo analisar um sistema privado de ensino utilizado por um município do interior de São Paulo. Para tanto pesquisou-se o discurso oficial da empresa e realizou-se uma análise documental do conjunto de materiais utilizados na pré-escola. Os resultados mostram que os materiais desprezam os avanços científicos da área, documentos oficiais e ignoram o princípio da gestão democrática e autonomia do professor.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil; educação pré-escolar; sistemas privados de ensino

INTRODUÇÃO

O presente estudo é parte de uma pesquisa mais ampla, e tem como objetivo apresentar os dados da análise de um sistema privado (apostilado) de ensino adotado por um município do interior de São Paulo. Para tanto inicia com a apresentação do referencial legal da educação infantil, e com a problematização que envolve a aquisição de materiais apostilados por municípios. Em seguida é realizada a apresentação da empresa, bem como do seu discurso oficial sobre seu serviço, e a análise do material utilizado por crianças pré-escolares.

A Constituição Federal de 1988 deu início ao processo de saída da educação infantil do campo da assistência e ingresso no sistema educacional. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) reforçou os dispositivos constitucionais ao estabelecer que o “dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de” “educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (Artigo 4º inciso II). Em seu artigo 29 apresenta como sua finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Artigo

* Departamento de Economia, Administração e Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Jaboticabal. Docente do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP/Franca. E-mail: tatiananoronas@gmail.com.

29). Assim, a educação infantil passou a ser responsabilidade dos municípios que devem organizar um currículo que esteja de acordo com uma base nacional comum.

Em relação à base nacional comum², o Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica fixou em 2009 a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentando sua nova versão em 2009 (BRASIL, 2009a)³, que reúne princípios e fundamentos orientadores das políticas públicas para elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas ou curriculares. No Artigo 3º apresenta a concepção de currículo concebido como um conjunto de práticas que devem buscar a articulação das experiências e saberes das crianças, com “os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. Quanto às propostas pedagógicas, o Artigo 4º indica a necessidade de considerar a criança como centro do planejamento curricular. Uma criança vista como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva nas relações cotidianas, que “brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009a). As práticas pedagógicas que deverão compor a proposta curricular apontam a brincadeira e as interações como eixos norteadores, de forma a garantir um conjunto de experiências consideradas importantes de serem garantidas na proposta pedagógica a ser desenvolvida pelas instituições, conforme o Art 9º das DCNEIs. Constituem-se em diretrizes amplas, que oferecem uma margem para a autoria e autonomia das instituições na escolha dos conteúdos a serem trabalhados. Entretanto, essa passagem para o campo da educação vem gerando um processo de adaptação e ajuste à cultura escolar, permeado por contradições e, até mesmo, por retrocessos nas práticas educativas, que contrariam o que tem sido estabelecido pelas legislações e documentos oficiais.

Sobre essa questão, Barbosa e Richter (2015) destacam que o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos recebeu o nome de Educação Infantil em função da intenção de diferenciá-la do ensino fundamental, pois tem características diferentes da escola convencional. Isso porque não trabalha apenas com conhecimentos sistematizados e organizados por áreas “[...] mas também de saberes oriundos das práticas sociais, das culturas

² No momento não nos referimos à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em discussão no Ministério da Educação.

³ O primeiro documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi publicado no ano de 1999.

populares, das relações e interações, dos encontros que exigem a constituição de um tempo e um espaço de vida em comum no qual se possa compartilhar vivências sociais e pessoais” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 188). As autoras destacam a importância da especificidade da concepção do que é uma instituição ou escola de educação infantil, e levantam duas questões: “será que todas as instituições educacionais necessitam reproduzir a cultura escolar que tem como característica central a presença de uma proposição curricular? Pode haver escola sem currículo previamente definido?” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 188).

Contudo, que temos observado é uma fragilidade dos municípios em constituir um corpo técnico de qualidade, que possa implementar um processo formativo e a discussão do currículo da educação infantil de suas redes, que respondam aos direitos das crianças e às diretrizes estabelecidas pelos órgãos oficiais. Diante desse quadro, os municípios têm lançado mão de uma prática que terceiriza/privatiza a construção de uma proposta pedagógica e curricular para as diferentes redes públicas. Abrem mão da discussão pública e democrática sobre as práticas educativas voltadas para a infância ao adquirem sistemas privados (apostilados) de ensino.

Com relação às aquisições de sistemas privados de ensino observamos nos últimos dez anos a produção de pesquisas que nos oferecem um panorama sobre o uso e crescimento destes materiais. Adrião e Damaso (2012) apontam que identificou em 1998 o primeiro contrato para aquisição desse tipo de produto e - em 2010 - 303 municípios paulistas já haviam contratado. Desses, 46% adotavam somente para o ensino fundamental, e 39% adotavam também para a educação infantil. O estudo também mostra que 40 empresas disputam esses contratos, sendo que 72% estão sob o controle de cinco grupos (COC-NAME, Positivo, Objetivo, Anglo e Sistema Uno). Com relação aos motivos para a escolha de tal material o estudo de Nascimento (2012) mostra que 29 municípios do interior de São Paulo alegaram: uma suposta qualidade do ensino, vinculada à *grife* do material, assim como uma suposta eficiência apresentada pelas escolas privadas, a garantia de uma homogeneidade na rede e o despreparo dos professores.

Dentre vários aspectos críticos que circundam essas escolhas destacamos o problema da desvalorização do professor que se encontra subjacente a esta opção; o professor é alijado da elaboração do planejamento de suas aulas e torna-se somente um executor de atividades prescritas pelo material (CORRÊA; ADRIÃO, 2014). Essa lógica se assemelha com a concepção tecnicista de ensino, na qual professores são relegados a uma posição secundária, limitados à “[...] condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento,

coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 2001).

Ainda sobre a perda de autoria do trabalho docente Britto (2011, p. 15) assevera que, dentre as várias críticas recebidas por esses materiais, uma delas refere-se “[...] interferência na autonomia dos professores, que não são consultados sobre o material que deverão utilizar em sala de aula e passam a ficar presos a um rígido roteiro, transformando-se em meros aplicadores do material didático”. Por outro lado, a estrutura do material permite maior controle do trabalho docente, o que costuma ser visto como algo positivo por gestores e famílias, pois:

[...] os sistemas estruturados trazem orientações claras para os professores sobre o planejamento e a condução das aulas, num contexto em que se verificam graves deficiências na formação inicial docente. Assim, uniformizar as aulas seria uma forma de garantir mais equidade, por meio da garantia de padrão mínimo de qualidade para todos os alunos, bem como de nortear o trabalho docente, de modo a evitar que conteúdos importantes sejam discricionariamente preteridos. Além disso, os sistemas oferecem outras ferramentas de apoio ao trabalho docente, tais como eventos de treinamento, portais eletrônicos de recursos pedagógicos e até disque-dúvidas. Com isso, obtém-se ganhos de escala no gerenciamento pedagógico de toda a rede de ensino (BRITTO, 2011, p. 15).

Trata-se, assim, de um modelo de trabalho que ao invés de procurar atuar sobre as deficiências da formação docente, por meio da formação continuada, assume um modelo tecnicista, que retira a autonomia do professor (a) ao guiá-lo (a) nas atividades que devem ser desenvolvidas. Diante desse quadro nos perguntarmos como esses docentes vem construindo seus saberes profissionais ao serem submetidos a essa lógica de uso dos sistema privados de ensino. Entendendo os saberes profissionais como aqueles trabalhados e “incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores” (TARDIF, 2000, p. 14).

O SISTEMA PRIVADO DE ENSINO

Trata-se de uma editora que possui sistemas apostilados voltados para a educação básica em instituições públicas, diferentes daqueles produzidos para a rede privada. Ao falar sobre a educação básica em seu site oficial, defende que um dos grandes desafios colocados aos nossos governantes é oferecer acesso a todos os brasileiros à educação básica, como condição necessária para o desenvolvimento nacional. Sem mencionar a necessidade de ampliação de vagas para a garantia do acesso, segue argumentando que atualmente o país

possui uma maior clareza sobre as dificuldades e desafios para o avanço da educação pública em função dos dados disponíveis.

Os dados a que eles se referem são aqueles fornecidos pela Prova Brasil realizada no ano de 2006 que, segundo a empresa, trouxe grande preocupação com a melhoria da qualidade da educação pública brasileira. Além disso, destaca a importância das avaliações em larga escala como instrumentos fundamentais na busca de qualidade, alegando que esses instrumentos são capazes de oferecer um *retrato preciso*, que é fundamental para orientar *políticas educacionais eficazes*, que possam buscar superar as *deficiências* apresentadas, com vista à melhoria do rendimento escolar. Por fim, alega que suas publicações voltadas para as escolas públicas se constituem como uma *ferramenta poderosa* para ajudar os sistemas de ensino a aprimorarem a avaliação de suas escolas, assim como a formação de professores e gestores.

Além das apostilas, a empresa permite o acesso a um portal no qual os professores podem encontrar conteúdos e serviços pedagógicos, instrumento por meio do qual se tem por intenção permitir a sua atualização como profissional. Oferece aos professores e gestores um programa de formação continuada, que alegam estar organizado de forma a atender as necessidades dos mesmos. Menciona que oferece um apoio aos gestores na tarefa de *aprimorar o desempenho dos alunos e melhorar os índices de avaliação do município*, e aos administradores públicos oferece outros serviços, tais como: Avalia Assessoria Educacional e Programa de Gestão Educacional.

Com relação ao apoio às Secretarias de Educação, a empresa: (1) Apresenta uma proposta pedagógica e orienta o corpo docente no uso do material, além de acompanhar na adequação, execução e planejamento anual; (2) realiza, ao longo do ano encontros e palestras para professores, gestores e pais; (3) orienta a implementação de um plano de gestão para melhoria dos resultados, com foco na aprendizagem, com avaliação educacional e institucional; (4) realiza atendimento permanente às Secretarias de Educação. Com relação ao professor: (5) fornece modelos de avaliações bimestrais; (6) disponibiliza um portal com área para o professor com especialistas no atendimento, oficinas e formação continuada.

A empresa assinala que os materiais são elaborados por autores renomados, pedagogos experientes e técnicos especializados. Possui como parceiros a Apple, Discovery, EPSON, e o Grupo Prisa. Este último se apresenta como o primeiro grupo do mercado da mídia espanhola e líder na área de educação em língua portuguesa. Está presente em 22 países por meio de suas marcas mundiais: El País, Los40, Rádio W ou Santillana. Atua ainda no campo da

televisão comercial e de rádio, é no campo da educação que está dentre os maiores grupos de mídia os países latino-americanos. Tem presença marcante no Brasil e em Portugal e encontra-se em crescente expansão no mercado hispânico nos Estados Unidos.

Após a leitura das descrições que a empresa faz do próprio serviço, observamos que, ao tratar da Educação Básica não distingue a Educação Infantil das etapas subsequentes, o que nos parece um grande problema. Isso porque, por exemplo, o documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares* (BARBOSA, 2009), que deveria ser entendido como referência nacional, aponta que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, possui uma especificidade que demanda ser planejada na perspectiva da complementaridade e da continuidade do trabalho educativo oferecido pelas famílias. Trata-se de um momento voltado para a compreensão do seu corpo e de suas ações, um momento de interagir com diferentes parceiros e gradual inserção na complexidade do universo cultural. Além disso, existem diferenças entre as crianças pequenas e as crianças do ensino fundamental, tal como uma maior dependência dos adultos, a rapidez no crescimento, formas próprias de aprendizagem e conhecimento de mundo (BARBOSA, 2009). Nesse sentido, nos perguntamos: Existe a possibilidade das empresas que se propõem a construir materiais voltados para a primeira infância levarem em consideração essa especificidade? Ao nos debruçarmos em outras colocações realizadas pela empresa sobre o conjunto de produtos que oferece, destacamos inicialmente alguns pontos: a gestão democrática e a proposta pedagógica, a formação dos professores e o peso nas avaliações em larga escala como parâmetro de qualidade do ensino.

Com relação à gestão democrática, defendemos que essa prática de aquisição de sistemas privados de ensino fere a Constituição Federal, que estabelece a gestão democrática do ensino público e o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN (BRASIL, 1996), ao apresentar os princípios que devem reger as normas da gestão democrática, tais no inciso I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico-PP da escola. Em seu Artigo 12, inciso I, estabelece que caberá aos estabelecimentos de ensino, elaborar e executar sua Proposta Pedagógica respeitando normas do seu sistema de ensino municipal. Com relação aos docentes, estes possuem a incumbência de participar da construção da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino, segundo o artigo 12, inciso I, da mesma lei (BRASIL, 1996).

A construção da Proposta Pedagógica implica num processo decisório coletivo, com relação aos conteúdos e meios para organizar o ensino por parte da comunidade escolar. Neste

caso, os sistemas de ensino já trazem, na sua elaboração, uma concepção de criança, de Educação Infantil e de objetivos educacionais para a faixa etária, estabelecidos sem diálogo com a comunidade. As atividades são preparadas de modo a orientar os passos do professor junto à turma de crianças com pouco ou nenhum espaço para modificações, tendo em vista que as reuniões semanais de trabalho pedagógico coletivo servem de controle da execução do trabalho.

A construção de um projeto pedagógico exige uma profunda reflexão da comunidade escolar sobre as finalidades da escola, assim como a clareza do seu papel e a definição de caminhos e ações a serem realizadas por todos os envolvidos com o processo educativo. Ele precisa atender as diferenças existentes entre seus diversos atores, é, portanto, fruto de um processo participativo, de reflexão e investigação. Além disso, envolve um esforço coletivo de seleção de valores, busca de pressupostos teóricos e metodológicos, identificação das aspirações das famílias em relação ao papel da escola, sendo também necessária a análise do contexto externo (VEIGA, 2004). Veiga, assim como as DCNEIs, defende a importância de um projeto pedagógico de qualidade nascer da própria realidade, ser exequível, prever as condições de desenvolvimento e avaliação, favorecer a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola, ser construído continuamente, além de promover e respeitar, sobretudo a construção do processo identitário da criança. A construção da Proposta Pedagógica implica num processo decisório coletivo com relação aos conteúdos e meios para organizar o ensino, por parte da comunidade escolar. Ao adotar um SPE a escola (ou município) abre mão das decisões sobre o projeto pedagógico e assume os fundamentos políticos e filosóficos propostos pelo material da empresa.

A aquisição de sistemas privados de ensino vão na contramão da gestão democrática, pois impõe objetivos educacionais e conteúdos sem discussão prévia com a comunidade, sem adequação aos diferentes ritmos, saberes e demandas das crianças. Além disso, exigem que as crianças façam todas as atividades ao mesmo tempo, sem que haja possibilidade para escolha, desrespeitando os tempos e ritmos das crianças, contrariando o que está estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNs (BRASIL, 2009a), pois ignoram a condição da criança como protagonista, ao deixar de considerá-la como centro do planejamento curricular.

Com relação à realização da formação de professores, a empresa também indica que realiza formação de professores, nesse sentido destacamos que as instituições de Educação Infantil constituem-se em espaços privilegiados para realização dessa formação, para tanto, é

urgente uma definição de investimentos numa política de formação de professores que estabeleça ações de médio e longo prazo, que inclui superar a certificação e reconhecer a especificidade do desenvolvimento profissional dos educadores infantis (ANGOTTI, 2007). A formação de professores deve ser pensada a partir da função social e da realidade social da escola. Indica, ainda, que a formação profissional docente para a educação básica precisa partir do campo da prática para depois agregar os conhecimentos fundamentais que permitirão realizar as mediações didáticas necessárias no ambiente escolar (GATTI, 2010). Diante dessas colocações, nos perguntamos: como realizar uma formação de professores que não trabalhe com a realidade social das instituições, nem reconhece a especificidade dos grupos de crianças?

O MATERIAL PRODUZIDO PARA AS PRÉ-ESCOLAS

Cada grupo etário possui um conjunto de apostilas: para as crianças de quatro anos (Educação Infantil 1.1; 1.2; 1.3; 1.4) e para as crianças de cinco anos (Educação Infantil 2.1; 2.2; 2.3; 2.4), um livro de história (João e Maria, Cinderela), um Caderno de Trabalho Pessoal, um Caderno de Trabalho com a Família e um livro denominado Pranchas de atividades. Nas informações presentes na folha de rosto há uma apresentação dos responsáveis pela produção do material. São 12 pessoas, sendo 10 mulheres e dois homens. Quatro são formados em instituições públicas (duas pedagogas e duas psicólogas), e os demais foram formados em instituições privadas (Ciências Sociais, Pedagogia, Serviço social, Psicologia, Educação Física e Artes). Há apenas indicação de um mestre, fora da área da educação infantil e 11 realizam formação de professores em instituições privadas.

Observamos que os profissionais apresentados como responsáveis pela produção material, apesar de serem formados na área de educação ou em cursos afins, não possuem formação específica para a educação infantil, como descrito no website da empresa. Não há menção de especializações *latu sensu*, mestrados ou doutorados que tenham sido feitos na área e todos atuam junto a escolas particulares. Nesse sentido, nos perguntamos: Em quais conhecimentos se pautam esses profissionais para produzirem materiais e realizarem os trabalhos de formação de professores em educação infantil? Serão conhecimentos advindos, exclusivamente, da prática profissional? Também nos perguntamos o por quê da ausência de mestres e doutores com reconhecimento e produção na área na construção de tais materiais. Será que podemos supor que aqueles que se especializam na área compreendem que essas atividades estão ultrapassadas e não estão de acordo com o conhecimento produzido sobre o

currículo para a infância, nem respondem às exigências da legislação? Ainda com relação à credibilidade desses materiais didáticos Britto (2011) aponta que existem várias polêmicas, dentre elas, de que estes materiais:

[...] não passam por nenhum tipo de avaliação oficial, como ocorre com os livros didáticos adquiridos pelo PNLD e pelo PNLEM. Em consequência, diferentes estudos identificaram sérios problemas conceituais e gráficos em apostilas de sistemas de ensino, além da utilização de abordagens pedagógicas descontextualizadas e excessivamente esquemáticas, herdeiras da orientação para o vestibular que caracterizou o surgimento desse tipo de material (BRITTO, 2011, p. 14).

Desse modo, verificamos que além de não serem produzidos por especialistas, também não são avaliados por eles, o que pode explicar a discordância com a literatura e legislação vigente.

CADERNOS DE TRABALHO PESSOAL

Os Cadernos de Trabalho Pessoal 1 e 2 estão encadernados em brochura, formato horizontal, com atividades distribuídas aleatoriamente, sem estarem articuladas em unidades ou grupos de atividades. Logo de início apresentam a página de identificação, com o título: Meu Caderno. Em seguida, a criança deve preencher o espaço *Este caderno pertence a...*, *Classe...* e *Escola...* No verso da página há uma apresentação de um texto que *conversa com a criança*, dizendo que é um caderno para colorir, desenhar e traçar do jeito que ela quiser, que é só dela, para utilizar sozinha, mas se preferir pode conversar com colegas sobre as cenas, formas de desenhar e pintar. Dizem, ainda, que para ajudarem as crianças colocaram um *ícone* no alto de cada página, mostrando como fazer. Em seguida, apresentam os ícones (desenhos), seguidos de um texto: Pincel (colorir), Lápis (desenhar), Lápis com linha e pontilhado (ligar/traçar), Cola (Colar), Imagem de dois triângulos, dois círculos e um quadrado (sequência), uma flor sem pétala, com um X no lugar da pétala ausente (Jogo dos 5 erros). Ambos os Cadernos possuem 48 páginas, sendo que no meio da brochura existe um encarte de papel cartonado, com elementos para serem destacados, e utilizados em algumas atividades, assim como descrito nos livretos. Essas atividades são todas independentes, e sem articulação.

O Caderno 1 possui folhas com molduras coloridas para desenhos livres, desenhos iniciados para serem completados (ex. metade de um carro), desenhos prontos para pintar, atividades para fazer traços, ligando desenhos de animais às sombras correspondentes, cobrir

pontilhados (percursos, números), tracejados em labirintos, ligar conjunto de imagens aos números correspondentes, pintura de desenhos prontos, jogo do sete erros (comparação de desenhos), destacar imagens (peças) do encarte de papel cartonado, para colar em imagens prontas (ex. destacar elementos do fundo do mar, para colar em uma imagem de fundo do mar), destacar pedaços de imagens (olhos, cabeça), para completar uma imagem. O Caderno 2 possui as mesmas atividades constantes do Caderno 1, com o acréscimo de atividades de cobrir letras pontilhadas.

CADERNO DA FAMÍLIA

O caderno da família 1 e 2 são publicados em brochura, formato horizontal, composta por 31 páginas. No sumário, há uma fotografia de um senhor idoso, branco, com um menino loiro no colo lendo um livro. Logo na introdução publicação, no primeiro parágrafo, o texto faz referência à participação da família na vida escolar dos filhos, a fim de que saiba o que a criança *estuda*, e o que ocorre em sua vida *escolar*. Além disso, aponta a importância da proximidade da família com os profissionais da instituição para a construção da autoestima e melhoria do desempenho escolar.

Além de descrever os materiais que serão utilizados pelas crianças, o documento trata da educação infantil na atualidade, da parceria escola e família, a importância da leitura no conhecimento de mundo. Trata-se, assim, de um documento informativo dos materiais que serão utilizado pelas crianças, orientações sobre a importância da leitura de livros pelas famílias e da importância do interesse pela vida da criança.

CONJUNTO DE LIVROS/APOSTILAS

Os livros Educação Infantil (1.1; 1.2; 1.3; 1.4 e 2.1; 2.2; 2.3; 2.4) estão no formato de livretos em espiral, e ao final das unidades apresentam encartes de papel cartonado, com elementos para serem destacados, e utilizados nas atividades distribuídas pelas unidades (dados, figuras de animais, alfabeto, números, figuras geométricas, dentre outras). Na capa de cada brochura, além da identificação (Educação Infantil 1.1), há a seguinte expressão: Investir na EDUCAÇÃO é cuidar do FUTURO. Na parte inferior do sumário, com uma seção de seis ícones e cores que indicam os eixos de aprendizagem: (1) Exploração e conhecimento de mundo – imagem de dois meninos, um que carrega uma planta e outro o mapa mundi; (2) Desenvolvimento pessoal e social – imagem de uma menina escovando os dentes; (3) Linguagem e Comunicação – um menino e uma menina lendo juntos um livro; (4) Relações

matemáticas – uma menina e um menino montando blocos; (5) Corpo e Movimento – um menino e uma menina jogando bola; (6) Expressão e apreciação artística – uma menina com uma flor e um lápis na mão, com lápis caído ao chão. Esses ícones estão presentes em todas as páginas de atividades indicando qual eixo de aprendizagem está sendo trabalhado e se basearam no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil -RCNEI (BRASIL, 1988). O Quadro 1 apresenta como exemplo o livro 1.1 e os ícones referentes aos eixos de aprendizagem distribuídos pelas diferentes atividades.

Quadro 1: Distribuição dos eixos de aprendizagem nas atividades que compõem as unidades.

Unidade	Atividade	
1 Eu sou assim	1	Desenvolvimento pessoal e social / Linguagem e comunicação
	2	Linguagem e comunicação / Desenvolvimento pessoal e social
	3	Linguagem e comunicação / Desenvolvimento pessoal e social
	4	Linguagem e comunicação / Desenvolvimento pessoal e social
	5	Desenvolvimento pessoal e social
	6	Desenvolvimento pessoal e social
	7	Linguagem e comunicação
	8	Relações matemáticas
	9	Relações matemáticas
	10	Relações matemáticas
	11	Corpo de movimento / Relações matemáticas
	12	Linguagem e comunicação
	13	Expressão e apreciação artística / Linguagem e comunicação
2 Muitas profissões	14	Linguagem e comunicação / Exploração e conhecimento de mundo
	15	Linguagem e comunicação / Exploração e conhecimento de mundo
	16	Linguagem e comunicação / Exploração e conhecimento de mundo
	17	Linguagem e comunicação / Exploração e conhecimento de mundo
	18	Linguagem e comunicação / Exploração e conhecimento de mundo
	19	Linguagem e comunicação
	20	Exploração e conhecimento de mundo
	21	Linguagem e comunicação / Relações matemáticas
	22	Relações matemáticas
	23	Relações matemáticas
	24	Corpo de movimento
	25	Linguagem e comunicação
	26	Expressão e apreciação artística / Linguagem e comunicação

Fonte: Elaborado pela autora

Verificamos que existe uma fragmentação das experiências e aprendizagens proporcionadas às crianças. No livro 1.1, o eixo Linguagem e comunicação aparece 16 vezes; Relações matemáticas sete vezes; Desenvolvimento pessoal e social é trabalhado em seis atividades; Exploração e conhecimento de mundo seis vezes; Corpo e movimento duas vezes; Expressão e apreciação artísticas aparece com indicação em duas atividades. A integração de dois eixos de aprendizagem é observada em 13 atividades.

Um importante aspecto a ser destacado refere-se ao fato do documento ter como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), publicado há 18 anos. Em 2002, Cerisara ao analisar os três volumes do documento apresentou que o mesmo estava em desacordo com as propostas publicadas pela Coordenação de Educação Infantil – COEDI, entre os anos de 1994 e 1998. Os documentos produzidos pelo COEDI eram reconhecidos pelos profissionais e especialistas da área por apresentar avanços com relação à Política Nacional de Educação Infantil.

Destacamos, ainda, a publicação do documento Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a), que foi construído com o intuito de cumprir com as determinações do primeiro Plano Nacional de Educação – Objetivos e Metas da Educação infantil que definiu a responsabilidade de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria de qualidade” (BRASIL, 2001, cap. II, item 19). Este documento entende a qualidade como algo que se constrói de forma democrática e participativa, resultado de um amplo debate entre os segmentos envolvidos no trabalho educativo com as crianças. O texto final é resultado de um trabalho construído em etapas, as quais constaram da distribuição de duas versões preliminares do texto, discutidas em seminários regionais, um dos quais contou com a participação de secretarias, conselhos municipais e estaduais de educação e demais entidades que trabalham com crianças de 0-6 anos; e um segundo, com a participação de especialistas de todo país. O documento foi organizado em dois volumes. O primeiro trata de aspectos fundamentais para a definição de parâmetros de qualidade na educação infantil no país, apresentando: (1) concepção de criança, de pedagogia da educação infantil; (2) trajetória histórica do debate da qualidade na educação infantil; (3) principais tendências identificadas em pesquisas recentes nacionais e internacionais; (4) desdobramentos previstos na legislação nacional para a área. O segundo volume explicita as competências dos sistemas de ensino (Federal, Estadual e Municipal) e a caracterização das instituições de educação infantil, com base em definições legais. Ao final, são apresentados os parâmetros de qualidade para os sistemas educacionais, bem como para as instituições de educação infantil.

Esses parâmetros tratam de questões relativas à: (1) proposta pedagógica das instituições; (2) gestão das instituições; (3) formação e função dos educadores e demais profissionais que atuam nas instituições; (4) interações entre educadores, gestores e demais profissionais das instituições de Educação Infantil; (5) infraestrutura das instituições de

Educação Infantil, com o intuito propor uma referência nacional que subsidie os sistemas de ensino na discussão e implementação de parâmetros de qualidade locais.

Além deste, o Ministério da Educação publicou o documento *Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006b), que contém descrições sobre os espaços de instituição de Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos. O instrumento foi elaborado em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros envolvidos em planejar, refletir e construir/reformar os espaços destinados à educação infantil. Além destes profissionais, participaram secretarias municipais de educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. O material foi elaborado com base no estudo para ampliação do atendimento da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, o qual reuniu profissionais da Secretaria Municipal de Educação e da Superintendência de Desenvolvimento da Capital, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Dessa maneira, o documento propõe metodologias participativas, que contemplem as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais. Dentre as necessidades dos usuários, destaca-se os ambientes planejados para assegurar acessibilidade universal, na qual autonomia e segurança são garantidas às pessoas com necessidades especiais, crianças e adultos, funcionários ou membros da comunidade (BRASIL, 2006b).

Em 2005 o Ministério publica, novamente, o documento construído em 1995 por Fulvia Rosemberg e Maria Malta Campos, intitulado *Crítérios para um Atendimento que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995). Esse documento é organizado em duas partes: (a) critérios relativos à organização e funcionamento interno das creches; (b) critérios relativos às diretrizes, normas políticas, programas. É composto por princípios que orientam o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas tendo por foco o respeito aos direitos fundamentais das crianças.

Em 2009 publicou os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), um documento construído com o intuito de dar suporte às equipes que trabalham na educação infantil, junto às famílias e comunidade, a instituir processos de autoavaliação da qualidade das instituições. Uma avaliação que tenha um potencial transformador, e que busque caminhos na direção de práticas “[...] que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática” (BRASIL, 2009b, p. 14).

Outra publicação a ser destacada é de autoria de Bento (2012), que trata da Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais, junto com o

documento Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial. Ambos têm como objetivo constituir-se como uma ferramenta para o planejamento de práticas pedagógicas promotoras de igualdade racial na educação infantil. Por fim, em 2009 houve a publicação da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil -DCNEIs, seguida pela publicação em 2012 de sua versão comentada. Assim, apresentamos uma série de documentos publicados após o RCNEI, que foram desconsiderados na produção do material apostilado em questão, em especial as DCNEIs. Este material apostilado propõe uma antecipação de práticas escolarizantes, ao colocar foco em atividades acadêmicas - papel -, tratando o pensamento infantil de forma fragmentada, disciplinar, que ignora o corpo e movimento nos processos de aprendizagem. Um modelo que importou da educação escolar o que ela, segundo muitos autores, tem de pior para os processos de aprendizagens de crianças e jovens.

Barbosa e Richter (2015, p. 189) apontam que, apesar das DCNEIs de 1999 oferecerem amplas possibilidades de configuração do currículo infantil, pesquisas mostram que nas orientações presentes nas propostas pedagógicas em diferentes municípios brasileiros ainda se baseiam no RCNEIs, por meio de cópias, releituras ou inspirações. Até mesmo após a publicação das DCNEIs 2009, a “[...] a estrutura dos RCNEIs permaneceram intactas no sentido da operacionalização dos documentos oficiais e mesmo das legislações municipais como demonstram relatórios de pesquisa” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 189):

A permanência do discurso dos RCNEI deve-se ao fato de apresentarem um conceito de escola, de ensino, de conteúdo, de ação docente, muito próximo a compreensão tacita de escola convencional, ou seja, uma compreensão impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias. A presença constante dos Referenciais, a ausência de problematização diante da opção pelas áreas de conhecimentos, a falta de discussão sobre o tempo e o espaço dos bebês, a desconsideração pelo movimento lúdico do corpo, a separação entre conteúdo e metodologias, entre aprendizagem das crianças e ação pedagógica dos professores, entre conteúdo escolar e cultura nos fazem pensar que o debate sobre o currículo na educação infantil necessita, sim, ser intensificado (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 189-190).

Possivelmente essa inspiração sobre os RCNEI, presente no material apostilado, faça com que eixos de aprendizagem contidos nas atividades se organizem na contramação do que é preconizado pelo Artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs, quando aponta a necessária articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens. Dá-se a noção de que as aprendizagens ocorrem em momentos específicos, e ao se trabalhar, por exemplo, Relações Matemáticas não se trabalha Exploração

e conhecimento de mundo. Outro ponto que chama-nos atenção é o aparecimento de duas atividades ligadas a Corpo de Movimento e Expressão e Apreciação Artística.

Essa organização mostra que está em desacordo com as práticas que devem compor a proposta curricular, segundo as DCNEIs, que devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeiras, e que de acordo com as características e identidade das diferentes instituições serão as escolhas da comunidade institucional que vão escolher as formas de integrar as experiências (BRASIL, 2010), tais como, as manifestações e tradições culturais brasileiras; a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. No referido material, a concepção de desenvolvimento integral desaparece, e se mantém a *fragmentação* das formas da criança apreender o mundo.

Com relação ao conjunto de livros voltados para as crianças entre 3-4 e 4- 5 anos, destacaremos a o livro 1.1 e 2.1, que apresentam duas unidades. Os demais livros seguem, exatamente, o mesmo padrão.

Quadro 2: Distribuição das unidades nos livros Educação Infantil voltados às crianças de 3-4 e 4-5 anos.

Livro 1.1		Livro 1.2		Livro 1.3		Livro 1.4	
Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4	Unidade 5	Unidade 6	Unidade 7	Unidade 8
Eu sou assim!	Muitas profissões	O que há no jardim?	Jeitos de Brincar	O que há na horta?	Passeio à praia	O Mar	Brincando com água
Livro 2.1		Livro 2.2		Livro 2.3		Livro 2.4	
Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4	Unidade 5	Unidade 6	Unidade 7	Unidade 8
Meu nome, Meu jeito, Minhas escolhas	Brincando com sobras e rimas	Festas	Cuidado do Ambiente	Seres imaginários	Crianças daqui e dali	Animais de savanas, florestas e polos	Boa viagem

Fonte: Elaborado pela autora

Verifica-se no quadro acima que não há articulação entre os temas propostos, além de serem conteúdos que são estabelecidos a priori, e não a partir das demandas e interesses das crianças. A seguir, no Quadro 3 apresentamos duas unidades extraídas do Livro 1.1, assim como as atividades que as compõem.

Quadro 3: Apresentação de duas unidades e atividades que compõem o livro 1.1, voltado para crianças de

Livro 1.1	
Unidade 1	Unidade 2
Eu sou assim!	Muitas profissões
Meu nome	Qual é a profissão?
Eu sou assim!	Outras profissões...
Eu já consigo	Profissionais da escola
Nossa Rotina	Entrevista
Na escola eu	Descubra
Cuidamos da escola	Pintor de Jundiaí
Quadrinhas	Cena Maluca
Vamos contar?	A Pulga
Quantos anos você tem?	Onde está o número?
Vamos jogar?	Quantos pulos?
A galinha do popeira	Escravos de jó
Cachinhos dourados	A festa no céu
Apreciação Artística	Apreciação Artística

Fonte: Elaborado pela autora

Essas atividades vão ao encontro dos dados encontrados por Corrêa e Adrião (2014) que realizaram uma análise do material apostilado utilizado em duas pré-escolas paulistas. Essa análise teve como objetivo compreender a concepção de Educação Infantil subjacente ao material, por meio das atividades propostas. Foram encontradas atividades de treino de pontilhado, memorização do alfabeto, algumas vezes disfarçado por meio de brincadeiras, distante de qualquer atividade que busque o significado social da construção da língua. Trata-se de um material fragmentado por disciplina, organizando o material por capítulos e seções, nomeadas de maneira diferente. Atividades como pinte o número, seguir setas, colar barbantes em pontilhados, que remontam a década de 70 e 80, são reunidas nos materiais, sem que haja alguma articulação.

Ao observarmos os conteúdos de aprendizagem presentes nas diferentes unidades, na sua maioria, são desarticulados entre si, trazendo uma concepção de aprendizagem fragmentada. Essa fragmentação é questionada por vários teóricos, que defendem que somente pensamento complexo sobre a realidade complexa, pode contribuir para o avanço na promoção de um pensamento contextualizado, articulado e interdisciplinar, tal como o conhecimento construído pela humanidade. Dentre eles, destacamos Edgar Morin (2005, p.23), que defende:

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

Promover um pensamento contextual é permitir a realização de experiências na sua integralidade, de forma a captar diferentes elementos presentes nas diversas situações. Não se trata de uma forma de conhecer o mundo, distante da maneira como a criança aprende, pelo contrário, trata-se de promover experiências para a infância que permitam que as crianças realizem suas aprendizagens da maneira como experimentam o mundo, por meio de todos os sentidos.

As DCNEIs atribuem à instituição a ação mediadora da Educação infantil por meio da articulação das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos presentes na cultura local, regional e nacional, alvo de interesse das crianças. Trata-se assim, de uma definição demanda uma ação inovadora que existe um processo de avaliação e aperfeiçoamento das práticas vividas pelas crianças (OLIVEIRA, 2010). O material apostilado em estudo, insere de forma desarticulada atividades que supostamente são ligadas à cultura nacional (parlendas, poemas, brincadeiras), sem que sejam vivenciadas na sua completude pelas crianças. São colocadas no material como em uma página de atividade, sem uma proposta que se prolongue ao longo do tempo, que seja vivenciada respeitando os diferentes ritmos e aprendizagens das crianças. Não trabalham as linguagens de maneira interdisciplinar, pois não possibilitam a vivência do movimento, da arte, da linguagem oral e escrita, e da música, por exemplo, integradas à experiência com um determinado fenômeno.

As atividades propostas no material sugerem que a criança incorpora passivamente os elementos da cultura e não permitem o aparecimento das singularidades que se manifestam através dos diferentes modos de atribuir sentidos e significados às experiências. As crianças se constroem dentro de uma determinada cultura “[...] levando-as ao encontro entre palavras, choros, sons, movimentos, traçados, pinturas, todos imbricados em ricas manifestações [...]” e é essa multiplicidade de fatores que deve ser levada em consideração na construção de uma proposta pedagógica, para materialização nas práticas educativas cotidianas. Neste caso, cabe aos profissionais, juntamente com as crianças, promover formas criativas e espaços para que as manifestações infantis sejam compreendidas, e “[...] associadas ao movimento, ao desenho, a dramatização, a brincadeira, a fotografia, a música, a dança, ao gesto, ao choro” (GOBBI, 2010, p. 1).

A fragmentação das experiências observadas na organização das atividades entre e intra unidades das apostilas, assim como nos cadernos de trabalho pessoal, pranchas de atividades estão em desacordo com o que preconiza o Artigo 8º das DCNEIs, ao estabelecer que as instituições de educação infantil, por meio de sua proposta pedagógica, devem garantir a vivência de processos de apropriação de conhecimentos por meio da aprendizagem de diferentes linguagens, dentro de uma organização espacial, temporal e material que assegurem “I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” e a “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança (BRASIL, 2009a, inciso II, Artigo 8º).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do material apostilado, assim como do discurso da empresa, no indica uma série de perigos e retrocessos para as conquistas da Educação Infantil. A gestão democrática e a construção de um Projeto Político-Pedagógico desaparece, tendo em vista que o grande parte do currículo é construído por uma empresa, e a instituição apenas o executa. Esses materiais desconsideram a criança como sujeito histórico e de direitos, e que deveria ser o centro do planejamento curricular, que “[...] constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009a, Artigo 4º), além de não reconhecer as especificidades etárias, e singularidades individuais das crianças (BRASIL, 2009a, inciso V, Artigo 8º).

Esse descompasso entre o que é proposto pelo material revela um desconhecimento sobre as características da infância e o conhecimento produzido pela área. Desde que o adulto

esteja atento é possível observar o percurso curricular realizado pelas crianças e suas formas de explorar o mundo. Elas são investigadoras constantes de pesos e medidas, enfrentam resistências, buscam saídas, elaboram perguntas e atribuem significados às respostas. Por isso são fundamentais práticas que promovam a atribuição de sentidos e significados às experiências, e que forneçam referências às experiências futuras, que sejam dinâmicas e considerem a “[...] sensibilidade dos corpos, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo” (BARBOSA; RICHTER, 2014, p. 196). O currículo para a educação infantil precisa estar pautado na vida das crianças, famílias e suas práticas sociais e culturais, de forma a se configurar como algo pautado na experiência e não na perspectiva de alcance de resultados.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; DAMASO, A. Indicações sobre o tamanho da oferta de Sistemas Privados de Ensino no Estado de São Paulo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16. 2012. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 2012.

ANGOTTI, M. Espaços de formação docente: os desafios da qualificação cotidiana em instituições de educação infantil. *Nuances*. Presidente Prudente, v. 14, p. 69-91, 2007.

BARBOSA, M. C. S. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Org). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.

BENTO, M. A. S. (org). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: n. 9394/96. Brasília: *Diário Oficial da União*, Seção 1, 23 dez.1996, p. 27833. 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n. 10.172, de 9/01/2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 15 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Volume 1. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 15 de fev. de 2017.

BRASIL. *Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação. Câmara da Educação Básica, *Diário Oficial da União*, dez. 2009a.

BRASIL. Indicadores da qualidade na educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009b. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Indicadores.Qualidade.Educacao.Infantil-1.pdf>. Acesso em: 15 de fev. de 2017.

BRASIL. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRITTO, T. F. de. *O livro didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados*. Centro de Estudos da Consultoria do Senado. Brasília: Senado Federal, 2011. (Textos para Discussão, 92).

CORREA, B.; ADRIÃO, T. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos. *RBPAAE*. Goiânia, v. 30, n. 2, p. 379-396, 2014.

GATTI, A. B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas e a educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1. 2010. *Anais...* Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7158-2-6-multiplas-linguagens-marcia/file>. Acesso em: 07 jul 2016.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, 2012.

OLIVEIRA, Z. M. R. O Currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *Artigos do Portal do Ministério da Educação*. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Editores Autores Associados, 2001.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 13, 2000.

VEIGA, I. P. A. *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

Recebido em agosto de 2016.

Aprovado em dezembro de 2016.