



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRUNA BRITO RAMOS

**“A PRÉ-ESCOLA NÃO É UMA PREPARAÇÃO PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL”: A IDENTIDADE DE PRÉ-ESCOLAS DE FORTALEZA SOB A
ÓTICA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

FORTALEZA

2022

BRUNA BRITO RAMOS

“A PRÉ-ESCOLA NÃO É UMA PREPARAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL”: A
IDENTIDADE DE PRÉ-ESCOLAS DE FORTALEZA SOB A ÓTICA DE PROFESSORAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Linguagens e práticas educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- R141“ Ramos, Bruna Brito.
“A pré-escola não é uma preparação para o ensino fundamental” : a identidade de pré-escolas de Fortaleza sob a ótica de professoras de educação infantil / Bruna Brito Ramos. – 2022.
155 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz.
1. Educação infantil. 2. Pré-escola. 3. Matrícula obrigatória. 4. Identidade. I. Título.

CDD 370

BRUNA BRITO RAMOS

“A PRÉ-ESCOLA NÃO É UMA PREPARAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL”: A
IDENTIDADE DE PRÉ-ESCOLAS DE FORTALEZA SOB A ÓTICA DE PROFESSORAS
DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Linguagens e práticas educativas.

Aprovada em: 28 /07/2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

A todos os profissionais que constroem
cotidianamente uma educação infantil que
potencializa e evidencia os saberes das
crianças.

AGRADECIMENTOS

Em alguns trabalhos que li como referência para a realização desta dissertação, os autores relatavam a dificuldade em escrever a parte destinada aos agradecimentos. Aqui, eu declaro, esta foi a minha parte favorita e mais prazerosa!

O terminar desse processo, que demorou mais do que o planejado, é, para mim, um motivo de enorme gratidão. Meu coração transborda de alegria em saber que pude compartilhar grande parte dessa caminhada com pessoas tão fiéis e parceiras.

A dissertação aqui apresentada demarca um esperado momento em minha vida, este trabalho foi construído em meio a intempéries públicas e privadas e possibilitou reflexões que, com certeza, incutiram enorme crescimento pessoal. Assim, agradeço ao bom Deus que esteve sempre comigo durante toda a caminhada.

À professora Rosimeire Cruz, pela excelente companhia durante toda a minha trajetória em pesquisas acadêmicas, desde a Graduação até o Mestrado, sou grata pela paciência, pelo tempo dedicado à minha pesquisa, pelas palavras de encorajamento, por não ter deixado de acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditava. Uma profissional exemplar que lembrarei sempre como naquela música “o mar serenou quando ela pisou na areia”, pois devo toda a calma durante a escrita deste texto à minha querida orientadora e amiga.

À Laura, pela complacência em dividir o precioso tempo da sua mãe com o trabalho, pelas pílulas de conhecimento distribuídas, mesmo que não intencionalmente, pelos sorrisos, saudações animadas e carinhas de sono compartilhadas pelas telas em momentos de vida *on-line*.

À professora Ana Frota, pela disponibilidade em compor a banca e pelo olhar sereno que me transmitiu tanta calma na entrevista de seleção para ingresso no mestrado, certamente lembrarei com carinho desses momentos, por muitos anos.

À professora Sinara Almeida, pela disponibilidade em compor a banca, pela leveza na recepção do convite, por toda compreensão demonstrada aos percalços que acompanharam a entrega deste trabalho e por dividir comigo este momento tão esperado.

À Secretaria Municipal de Educação Infantil de Fortaleza, pela autorização para realização da pesquisa com as profissionais servidoras do município.

Às professoras participantes da pesquisa, pela disponibilização do tempo e gentileza em dividir comigo suas concepções, pensamentos e memórias.

Ao meu companheiro, Anderson Lira, pelo acolhimento, segurança, amparo e leveza nos momentos mais difíceis.

Ao meu melhor amigo, Emanuel Mateus, pelas conversas diárias, incentivo e companheirismo.

À minha irmã, Taís Brito, pelo apoio, incentivo, pelas escutas das minhas inúmeras reclamações e por toda companhia.

À minha mãe, Neco Francisca, por ter me dado todo amor que conhecia e podia.

Ao Arnaldo Lopes, Pedro Aquino e Rebecka Costa, pela amizade, companheirismo e por acreditarem em mim.

A todos os companheiros de pós-graduação, que, de alguma forma, contribuíram para o êxito deste processo.

Ao professor Ribamar Furtado (*in memoriam*), por toda paciência e partilha dos seus conhecimentos. Certamente, não esquecerei o quanto foi importante para a construção do meu projeto de pesquisa.

Ao professor Luís Távora, pelos momentos divertidos durante a graduação e pós-graduação, e, também, por ter sido um grande incentivador para a minha participação no processo seletivo do mestrado.

A todos os profissionais de saúde que estiveram na “linha de frente” no combate a COVID-19. Que tenhamos novos tempos de cura e esperança!

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

A gente vai contra a corrente, até não poder resistir, na volta do barco é que sente o quanto deixou de cumprir. Faz tempo que a gente cultivava a mais linda roseira que há, mas eis que chega a roda-viva e carrega a roseira pra lá...

(BUARQUE, 1967)

RESUMO

Esta pesquisa buscou analisar, na perspectiva de professoras de crianças de educação infantil, a identidade de pré-escolas da rede pública municipal da cidade de Fortaleza (CE), após a instituição da obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade. Para tanto, foi construído um aporte teórico que envolveu questões pertinentes ao conceito de identidade, notadamente, institucional, à luz dos estudos de Etzioni (1989), Hatch e Schultz (1997) e Fernandes (2014). Além disso, tendo como principal fonte consultada os escritos de Kuhlmann Jr. (1991; 1998; 2000), fez-se um histórico da EI brasileira, com ênfase nos fatores políticos, econômicos e pedagógicos aí implicados, visando a identificar alguns dos discursos que perpassam a construção da identidade da pré-escola tomada, aqui, como uma “unidade social”. A principal fonte para a geração de dados da pesquisa qualitativa desenvolvida foi a entrevista semiestruturada, realizada por meio de videochamada com 4 professoras de pré-escolas da rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Para registro das entrevistas, foram realizadas gravações das chamadas de vídeo, além de registros escritos. Os dados resultantes desse procedimento foram analisados, inspirados na Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), em consonância com os objetivos da investigação e com o referencial teórico adotado. Assim, a partir dos dados construídos, foram elencados eixos temáticos, como: percepção/ finalidade da educação infantil e pré-escola; ambientes; estrutura física; atividades e aprendizagens, os quais ligaram-se às categorias: objetivo da pré-escola; aspectos que distinguem a pré-escola do ensino fundamental – anos iniciais; e práticas pedagógicas, respectivamente. Os dados apontaram para um entendimento de que professoras participantes da pesquisa vêm buscando efetivar, nas práticas, aquilo que é posto em documentos oficiais como promover o desenvolvimento integral das crianças por meio de interações e brincadeiras, contudo, há barreiras que dificultam esse processo, tais como as influências de concepções escolarizantes predominantes no ensino fundamental – anos iniciais, que subjugam as ações, espaço, tempo e material das pré-escolas, algo que fica ainda mais latente quando há o atendimento de duas etapas distintas da educação básica em um mesmo espaço geográfico. As influências do ensino fundamental – anos iniciais – na pré-escola, sem dúvidas, dificultam a percepção sobre o que é essa subetapa da educação infantil, por isso há a necessidade de atenção, cuidado e reflexão, principalmente, por parte da coordenadoria de educação da SME, a fim de explicitar em programas e práticas, qual é a pré-escola que se pretende propiciar para as crianças de 4 a 5 anos de idade.

Palavras-chave: educação infantil; pré-escola; matrícula obrigatória; identidade.

ABSTRACT

This research sought to study the identity of preschools in the municipal public of the city of Fortaleza (CE), from the perspective of early childhood education (ECE) teachers, after the mandatory enrollment of children from the age of 4. A theoretical framework was built that involved issues relevant to the concept of identity, notably, institutional, in the light of studies by Etzioni (1989), Hatch and Schultz (1997) and Fernandes (2014). As main source consulted the writings of Kuhlmann Jr. (1991; 1998; 2000), a history of Brazilian ECE was made, with emphasis on the political, economic and pedagogical factors involved therein, in order to identify some of the discourses that permeate the construction of the identity of preschool, here as a “social unity”. The main source for the generation of data from the qualitative research developed was the semi-structured interview, carried out through video-call with 4 preschool teachers from the municipal public education of Fortaleza. To register the interviews, video calls were recorded, in addition to written records. The data resulting from this procedure were analyzed, inspired by the content analysis of Bardin (1977), in line with the research objectives and the theoretical adopted. Therefore, based on the constructed data, thematic axes were listed such as: perception/purpose of early childhood and preschool education; environments; physical structure; activities and learning, which were linked to the categories: preschool objective; aspects that distinguish preschool from elementary school- early years; and pedagogical practices, respectively. The data pointed to an understanding that teachers participating in the research have been seeking to put into practice what is stated in official documents (BRASIL, 2009c), such as promoting the integral development of children through interactions and games, however, there are barriers that make it difficult this process, such as the influences of schooling conceptions predominant in elementary school - early years, which subjugate the actions, space, time and material of preschools, something that becomes even more latent when there are two distinct stages of basic education. in the same geographic space. As influences of elementary school - early years - in preschool, without a doubt, make it difficult to perceive what this sub-stage of early childhood education is, so there is a need for attention, care and reflection, mainly on the part of the education coordinator of the SME, in order to explain in programs and practices, what type of preschool is intended for children from 4 to 5 years old.

Keywords: early childhood education; pre-school; mandatory school enrollment; identity

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração do desenvolvimento da pesquisa – Inspirada em Bardin (1977, p. 102)	91
Figura 2 – Recorte de falas da pesquisa por eixo temático e categoria	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de produções localizadas no levantamento realizado nas plataformas SciELO, BDTD, ANPEd e ResearchGate, no período de 2008 a 2019, considerando apenas os buscadores utilizados.....	28
Tabela 2 – Produções sobre a identidade da pré-escola ou da educação infantil resultantes dos levantamentos realizados nas plataformas SciELO, BDTD, ANPEd e ResearchGate (2008 a 2019).....	29
Tabela 3 – Discriminação dos trabalhos encontrados no levantamento para a composição do EA referente à identidade da educação infantil, por plataforma, autor, título, objetivo, tipo de publicação e ano (2008 a 2019).....	30
Tabela 4 – Produções acadêmicas com foco na matrícula obrigatória na pré-escola, por plataforma consultada, no período de 2008 a 2019.....	35
Tabela 5 – Discriminação dos trabalhos encontrados no levantamento para a composição do EA referente à matrícula obrigatória na educação infantil, por plataforma, autor, título, objetivo, tipo de publicação e ano.....	36
Tabela 6 – Organização dos eixos temáticos por códigos.....	93
Tabela 7 – Organização de eixos temáticos por categorias de análise e frequência.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQ	Custo aluno-qualidade
CE	Ceará
CEI	Centro de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COE	Coordenadoria de Educação Infantil
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEM	Democratas
EA	Estado da Arte
EB	Ensino Básico
EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental
FA7	Faculdade 7 de Setembro
FAC	Faculdade Cearense
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PE	Pernambuco
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Paraná
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RJ	Rio de Janeiro
RO	Rondônia
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCE-RS	Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIP	Universidade Paulista
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	ENTRE ANSEIOS E INQUIETAÇÕES.....	15
2	IDENTIDADE E MATRÍCULA OBRIGATÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM AMPARO BIBLIOGRÁFICO A PARTIR DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....	24
2.1	Identidade da pré-escola e a obrigatoriedade de matrícula: o <i>modus operandi</i> nas plataformas de dados.....	25
2.1.1	<i>Identidade da pré-escola: o que dizem as pesquisas já publicadas?.....</i>	29
2.1.2	<i>O entrelaçar da obrigatoriedade de matrícula com a educação infantil.....</i>	34
2.2	O ponto de partida da narrativa desta dissertação à luz das pesquisas até aqui realizadas.....	53
3	ENUNCIANDO CONCEITOS E TEORIAS DA PESQUISA.....	55
3.1	Identidade da pré-escola: uma questão filosófica ou sociológica?.....	55
3.2	A educação infantil brasileira e a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola: questões de identidade.....	60
4	A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DE CONSTRUÇÃO E REGISTROS DOS DADOS.....	78
4.1	Natureza da pesquisa.....	78
4.2	Participantes da pesquisa e <i>locus</i> a que estão vinculadas na rede de ensino..	80
4.3	Técnicas de construção dos dados.....	87
4.4	Análise dos dados.....	91
4.5	Questões éticas da pesquisa.....	95
5	A IDENTIDADE DA PRÉ-ESCOLA PRESENTE NOS DISCURSOS.....	98
5.1	“A pré-escola é trabalhadeira”: o objetivo da instituição.....	99
5.2	“Na prática, a pré-escola é e deve ser totalmente diferenciada do ensino fundamental”: aspectos de distinção entre a pré-escola e o ensino fundamental.....	107
5.3	“Eu faço muito isso”: a prática pedagógica como aspecto duradouro.....	117
6	ALGUMAS PONDERAÇÕES FINAIS.....	125
	REFERÊNCIAS.....	131
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES....	147

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS.....	151
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	153

1 ENTRE ANSEIOS E INQUIETAÇÕES...

“Na incerteza em que eu vivo os meus dias,
ainda espero o mais claro amanhã” (JOBIM;
MENDONÇA, 1953)

Como no trecho destacado acima, da canção “Incerteza”, de Tom Jobim em parceria com Newton Mendonça (1953), as marcas de hesitação e, ao mesmo tempo, esperança de “amanhãs mais claros” permeiam a construção histórica da educação infantil (EI) – brasileira, a qual, por sua vez, percorre, desde antes do seu legalizado reconhecimento (BRASIL, 1988), caminhos distintos e paralelos, ora caracterizada como local de atendimento assistencial para crianças pobres, ora vista como instrumento para compensação cultural e de preparação para o ingresso no ensino fundamental (EF)¹. Reconhecida, desde 1996, como “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco² anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, s. p.)

Diferentes aspectos destacados no decorrer da história da educação infantil remetem, muitas vezes, ao atendimento feito pelas instituições e aos seus objetivos, por exemplo, à perspectiva médica higienista que visava à diminuição da grande mortalidade infantil e à concepção assistencialista, “preconceituosa em relação à pobreza e descomprometida quanto à qualidade” (KUHLMANN JR, 1998, p. 102).

O Parecer nº 20/2009 (BRASIL, 2009b), por sua vez, ao tratar do atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade – aqui, compreendidos, como dois dos aspectos que compõem a **identidade da educação infantil**, a delimitação da faixa etária a que se destina e o tipo de instituição formal em que acontece – recorre ao que é definido “na Constituição Federal de 1988 [portanto, reafirma-o] como dever do Estado em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2009b, p. 4); e destaca aspectos que representam avanços em prol da “superação de posições antagônicas e fragmentadas” (BRASIL, 2009b, p. 1) que sempre marcaram as funções atribuídas à creche e à pré-escola.

Nesse sentido, esclarece que as responsabilidades do Estado em relação à educação infantil são impactadas pela incorporação das creches e pré-escolas ao capítulo da Educação na

¹ Ver mais em Kuhlmann Jr. (2020).

² Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

Constituição Federal (art. 208, inciso IV), uma vez que lhe cabe, agora, a garantia do acesso de crianças de 0 a 5 anos de idade a instituições de educação formal, de modo que se tenha “a matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), em igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas” (BRASIL, 2009b, p. 4).

O Parecer nº 20/2009 (BRASIL, 2009b) também enfatiza a distinção do atendimento na EI em relação à educação que acontece em espaço familiar ou de assistência; reafirma a formação dos professores que devem atuar nas instituições de educação para crianças de 0 a 5 anos de idade; elucida os turnos/jornadas de funcionamento das instituições, excluindo a possibilidade de que isso ocorra em período noturno; e reforça a obrigatoriedade de o poder público oferecer vagas próximo à residência das crianças. Trata-se, portanto, de um documento que traz referências para o *modus operandi* da educação infantil.

Para além da caracterização do atendimento, o relevo dado às particularidades supracitadas, no Parecer (BRASIL, 2009b), oferece importantes elementos para reflexões sobre a identidade de uma instituição de educação formal que atende crianças de 0 a 5 anos de idade, público-alvo da educação infantil. No entanto, o que está sendo concebido aqui como “identidade”?

Faria e Souza (2011), ao escreverem sobre formação de professores, enfocam o conceito de identidade a partir de contribuições de Ciampa (1989) e Dubar (2005), autores que concebem a identidade como algo em constante construção e transformação. Para o primeiro, identidade é “movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose” (CIAMPA, 1989, p. 74). Por sua vez, para o segundo, “a identidade nunca é dada, sempre é construída, e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (DUBAR, 2005, p. 135)

Diferentemente dos estudiosos supracitados, Machado (2003) aborda esse mesmo conceito, porém, referindo-se ao contexto organizacional³. Assim, o define

a identidade organizacional compreende o processo, atividade e acontecimento por meio dos quais a organização se torna específica na mente de seus integrantes (SCOTT e LANE, 2000). Esse processo compreende as crenças partilhadas pelos membros da organização sobre o que é central, o que a distingue e é duradouro na organização (ALBERT e WHETTEN apud WHETTEN e GODFREY, 1998). Ele se constrói, dia após dia, quando o indivíduo vai internalizando a crença de que a organização na qual está inserido é a mesma que era ontem, simbolizando a sua existência temporal. [...] Também Albert e Whetten (apud WHETTEN, 1998)

³ A justificativa para a utilização de definições advindas do contexto organizacional e, por conseguinte, da Teoria Organizacional (LUHMANN, 1927-1998; PARSONS, 1902-1979) nesta dissertação são apresentadas no capítulo destinado ao Referencial Teórico.

ressaltam que a identidade organizacional tem três dimensões: (1) a definida pelos membros da organização, que é a central; (2) o que distingue a organização de outras; e (3) o que é percebido como traço contínuo, ligando o passado ao presente. (MACHADO, 2003, p. 60-61)

Dessa maneira, a concepção de identidade aqui assumida está ligada à ideia de algo em constante construção e, dentro de uma perspectiva sociológica, centra-se, principalmente, naquilo que os membros da instituição pensam, sentem e percebem sobre ela (HATCH; SCHULTZ, 1997). Dessa forma, focaliza os aspectos que são centrais em uma unidade de educação infantil, os que a distinguem de outras e os que são duradouros para as pessoas que as constroem cotidianamente.

Ao compreender que a identidade de uma unidade de educação infantil constitui-se de algumas características similares ao que Etzioni (1989, p. 3) denominou de organização – “unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos” – e, portanto, ao se entender que ela é também marcada por aspectos históricos, políticos, econômicos e pedagógicos (FERNANDES, 2014), faz-se necessário discuti-la sob a ótica das particularidades, o que inclui a recente expansão da idade de obrigatoriedade de matrícula na educação básica.

Desde a aprovação da Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013), tornou-se dever da família a matrícula de crianças, a partir da faixa etária de 4 anos, na pré-escola⁴. Sem dúvida, pesquisas (CAMPOS M., 2010; CRAYDI; BARBOSA, 2012; LIRA; DREWINSKI; SAPELLI, 2016) já apontam alguns impactos dessa determinação legal no *modus operandi* das instituições de educação infantil, como uma demanda maior por vagas para as crianças maiores, de 4 e 5 anos de idade, o que tem provocado (ao arrepio da lei!) diminuição no atendimento às crianças menores, em idade de creche, de 0 a 3 anos; a necessidade de contratação de mais profissionais, além da construção e reforma dos prédios, dentre outras “adaptações” das redes públicas municipais de ensino.

Além disso, como destacam Lira e Machado (2019, p. 6), “alguns municípios têm adotado como estratégia o encaminhamento das crianças dos Centros de Educação Infantil para turmas em escolas de ensino fundamental, [...] [que via de regra] não dispõem de mobiliário, estrutura e espaços adequados” para acolher as crianças.

Entretanto, o que pensam as professoras sobre esse tema e a relação com a identidade da instituição em que trabalham têm sido alvo de poucas investigações. A exemplo

⁴ Paradoxalmente, “o Estado que não oferta vagas em número suficiente é o mesmo que obriga a matrícula, em estabelecimentos que já se encontram esgotados, sem condições de abrigar mais uma criança” (SILVA; STRANG, 2020, p. 16).

disso, no levantamento sobre as produções publicadas sobre esse tema, no período de 2008 a 2019, realizado em quatro importantes e abrangentes bancos de dados – SciELO⁵ (Scientific Electronic Library Online), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e ResearchGate (Rede Social para Cientistas), apenas seis trabalhos foram localizados⁶.

Entender como tem se constituído a expansão da matrícula obrigatória na educação infantil requer a identificação de diferentes fatores envolvidos nesse processo, por exemplo, a formação dos profissionais que trabalham nas instituições de EI, a qualidade dos espaços e materiais disponíveis, o custo do aumento das vagas para o financiamento de uma educação infantil de qualidade⁷, entre outros, e os impactos causados com essa medida, como a diminuição de vagas para o público de creche em benefício da pré-escola, o aumento da demanda por investimento financeiro na educação infantil etc. Todavia, o reconhecimento desses aspectos – acrescido da escuta de professoras que atuam na pré-escola, pensam, sentem e percebem como decorrências dessa imposição na identidade da instituição em que trabalham – amplia o conhecimento já acumulado sobre esse processo.

Portanto, este trabalho teve como ponto de partida a hipótese de que a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola gerou repercussões na identidade das instituições que a oferecem.

O interesse por esse tema surgiu a partir de três experiências. A primeira ocorreu no ano de 2017, durante a pesquisa para a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, na graduação em Pedagogia, quando me deparei com a seguinte situação: o Centro de Educação Infantil (CEI), focado no trabalho de campo, estava passando por um processo de mudança na oferta de vagas: estava havendo redução no número de turmas de creche para atender ao aumento da demanda por vagas na pré-escola. Assim, nessa instituição, a obrigatoriedade de maior oferta de turmas de pré-escola resultava em obstáculos para as famílias que necessitavam das vagas de creche e em tensão e dúvidas entre as professoras, as quais se perguntavam se teriam de mudar suas práticas pedagógicas em relação ao que desenvolviam no cotidiano com as crianças ou não. A exemplo das indagações expressas pelas docentes, tem-se: “será que terei que ‘passar’ mais atividades de escrita?”; “Vou ter que fazer provas com as crianças?”.

⁵ Aqui, optou-se por adotar a grafia utilizada na própria plataforma da SciELO.

⁶ Esse levantamento será mais bem detalhado no capítulo ulterior deste trabalho.

⁷ Aqui, entende-se que uma EI de qualidade pauta-se, segundo Corrêa (2003), em “um atendimento [para todos] que respeite a criança, garantindo-lhe as melhores condições” (p. 96); em “uma razão adulto/criança que privilegie pequenos agrupamentos” (p. 100) e em “dimensão de cuidado que, necessariamente, deve estar presente nas práticas educativas com crianças pequenas” (p. 93).

A segunda experiência, que colaborou para a construção do interesse pelo tema da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola e suas repercussões na identidade das instituições que a oferecem, deu-se no ano de 2018, quando, ao participar do Encontro Nacional de Educação Infantil (UFRN, 2018), foi suscitado o assunto em uma conferência, e uma das palestrantes destacou a priorização da oferta de vagas para pré-escola em detrimento da creche, em decorrência da Emenda Constitucional (EC) nº59/2009 (BRASIL, 2009a), sem uma devida preocupação com as necessidades e os direitos das famílias e crianças menores de quatro anos de idade.

Por último, a terceira experiência que também concorreu para a intensificação do interesse por esse tema ocorreu no início do ano de 2019, quando assumi a função de professora de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental (EF), em uma escola da rede pública municipal de ensino de Fortaleza. Em certa ocasião, ouvi de colegas de profissão as seguintes falas: “o que essas crianças estão fazendo na *creche*⁸ que chegam aqui no colégio sem saber nem as letras do alfabeto? Onde estão os frutos da obrigatoriedade de matrícula?”. Naquele momento, discutíamos sobre os níveis de alfabetização e letramento⁹ em que as crianças da referida instituição se encontravam.

Ao entrelaçar essas situações – ampliação da oferta de vagas na pré-escola, redução da oferta de vagas na creche e questionamentos sobre a suposta função preparatória da pré-escola – passei a refletir sobre o quanto as visões¹⁰ da sociedade, especialmente de professores da primeira etapa da educação básica, acerca do que é a educação infantil podem interferir tanto no trabalho que é desenvolvido nas creches e pré-escolas como no que se espera destas.

⁸ O termo creche foi utilizado para se referir ao Centro de EI que as crianças frequentavam antes de ingressar na escola de EF.

⁹ Os trabalhos de identificação dos níveis de alfabetização e de letramento, nessa escola de EF da rede pública municipal de Fortaleza, eram desenvolvidos a partir de pressupostos teóricos de autores como Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Assim, para conhecer o nível em que as crianças se encontravam, era realizado, mensalmente, um teste, no qual, as crianças, com o apoio de imagens e por meio da realização de “ditados”, tinham de escrever 4 palavras e 1 frase. Com base no desempenho nesse “teste”, os níveis de conhecimento das crianças sobre a língua escrita eram classificados como: apenas letras (AL), sílabas (S), silábica-alfabética (SA), alfabética (A), alfabética-ortográfica (AO). Esse trabalho de identificação e classificação dos “níveis” era exigido tanto pela coordenação pedagógica da escola como pela secretaria municipal de educação (SME).

¹⁰ O uso do termo ‘visão’ refere-se tanto ao que as pessoas falam sobre, como àquilo que fundamenta o que é posto em prática no cotidiano das instituições. Por exemplo, ao conceber a EI como local de preparação para o EF, espera-se dela – EI – uma base sólida para o trabalho de alfabetização, em seu sentido restrito – com foco na memorização de letras, sílabas e palavras, de modo mecânico, descontextualizado – e que as crianças tenham comportamentos que se adequem à lógica escolarizante tradicional (ficar sentadas, não conversar, fazer cópias). Ainda, a título de ilustração da compreensão de visão como algo que se pensa/fala e fundamenta o agir, tem-se o pseudo “entendimento” de que a subetapa creche é menos importante para as crianças do que a pré-escola, tendo em vista a obrigatoriedade legal da matrícula das crianças na pré-escola a partir dos 4 anos de idade. Essa forma de conceber a creche e a pré-escola não só influencia, mas também cria práticas (CHARLOT, 1986; CRUZ S., 1987; DIÓGENES, 1998; PLAISANCE, 2001; SPINK; FREZZA, 1999).

A obrigatoriedade de matrícula na pré-escola já foi o eixo central de pesquisa de diversos autores, dentre eles, Vieira (2011) e Fernandes (2014). Ressalta-se que, posteriormente, são apresentadas outras publicações¹¹ que remetem ao tema, contudo, a ênfase dada a essas duas pesquisas, nesta Introdução, dá-se pelo fato de terem maior conexão com a construção dos questionamentos iniciais deste trabalho, como será explicitado a seguir.

Vieira (2011), dentre suas publicações acadêmicas, escreveu um artigo sobre a *Obrigatoriedade escolar na educação infantil*. Nesse estudo, a autora discutiu acerca da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola sob a ótica da oferta de vagas. Nesse sentido, enfatiza:

A discussão dessa questão [desafios na implementação da obrigatoriedade de matrícula na EI] deve considerar toda a educação infantil, não somente a pré-escola e a criança de quatro e cinco anos, mas também a creche e a criança de zero a três anos. A relação com o ensino fundamental deve igualmente ser levada em conta, pois a adoção de políticas para uma etapa ou segmento da educação pode gerar efeitos promissores ou retrocessos em outras etapas ou segmentos, como mostram alguns estudos históricos (PETITAT, 1994; VIEIRA, 2010a) e os dados de observação da realidade do atendimento nos municípios brasileiros (VIEIRA, 2011, p. 245).

O caminho metodológico percorrido pela autora se deu por meio de pesquisa documental e bibliográfica. Suas principais fontes de dados foram a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009, o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), além de documentos legais, como a Resolução nº 5/2009 (BRASIL, 2009c), entre outros. Após a apresentação de dados sobre formação profissional, matrículas e aporte financeiro para a educação infantil, os resultados de seu trabalho apontaram a necessidade de uma reorganização de todas as esferas (econômicas, governamentais e legislativas) para que a implementação da matrícula obrigatória, a partir dos 4 anos de idade, ocorra de modo a propiciar “experiências enriquecedoras e emancipadoras no percurso escolar de todas as crianças pequenas brasileiras” (VIEIRA, 2011, p. 257) e não mais uma imposição às famílias.

Sobre a conexão entre os temas identidade e obrigatoriedade de matrícula, a partir dos 4 anos de idade, a tese de Fernandes (2014), denominada *A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência*, buscou conhecer os significados da pré-escola presentes nas narrativas dos atores dos processos educativos. A

¹¹ Como já referido, há um maior delineamento de estudos sobre essa temática no capítulo destinado ao Estado da Arte – EA (FERREIRA, 2002, p. 257) aqui compreendido como pesquisas “de caráter bibliográfico, [...] [que tem] em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários”. As pesquisas de Vieira (2011) e Fernandes (2014) enfocadas neste texto introdutório não se encontram no referido capítulo desta dissertação.

pesquisa teve como principais instrumentos, para a geração de dados, entrevistas e registro fotográfico de espaços e documentos administrativos. Como informantes da pesquisa, contou com a participação de 17 adultos – profissionais da educação e familiares das crianças – e 2 crianças matriculadas na pré-escola e no primeiro ano do EF. Fernandes (2014) valeu-se, principalmente, das contribuições de Kuhlmann Jr. (1998; 2000; 2002) para a escrita de um histórico da educação infantil brasileira. Assim, logo na introdução de seu trabalho, afirma que “compreende a identidade como algo formado e transformado continuamente, que é distinta em diferentes momentos. Dessa forma, não é possível considerar a existência de uma identidade totalmente unificada, completa, segura e coerente” (FERNANDES, 2014, p. 19).

Apesar de não apresentar um autor que fundamente essa ideia, Fernandes (2014) segue dissertando sobre a identidade da educação infantil como algo em construção e que pode ser observada nas falas da comunidade social. Assim,

os significados presentes nas narrativas dos atores do processo educativo sobre a pré-escola no contexto pesquisado trazem uma concepção de pré-escola que se traduz em uma identidade. Essa identidade é formulada por diferentes discursos (históricos, políticos, econômicos, pedagógicos), e seus enunciadores também são diversos (comunidade e família, profissionais da educação, crianças, quem legisla e quem executa etc). (FERNANDES, 2014, p. 211).

Nesta pesquisa, a aludida pesquisadora conclui, a partir das falas dos sujeitos entrevistados, que, predominantemente, a educação infantil ainda é vinculada a um caráter preparatório e sugere que seja construída uma identidade que esteja livre da subordinação ao EF e contrarie essa lógica de preparação para o futuro.

Em termos gerais, as duas produções supramencionadas trazem dados importantes para a compreensão a respeito do processo de implantação da matrícula obrigatória a partir dos 4 anos de idade. Vieira (2011) enriquece a discussão ao refletir sobre as necessidades a serem consideradas a partir de uma mudança constitucional. Fernandes (2014), por seu turno, interliga a situação da determinação legal de matrícula com a construção de uma identidade para a educação infantil. As duas pesquisas deixam para futuras produções a necessidade de investigar, sob a ótica das pessoas que constituem a comunidade educativa das instituições de educação infantil, o que é a identidade de uma instituição de educação formal para crianças de 0 a 5 anos de idade após o novo ordenamento legal promulgado pela EC 59/2009 (BRASIL, 2009a).

Dessa forma, a pesquisa desenvolvida nesta dissertação diferencia-se dessas produções na medida em que buscou conhecer a identidade de pré-escolas de Fortaleza sob a

ótica de professoras¹², tomando como hipótese que houve influência nessa percepção identitária devido à obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos de idade. Assim sendo, tomou-se o cuidado de destacar aspectos identitários que são centrais (os quais fazem da instituição um local único), distintos daquela unidade em relação a outras, que são contínuos e que interligam o passado ao presente (MACHADO, 2003).

Além das situações pessoais e dos argumentos apresentados pelas produções citadas, outro fator que justificou a realização da pesquisa apresentada nesta dissertação foi o exíguo número de publicações a respeito da obrigatoriedade de matrícula de crianças a partir dos 4 anos de idade na pré-escola e de suas repercussões para a identidade de uma instituição de educação infantil. A escassez de produções que enfocam diretamente esse assunto, como será evidenciado no capítulo que apresenta o EA, indica ser esse um campo fértil a ser investigado.

Para a construção do EA, foi priorizado o recorte temporal de 2008 a 2019¹³ e utilizados os descritores “identidade da educação infantil”, “obrigatoriedade de matrícula”, “obrigatoriedade escolar”, “educação infantil obrigatória” e “pré-escola”¹⁴. As bases de dados consultadas, como já reportadas nesta introdução, foram SciELO, BDTD, Anped e ResearchGate. Assim, foi possível localizar 6 estudos que abordaram a temática da identidade da educação infantil e 21 produções que tiveram como tema a obrigatoriedade de matrícula na educação infantil, sendo, entre estas, apenas a de Fernandes (2014) que faz uma relação entre obrigatoriedade de matrícula na pré-escola e a identidade da educação infantil.

Dessa forma, interligando essas situações problema — tanto as três experiências pessoais narradas no início deste texto introdutório, como a escassez de pesquisas sobre o tema resultaram o anseio pela realização deste trabalho.

Compreende-se, aqui, que este trabalho poderá ajudar a responder alguns questionamentos sobre a identidade de uma instituição de educação infantil, tomando em consideração a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola, dentre eles: na perspectiva de professoras de crianças de educação infantil, como se dá a identidade da pré-escola da rede pública municipal da cidade de Fortaleza (CE), após há a implantação da matrícula obrigatória de crianças, a partir dos 4 anos de idade? O que pensam professoras de educação infantil sobre

¹² Durante este texto, predomina a denominação “professoras”, no feminino, tendo em vista que o quadro atual de docentes da EI é formado, majoritariamente, por mulheres. De acordo com o Censo de 2019, 96,18% do número de docentes que atuam na primeira etapa da educação básica é constituído por mulheres (INEP, 2020).

¹³ A justificativa para esse recorte também é apresentada no capítulo destinado ao EA.

¹⁴ Esses termos buscadores foram utilizados tanto isoladamente quanto em forma combinatória, para assim conseguir alcançar o maior número possível de publicações compatíveis com esta pesquisa.

o objetivo de uma instituição de pré-escola? Como professoras de educação infantil diferenciam uma instituição de pré-escola de uma escola de ensino fundamental (anos iniciais)? Quais práticas pedagógicas são desenvolvidas por professoras de educação infantil, nas pré-escolas em que trabalham?

Assim, a pesquisa desenvolvida teve como objetivos:

Geral:

Analisar, na perspectiva de professoras de crianças de educação infantil, a identidade de pré-escolas da rede pública municipal da cidade de Fortaleza (CE), após a instituição da obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade.

Específicos:

- a) Identificar, na compreensão de professoras de educação infantil, o objetivo da instituição pré-escolar.
- b) Compreender, na perspectiva de professoras de educação infantil, a distinção entre a instituição pré-escolar e a escola de ensino fundamental (anos iniciais);
- c) Caracterizar, sob a perspectiva de professoras de educação infantil, as práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições pré-escolares.

Diante do exposto, durante este texto introdutório, faz-se necessário conhecer como o restante do trabalho encontra-se estruturado. Dessa forma, o próximo capítulo aborda os resultados da pesquisa que envolveu a construção do Estado da Arte (FERREIRA, 2002), aqui compreendido como um dos pontos de partida para o desenvolvimento dos objetivos, procedimentos metodológicos e referencial teórico do projeto.

No terceiro capítulo, a ênfase recai sobre o quadro teórico, o qual tem por objetivo fundamentar todo o trabalho, portanto, privilegia os temas “identidade da educação infantil” e “educação infantil brasileira e obrigatoriedade de matrícula na pré-escola”.

No que tange ao quarto capítulo, são enunciados, ao leitor, a abordagem investigativa, os procedimentos de construção dos dados e os critérios de escolha do *lócus* e dos sujeitos participantes adotados. Além disso, são feitas algumas considerações sobre o processo de análise dos dados e acerca da ética mantida em toda a pesquisa.

No quinto capítulo, são apresentados os dados que foram construídos por meio desta pesquisa, bem como algumas considerações sobre eles em diálogo com as teorias propostas no capítulo de referencial teórico.

Por fim, há as considerações finais, onde foram feitas ponderações sobre todo o trabalho. Além disso, há a proposição de comentários, opiniões e de conclusão de ideias que, talvez, ficaram inacabadas durante os capítulos anteriores.

2 IDENTIDADE E MATRÍCULA OBRIGATÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM AMPARO BIBLIOGRÁFICO A PARTIR DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS

“Hoje eu posso afirmar que sou uma pesquisadora de dados qualitativos, ou seja: sou uma contadora de histórias.” (BROWN, 2012, p. 10)

Brené Brown, no livro *A coragem de ser imperfeito* (2012), ao tratar sobre os achados da sua pesquisa a respeito do sentimento de vulnerabilidade, para ela, comum a todos os seres humanos, caracterizou os pesquisadores de dados qualitativos como contadores de história, pois os achados carregam consigo narrativas, memórias, principalmente, vidas, e a pesquisa qualitativa permite que “a contação das histórias” desses dados seja realizada.

Logo, a leitura desse trecho do livro da Brené Brown pode ser associada ao feito do EA que, nesta dissertação, coaduna com o mesmo sentido atribuído por Messina (1999),

un estado del arte es un mapa que nos permite continuar caminando; un estado del arte es también una posibilidad de hilvanar discursos que en una primera mirada se presentan como discontinuos o contradictorios. En un estado del arte está presente la posibilidad de contribuir a la teoría y a la práctica de algo. (MESSINA, 1999, p. 145)¹⁵

Dessa forma, ao trazer o que outros pesquisadores já escreveram, entre os anos 2008 e 2019, sobre o tema obrigatoriedade de matrícula na pré-escola e suas repercussões na identidade das instituições, pretende-se entender a qual narrativa essas produções conduzem. Assim, para dar continuidade a essa “contação de história” acerca do referido assunto, como já declarado, foi realizado um levantamento de trabalhos publicados em bancos de dados de pesquisa a partir dos descritores “identidade da educação infantil”, “obrigatoriedade de matrícula”, “obrigatoriedade escolar”, “educação infantil obrigatória” e “pré-escola”, utilizados tanto isoladamente quanto em forma combinatória, a fim de identificar o maior número possível de publicações compatíveis com esta pesquisa.

Para começo de conversa com e sobre as pesquisas encontradas no mapeamento realizado, é importante esclarecer o porquê da escolha de recortar os achados a partir do ano de 2008. Isso se deve ao fato de que, nesse ano, as discussões sobre a obrigatoriedade de matrícula na educação infantil ganharam força a nível legislativo, no Brasil, a partir da Proposta de EC

¹⁵ Segue tradução livre do trecho escrito por Messina (1999, p. 145): “O estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; o estado da arte é também a possibilidade de tecer discursos que, à primeira vista, aparecem como descontínuos ou contraditórios. No estado da arte, existe a possibilidade de contribuir para a teoria e a prática de algo”.

(PEC) nº 277, de 2008¹⁶, a qual resultou na EC nº 59, de 2009 (BRASIL, 2008a). No que se refere ao período final do intervalo de tempo em que as pesquisas deveriam estar situadas – o ano de 2019 –, tem-se como justificativa ser esse o ano em que a versada emenda completou uma década de promulgação. Logo, parte-se da hipótese de que, no referido ano, em alusão aos 10 anos de existência da EC, haja uma quantidade significativa de publicações sobre esse tema em bases como SciELO, BDTD, ANPED e ResearchGate (rede social para cientistas), escolhidas devido à relevância acadêmica e social dos trabalhos aí publicados referentes tanto ao cenário nacional como internacional.

A seguir, tem-se o detalhamento do mapeamento realizado em cada plataforma conforme os descritores citados no começo deste capítulo.

2.1 Identidade da pré-escola e a obrigatoriedade de matrícula: o *modus operandi* nas plataformas de dados

Considerando o recorte temporal adotado e os descritores utilizados, a investigação em busca dos trabalhos publicados sucedeu, como já referido, nas plataformas de armazenamentos de dados: SciELO, BDTD, ANPED e ResearchGate.

A pesquisa na plataforma da **SciELO** foi realizada por meio da busca configurada por assuntos e por artigos, na categoria “todos os campos”, a qual abrange: palavras do título do artigo, autor, registro de ensaios clínicos, sujeito, resumo, ano de publicação, tipo de artigo e afiliação. À luz dos buscadores supramencionados que se relacionam ao tema da identidade da educação infantil, foram encontrados 17 artigos. A maioria (4)¹⁷ referia-se à identidade docente profissional que atua na primeira etapa da educação básica. Alguns trabalhos (3) tratavam sobre a formação do docente da educação infantil, outros (3) focalizavam as práticas de leitura e escrita na educação infantil. Diversidade sexual (2), educação física na educação infantil (2), ensino de matemática (1) e jornada de tempo integral na educação infantil (1) também foram temas abordados nos artigos localizados. Assim, após a leitura dos resumos dos artigos, verificou-se que apenas um deles, o texto de Souza (2008), tinha correlação direta com

¹⁶ A PEC 277/2008 propunha acrescentar, ao texto da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o seguinte trecho: “§ 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica; e dá nova redação ao § 4º do art. 211, ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, acrescentando-lhe inciso VI” (BRASIL, 2008).

¹⁷ O numeral entre parênteses indica a quantidade de trabalhos identificados com o uso dos descritores.

os objetivos da pesquisa que se apresentam nesta dissertação, uma vez que o trabalho buscou compreender a relação da educação infantil com o ensino fundamental, a fim de apontar aspectos que se assemelham e distinguem.

Em relação à temática da obrigatoriedade de matrícula na educação infantil, na busca realizada na SciELO, foram encontrados 41 artigos, alguns se referiam ao ensino fundamental de 9 anos (11), políticas de financiamento para a EDUCAÇÃO INFANTIL (5), PNE (4), formação profissional (10), práticas pedagógicas (7), transição da criança da EDUCAÇÃO INFANTIL para o EF (2). Após a leitura dos títulos e resumos, verificou-se que apenas as publicações de Garnier (2014) e Cruz M. (2017) ligavam-se diretamente ao tema da obrigatoriedade de matrícula na educação infantil, pois, nesses trabalhos, foram feitos apontamentos sobre a predominância da escolarização aos moldes do ensino fundamental na pré-escola, e a obrigatoriedade de matrícula apresentava direta ligação a esse fato.

Na base de dados da **BDTD**, os descritores foram escritos combinatoriamente na modalidade de busca avançada. No total, a pesquisa resultou em 369 trabalhos. As temáticas das dissertações e teses identificadas variaram entre identidade étnica, de gênero, docente, cultural e da criança (220), inclusão de crianças com deficiência na educação infantil (27), identidade do coordenador pedagógico, práticas de cuidado e educação na educação infantil (36); educação bilíngue, literatura infantil, política pública para a educação infantil e a inserção de professores homens na EI, entre outros temas (56). Após a leitura dos títulos, foram selecionadas 4 produções para a leitura dos seus resumos, pois eram os que, de antemão, mais pareciam com a temática “identidade da pré-escola”, pois, no seu título, trazia algum termo que remetia a essa associação, como mostrado a seguir. Desses, constatou-se que apenas a tese de doutorado de Fernandes (2014)¹⁸ tinha uma maior aproximação com o tema a que se propôs investigar nesta pesquisa.

Quanto aos buscadores “obrigatoriedade de matrícula”; “obrigatoriedade escolar”; “educação infantil obrigatória” e “pré-escola”, teve-se o resultado de 39 publicações. Algumas abordavam o tema da política educacional para a educação infantil (10), a articulação entre educação infantil e ensino fundamental (5); a questão da avaliação na educação infantil (7); o atendimento especializado na educação infantil (2) e outras, as questões referentes ao financiamento educacional na educação infantil (8). Assim, as publicações de Possebon (2016), Eite (2017), Malta (2017), Morgado (2017), Lemos (2018), Santos A. (2018), Elix (2018) foram

¹⁸ O trabalho de Fernandes (2014) não será mais detalhado neste capítulo de EA, pois já foi apresentado na Introdução desta dissertação.

as produções que mais se relacionaram à temática da obrigatoriedade de matrícula na educação infantil.

Quanto à base de dados da **ANPEd**, na aba da *homepage*, destinada aos Anais dos encontros nacionais, foi realizada a pesquisa que envolvia a temática “identidade da educação infantil”, exclusivamente no grupo de trabalho (GT) número 7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Nele, foram averiguados todos os Anais disponíveis a partir do ano de 2008. Já o tema “obrigatoriedade de matrícula na educação infantil” foi averiguado em dois GTs: além do 07, incluiu também o GT 05 – Estado e Política Educacional (este último por entender que a temática enfocada perpassa, principalmente, o âmbito político), neste, também foram averiguados todos os Anais disponíveis a partir de 2008.

Em relação à busca por trabalhos que envolvessem a identidade da educação infantil, os trabalhos encontrados no GT-07 se configuraram entre aqueles que enfocavam os conceitos de infância, criança, brincadeira, docência, contextos da educação infantil, infâncias e práticas educativas (83), direito e histórico da educação infantil (25), política para essa etapa da educação básica (23), educação infantil obrigatória (3), entre outros temas. Contudo, apesar de 350 publicações localizadas dentro do espaço temporal pesquisado, após a leitura dos seus títulos, não foram encontrados resultados que tivessem relação aos subtemas que são discutidos neste capítulo de EA, a saber: a obrigatoriedade de matrícula na educação infantil; a identidade institucional da pré-escola; e a relação entre a obrigatoriedade de matrícula de crianças, a partir dos 4 anos de idade, com a identidade de pré-escolas.

Quanto à plataforma do tema da obrigatoriedade, em específico, no GT 05, não foram localizadas publicações sobre o tema. Logo, a partir das 350 publicações mencionadas, apenas 3 referiam-se à educação infantil obrigatória: Flores (2015); Campos e Barbosa (2017); Falciano e Nunes (2019).

Por último, a pesquisa no site **ResearchGate** procedeu em formato não logado, ou seja, sem iniciar sessão, pois, ao realizar pesquisas nessa página da internet, por meio do “meu perfil”, ela acaba por não mostrar a quantidade de páginas resultantes da busca, algo que impossibilita a quantificação mecânica (já que o site não oferece o número de publicações encontradas). Em contraponto, ao fazer a busca sem a identificação de quem o realiza, tem-se uma gama de resultados mais controlada. Assim, o site mostra até 10 publicações por página, e, por meio da URL¹⁹, pode-se encontrar a quantidade exata de páginas que trazem resultados que se relacionam aos descritores utilizados. Esclarece-se, ainda, que, devido ao grande número

¹⁹ URL (Uniform Resource Locator) ou localizador uniforme de endereços/recursos (tradução livre)

de achados na referida plataforma e por limitação humana, se teve de estabelecer o máximo de até 500 trabalhos para serem filtrados conforme os critérios advindos do objetivo deste trabalho.

Desse modo, no site **ResearchGate**, a investigação foi ajustada ao filtro por *publications*²⁰ com as combinações das palavras-chave utilizadas nas demais plataformas, escritas entre aspas e separadas pela palavra *and*²¹.

Nessa plataforma, foram identificadas 42.178²² publicações. Após a leitura dos títulos e do mini resumo dos primeiros 500 resultados²³, foram encontrados 4 trabalhos que convergem com a temática buscada: Pasqualini e Martins (2019), Oliveira e Almeida (2009), Campos R. (2011) e Ponce e Durli (2015).

No banco de dados do site ResearchGate, quando indicado os buscadores referentes à matrícula obrigatória na educação infantil, foram localizadas 540 publicações. A maioria referia-se ao ensino fundamental de 9 anos (214); políticas de financiamento para a EI (111); PNE (54); formação profissional (35); práticas pedagógicas (42); transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental (35); práticas de educação e cuidado (40). Diante disso, após a leitura dos títulos e mini resumos, as pesquisas de Flach (2011); Moss (2011); Castelo, Cóssio e Delgado (2015); Corsino e Branco (2016); Lira, Drewinsk e Sapelli (2016); Lamare (2018); Machado *et al.* (2019) e Paschoal (2019) foram as que mais se aproximaram da temática da matrícula obrigatória na educação infantil.

A seguir, a tabela 1 traz uma síntese da quantidade de trabalhos publicada entre 2008 e 2019, por plataforma consultada, considerando apenas os buscadores utilizados.

Tabela 1 – Quantidade de produções localizadas no levantamento realizado nas plataformas SciELO, BDTD, ANPED e ResearchGate, no período de 2008 a 2019, considerando apenas os buscadores utilizados

PLATAFORMA	QUANTIDADE DE TRABALHOS
SciELO	58
BDTD	390
ANPED	350
ResearchGate	42.522
TOTAL	43.320

Fonte: Elaboração da autora (2022)

²⁰ Publications pode ser traduzida como publicações (tradução livre).

²¹ And é uma palavra inglesa que traduzindo refere-se à conjunção de adição “e”.

²² Talvez esse número expressivo de trabalhos tenha se dado pela utilização da expressão “Educação Infantil”, pois há vasta literatura que envolve essa temática.

²³ Essa delimitação da quantidade dos trabalhos analisados foi explicada no item 2.1 deste capítulo: Identidade da Educação Infantil: o *modus operandi* nas plataformas de dados.

Assim, considerando as informações escritas até aqui, delinea-se, resumidamente, a partir de agora, os dados das produções acadêmicas que mais convergiram com o tema desta pesquisa: obrigatoriedade de matrícula na pré-escola, com foco nas suas repercussões na identidade das instituições que a oferecem.

2.1.1 Identidade da pré-escola: o que dizem as pesquisas já publicadas?

Tendo esclarecido os critérios de busca nas plataformas consultadas e os seus achados, a seguir, a tabela 2 sintetiza a quantidade de trabalhos localizada sobre o tema “Identidade da pré-escola ou da educação infantil”:

Tabela 2 – Produções sobre a identidade da pré-escola ou da educação infantil resultantes dos levantamentos realizados nas plataformas SciELO, BDTD, ANPED e ResearchGate (2008 a 2019)

PLATAFORMA	QUANTIDADE DE TRABALHOS
SciELO	1
BDTD	1
ANPED	0
ResearchGate	4
TOTAL	6

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Antes de passar ao detalhamento dos trabalhos que tratam do tema “Identidade da pré-escola”, é importante enfatizar o baixo número de publicações encontradas nos bancos de dados pesquisados.

Apesar de um resultado expressivo de publicações que se circunscrevem na temática da educação infantil, apenas 6 estão diretamente ligados ao tema da identidade da pré-escola. Uma hipótese que pode justificar isso é o “cuidado” que muitos pesquisadores têm na utilização do vocábulo “identidade” para designar instituições e não pessoas. A exemplo disso,

Kulhmann Jr., em conversa informal, alertou: “identidade é algo inerente às pessoas e não às instituições”²⁴.

A seguir, a fim de melhor explicar os dados construídos por ocasião desse levantamento para a composição do EA referente à identidade da educação infantil, tem-se a tabela 3 com a descrição de plataforma, autores, objetivo (junto ao título do trabalho), tipo de publicação e ano da pesquisa, listadas conforme o ano de publicação.

Tabela 3 – Discriminação dos trabalhos encontrados no levantamento para a composição do EA referente à identidade da educação infantil, por plataforma, autor, título, objetivo, tipo de publicação e ano (2008 a 2019)

Continua.

PLATAFORMA	AUTOR/ES	TÍTULO E OBJETIVO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	ANO
SciELO	Gizele de Souza	TÍTULO: Educação da infância: estar junto sem ser igual. Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental! OBJETIVO: discutir a especificidade da EI na relação com o EF, etapas constitutivas da educação básica segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 em vigor.	ARTIGO	2008
ResearchGate	Rejane Lazzaretti Manique de Oliveira e Sônia Maria Araújo Figueiredo Almeida	TÍTULO: A identidade da escola de educação infantil. OBJETIVO: identificar o significado atribuído à instituição de EI por famílias e profissionais	ARTIGO	2009
ResearchGate	Roselane Fátima Campos	TÍTULO: Educação infantil: políticas e identidade OBJETIVO: discutir a identidade da EI, como a primeira etapa da educação básica.	ARTIGO	2011
BDTD	Cinthia Votto Fernandes	TÍTULO: A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência. OBJETIVO: investigar quais os significados, sobre a pré-escola, presentes nas narrativas dos atores dos processos educativos (supervisores da Secretaria Municipal de Educação, equipe diretiva de escolas, professores, crianças e famílias), incluindo a concepção de transição para o Ensino Fundamental, bem como estes definem a identidade da pré-escola, diante do novo ordenamento legal da obrigatoriedade de frequência	TESE	2014

²⁴ Esclarece-se que essa conversa, ocorrida de forma virtual, suscitou diversos questionamentos à pesquisadora que buscou desenvolver argumentos que se contrapõem a essa afirmação.

Tabela 3 — Discriminação dos trabalhos encontrados no levantamento para a composição do EA referente à identidade da educação infantil, por plataforma, autor, título, objetivo, tipo de publicação e ano (2008 a 2019)

(Conclusão)

PLATAFORMA	AUTOR/ES	TÍTULO E OBJETIVO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	ANO
ResearchGate	Branca Jurema Ponce e Zenilne Durli	TÍTULO: Currículo e identidade da educação infantil. OBJETIVO: argumentar sobre o uso do currículo na área da EI e a incorporação do seu conceito à EI	ARTIGO	2015
ResearchGate	Juliana Campregher Pasqualini, Lígia Márcia Martins	TÍTULO: A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. OBJETIVO: analisar a analisar o binômio “cuidar-educar” e a perspectiva anti-escolar na EI.	ARTIGO	2019

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Com base nas produções encontradas sobre identidade da pré-escola ou da educação infantil²⁵, segue abaixo um “ensaio”²⁶ sobre esses achados, organizado consoante aos assuntos em comum, observados durante a leitura dos trabalhos.

Souza (2008), no artigo intitulado “Educação da infância: estar junto sem ser igual. Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental!”, teve como objetivo discutir a especificidade da educação infantil na relação com o ensino fundamental. Nessa pesquisa bibliográfica, a autora utilizou como principal referência teórica a Pedagogia da educação infantil²⁷, de Rocha (2001). Logo, com esse trabalho, chamou atenção para uma ideia de identidade que se dá e se constrói no ambiente social da instituição,

²⁵ Compreende-se que as publicações apresentadas nesse texto de EA deveriam focalizar a especificidade da identidade da pré-escola, contudo, tendo em vista a escassa produção sobre o tema, optou-se por trazer também publicações que, de maneira geral, abordaram a identidade da EI.

²⁶ Neste trabalho, “ensaio” é compreendido como “um gênero textual que tem como objetivo discutir determinado tema. Ele consiste na exposição das ideias e pontos de vista do autor sobre determinado tema, com base em pesquisa referencial – ou seja, o que outras pessoas também dizem sobre aquilo – e conclusão. Busca-se originalidade no enfoque, sem, contudo, explorar o tema de forma exaustiva” (USP, 2020, p.1).

²⁷ A Pedagogia da educação infantil (ROCHA, 2001, p. 1) contém as seguintes características: “seu objeto são as próprias crianças, seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. Essa pedagogia transcenderia os conhecimentos didáticos resultantes de uma ação pedagógica escolar geral e dos processos de ensino aprendizagem que não são apropriados para analisar os espaços pedagógicos não escolares, tão frequentes na atenção dos meninos e meninas de 0 a 6 anos”.

entendo que a consolidação da identidade da educação infantil como campo próprio, dotado de valor social e político-educativo, se faça conjuntamente na luta pela ampliação da oferta da educação infantil de qualidade, mas também na incansável vigília do cumprimento da lei em favor dos pequenos. (SOUZA, 2008, p. 29)

A autora expõe, com isso, um conceito de identidade da educação infantil que está em construção, que parte do encontro e confronto com o ensino fundamental.

Oliveira e Almeida (2009), em “A identidade da escola de educação infantil”, visaram a identificar o significado atribuído à instituição de educação infantil por famílias e profissionais. A pesquisa foi realizada amparando-se em um estudo de caso, com geração de dados a partir de entrevistas. Por meio da técnica de análise de conteúdo, as autoras constataram que os sujeitos entrevistados relacionavam a instituição de educação infantil a um local de aprendizado, preparação para o ensino fundamental e/ou futuro e um espaço para o bem-estar das crianças. Esta última característica apareceu diretamente relacionada a práticas que envolviam “carinho e cuidado”.

No entendimento de que a identidade da educação infantil é algo que está sendo construído, Ponce e Durli (2015), em “Currículo e identidade da educação infantil”, trabalho desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica, buscaram argumentos na área do currículo para justificar o seu uso na área e a incorporação do seu conceito à educação infantil. Também defenderam a ideia de que a identidade dessa primeira etapa da educação básica assuma o termo currículo.

Assim, Ponce e Durli (2015, p. 787) compreendem identidade como não sendo “um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção [...] (NÓVOA, 1992, p. 15) a ser habitado por todos os envolvidos com a educação das crianças e dos jovens”. Esse entendimento converge com as ideias de outros autores (FERNANDES, 2014; SOUZA, 2008; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009) apresentados aqui nesta dissertação: educação infantil como um campo com características próprias. Longe de ser um local de preparação para o futuro, é um espaço para a construção da identidade da primeira etapa da educação básica. Esses autores têm em comum a reflexão, o debate e a construção de ideias em torno do que seria a identidade das instituições que cuidam e educam crianças de 0 a 5 anos.

Em “Educação infantil: políticas e identidade”, Campos R. (2011) objetivou discutir a identidade da educação infantil enfatizando sua institucionalização como a primeira etapa da educação básica. Esse artigo resultou de uma pesquisa bibliográfica, cujo principal aporte teórico foi Kuhlmann Jr. (1998; 2007), notadamente, com suas contribuições para o desenvolvimento do histórico da educação infantil brasileira. Dessa forma, a autora escreveu:

A identidade da educação infantil é permanentemente tensionada, não apenas pelo pouco tempo transcorrido de sua efetiva institucionalização, mas também pelas tensões que se encontram imiscuídas em suas especificidades, tais como: função de cuidado e de educação; suas relações com as esferas privada (das famílias) e pública (das instituições educacionais); vinculação com as políticas sociais de educação e assistência, estando “junto sem ser igual” (SOUZA, 2008); e a relação com o ensino fundamental, para citar algumas bem proeminentes. (CAMPOS R., 2011, p. 225)

Assim como fizeram Ponce e Durli (2015), Campos R. (2011) destaca que a identidade institucional da primeira etapa da educação básica cresce em um território de conflitos entre si e com outros.

Por fim, na pesquisa bibliográfica com aporte metodológico de relato de experiência, “A Educação infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em educação infantil”, Pasqualini e Martins (2019) propuseram analisar o binômio “cuidar-educar” e a perspectiva anti-escolar na educação infantil. Fundamentaram seu trabalho, principalmente, em Kuhlmann Jr. (2005), para a escrita do percurso histórico da educação infantil, e em Rocha (1999; 2002), para tratar sobre a Pedagogia da educação infantil.

Pasqualini e Martins (2019, p.72) concluem que o cuidado e a educação estão na base da formulação da identidade na educação infantil,

afirma-se, por exemplo, que as instituições de EI devem educar e cuidar – e que o binômio cuidado-educação expressaria o objetivo principal do trabalho pedagógico junto a essa faixa etária. O cuidar-educar, nesse sentido, aparece na literatura como algo que marcaria a identidade desse segmento educacional, concepção essa que se mostra presente na própria documentação oficial concernente ao segmento.

Ao ler as pesquisas supramencionadas, entende-se que elas têm pontos que conversam entre si, tanto na utilização dos mesmos autores referenciais como de ideias conceituais.

O binômio cuidado-educação esteve presente como um dos pontos de partida da discussão em 3 dos 6²⁸ trabalhos; em 2 das produções, foi realizado um breve histórico do percurso da educação infantil, baseado, principalmente, em Kuhlmann Jr. (1998; 2000; 2005); a recorrência a Rocha (1999; 2002), para referir-se à Pedagogia da educação infantil, se fez presente em Souza (2008), Campos R. (2011) e Pasqualini e Martins (2019).

Um conceito semelhante encontrado nos trabalhos até aqui listados foi o de identidade associada a algo a ser construído, mutável. Contudo, os referidos textos não se propuseram a trazer esse conceito de forma teórica, ou seja, não o abordaram a partir de uma

²⁸ Aqui, consideraram-se, para a contagem, os 6 trabalhos encontrados, incluindo o de Fernandes (2014), presente no texto introdutório.

teoria da identidade baseada em outros autores. Assim, o sentido do termo identidade pôde ser identificado a partir da leitura das produções citadas nesta pesquisa, nas definições sociológicas.

Para tanto, afirma-se que, na filosofia, alguns estudiosos (HEGEL, 2011; NIETZSCHE, 2013; DELEUZE, 2018) compreendem a identidade como algo inerente a indivíduos e, dentro da sociologia, alguns autores (HATCH; SCHULTZ (1997); LUHMANN (2012), NÓVOA (1992) entendem a identidade como um termo que pode ser designado a instituições, grupos etc., a partir de características, como construtiva e mutável (CIAMPA, 1989; DUBAR, 2005).

Ao perceber esta lacuna presente nas produções acadêmicas que precedem esta pesquisa – a ausência de conceito de identidade respaldado em uma teoria explícita – compreende-se a importância da delimitação do termo identidade, a fim de que se possa refletir sobre como se dá a sua construção e quais são os seus limites teóricos. Nesse sentido, o termo identidade será abordado neste trabalho nos limites da sociologia, apoiado na Teoria Organizacional (LUHMANN, 1927-1998; PARSONS, 1902-1979), tendo em vista ser essa área de conhecimento a que mais se aproxima do que busca saber e construir sobre identidade institucional da pré-escola desta dissertação²⁹.

A seguir, são apresentadas as produções que se relacionam com a obrigatoriedade de matrícula na educação infantil.

2.1.2 O entrelaçar da obrigatoriedade de matrícula com a educação infantil

Dando prosseguimento à apresentação e análise das produções localizadas nas quatro plataformas de dados já informadas, o tópico 2.1.2 focaliza os trabalhos que mais se vinculam à temática “obrigatoriedade de matrícula na educação infantil”. A tabela 4, a seguir, apresenta a quantificação de trabalhos, por plataforma, das pesquisas que versam sobre esse assunto.

²⁹ A definição de identidade utilizada, nesta pesquisa, constitui um tópico do referencial teórico deste trabalho de dissertação.

Tabela 4 – Produções acadêmicas com foco na matrícula obrigatória na pré-escola, por plataforma consultada, no período de 2008 a 2019

PLATAFORMA	QUANTIDADE DE TRABALHOS
SciELO	2
BDTD	7
ANPED	3
ResearchGate	9
TOTAL	21

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Das relações construídas entre as produções acadêmicas localizadas referentes à matrícula obrigatória na educação infantil, têm-se as seguintes considerações: o ano de 2017 foi o que teve o maior número de publicações (6), sendo a plataforma ResearchGate aquela que obteve o total maior de produções (9). Por seu turno, o ano de 2014 contou com o maior número de trabalho (1), tendo sido localizado no banco de dados da SciELO, plataforma identificada como aquela em que foi menor o número de trabalhos (2) no intervalo de tempo focalizado neste EA. Esses números talvez possam ser explicados pela hipótese: o aumento de produções no ano de 2017 deve-se a esse ser o ano posterior ao prazo³⁰ dado pela EC nº 59/2009 (BRASIL, 2009a) para a adequação, pelas secretarias municipais de educação, de suas redes de ensino em relação à implantação da matrícula obrigatória a partir dos 4 anos de idade.

Tomando como ponto de partida a prévia apresentação dos dados descritos na tabela 4, enfatizam-se, a partir de agora, algumas relações entre as produções acadêmicas trazidas na referida tabela. Contudo, primeiro faz-se necessário apontar que, na busca realizada no GT 05 da ANPED, denominado Estado e Política Educacional, não foram encontrados trabalhos que se relacionassem diretamente à temática da educação infantil obrigatória. Dessa forma, fica aqui a reflexão de que, mesmo tendo sido a implementação da pré-escola com matrícula compulsória um aspecto da política educacional, a qual levou anos até sua efetivação, esse tema recebeu pouca atenção dos pesquisadores vinculados a esse GT da ANPED, no período de 2009 a 2019, ao tratarem sobre políticas públicas³¹.

³⁰ Art. 6º da EC nº 59/2009 traz: “O disposto no inciso I do art. 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União”.

³¹ A diferença entre políticas públicas e políticas educacionais é destacada por Borges, Araújo e Pereira (2013, p.67): “a política pública se interessa em entender as ações do governo, quando referidas às políticas públicas educacionais, a compreensão volta-se às ações vinculadas ao sistema educacional, e que, por sua vez, dizem

A seguir, a fim de melhor explicar os dados construídos por ocasião desse levantamento para a composição do EA referente à matrícula obrigatória na educação infantil, tem-se a tabela 5 com todos os trabalhos encontrados, contendo identificação da plataforma, autores, objetivo (junto ao título do trabalho), tipo de publicação e ano da pesquisa, listadas conforme o ano de publicação.

Tabela 5 – Discriminação dos trabalhos encontrados no levantamento para a composição do EA referente à matrícula obrigatória na educação infantil, por plataforma, autor, título, objetivo, tipo de publicação e ano

Continua.

PLATAFORMA	AUTOR/ES	TÍTULO E OBJETIVO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	ANO
ResearchGate	Simone de Fátima Flach	TÍTULO: A educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. OBJETIVO: apresentar a relação existente entre o direito à educação e a obrigatoriedade escolar na realidade brasileira	ARTIGO	2011
ResearchGate	Peter Moss	TÍTULO: Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? OBJETIVO: discutir sobre os caminhos que interligam a educação infantil com o ensino obrigatório	ARTIGO	2011
SciELO	Pascual Garnier	TÍTULO: A educação infantil e a questão da escola: o caso da França. OBJETIVO: apresentar as mudanças e manutenções no sistema de educação francês	ARTIGO	2014
ResearchGate	Carolina Machado Castelli, Maria de Fátima Cossio e Ana Cristina Coll Delgado.	TÍTULO: Ampliação da obrigatoriedade escolar: problematizações em relação à educação infantil. OBJETIVO: contribuir com o movimento de reflexão acerca das condições, necessidades e implicações advindas da obrigatoriedade de matrícula na EI, a partir dos 4 anos de idade.	ARTIGO	2015
ANPED (GT-07)	Maria Luiza Rodrigues Flores	TÍTULO: Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação no Rio Grande do Sul: um estudo de caso sobre a atuação do tribunal de contas do estado. OBJETIVO: identificar as repercussões do processo de monitoramento da oferta de vagas para a EI desenvolvido pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS) para a ampliação do acesso à creche e pré-escola no Estado.	ARTIGO	2015

respeito, até mesmo, a como as escolas se organizam e como essas políticas, planos e programas educacionais são colocados em prática”.

Tabela 5 – Discriminação dos trabalhos encontrados no levantamento para a composição do EA referente à matrícula obrigatória na educação infantil, por plataforma, autor, título, objetivo, tipo de publicação e ano

Continuação.

PLATAFORMA	AUTOR/ES	TÍTULO E OBJETIVO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	ANO
ResearchGate	Patrícia Corsino e Jordanna Castelo Branco	TÍTULO: Obrigatoriedade escolar aos quatro anos: indagações sobre materiais didáticos escolares. OBJETIVO: analisar a escolaridade obrigatória para as crianças de quatro anos, no que diz respeito à distribuição de materiais didáticos escolares que a União e municípios do Estado do Rio de Janeiro têm disponibilizado às pré-escolas municipais	ARTIGO	2016
ResearchGate	Aliandra Cristina Mesomo Lira, Marlene Lucia Siebert Sapelli, Jane Maria de Abreu Drewinsk	TÍTULO: Educação infantil para crianças de quatro e cinco anos: entre a obrigatoriedade, o direito e a imposição. OBJETIVO: problematizar o disposto na Lei n. 12.796(2013), que estendeu a obrigatoriedade do ensino para as crianças de quatro e cinco anos, ou seja, para uma parte da EI.	ARTIGO	2016
BDTD	Camila Moresco Possebon	TÍTULO: Matrícula obrigatória na educação infantil: impactos no município de Santa Maria RS. OBJETIVO: analisar o processo de expansão da oferta de EI na Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Maria RS	DISSERTAÇÃO	2016
SciELO	Maria Nazaré da Cruz	TÍTULO: Educação infantil e ampliação da obrigatoriedade escolar: implicações para o desenvolvimento cultural da criança. OBJETIVO: entender como as políticas de ampliação da obrigatoriedade impactam no desenvolvimento cultural das crianças.	ARTIGO	2017
BDTD	Dayseellen Gualberto Eite	TÍTULO: Atendimento e oferta da educação infantil nas Redes Municipais de Ensino do Agreste de Pernambuco no contexto da obrigatoriedade e universalização. OBJETIVO: compreender como estão sendo construídas as condições para o atendimento da educação infantil pelas Redes Municipais de Ensino, dialogando com a obrigatoriedade desta etapa de ensino e a perspectiva de universalização do atendimento	DISSERTAÇÃO	2017
BDTD	Deyse Aparecida Silva Malta	TÍTULO: A obrigatoriedade da educação infantil e a construção das práticas pedagógicas na pré-escola da rede municipal de ensino de Franca/SP. OBJETIVO: investigar a implementação, no município de Franca, da Lei nº 12.796/2013, bem como a organização das práticas pedagógicas da pré-escola da rede municipal de ensino	DISSERTAÇÃO	2017

Tabela 5 – Discriminação dos trabalhos encontrados no levantamento para a composição do EA referente à matrícula obrigatória na educação infantil, por plataforma, autor, título, objetivo, tipo de publicação e ano

Continuação.

PLATAFORMA	AUTOR/ES	TÍTULO E OBJETIVO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	ANO
BDTD	Tamiris Aparecida Bueno Morgado	TÍTULO: O processo de implantação da obrigatoriedade da educação infantil no município da Lapa-PR. OBJETIVO: compreender como se desenvolve o processo da implementação da Lei 12.796 de 4 de abril de 2013 no município da Lapa - PR tendo em vista o que é preconizado nas leis sobre a efetivação de uma educação de qualidade.	DISSERTAÇÃO	2017
ANPED (GT-07)	Rosânia Campos e Maria Carmem Silveira Barbosa	TÍTULO: A obrigatoriedade da matrícula na pré-escola em tempos de “Terceira Via”. OBJETIVO: analisar quais as estratégias que as três maiores cidades dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul estão privilegiando para atender a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos conforme a lei N°12.796/13.	ARTIGO	2017
ResearchGate	Fernanda Teodoro Mérida Sene e Aliandra Cristina Mesomo Lira	TÍTULO: A educação infantil nos países da América Latina: um estudo sobre a obrigatoriedade do ensino para além do Brasil. OBJETIVO: problematizar a obrigatoriedade da EI na América Latina, identificar intencionalidades, justificativas e desdobramentos da extensão da matrícula obrigatória para as crianças, com foco especial em dois países: Argentina e Uruguai.	ARTIGO	2017
BDTD	Carolina Oliveira Lemos	TÍTULO: A implementação da meta 1 do Plano Nacional de Educação na educação infantil no município de Santa Maria/RS. OBJETIVO: analisar o processo de implementação da obrigatoriedade de matrícula, observando as fragilidades e estratégias	DISSERTAÇÃO	2018
BDTD	Ana Paula Oliveira dos Santos	TÍTULO: Arranjos e estratégias para o cumprimento da Emenda Constitucional 59/2009: estudo do município de Campo Grande - MS. OBJETIVO: analisar os arranjos e estratégias utilizados pela Rede Municipal de Educação de Campo Grande para efetivar a obrigatoriedade e a universalização da pré-escola preconizado na EC 59 de 2009	DISSERTAÇÃO	2018
BDTD	Nayara da Silva Borges Elix	TÍTULO: “Minhas crianças na escola”: sobre mulheres, mães, trabalhadoras da zona rural de Feira de Santana e o tema da educação infantil. OBJETIVO: analisar o significado da escola para as mães da EI à luz da obrigatoriedade da Lei 12. 796/13, na zona rural de Feira de Santana	DISSERTAÇÃO	2018

Tabela 5 – Discriminação dos trabalhos encontrados no levantamento para a composição do EA referente à matrícula obrigatória na educação infantil, por plataforma, autor, título, objetivo, tipo de publicação e ano

Conclusão.

PLATAFORMA	AUTOR/ES	TÍTULO E OBJETIVO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	ANO
ResearchGate	Flavia de Figueiredo de Lamare	TÍTULO: A obrigatoriedade da pré-escola no contexto das parcerias público-privadas. OBJETIVO: analisar a obrigatoriedade da pré-escola no Brasil (Lei n. 12.796/2013) e a sua relação com o aprofundamento da participação dos organismos internacionais e do empresariado “socialmente responsável” como formulador de estratégias de implementação de políticas educacionais na EI	ARTIGO	2018
ANPED (GT-07)	Bruno Tovar Falciano e Maria Fernanda Rezende Nunes	TÍTULO: Obrigatoriedade da pré-escola leva à sua universalização? OBJETIVO: investigar os efeitos da obrigatoriedade escolar na Educação Infantil a partir da EC n° 59/2009.	ARTIGO	2019
ResearchGate	Marilândia Martins de Almeida Machado, Elenice Cristina da Rocha Feza, Clarides Henrich de Barba, Vera Lúcia Andrade dos Santos	TÍTULO: Uma análise sobre obrigatoriedade da pré-escola com a disposição da Lei 12.796. OBJETIVO: verificar o funcionamento e contribuição da pré-escola para o desenvolvimento da criança	ARTIGO	2019
ResearchGate	Jaqueline Delgado Paschoal	TÍTULO: A pré-escola obrigatória no Brasil e os desafios na formação de professores. OBJETIVO: discutir a formação de professores a partir da obrigatoriedade da pré-escola, prescrita pela Emenda Constitucional n° 59, de 2009.	ARTIGO	2019

Fonte: Elaboração da autora (2022).

É importante esclarecer que as pesquisas caracterizadas na tabela 5 são apresentadas, neste trabalho, de acordo com as subtemáticas focalizadas, quais sejam: obrigatoriedade de matrícula na educação infantil dentro do contexto nacional e/ou internacional (FLACH, 2011; MOSS, 2011; SENE; LIRA, 2017; GARNIER, 2014; MACHADO *et al* 2019; CRUZ M., 2017) financiamento educacional e obrigatoriedade de matrícula na educação infantil (CASTELLI; COSSIO; DELGADO, 2015; FLORES, 2015); parceria público-privada para garantia da expansão de vagas na educação infantil (POSSEBON, 2016; LAMARE, 2018; EITE, 2017; MORGADO, 2017; LEMOS, 2018; SANTOS A., 2018; CAMPOS; BARBOSA, 2017); expansão de vagas na educação infantil pós obrigatoriedade de matrícula (FALCIANO; NUNES, 2019); matrícula obrigatória na educação infantil ligada a

práticas de escolarização (MALTA, 2017; CORSINO; BRANCO, 2016); a relação entre matrícula obrigatória na educação infantil e formação de professores (LIRA; DREWINSKI; SAPELLI, 2016; PASCHOAL, 2019); significado da educação infantil pós estabelecimento da matrícula obrigatória (ELIX, 2018).

Aqui, frente aos dados apresentados nas tabelas 3 e 5, nas quais há a predominância do gênero feminino assumindo a autoria desses estudos, faz-se necessária a abertura de um “parêntese”, para refletir quanto ao gênero de quem escreve/ pesquisa sobre educação infantil e o gênero de quem assume a docência nessa primeira etapa da educação básica.

Sinaliza-se que, historicamente, a mulher ocupou funções na sociedade que servissem aos homens. Com a expansão da indústria e a ampliação do atendimento educacional, necessitou-se de mão de obra barata que ocupasse os cargos de professores, relegados pelos homens³², já que estes não aceitavam baixos salários, como afirmam Sousa *et al.* (1996, p. 67).

Muita coisa conspirou para que as mulheres se submetessem ao dispositivo político-econômico perverso subjacente ao fenômeno de escolarização em massa, cujo enredo é conhecido. Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que tem reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino.

Nesse cenário, a mulher foi ocupando o magistério das crianças pequenas, e os homens assumiam a função com jovens e adultos. Esse dado, apesar de não ser recente, continua atual, pois, segundo a PNAD (IBGE, 2019), a proporção de mulheres professoras no ensino superior é de 46,8%.

A delegação para a educação e cuidado (principalmente) das crianças foi por acreditar em certa “vocação”. Louro (2006) *apud* Pnafiel *et al.* (2019, p. 67) explica que,

a ocupação do magistério pelas mulheres se deu também pelo fato da educação da primeira infância ser vista como uma extensão daquela ministrada em casa. Nesse contexto, surge a ideia de que ser professora era “vocação” da mulher, já que esta possuiria paciência e delicadeza, características vistas como naturais ao público feminino e indispensáveis à educação.

Sob essa ótica, é possível fazer a relação de que ter encontrado, nesta pesquisa, a maioria das produções com autoria feminina diz respeito, historicamente, à construção social da mulher brasileira e seu papel no mercado de trabalho. Por mais que estas ocupem a maioria das matrículas no ensino superior, elas não são maioria na ocupação dos cargos gerenciais (tendo como pensamento de que o grau formativo é um dos dados que influi no cargo/salário)

³² Isso não significa que a entrada das mulheres nessa profissão foi concedida pelos homens, a inserção das mulheres no mercado de trabalho foi e é um campo de muitas lutas.

ou nas profissões ligadas às ciências exatas, por exemplo.³³ Logo, há a possibilidade de que as mulheres, sendo maioria entre os docentes na educação infantil, também sejam a maioria entre quem escreve/ pesquisa sobre esse tema no Brasil.

Em relação ao subtema obrigatoriedade de matrícula na educação infantil dentro do contexto nacional e/ou internacional, Flach (2011) “conta” a história da educação obrigatória no Brasil. A autora mostra que esse fenômeno na educação brasileira sempre se deu em um processo contraditório,

a previsão legal não é garantia de transformação na realidade, a qual necessita de um conjunto de fatores que contribuem para essa transformação. A eficácia legal só é possível quando há um conjunto de ações extra e intra-escolares - ações governamentais, sociais e de organização interna do processo educativo - em prol de objetivos que tenham o compromisso de interferir no contexto existente, ou seja, a legislação só será eficaz se as pessoas envolvidas no processo estiverem realmente comprometidas com a sua aplicação. (FLACH, 2011, p. 291)

A contradição entre o que é previsto na definição legal e as realidades institucionais reside na efetivação do direito à educação não resultar em uma transformação nem no contexto institucional tampouco na sociedade de uma maneira geral, mas sim na perpetuação de desigualdades, pois, apesar da existência de leis que obrigam o acesso à educação de qualidade, há fatores sociais, econômicos, culturais, de gênero e de raça que interferem na entrada e permanência da criança em creches e pré-escolas. Assim, estar matriculada em instituições de educação infantil não tem sido garantia de promoção do desenvolvimento integral das crianças.

Na verdade, em várias [instituições, como creches conveniadas em Fortaleza] não são garantidos aos bebês e crianças bem pequenas muitos de seus direitos fundamentais. [...] Portanto, tais equipamentos, além de não contribuir positivamente para o bem-estar e desenvolvimento integral desses sujeitos, podem representar risco de adoecimento para eles. (CRUZ S.; CRUZ R.; RODRIGUES, 2021, p. 17)

Ao refletir sobre um amplo contexto referente à implantação da matrícula obrigatória na educação infantil, Moss (2011) debate sobre a relação da educação infantil com o ensino obrigatório no artigo intitulado “Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?”. O autor, após apontar aspectos econômicos que permeiam a matrícula compulsória na educação infantil, fornece dados e provoca reflexões tanto sobre a obrigatoriedade de matrícula como acerca da relação entre educação infantil e etapas educacionais posteriores. Moss (2011, p. 153) ressalta que uma etapa pode influenciar a outra, dependendo da imagem atribuída a ela,

³³ Enquanto as mulheres ocupam 66% das matrículas nos cursos de graduação ligados à educação, elas têm apenas 36% de matrículas em cursos ligados à área das ciências exatas, algo que declina mais ainda no ramo da computação, onde têm apenas 13% das matrículas (IBGE, 2019).

a educação infantil e a escola muitas vezes provêm de tradições muito diferentes, têm culturas muito diferentes, e que essas tradições e culturas se expressam em concepções, valores e práticas muito diferentes. Para que possam operar juntas, é preciso examinar melhor essas diferenças e buscar de forma colaborativa novas concepções, valores e práticas partilhadas, o que pode ser conseguido mediante um ponto de convergência pedagógica, marcada por respeito mútuo, diálogo e construção conjunta. Em outras palavras, essa relação visa uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho conjunto em um projeto comum. (MOSS, 2011, p. 153)

Na compreensão do autor supracitado, o EF não é algo oposto à educação infantil, ambos podem se complementar a partir de uma relação de respeito e parceria. Contudo, se os primeiros anos do ensino fundamental forem vistos como algo a ser alcançado por meio de preparação para provas e exames, iniciada desde a mais tenra idade, a educação infantil seguirá com o papel de preparação para o vir a ser.

Dentro de uma análise internacional, Sene e Lira (2017) trazem o artigo “A educação infantil nos países da América Latina: um estudo sobre a obrigatoriedade do ensino para além do Brasil”. Por meio de uma pesquisa teórica, as autoras visaram a problematizar a obrigatoriedade da educação infantil na América Latina para identificar intencionalidades, justificativas e desdobramentos da extensão da matrícula obrigatória para as crianças, com foco especial em dois países: Argentina e Uruguai. Nesse contexto, destacam que há uma variação na idade das crianças em que a obrigatoriedade de matrícula é instituída. Assim,

apenas Chile, Guatemala e Nicarágua não consideram a educação infantil como etapa obrigatória de ensino. Outros quatro países - Argentina, Colômbia, Paraguai e República Dominicana - incluem a obrigatoriedade a partir dos 5 anos de idade, e em outros quatro países que são Brasil, Bolívia, Panamá e El Salvador, a obrigatoriedade foi definida a partir dos 4 anos de idade. No Equador, México, Peru e Uruguai a educação obrigatória inicia-se aos 3 anos de idade (BRASIL, 2013, p. 32)

Nessa perspectiva, com relação à Argentina, Colômbia, Paraguai, República Dominicana, Equador, México, Peru e Uruguai, o Brasil situa-se em um nível intermediário, ou seja, dentre esses países latinos, o Brasil não tem nem a menor, nem a maior faixa etária de início da matrícula obrigatória na educação infantil. Sene e Lira (2017) concluíram que os países pesquisados ainda mantêm uma educação infantil de caráter assistencialista, sendo desprestigiada em relação às políticas públicas educacionais, o que resulta em grande parte das crianças de 0 a 6 anos de idade não ter acesso às instituições de educação formal.

Garnier (2014) acrescenta à discussão, por meio de pesquisa teórica-documental, análises sobre as escolas de educação infantil da França e traz para o debate um dado importante: a predominância de processos escolarizantes nas práticas educativas. Para Garnier (2014), a escola maternal³⁴ adota práticas de escolarização, por exemplo, na medida que utiliza

³⁴ Nome adotado pelo autor para se referir à EI.

“áreas de atividades” semelhantes às disciplinas curriculares utilizadas no EF e implanta avaliação por competências que as crianças devem atingir até o final do período de tempo correspondente à educação infantil. O autor aponta que a França vem sendo tomada como um exemplo a ser seguido por outros países, pois ela tem a longa tradição de escolarização desde o agrupamento denominado maternal³⁵. Nesse sentido, Garnier (2014) destaca que

é impossível não relacionar essa predominância do [viés] escolar sobre a educação das crianças pequenas com uma cultura da escola que, na França, é parte constitutiva de uma definição da cidadania, a de uma igualdade formal e abstrata, da indiferença às diferenças transformada em princípio político. É impossível também não relacioná-la com a importância decisiva dos resultados escolares no acesso ao emprego, o futuro profissional e, mais amplamente, a inserção social dos jovens. (GARNIER, 2014, p. 78-79)

Pelo que Garnier (2014) enfoca em seu artigo e, especialmente, no trecho supracitado, o lema da revolução francesa (1946-1958) – Liberté, égalité, fraternité³⁶ – ainda é algo muito latente para o povo francês, posto que a busca pela diminuição das desigualdades é algo que move a sociedade francesa (PAUGAN, 1999; GARNIER, 2014). Contudo, o autor ressalta que se busca a igualdade por meio da escolarização desde muito cedo, com pouca atenção para os demais problemas sociais que permeiam a comunidade francesa. Dessa forma, “a preocupação com a justiça e a eficácia na França parece monopolizada pela questão da escola, ao ponto de tudo conduzir a isso e de ocultar outros registros de justificação da pertinência da escola maternal: o do acolhimento e cuidado das crianças e o de sua educação” (GARNIER, 2014, p. 79).

Assim, as preocupações com os resultados dos processos educativos promovidos nas instituições de educação infantil francesas acabam por deixar subjugadas as características de cuidado e educação, tão importantes para o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2009b).

O artigo “Uma análise sobre obrigatoriedade da pré-escola com a disposição da Lei 12.796”, de Machado *et al.* (2019), apresenta um grande aparato de dados e informações sobre a imposição da matrícula obrigatória de crianças a partir dos 4 anos de idade na pré-escola. Para a realização da pesquisa empreendida pelas autoras supramencionadas, foram aplicados questionários com pais e professores de duas escolas do município de Ariquemes-RO, sendo uma da rede privada e uma da rede pública. Como resultados dessa investigação, as referidas estudiosas identificaram semelhanças nos dois contextos pesquisados: a preocupação, por parte

³⁵ Nomenclatura utilizada pelo autor para se referir a turmas de crianças de 1 a 2 anos de idade.

³⁶ Traduzido livremente do francês para o português como liberdade, igualdade, fraternidade.

da família e dos professores, em relação à idade das crianças que vão compulsoriamente para o 1º ano do EF, pois, para os participantes da pesquisa, as crianças de 6 anos não estão preparadas para as atividades e objetivos exigidos no 1º ano do EF; e a concepção de que a pré-escola é uma etapa de preparação para a alfabetização. Esses dados revelam a necessidade de que professores e famílias e/ou responsáveis pelas crianças tenham ciência sobre os sentidos e deveres da educação infantil e que esses sentidos sejam considerados na construção dos currículos e das políticas públicas para o atendimento dessa etapa educacional. Além disso, indicam que atores importantes, como professores e familiares das crianças, via de regra, não são ouvidos nas tomadas de decisões e elaboração de leis e políticas que impactam diretamente nas instituições.

Cruz M. (2017) contribui para a discussão sobre a matrícula obrigatória na educação infantil ao alertar acerca da questão da desigualdade social no solo brasileiro, a partir de um estudo teórico sobre desenvolvimento cultural das crianças matriculadas na primeira etapa da educação básica. A autora aponta a necessidade de atenção para os tipos de experiência que estão sendo vivenciadas dentro das instituições de educação infantil,

assim, na escola — seja de educação infantil ou de ensino fundamental — é preciso sempre lidar com a tensão dialética entre o que a criança é hoje e os seus processos de desenvolvimento em curso. Se isso não ocorre, particularmente no contexto de desigualdade social em que vivemos, estamos negando às crianças, especialmente às mais pobres, uma infância digna e rica em possibilidades de desenvolvimento. (CRUZ M., 2017, p. 272)

A autora compreende que, para além da disponibilização da vaga nas instituições de educação, que é um direito legal das crianças e de suas famílias, é necessária, ainda, a observação atenta sobre que tipo de instituição/escola está sendo tida como obrigatória, pois é imprescindível que se cuide do local e do ambiente³⁷ em que as crianças viverão grande parte das suas infâncias, para que estes não sejam palco de exacerbação das desigualdades sociais tão proeminentes no Brasil.

Castelli, Cossio e Delgado (2015), por meio de estudo bibliográfico, escreveram o artigo “Ampliação da obrigatoriedade escolar: problematizações em relação à educação infantil”, no qual chamam a atenção para questões sociais, econômicas e internacionais que perpassam a obrigatoriedade da EI brasileira, assim como para os “arranjos” a serem feitos para que o estado se adeque à lei. As autoras concluem que, para garantir o direito do acesso e permanência na educação infantil, sobretudo, para se efetivar a obrigatoriedade de matrícula na

³⁷ Com base em Forneiro (1998, p. 232-233) “o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)”.

pré-escola, é necessário efetivar ações concretas, tais como “a criação de novas escolas, turmas, vagas e a maior aquisição de brinquedos, livros, bens alimentícios, profissionais, transporte, mobiliário e materiais” (CASTELLI; COSSIO; DELGADO, 2015, p. 417), o que implica na necessidade de maior investimento público.

Sobre a relação da oferta de vagas e financiamento educacional, Flores (2015) estudou, especificamente, o monitoramento das vagas para a educação infantil, desenvolvido pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS) para a ampliação do acesso à creche e à pré-escola no Estado. A autora observou que o tribunal de contas do estado teve papel importante no aumento de vagas para educação infantil, sobretudo, na creche, pois “evidenciou-se que a postura proativa assumida por esse órgão promoveu um movimento de reconhecimento da importância da educação na agenda pública do estado nos últimos anos” (FLORES, 2015, p. 13). Os resultados dessa pesquisa também coadunam com aquelas anteriormente citadas: o financiamento educacional está intrinsecamente conectado ao aumento de vagas conforme demanda a Lei 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013).

Relacionando investimento público/financiamento educacional e o contexto no qual foi estabelecida a lei da obrigatoriedade de matrícula de crianças a partir dos 4 anos de idade no Brasil, Possebon (2016) elaborou sua dissertação de mestrado, a qual resultou de um estudo de caso, que teve como principais fontes para a construção dos dados o censo escolar realizado pelo INEP³⁸ e informações oriundas do TCE-RS, além de entrevista semiestruturada realizada com membros do Conselho Municipal de Educação.

Possebon (2016) buscou analisar o processo de expansão da “oferta” da educação infantil pública do município de Santa Maria-RS. Seu trabalho foi realizado à luz de estudos sobre a infância e a educação infantil no Brasil, com base nas produções de Kramer (1987), Rosemberg (2002), Campos M. (2010), entre outros, e de políticas educacionais e seus desdobramentos na gestão da educação, sendo subsidiado pelas obras de Dourado, Oliveira e Santos (2007); Cury (2002) e Vieira (2011). Possebon (2016) chegou à conclusão de que a rede pública municipal de ensino de Santa Maria expandiu a sua oferta em turmas de creche e pré-escola nos últimos 7 anos, porém, não atingiu a meta de universalizar a pré-escola. As ações da prefeitura para expandir o acesso à educação infantil estavam pautadas na compra de vagas em instituições privadas de ensino do município, fortalecendo, assim, a parceria público-privada.

A referida obrigatoriedade de matrícula, por sua vez, foi explorada no artigo de Lamare (2018), intitulado “A obrigatoriedade da pré-escola no contexto das parcerias público-

³⁸ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

privadas”, constituído por meio de análise documental e com base na teoria crítica marxista. Na pesquisa realizada pela autora, ela identificou forte influência de interesses econômicos, sobretudo, do Banco Mundial, atuando na produção de políticas para a educação infantil. Nesse sentido, Lamare (2018, p. 808) constatou que

as parcerias público-privadas, na formulação e execução de políticas públicas para a educação infantil, fazem parte de uma lógica mercadológica que tem encontrado terreno fértil na educação das crianças pequenas. Tal concepção tem tido o protagonismo do empresariado organizado para influir nas políticas públicas de educação, o que pode sinalizar mais um mecanismo de retrocesso à luta pela educação pública como direito social e formação humana.

A pesquisa de Lamare (2018) expande o campo reflexivo sobre o tema da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola, incluindo, nesse contexto, interesses de uma agenda internacional econômica que atua em países como o Brasil. Assim, compreende-se que a lógica do sistema capitalista tem se utilizado da educação infantil como uma estratégia para manter seu ritmo cíclico de perpetuação, pois essa primeira etapa da educação básica pode atender “a demandas da burguesia, uma vez que caberia à escola pública transmitir valores relacionados à inclusão social, tendo a adaptação, a flexibilidade e o individualismo como valores hegemônicos” (LAMARE, 2018, p. 790).

Todavia, a educação formal das crianças em creches e pré-escolas também pode contribuir para a alteração desse sistema à medida que sejam promovidas práticas de cuidado e educação de qualidade, os quais busquem a promoção do desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade, como aponta a Resolução nº5/2009 (BRASIL, 2009c). Outrossim, essas práticas precisam ser norteadas por propostas pedagógicas que garantam o cumprimento, pelas instituições de educação infantil, da sua função sociopolítica e pedagógica, “construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação” (BRASIL, 2009c, Art. 7º, inciso V).

A terceirização da responsabilidade pela educação infantil para os setores privados foi um tema identificado no estudo realizado por Eite (2017) em sua dissertação. A pesquisa deu-se por intermédio de análise documental e de realização de entrevistas semiestruturadas com os gestores responsáveis pela implementação da Política de Educação Infantil nas Redes de Ensino Municipais da Região Agreste de Pernambuco.

Eite (2017, p. 191), nos resultados de seu trabalho, ao tratar da rejeição de deveres de instituições públicas para instituições privadas, afirma: “as Redes Municipais de Ensino muitas vezes vêm centrando suas formações [de professores] a partir de instituições privadas,

mercadorizando e mercantilizando as formações continuadas, o que implica diretamente na prática educativa realizada nesses espaços”.

Para a autora, essa migração do que é, legalmente, incumbência do poder público para o setor privado acentua a utilização de práticas educativas utilizadas em etapas posteriores à pré-escola, favorecendo o modelo de alfabetização precoce. Eite (2017) alerta, ainda, que as redes públicas municipais de ensino de Caruaru-PE, de Bezerros-PE e de Riachos das Águas-PE não se prepararam para atender à demanda da obrigatoriedade de matrícula na educação infantil, e os municípios foram desenhando os espaços conforme a demanda surgia, algo que culminou na adoção, por muitas vezes, do modelo escolarizante.

Foi possível verificar que as Redes Municipais de Ensino compreendem a obrigatoriedade **[da EI]** como positivo para as crianças, embora seja vista como espaço de preparação para os anos escolares que virão. Uma concepção que corrobora com o desenvolvimento de uma prática precoce de escolarização nos espaços de Educação Infantil, especificamente, nos espaços da pré-escola, utilizando práticas de alfabetização. O que revelam que a criança da pré-escola, está sendo cada vez mais inserida em práticas escolarizantes, associada a uma visão de criança enquanto aluno, e subordinando à pré-escola ao contexto escola, vivenciado no Ensino Fundamental. (EITE, 2017, p. 187, grifos da autora desse projeto)

É interessante a interligação dos dados analisados desse estudo de Eite (2017) com aqueles decorrentes do estudo de Possebon (2016), pois, mesmo em regiões opostas geograficamente (Sul e Nordeste), a terceirização de serviços que deveriam ser realizados por instituições públicas, como a formação de seus professores, foi delegada ao âmbito privado. Isso foi algo constatado em ambos os estudos. Por sua vez, a perspectiva de escolarização na EI, identificada por Eite (2017), foi algo enfatizado também por Garnier (2014), em seu estudo na França. Essas relações entre os resultados das pesquisas citadas realçam as conclusões de Lamare (2018) acerca da tendência de padronização do que é desenvolvido nas instituições de educação infantil, levando em consideração interesses econômicos, em relação à agenda da educação infantil nacional e internacional.

Na dissertação de mestrado de Morgado (2017), foi debatido o processo de implementação da lei que obriga a matrícula de crianças na pré-escola no município da Lapa-PR. Nesse estudo, a autora constatou que, para haver a efetivação do atendimento dessa demanda legal, as matrículas de pré-escola foram sendo disponibilizadas pela rede do EF,

o que podemos facilmente notar é que quantitativamente o processo de implantação da obrigatoriedade está realmente sendo efetivado, no entanto, referente às questões de qualidade ainda temos um grande caminho pela frente, inicialmente, porque observamos um parcelamento de atendimento mesmo que esse atendimento seja em tempo parcial, não se investe em Centros Municipais de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental são utilizadas para atender crianças do Pré-Escolar. O mesmo acontece com os professores, não são realizados novos concursos para a contratação

de educadores infantil e os professores do Ensino Fundamental exercem essa função (MORGADO, 2017, p. 196)

Nesse caso, o aumento das vagas na educação infantil para crianças a partir dos 4 anos de idade ocorreu, também em Lapa-PR, com pouco investimento do poder municipal, o que mais uma vez acarreta implicações na qualidade da educação proposta às crianças. Sem investimento financeiro, não há formação adequada para os profissionais que trabalham nessa etapa da educação, também não há espaços e materiais que se adequem à demanda, logo, esse conjunto de fatores influenciam, sobremaneira, a adoção de práticas pedagógicas utilizadas nos primeiros anos do EF na pré-escola.

Lemos (2018) enfoca o investimento financeiro como grande fragilidade para a implantação da meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE)³⁹. Ao ouvir gestoras de instituições de educação infantil do município de Santa Maria-RS, chega à conclusão de que,

não há ampliação dos espaços físicos, mas sim uma adequação dos já existentes para receber o novo público de crianças na faixa etária dos 4 e 5 anos. Desse modo, as ações realizadas pela secretaria municipal de educação de Santa Maria visaram à ampliação da oferta de vagas na pré-escola sem a utilização de recursos financeiros, no entanto, ainda há a necessidade de compra de vagas para atender a necessidade da população desta faixa etária, resultando assim em um gasto de verbas públicas. (LE MOS, 2018, p. 123)

Da pesquisa de Lemos (2018), depreende-se, mais uma vez, que, ao invés de o Estado pensar em soluções adequadas ao objetivo da educação infantil descrito na Resolução nº 5/2009 (BRASIL, 2009c) e que se perpetuem a longo prazo, o que é posto em prática são procedimentos que apenas maquiagem os problemas relacionados à expansão da rede de EI, como: falta de ambiente e materiais adequados à faixa etária de 0 a 5 anos de idade; escassez de profissionais qualificados; pouco investimento financeiro em materiais e na formação dos docentes etc. As estratégias adotadas pelos governos municipais para atender ao que determina o PNE (BRASIL, 2014) em sua meta 1, via de regra, têm resultado em gastos de recursos públicos que, por muitas vezes, beneficiam apenas o âmbito privado.

Santos A. (2018), em sua dissertação, estudou estratégias e arranjos preconizados para atender à demanda da universalização e obrigatoriedade de matrícula na pré-escola. Subsidiada por análise documental, chega a uma conclusão muito parecida com a de Lemos (2018),

portanto, o que houve foi uma readequação da estrutura já existente, com a finalidade de atender as demandas da EC/59 para a pré-escola; adesão a programas do Governo Federal; e convênios entre o setor público e privado, o que demonstrou as formas de

³⁹ Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola (4 e 5 anos) e alcançar em 50% a oferta de vagas em creches (0 a 3 anos) até a vigência do PNE que iniciou, em 2014, e se estenderá até 2024 (BRASIL, 2014).

ação do Estado gerencialista de caráter economicista. (SANTOS A., 2018, p. 114-115)

Verifica-se que a relegação de deveres do dever público para o privado é algo que vai acentuando-se ao passar dos anos e entre os municípios, conforme as pesquisas até aqui apontam.

Campos e Barbosa (2017) também buscaram analisar quais estratégias estavam sendo privilegiadas para atender à obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos de idade, por seis grandes municípios de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul: Blumenau-SC, Florianópolis-SC e Joinville-SC; e Caxias do Sul-RS, Pelotas-RS e Porto Alegre-RS. Com essa pesquisa, as autoras enfatizaram que a opção pelo conveniamento da rede pública com a rede privada foi muito forte nas seis cidades focalizadas, muitas vezes em espaços físicos inadequados e com adultos atuando nesses ambientes sem a devida formação. A partir dessas reflexões, as autoras ressaltam

os estudos desenvolvidos até o momento, bem como os dados obtidos nas pesquisas, como os discutidos nesse texto, são indicativos de que além de estarmos longe da universalização da pré-escola como previsto no atual Plano Nacional de Educação, estamos sob o risco de realizar essa tarefa via um processo que privilegia a parceria público-privado secundarizando o papel do Estado na execução dessa política pública [...] em um país com as fragilidades na execução dos direitos sociais, em uma etapa educativa que historicamente sempre houve um descompasso entre o proclamado e o efetivado, em termos legais, essa obrigatoriedade nos colocou outros desafios. E nesse processo, entendemos que a luta e, a marca da resistência, é não negociar os direitos sociais universais, nem o fato de que o Estado deve ser o executor principal desse direito. (CAMPOS; BARBOSA, 2017, p. 14-15)

Logo, a leitura das pesquisas realizadas sobre a implementação da lei da obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade possibilita entender que os municípios analisados não conseguiram alcançar a universalização da pré-escola, não houve investimento financeiro adequado para isso, não houve vontade política para isso. Assim, as escolas de EF apenas adequaram-se para o recebimento de turmas próprias da educação infantil, algo que deveria ser compreendido como o não cumprimento do dever do Estado em relação ao atendimento de qualidade para a primeira etapa da educação básica, que segue subordinando-a ao EF.

Em pesquisa mais recente, Falciano e Nunes (2019), por meio de estudo de cunho teórico, propuseram-se a investigar os efeitos da obrigatoriedade de matrícula na educação infantil em 16 municípios do estado do Rio de Janeiro. A hipótese inicial do trabalho era de que a expansão das matrículas na pré-escola causaria a diminuição da disponibilização de vagas na creche. Contudo, a pesquisa constatou que houve o aumento no número de vagas para a pré-escola nos municípios estudados (Cambuci-RJ, São Sebastião do alto-RJ, Vassouras-RJ, Iguaba

Grande-RJ, Saquarema-RJ, Guapimirim-RJ, Belford Roxo-RJ, Nova Iguaçu-RJ, Carmo-RJ, Quatis-RJ, Santo Antônio de Pádua-RJ, Paraíba do Sul-RJ, Barra do Piraí-RJ, Teresópolis-RJ, Niterói-RJ, Duque de Caxias-RJ), mas não ocorreu queda no número de vagas da creche. Ao contrário do que supunha, a ampliação nas matrículas em creche e pré-escola cresceu conjuntamente devido à ampliação de prédios próprios dos municípios destinados à instituição de educação infantil. Essa pesquisa contrapõe-se às outras investigações apresentadas até aqui, neste texto dissertativo, pois aponta um investimento do Estado em prédios próprios.

Por sua vez, Malta (2017), em sua dissertação de mestrado, investigou a implementação da obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos de idade no município de Franca-SP. Para tanto, fez uso de observação e entrevista semiestruturada com 10 professoras e gestoras de pré-escolas. Corroborando os estudos anteriormente citados, a autora aponta:

Podemos concluir que, muitas vezes, as especificidades da pré-escola são desconsideradas. Como exemplo, podemos citar que, de acordo com a SME, após a promulgação da Lei nº 12796/2013, os alunos da pré-escola necessitam realizar atividades de escrita para compensar ausências, assim como os alunos do Ensino Fundamental. Esclarecendo, se o aluno de 4 anos tiver 10 faltas que ultrapassem o permitido (60%), ele deverá fazer 10 atividades de escrita para ser anexada em seu prontuário. Essa exigência não possui nenhum amparo legal e contraria o direito da criança a ter sua infância respeitada. (MALTA, 2017, p. 134)

Pode-se notar que a prática de escolarização e predominância da preparação para o ensino fundamental é algo que se fundamenta em uma pauta da própria secretaria municipal de educação de Franca-SP, subjugando, inclusive, a Resolução nº 5 de 2009, a qual trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009c), que traz em seu artigo 3º que

o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009c)

Malta (2017) observou que o currículo desenvolvido no interior das instituições, pós lei da obrigatoriedade de matrícula, é baseado em preparação para as avaliações externas e metas do EF estabelecidas pelas secretarias de educação, algo que faz com que ações de educação e cuidado sejam postergadas em prol de práticas de escrita mecânica com fins de alfabetização, não respeitando, assim, o que trazem as DCNEI (BRASIL, 2009c) sobre o desenvolvimento integral das crianças.

Corsino e Branco (2016), em artigo sobre os materiais didáticos disponibilizados às pré-escolas, também pós lei da obrigatoriedade de matrícula na educação infantil, chegaram à

conclusão de que muitos municípios do estado do Rio de Janeiro preferem a utilização de materiais apostilados e livros didáticos, contudo, a grande maioria adotou o uso de livros de literatura infantil e materiais próprios à primeira etapa da educação básica. Com isso, Corsino e Branco (2016, p. 147) questionam-se se o uso de livros didáticos e apostilas “são resquícios do passado ou se são tendências que se renovam e que vão ganhando o ‘mercado’”.

Sobre a imposição da obrigatoriedade de matrícula às famílias e responsáveis de crianças com 4 e 5 anos de idade, Lira, Drewinski e Sapelli (2016, p. 95), por meio de pesquisa bibliográfica, também apontaram a relação entre financiamento, disponibilidade de vagas e atendimento de qualidade:

Percebe-se que alguns municípios e sistemas educacionais têm lançado mão de estratégias que desconsideram as necessidades e especificidades das crianças pequenas. Também podemos constatar que a qualidade não é concomitante à obrigatoriedade. Entendemos que a extensão da obrigatoriedade do ensino deve vir acompanhada de financiamento público para que a educação infantil seja oferecida em instituições com condições adequadas de estrutura e de corpo docente e com uma proposta pedagógica específica para a referida faixa etária.

As autoras entendem que, para haver a expansão da obrigatoriedade de matrícula para a educação infantil, é preciso pensar sobre aspectos que atendam à demanda por vagas do público, mas que preservem ou proporcionem uma educação fundamentada na qualidade. Apontam, por exemplo, a necessidade de uma reformulação nos cursos brasileiros de graduação em Pedagogia, para que os profissionais que atuarão nessa primeira etapa da educação básica tenham uma formação que possibilite lidar adequadamente com as especificidades do cotidiano das instituições de educação infantil.

A respeito da relação entre escola obrigatória e formação de professores, Paschoal (2019) produziu o artigo “A pré-escola obrigatória no Brasil e os desafios na formação de professores”. Nesse trabalho, de caráter bibliográfico, Paschoal (2019, p. 91) enfatiza:

Se, por outro lado, reconhecemos os avanços da legislação, que assegura o direito da criança à educação desde o nascimento, inversamente, constatamos significativos retrocessos na trajetória legal da educação infantil, em função da precarização dos serviços prestados. Portanto, a nossa defesa é pela universalização dessa instituição, que deve abarcar creche e pré-escola como espaços eminentemente pedagógicos, que cuidam, educam e acolhem nossas crianças, com base em uma formação mais abrangente de nossos professores.

Assim, a autora provoca a reflexão de que, para haver a consolidação do que trazem os documentos legais voltados à regulamentação do atendimento na educação infantil, é necessário lutar por políticas públicas educacionais que contemplem todos os aspectos e atores sociais que constituem a primeira etapa da educação básica.

Um estudo que se difere dos já apresentados até aqui é o que foi desenvolvido por Elix (2018), o qual visou a analisar o significado da escola para as mães da educação infantil à luz da obrigatoriedade de matrícula. Elix (2018) buscou ouvir, por meio de entrevistas e questionários, as mães da zona rural de Feira de Santana-BA.

Observa-se que todos os trabalhos anteriores, aqui referidos no tópico denominado “O entrelaçar da obrigatoriedade de matrícula com a Educação Infantil”, traziam, como estratégias “construtoras” de dados, análises documentais e/ou entrevistas e questionários com gestores e demais profissionais que atuam em instituições de educação infantil. Já Elix (2018), por sua vez, traz o tema da obrigatoriedade de matrícula sob a ótica de outros agentes importantes da comunidade educativa, quase nunca considerados nas decisões que dizem respeito à educação e cuidado de seus filhos: as mães. E, com isso, a autora depara-se com

uma contradição importante para a pesquisa: ao tempo que não estavam atentas à questão da obrigatoriedade da matrícula, todas as mulheres haviam matriculado seus filhos/as na escola antes mesmo do tempo previsto pela lei. Isto implica na importância que tais mulheres dão ao espaço escolar (seja por uma expectativa de desenvolvimento dos filhos/as, seja por uma conveniência de tê-los na instituição um turno do dia). (ELIX, 2018, p. 99)

Para essas mães, participantes da pesquisa realizada por Elix (2018), a educação em ambiente institucional significa a possibilidade de superação social de desigualdades. Desse modo, matriculam seus filhos em uma instituição formal de educação, assim que possível, ou seja, quando conseguem uma vaga.

O estudo de Elix (2018) contribui para a discussão sobre a obrigatoriedade de matrícula na educação infantil à medida que acrescenta outras possibilidades de reflexões a serem consideradas. Ao mudar as pessoas entrevistadas, por exemplo, muda-se, também, a perspectiva em que são analisados os fatos, reafirmando uma compreensão de que os resultados das pesquisas sociais não podem ser generalizados, pois, em outros ambientes, com outros colaboradores, sempre se encontrarão outros resultados e, mesmo que sejam semelhantes, sempre serão únicos.

Elix (2018) esperava encontrar depoimentos sobre o significado de educação ou que interligassem as matrículas das crianças na pré-escola diretamente relacionados à Lei 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013). Entretanto, a referida autora concluiu que os resultados da sua pesquisa foram bem distintos daquilo que ela esperava, já que as falas das mães sobre a instituição de educação infantil pouco se relacionavam com a lei da obrigatoriedade e muito se ligavam às necessidades e anseios dessas mulheres.

Por tudo o que foi posto durante este tópico sobre a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola, tem-se que, em meio a contradições do cenário nacional e internacional, reside e reside a educação infantil. O grande questionamento que permeou quase todas as discussões feitas pelos autores das produções até aqui apresentadas foi sobre que tipo de educação está sendo propiciada às crianças de 0 a 5 anos de idade, público-alvo da primeira etapa da educação básica. Viu-se em muitos dos estudos a acentuação da adoção, após a Lei 12.796/13 (BRASIL, 2013), de práticas escolarizantes e utilização de parceria público-privado, por meio de convênios, para o atendimento de crianças matriculadas na educação infantil e para a formação de profissionais, tendo sido esses fatos relacionados à falta de investimento financeiro do Estado para a devida adequação à lei (BRASIL, 2013).

O feito desse EA foi de grande importância para a ampliação das reflexões sobre o que considerar ao tratar do assunto *obrigatoriedade de matrícula na educação infantil*, pois, partindo dos conhecimentos compartilhados pelos autores e autoras das pesquisas identificadas nesse mapeamento, compreende-se que, para além de conhecer os processos de implementação de uma lei, é necessário considerar os contextos (das instituições ou das redes) nos quais a implementação da obrigatoriedade acontece; conhecer e ouvir os atores sociais que efetivam a legislação; identificar a abordagem pedagógica adotada no ambiente da instituição e as práticas aí realizadas. Além disso, é fundamental o entendimento de que os agentes da comunidade educativa, crianças e adultos, tanto influenciam a forma como tais mudanças serão implementadas como são os primeiros a sofrerem os impactos advindos, por exemplo, das determinações legislativas.

Dessa forma, no próximo tópico deste capítulo, têm-se reflexões inspiradas nas discussões apresentadas, tendo como objetivo sintetizar parte do conhecimento já acumulado sobre o tema deste trabalho de mestrado.

2.2 O ponto de partida da narrativa desta dissertação à luz das pesquisas até aqui realizadas

A partir do caminho proposto neste capítulo, que trata sobre o “Estado da Arte” acerca do tema “obrigatoriedade de matrícula na educação infantil”, pode-se afirmar que há um exíguo número de pesquisas localizadas sobre o assunto pós-Emenda Constitucional nº59/2009 (BRASIL 2009a), Lei 12.796/13 (BRASIL, 2013) e/ou meta 1 do PNE (BRASIL, 2014). Esses estudos privilegiaram a investigação dos processos de implementação da lei; em sua maioria, foram realizados por meio de pesquisa teórica, análise documental e/ou estudo de caso, com

entrevistas e questionários que contribuiram para a construção desta pesquisa, principalmente, no que trata sobre a bibliografia e metodologia utilizadas.

Os estudos aqui apresentados mostraram que a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola vem se dando, majoritariamente, por meio da ampliação da parceria público-privada, ou seja, a ampliação do atendimento educacional das crianças, notadamente, na creche, não tem se dado de forma direta, mas por meio de convênios (CRUZ S.; CRUZ R; RODRIGUES, 2021), o que demanda

a necessidade de, enquanto ele persistir, haver forte investimento público em variados elementos do trabalho desenvolvido nesses equipamentos, especialmente na formação continuada das profissionais, a fim de garantir o direito dos bebês e crianças bem pequenas à educação de qualidade [o que exclui a utilização de práticas escolarizantes!], devido ao grande impacto das experiências educacionais em suas vidas. (CRUZ S.; CRUZ R.; RODRIGUES, 2021, p.18)

Ademais, do arrazoadado de informações e conclusões apontadas pelas pesquisas até aqui, pode-se inferir que há uma relação muito forte entre a ampliação de vagas na pré-escola (devido à obrigatoriedade) e a qualidade do atendimento educacional, o que, sem dúvida, repercute no (des)respeito às peculiaridades – identidade – dessa etapa da educação básica.

Quanto à obrigatoriedade de matrícula na pré-escola e suas repercussões na identidade das instituições que a oferecem, não foram encontrados estudos que se ocupassem desse tema. Contudo, a partir do percurso delineado pelas pesquisas já publicadas, buscou-se, no capítulo seguinte, dar continuidade à discussão sobre o tema da obrigatoriedade, agora, com foco na conexão entre identidade, educação infantil e matrícula obrigatória, para então referenciar teoricamente as questões centrais deste trabalho: qual a identidade de pré-escolas da rede pública municipal de Fortaleza sob a perspectiva de professoras desses agrupamentos? Que influências na identidade da pré-escola tem a obrigatoriedade de matrícula nos discursos de professoras que aí trabalham?

3 ENUNCIANDO CONCEITOS E TEORIAS DA PESQUISA

Um conteúdo, tal qual como aqui dele se fala, sem o conceito é algo destituído de conceito, ou seja, destituído de essência; não se pode manifestamente perguntar pelo critério de verdade de um tal conteúdo, mas justamente a partir do motivo oposto, porque ele, devido à sua falta de conceito, não é a concordância exigida, e sim não pode ser nada mais do que algo pertencente a uma opinião sem verdade. (HEGEL, 2011, p. 192)

É fato que trabalhos científicos, sejam quais forem suas classificações, têm como base teorias, pois, como exposto na epígrafe deste capítulo, um conteúdo sem um conceito/teoria é apenas uma opinião sem verdade. Logo, considera-se, aqui, imprescindível delinear os conceitos teóricos que foram utilizados para fundamentar a pesquisa, a fim de proporcionar ao leitor uma possibilidade de compreensão dos passos percorridos durante a realização da construção, análise e escrita com e sobre os dados que foram construídos nesse processo.

Dessa forma, este capítulo inicia-se no delineamento sobre a que se refere quando se traz o vocábulo *identidade* para, então, discorrer sobre esse conceito relacionado à pré-escola, em sequência. À luz desse conceito, tem-se uma síntese do histórico acerca da concretização da obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos de idade.

3.1 Identidade da pré-escola: uma questão filosófica ou sociológica?

A busca por um conceito que defina identidade permeou as discussões entre filósofos ao decorrer dos séculos, sendo, então, considerada, no campo filosófico, algo que está direta e estritamente relacionado a pessoas. Hegel (1801; 1830) foi um pensador que dedicou grande parte da sua obra para a discussão sobre identidade. Assim,

a dialética hegeliana não importa na exclusão dos princípios aristotélicos da **identidade** e da contradição, mas, num novo contexto, os supera e conserva no único princípio da dialética, reconhecendo que **as coisas são, em si, contraditórias e inacabadas, estando sujeitas a um permanente devir**, num “movimento de diferenciação” que põe sempre novas determinações (CIOTTA, 1994, p. 12 *apud* FERREIRA, 2013, p. 176-177, grifos da autora)

Observa-se na dialética hegeliana que a identidade se constitui a partir da relação da pessoa com a alteridade, e é na relação com o outro, com o diferente, que o indivíduo se identifica e se forma. Dessa maneira, para além da simplificação de que identidade é igual a idêntico, Hegel (1830) acreditava em uma identidade dos opostos, em que

a efetivação da unidade é, por isso, um proceder através de negações e negações de negações, mediações dialéticas nas quais, a cada categoria, é colocada uma identidade

abstrata que é quebrada internamente por conter contradição e, com isso, se reconstitui em uma identidade concreta por ter se realizado através de seu outro. (BAVARESCO; RAMALHO; HELFER, 2017, p. 75)

Isto posto, compreende-se que, por meio desse comentário sobre um pequeno recorte da grande obra de Hegel, não se pode buscar características para definir uma identidade para a educação infantil dentro do que trata esse filósofo, ou Heráclito, Nietzsche e Freud⁴⁰, pois esses autores sempre escreveram sobre indivíduos ou como o coletivo social implicava nas identificações pessoais, mas não buscaram teorizar sobre a identidade das instituições.

Entretanto, ao observar obras como a *Genealogia da Moral*, verifica-se que Nietzsche (2013) usou a ‘genealogia’ para estudar a moral, buscando compreender as origens do bem e do mal. Ao invés de pesquisar a linhagem familiar de um sujeito — que é do que geralmente se ocupa a genealogia — nessa obra, têm-se um⁴¹ precedente para a aplicação de um conceito que, originalmente, não deveria ser aplicado à situação, mas que, quando empregado, torna o estudo acessível aos leitores, que, já “habituaados” com a sua definição, podem associá-la ao que está sendo proposto.

Compreende-se, no entanto, que não se tem como comparar esta dissertação a qualquer obra do grande filósofo que foi Nietzsche (2013), contudo, pode-se trazer Foucault (2006), por exemplo, para a defesa do uso de uma palavra fora do seu significado original, quando o autor, em uma entrevista afirmou,

meu discurso é, evidentemente, um discurso de intelectual e, como tal, opera nas redes de poder em funcionamento. Contudo, um livro é feito para servir a usos não definidos por aquele que o escreveu. Quanto mais houver usos novos, possíveis, imprevistos, mais eu ficarei contente. Todos os meus livros seja História da loucura seja outros podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultam, pois bem, tanto melhor! (FOUCAULT, 2006, p. 52).

No posicionamento suprarreferido, o filósofo defende o uso de frases e conceitos de sua autoria, tanto em sua definição primeira como para tornar acessível a explicação de outros temas. Assim, favorece a instrumentalização dos seus conceitos, tornando possível uma (re)ação a partir dos seus estudos, a fim de que sua pesquisa não “morra” em páginas de livros, mas que reverbere na sociedade.

⁴⁰ Ver mais em Stefani e Salvagni (2011).

⁴¹ A palavra ‘um’ foi empregada com função de artigo indefinido, pois se sabe que, para além de Nietzsche, outros autores também fizeram esse movimento reflexivo de utilização de uma palavra para além do seu significado original, por exemplo, Foucault, em *Arqueologia do Saber* (2008).

Foucault (1988; 1995), em suas obras, abordou, indiretamente, o tema identidade ao refletir sobre a pergunta kantiana: ‘quem somos nós?’. Ao contrário de responder essa pergunta, ele afirma que se deve recusar aquilo que somos e construir o que poderíamos ser (FOUCAULT, 1995). Nessa perspectiva, pode-se associar essa compreensão à de Hegel quando aborda a questão do não-ser, da oposição a algo ou alguém, fazer parte da identidade da pessoa e, talvez, a partir disso, construir a fundamentação da pesquisa a que se dedicou esse trabalho

Todavia, conhecendo os limites de uma dissertação de mestrado, não há a pretensão de situar, aqui, a identidade da pré-escola dentro de um contexto filosófico. Trazer o conceito de identidade segundo filósofos para a redação deste capítulo intencionou apenas demonstrar que, partindo desse campo do conhecimento, a identidade é algo vinculado somente a pessoas. Nesse sentido, ficaria inviável o uso desse conceito associado a uma instituição.

Sendo assim, traz-se para o debate a **Teoria Organizacional** (HATCH; SCHULTZ, 1997; ETZIONI, 1989; MORGAN, 1996), a qual, inspirada, principalmente, na Teoria de Sistemas⁴², resulta dos estudos de autores como Niklas Luhmann e Parsons (1927-1998; 1902-1979) e busca compreender o que são as organizações. Assim, defende ser possível “reservar, sem risco, a palavra organização para unidades planejadas, intencionalmente estruturadas com o propósito de atingir objetivos específicos” (ETZIONI, 1989, p. 4).

Embora a Teoria Organizacional seja comumente usada em estudos relacionados à administração, a opção pelo seu uso aqui se justifica tendo em vista o entendimento de que uma instituição de educação infantil, ou uma instituição que oferece a subetapa da pré-escola, é uma organização e, dessa forma, tem identidade, como se justificará nos próximos parágrafos.

Ainda para complementar a explicação do porquê da utilização de definições advindas da Teoria Organizacional para o estudo empreendido nesta dissertação, vale recorrer à definição de organização apresentada por Etzioni (1989, p. 3),

[organizações] são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos. [...] Caracterizam-se por: 1) divisão do trabalho, poder e responsabilidade de comunicação [...] planejadas intencionalmente para identificar a realização de objetivos; 2) a presença de um ou mais centros de poder que controlam os esforços combinados da organização e os dirigem para seus objetivos; 3) substituição de pessoal.

Transpondo algumas ideias presentes na citação supramencionada para o contexto da pré-escola, é possível fazer as seguintes ponderações com o intuito de identificar

⁴² A referida teoria busca compreender como os sistemas funcionam. Por sua vez, os sistemas “caracterizam-se por um conjunto de elementos dinamicamente relacionados entre si, desempenhando uma atividade ou função para atingir um objetivo comum” (ARAÚJO; GOUVEIA, 2016, p. 8).

similaridades entre a unidade/instituição pré-escolar e a organização definida por Etzioni (1989): 1) a instituição educacional que atende à pré-escola pode ser definida como uma **unidade social**, visto que, dentro do âmbito formal, deve oferecer espaços que permitam o agrupamento de pessoas de diversas etnias, idades e gêneros; 2) essa unidade social – a instituição pré-escolar –, por sua vez, deve perseguir um **objetivo** que é o de “promover o desenvolvimento integral de crianças de 4 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009c, art. 3º); 3) no interior da pré-escola – tomadas aqui como unidades sociais, portanto, como organizações – há **divisão do trabalho**⁴³, **poder e responsabilidade de comunicação** entre gestores, docentes, profissionais de serviços gerais, manipuladoras de alimentos etc.; 4) há **centros de poder**⁴⁴ vinculados à unidade social “pré-escola” que devem auxiliar a gestão local (direção, coordenação da instituição) a atingir os objetivos estabelecidos por lei (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009c) para a educação infantil, como a Secretária Municipal de Educação, a Secretária Estadual de Educação e o Ministério da Educação (MEC) no Brasil.; 5) a **substituição de pessoal**, enunciada por Etzioni (1989), pode ser associada, na pré-escola, por exemplo, à troca de funcionários e ao ingresso/matriculação de novas crianças.

Compreende-se que as características citadas por Etzioni (1989, p. 3), em sua definição de “organização”, também podem inspirar a construção do conceito de identidade de instituições de educação infantil, com foco aqui nas que atendem à pré-escola. Acrescenta-se a esse esforço de entender melhor esse conceito, quando referida a unidades que oferecem educação a crianças de 4 e 5 anos de idade, as contribuições de Hatch e Schultz (1997, p. 357), de que a “organizational identity refers broadly to what members perceive, feel and think about their organizations”⁴⁵.

De forma complementar à definição de identidade organizacional de Hatch e Schultz (1997), Luhmann (2012, p. 4) ressalta que “the question concerning the identity of a system must be posed and answered within the system itself and not by an external observer”⁴⁶. Sendo assim, a identidade de uma instituição só pode ser definida com a ajuda das pessoas que

⁴³ Entende-se por trabalho “uma condição de existência do homem, independente de todas as formas sociais, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (MARX, 2013, p.150).

⁴⁴ A expressão “Centros de poder” assume a mesma acepção adotada por Santos *et al.* (2017, p. 135), qual seja, “a junção de pessoas com os mesmos interesses dentro de uma organização faz com que essas relações ganhem magnitude, sendo assim, ganham poder dentro da organização, o que pode ser utilizado para a tomada de decisão de como essa organização reagirá ao seu agrupamento” (SANTOS *et al.*, 2017, p. 135). Assim, os centros de poder a que se refere o texto compreendem as Secretarias Municipais de Educação, o Ministério da Educação etc.

⁴⁵ A citação pode ser traduzida como: A identidade organizacional se refere ao que os membros percebem, sentem e pensam sobre suas organizações. (tradução livre).

⁴⁶ O trecho citado pode ser traduzido como: A questão relativa à identidade de um sistema deve ser colocada e respondida dentro do próprio sistema e não por um observador externo. (tradução livre)

dela fazem parte. Um observador externo, ou seja, alguém que não faça parte da organização, não tem os meios suficientes para traduzir a identidade de algo sem conhecer as falas de quem pertence a esse ambiente.

Destarte, para saber qual a identidade, por exemplo, de uma instituição pré-escolar, tem-se de conhecer o que a comunidade educativa, que aí convive diariamente, pensa e fala sobre ela, como Fernandes (2014) exprimiu em sua tese

os significados presentes nas narrativas dos atores do processo educativo sobre a pré-escola no contexto pesquisado trazem uma concepção de pré-escola que se traduz em uma identidade. Essa identidade é formulada por diferentes discursos (históricos, políticos, econômicos, pedagógicos), e seus enunciativos também são diversos (comunidade e família, profissionais da educação, crianças, quem legisla e quem executa, etc). (FERNANDES, 2014, p. 211)

Assim, é necessário situar historicamente as falas trazidas pelos atores sociais, os quais constituem uma instituição que oferece a pré-escola, pois há de se considerar, numa perspectiva sociológica, que identidade é “um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção [...]” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Esta seção não buscou definir se a identidade da pré-escola é apenas uma questão sociológica ou filosófica, mas foi necessário situar o leitor em qual base assenta-se a discussão quando recorre-se ao termo “identidade”. Além disso, neste trabalho considera-se que a identidade da pré-escola também envolve uma questão pedagógica, e isso será abordado nas seções posteriores.

Apresenta-se, a seguir, um texto que aborda questões históricas, políticas, econômicas e pedagógicas sobre a educação infantil brasileira, com foco na subetapa pré-escola. Considerar essas questões é necessário à medida que se acredita que a identidade é construída pelas pessoas que constituem a instituição, mas também é demarcada pela sociedade na qual a instituição está inserida. Busca-se destacar, também, aspectos concernentes à obrigatoriedade de matrícula na pré-escola. Enfatiza-se que o texto a ser apresentado a seguir não pode ser considerado como uma descrição da identidade da pré-escola brasileira, entretanto são aspectos que vêm constituindo-a. Põe-se em evidência alguns dos discursos que podem perpassar sua construção, uma vez que é a partir das contribuições das pessoas que fazem parte de uma unidade que se pode definir a sua identidade (HATCH; SCHULTZ, 1997; LUHMANN, 2012).

3.2 A educação infantil brasileira e a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola: questões de identidade

A constituição dos serviços sociais no Brasil, iniciada com mais vigor nas primeiras décadas do **período republicano**⁴⁷, é perpassada por visões de sociedade e de homem que circulavam na época. Essas visões foram produzidas por “ciências” ainda em construção, tanto em território brasileiro, como no cenário mundial, as quais se situam em campos, como a medicina, a antropologia, entre outros. Algumas dessas “ciências”, inclusive, não alcançaram o status de ciência, sendo, posteriormente, consideradas como pseudociências, como é o caso do racismo científico, o qual advém das “teorias raciais [que] deram status científico às desigualdades entre os seres humanos e, por meio do conceito de raça, puderam classificar a humanidade, fazendo uso de sofisticadas taxonomias” (SANTOS; SILVA, 2018, p. 255).

No tocante ao atendimento à infância, as primeiras iniciativas, que datam deste período republicano, não escaparam da influência dessas crenças que, a partir de pressupostos preconceituosos, discriminatórios e excludentes, projetaram sobre “feitos iniciais” em prol das crianças “[...] a idéia e que [elas] viessem a ser a solução dos problemas sociais” (KUHLMANN JR, 2000, p. 11), começando pelas “raízes” de tais problemas – as crianças pobres e, em sua maioria, negras.

Segundo Kuhlmann Jr. (1991), há um peso das concepções médica higienistas, que visavam à diminuição da grande mortalidade infantil, e, particularmente, da concepção assistencialista, “preconceituosa em relação à pobreza e descomprometida quanto à qualidade” (KUHLMANN JR, 1998, p. 102) orientando esses “primeiros passos” no campo do atendimento em educação infantil. Movidos por essas concepções, “[...] médicos, intelectuais e políticos brasileiros [...] buscaram formar uma consciência higiênica nacional voltada para o progresso do país, instaurando a preocupação com a saúde física, mental e social da população” (ABREU JUNIOR; CARVALHO, 2012, p. 427).

As primeiras iniciativas destinadas às crianças são incluídas nesse projeto de um Brasil “progressista”, uma vez que “[médicos, intelectuais e políticos brasileiros] pretendiam 'formar a consciência sanitária nacional', educando também os indivíduos que não frequentavam a escola - nesse período, a maioria da população [inclusive, bebês, crianças bem

⁴⁷ Historicamente, o período republicano estende-se de 1889 a 1930.

pequenas e pequenas⁴⁸] – sobre como ter uma vida regrada higiênica e moralmente” (ABREU JUNIOR; CARVALHO, 2012, p. 446).

Nesse sentido, as referidas iniciativas, popularmente denominadas de creche⁴⁹, se constituem como um espaço de disciplinarização das crianças e de suas famílias, especialmente, das mães pobres, as quais eram vistas como despossuídas de conhecimentos e bons hábitos para a educação dos filhos, mesmo para a sua nutrição. Desse modo, “[...] para os pobres, a creche seria um meio para promover a organização familiar” (KUHLMANN JR, 2000, p. 12).

Para a época, segundo Kuhlmann Jr. (1998), as instituições que se dedicavam a atender as crianças eram consideradas modernas e científicas, a partir de critérios pautados em uma concepção de “assistência científica”, a qual intencionava disciplinar os pobres e os trabalhadores para promover a melhoria da raça e o controle social, na direção predeterminada do progresso e da civilização. Consoante o estudioso supramencionado, os eixos dessa concepção giram em torno da

[...] desobrigação do Estado [com o oferecimento de instituições que atendessem os filhos da classe operária] paralelamente ao fortalecimento das entidades privadas, defendendo um atendimento fracionado em múltiplas instituições, atribuindo ao Estado um papel de supervisão e subsídio às entidades; a proposição de um "método" para arbitrar quais seriam os contemplados com os atendimentos, calcado no rígido controle dos mandatários, instaurando um processo de competição entre eles, mediante inquéritos minuciosos sobre suas vidas particulares; e a caracterização preconceituosa da população pobre, atribuindo um papel educativo à assistência, a fim de evitar as lutas de classe. (KUHLMANN JR., 1991, p. 24)

Assim, a perspectiva da “assistência científica” isentava o Estado de atender às demandas da população pobre e, por sua vez, visava a perpetuar as desigualdades sociais da época, com vias a uma educação para a subalternidade.

Os ideais e as ações voltadas para a construção de uma “nação harmônica”, como se configura no discurso de Gilberto Freyre, sobre as relações entre raças no Brasil (FREYRE, 2001)⁵⁰, na prática, oprimia a população mais pobre, herdeira do passado escravista, inclusive, as crianças negras. Fica, assim, evidente que os projetos médico-higienistas e assistencialistas

⁴⁸ A BNCC (BRASIL, 2017, p. 44) define que a nomenclatura “bebês” deve ser utilizada para se referir a crianças de 0 a 1 ano e 6 meses de idade; “crianças bem pequenas” em alusão àquelas que têm entre 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de idade; e “crianças pequenas” para aquelas de 4 anos a 5 anos e 11 meses de idade.

⁴⁹ Aqui, o termo “creche” não tem a mesma acepção definida pela LDB vigente: “Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para **crianças de até três anos de idade**” (BRASIL, 1996, grifos da autora). Dessa forma, a Lei é clara: não é a classe social, a cor/raça ou o tipo de jornada – se integral ou parcial – que define o que seja creche, mas a idade das crianças a quem se destina.

⁵⁰ O discurso de Gilberto Freyre sobre as relações entre raças no Brasil (FREYRE, 2001, p. 160) enfatiza, principalmente que: “a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo de contemporização da cultura adventícia com a nativa, da do conquistador com a do conquistado”.

não pensavam em uma criança qualquer, “[...] mas na criança pobre, e não só nela, mas na população pobre, como ameaça à tranquilidade das elites” (KUHLMANN JR, 1991, p. 24).

No entanto, esses serviços educacionais voltados para as crianças pobres não era o único existente no período. Paralelo a ele, outro tipo de atendimento ia ganhando corpo, voltado para as crianças de classes mais abastadas, cujas famílias estavam sendo contagiadas pelas ideias “modernas” sobre escola, instituição propiciadora do desenvolvimento de competências que tornariam os seus filhos ainda mais merecedores do sucesso.

Destarte, é possível afirmar que havia, basicamente, dois tipos de instituições para o atendimento das crianças: a creche, voltada para aquelas das camadas empobrecidas da população, destinadas mais para a sua guarda e alimentação; e as pré-escolas⁵¹, em geral, direcionadas para as camadas médias e altas da população, com maiores preocupações com métodos “pedagógicos” que favorecessem o desenvolvimento das crianças (CRUZ S., 2000). Para Kuhlmann Jr. (1991, p. 25), às crianças pobres

não poderia ser [destinada] a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar essas crianças a pensarem mais sobre sua realidade, e a não se sentirem resignadas em sua posição social de submissão. Por isso [para as crianças pobres] se previa uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização.

À vista disso, na origem do atendimento às crianças em Educação Infantil no Brasil, o objetivo da instituição era definido de acordo com a classe social a qual elas pertenciam, o que possibilita pensar mais uma vez que as instituições, as quais se dedicavam a atender as crianças, buscavam, sobretudo, a manutenção de *status quo*, o qual resultava na perpetuação das desigualdades sociais da época. Na verdade, um atendimento pobre para as crianças pobres e outro atendimento, o rico, para as crianças ricas (KUHLMANN JR, 1998).

As instituições para as camadas populares atendiam as crianças visando a suprir as suas demandas mais básicas, como alimentação e higiene, vale ressaltar, com baixíssima qualidade, em espaços não adequados e adultos pouco preparados para essas ações. Por outro lado, os jardins de infância, fortemente influenciados por ideias froebelianas, supostamente, ofereciam um serviço “pedagógico”, “[...] estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, com uma atribuição [distinta daquela assumida pela creche] para [para

⁵¹ Aqui, o termo “pré-escola”, semelhante ao que se dá com a creche, não tem a mesma acepção definida pela LDB vigente: “Art. 30. A educação infantil será oferecida em: **pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade**” (BRASIL, 1996, grifos da autora). Enfatiza-se que o seu uso, à época, se dava para ressaltar a sua distinção da creche, ou seja, a classe social das crianças a que a instituição era designada, sendo a creche destinada às crianças de classes pobres e a pré-escola para crianças de famílias de classe alta. Aliás, como ressalta Andrade (2002, p. 181), “a conceituação imprecisa dos tipos de atendimento – creche e pré-escola – é uma das características da História da educação infantil”.

atender aos filhos das famílias ricas], que [também] não poderia ser confundido com os asilos” (KUHLMANN JR, 1991, p. 19).

Nesse discurso, de propagação de um serviço, de uma mercadoria, abordado por Kuhlmann Jr. (1991), está a base da visão dos jardins de infância, melhor dizendo, das “pré-escolas” como espaços que preparariam as crianças para a vida escolar, com foco em uma perspectiva transmissiva de educação⁵². Assim, os jardins de infância eram a aspiração das camadas ricas, que só nas últimas décadas do século XX passariam a ser também reivindicados pelas classes populares, no período de redemocratização e conquista da educação como *res publica*⁵³.

Na década de 1960, esse quadro passa por alterações decisivas para a constituição da educação infantil no Brasil. Nesse período, a demanda por um atendimento que proporcionasse às crianças tanto cuidado como educação é intensificada, tanto pelas camadas populares, como pela classe média. Essa pressão por atendimento que incluísse tanto a guarda como a “educação” das crianças foi influenciada por diversos fatores, dentre eles, o êxodo rural para os novos centros urbanos, a redução da mortalidade infantil e a inserção da mulher no mercado de trabalho.

Quando a luta por esse atendimento com características de “cuidado e educação” – mesmo com sentidos restritos (cuidado associado à guarda e alimentação, por exemplo, e educação associada ao “pedagógico, à preparação para o ingresso na escola de EF) – é inserida na pauta dos movimentos feministas, a educação infantil ganha outros contornos na discussão pública e deixa de ser vista apenas como um local de guarda de crianças desfavorecidas. Chama a atenção a função social e política que passa a ser atribuída à educação infantil, com foco na forma como ela impacta na sociedade, não somente na vida das crianças, mas na vida da sua família, especialmente, na das mulheres:

As instituições de educação infantil [passam a ser vistas] como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As idéias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla (KUHLMANN JR, 2000, p. 11).

⁵² Entende-se por perspectiva transmissiva de educação aquela em que “os saberes são considerados essenciais e indispensáveis e o processo ensino/ aprendizagem é baseado no trinômio: transmissão, memorização e reprodução, organiza-se de acordo com preceitos exteriores à escola e a despeito dos sujeitos envolvidos” (GARCIA; PINAZZA; BARBOSA, 2020, p. 4).

⁵³ Do latim, *res publica* pode ser traduzida como “coisa do povo ou coisa pública” (tradução livre)

Assim, as mães das classes mais pobres também integravam a luta em prol de um local que prezasse pela educação aliada ao cuidado de seus filhos. Contudo, a dimensão do cuidado era vista, ainda, de forma preconceituosa, apartada da educação, por muitos professores e acadêmicos, como um conjunto de ações que desqualificavam o trabalho do profissional que estava com as crianças e, conseqüentemente, descaracterizavam a função da instituição de educação infantil de “preparação das crianças” para o ingresso na escola de ensino fundamental, que deveria ser o foco da ação com as crianças⁵⁴.

Para Kuhlmann Jr (1998), renovou-se, assim, com uma nova roupagem, agora não mais relacionada à assistência, a oferta de uma educação de baixa qualidade às crianças das classes mais pobres, seja “nos cuidados”, seja na “educação”. Para o referido estudioso da História da educação infantil brasileira, na verdade, o que se deveria discutir é que, em ambos os atendimentos – de cuidado e educação –, se desenvolvia o fenômeno da formação⁵⁵ de consciência, de corpos, de relações, portanto, cuidado e educação estão presentes de forma indissociável. Isso se dá pela própria natureza da ação educativa com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, pois, quando “se está cuidando, também se está educando” e quando “se está educando, também se está cuidando”.

A ausência de uma concepção que aliasse o caráter assistencial e educativo da educação infantil refletiu, sobretudo, em posturas que iam contra as ações de assistência, como trocar fraldas, banhar, alimentar, acalantar etc., pois não se aceitava que essas ações fossem objeto de ocupação da ciência da educação (KUHLMANN JR, 2000), sendo, então, privilegiadas as propostas que visavam a estimular o desenvolvimento das crianças (como se estas não tivessem agência) e a incutir nelas conhecimentos escolares.

Nessa perspectiva, as instituições de educação infantil, cujas origens e qualidade estão associados à classe social a quem se destina, foram assumindo funções diversas e aprofundando uma suposta dicotomia entre cuidado e educação. Abramovay e Kramer (1984), por exemplo, identificaram em seus estudos diferentes funções que, historicamente, a pré-escola vem assumindo no cenário brasileiro. Partindo da análise dos contextos sociais e políticos e da forma como se deu a sua expansão, as autoras apontaram

⁵⁴ Ainda nos dias atuais, “o preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de doméstico, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares” (KUHLMANN JR, 2000, p. 13).

⁵⁵ Barbosa (2013, p. 214) afirma que “se compreendermos que educar é acompanhar, com atenção, não há nenhuma dúvida de que os modos como organizamos a vida cotidiana nas instituições educacionais têm grande importância na formação das crianças”.

a sua função predominante [da pré-escola], caracterizada como guardiã, compensatória, preparatória, com objetivos em si mesma. Ao concluir [seus estudos sobre o tema], apontam para a necessidade de concretização de uma pré-escola com função pedagógica que contribua para a democratização da educação brasileira, indicando algumas diretrizes práticas nesta direção (ABRAMOVAY; KRAMER, 1984, p. 26).

Esse pretense apartamento entre educação e cuidado cria espaço para que a pseudoteoria da Carência Cultural invada os serviços de educação infantil – voltados às pessoas de classes mais pobres – nos anos 60 do século passado. Assim, o atendimento para essa camada populacional assume a função de compensar supostos déficits de crianças oriundas das famílias pobres, tidas como “carentes” sem nada para oferecer às suas crianças, a não ser os males que já as acometiam, como o crime, a falta de higiene, a falta de cultura etc. (KRAMER, 1999).

Nos mesmos anos, de ditadura militar⁵⁶ no Brasil, houve um grande gasto “[...] das verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata. [Assim, os governos militares criaram] classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade ‘sofisticados’ dos países desenvolvidos, ‘distantes da realidade brasileira’” (KUHLMANN JR, 2000, p. 11).

Ao analisar a educação infantil na década de 1970, ainda durante a ditadura, Rosemberg (1992, p. 27) destaca que a pré-escola não foi tratada como um “nível educacional, mas como um programa, um pacote. Não se dispõe de recursos para a extensão do nível pré-escolar, mas para se elaborarem programas e se implementarem experiências pontuais”. Assim, objetivava-se expandir o número de vagas para o público da pré-escola, mas não se faziam investimentos para isso, tampouco, havia uma preocupação com a qualidade com os serviços oferecidos.

De acordo com Kramer (1999), durante o processo de abertura política nos anos 70 e 80, do século XX,

[...] a população brasileira, a partir da progressiva consciência de seus direitos e da participação em movimentos sociais, teve papel central numa das maiores conquistas da educação infantil no Brasil: o reconhecimento, na Constituição de 1988, do direito à educação de todas as crianças de 0 a 6 anos e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para tornar fato este direito (KRAMER, 1999, p. 3).

Com a **Constituição Federal** (BRASIL, 1988), em seu Art. 7º, Inciso XXV, as creches e pré-escolas passaram a integrar o rol de direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, visando à melhoria de sua condição social. Assim, consta na Carta Magna o direito à “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos⁵⁷ de idade

⁵⁶ Os anos que se referem à ditadura militar correspondem ao espaço temporal de 1964 a 1985.

⁵⁷ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

em creches e pré-escolas”. Segundo Rosenberg (2003), esse direito dos trabalhadores, conquistado à custa de muitas lutas, especialmente, nos centros urbanos brasileiros, dos movimentos sociais, movimento de mulheres, dentre outros, agora reconhecido legalmente, também pode ser reconhecido como instrumento para a igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apoia o trabalho de mulheres fora do ambiente doméstico.

Em 1994, como expressão da preocupação de pesquisadores, segmentos da sociedade civil e movimentos sociais, com a expansão da educação infantil vinculada à promoção de sua qualidade, é publicada, pelo Ministério da Educação, a **Política de Educação Infantil** (BRASIL, 1994). Esse documento estabelece a idade como critério de entrada na creche (0-3 anos) e na pré-escola (4-6 anos). Ele também torna mais claro o objetivo da educação infantil: “proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade” (BRASIL, 1994, p. 14).

Vale ressaltar a valorização dos professores da educação infantil, presentes nessa publicação oficial, reivindicando para os docentes da área uma formação em nível médio (curso normal) ou superior.

Ampliando e ratificando as conquistas da educação infantil na legislação, como o reconhecimento do direito à educação de todas as crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1988) e do dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas à população, tem-se a aprovação da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Nesse documento (BRASIL, 1996), além da definição da finalidade da avaliação (Art. 31, Inc. I) e da carga horária do atendimento parcial e integral (Art. 31, Inc. I), dentre outras determinações, é enfatizado o objetivo da educação infantil: “Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico”. (BRASIL, Art. 31; Art. 29, 1996)⁵⁸.

Assim, com o advento dessa Lei (BRASIL, 1996), a educação infantil, de forma inédita, “aparece” e é posta como primeira etapa da educação básica e direito de todas as crianças de 0 a 5 anos de idade, como já explicitado na CF de 1988, independentemente de classe social, origem étnico-racial, gênero, região do país em que reside, cultura linguística e religião professada por suas famílias ou responsáveis. Além disso, sua função passa a ser

⁵⁸ Como já referido, redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

complementar à ação das famílias e da comunidade, e não mais “substituta” dessas entidades, como se pensou durante muito tempo.

Vale ressaltar, entretanto, que as conquistas no âmbito legal, apesar de sua inegável importância, não têm sido acompanhadas “pela viabilização de propostas concretas no cotidiano das instituições de educação da criança pequena, desencadeando reflexões e ações correspondentes às necessidades concretas das crianças e de suas famílias” (ANDRADE, 2007, p. 17). Nessa perspectiva, “diversos avanços, conquistados às custas de muitas lutas, acabam ficando restritos apenas ao papel” (ANDRADE, 2007, p. 17). Como destaca Bobbio (2004, p. 11), é importante ter clareza da:

contradição entre a literatura que faz a apologia da era dos direitos e aquela que denuncia a massa dos “sem-direitos”. Mas os direitos de que fala a primeira são somente os proclamados nas instituições internacionais e nos congressos, enquanto os direitos de que fala a segunda são aqueles que a esmagadora maioria da humanidade não possui de fato (ainda que sejam solene e repetidamente proclamados).

A exemplo do desencontro entre legislação e realidade, Kuhlmann Jr. (2000, p. 3) alerta que “a incorporação das creches⁵⁹ aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista” (p. 3). Mesmo fazendo parte da seção de educação na Carta Magna do país, as creches e pré-escolas continuaram sendo influenciadas por organismos internacionais (KUHLMANN Jr., 2000), como: as Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial (BM). A exemplo de intervenção tem-se o dado de que “o Banco Mundial até agora emprestou mais de um bilhão de dólares para apoiar uma série de programas de desenvolvimento e cuidado à primeira infância em todo o mundo”, algo que interfere diretamente na autonomia local, pois, junto com esse empréstimo, foram dadas algumas instruções sobre como deve se desenvolver a educação infantil (PENN, 2002, p. 12).

Sob a influência do BM, cria-se, na década de 1990, logo após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério** (FUNDEF), com a exclusão do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM), primeira e terceira etapas da educação básica, respectivamente. O referido Fundo teve sua proposta formulada em meio às políticas neoliberais em ascensão no Brasil e, na compreensão de alguns estudiosos, como Souza e Coelho (2018), constituiu-se em uma estratégia do BM para angariação de mão de obra e

⁵⁹ A incorporação das creches aos sistemas educacionais se deu por advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

redução da pobreza e mortalidade. Avalia-se que o FUNDEF perseverou em algumas deficiências do financiamento da educação básica (EB), ao mesmo tempo em que significou um retrocesso pós-LDB vigente, ao priorizar apenas uma das etapas da EB. Nessa perspectiva, as aludidas pesquisadoras acrescentam:

A primeira delas [deficiência] é que o fundo foi criado para durar apenas 10 anos, tendo data para iniciar e para acabar. Também deixou de contemplar outras etapas da educação básica como, por exemplo, o ensino médio e a **educação infantil**, que não foram atendidas pelo fundo. Outra deficiência foi a participação financeira quase inexistente da União na manutenção do fundo, ainda que o governo federal apresentasse um orçamento e uma capacidade de arrecadação muito maior que os estados e os municípios (SOUZA; COELHO, 2018, p. 5, grifos da autora]

Assim, subordinado às “recomendações” do BM, do mesmo modo como se deu em outros países em desenvolvimento, o Brasil, ao arripio da LDB (BRASIL, 1996), colocou o ensino fundamental como prioridade, como afirma Rosemberg (2002):

É no contexto de uma análise economicista que o BM estabeleceu o ensino fundamental como o nível no qual deveriam se concentrar os recursos públicos, pois, de acordo com os argumentos do BM na época, as taxas de retorno do investimento público no ensino fundamental seriam maiores que em outros níveis de ensino. (BANCO MUNDIAL, 1995 *apud* ROSEMBERG, 2002, p. 42)

Com isso, presenciou-se, na educação infantil, a retomada de programas não formais, incompletos, com baixos investimentos, os quais tinham como público, as crianças pobres. Tais programas foram “implantados como soluções de emergência, porém extensivos, o que redundava, via de regra, em atendimento de baixa qualidade e de grande instabilidade” (ROSEMBERG, 2003, p.14).

No que tange à tramitação da proposta do Fundo subsequente, o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica**, entre 2005 e 2007, se difere do FUNDEF à medida que inclui toda a educação básica na aplicação dos aportes financeiros que o constituem: a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É importante frisar, aqui, que mesmo com o FUNDEB incluindo as três etapas da educação básica, a creche, subetapa da educação infantil, quase foi excluída desse Fundo. Isso só não ocorreu em razão de muita luta, envolvendo “entidades de defesa do direito à educação, do movimento de mulheres, de professores, organizações de defesa dos direitos da criança e do adolescente” (SUCUPIRA, 2005). Para ilustrar esse movimento em defesa da inclusão da creche no FUNDEB, em 31 de agosto de 2005, considerado “dia de mobilização”, com o tema “Direito à educação começa no berço e é pra toda a vida”, foi realizado um ato público na

Câmara dos Deputados, em Brasília, com a presença dos “fraldas pintadas”, bebês das cidades satélites de Brasília, mobilizados pelos movimentos sociais, para representar as crianças “sem-creche”. O Brasil inteiro assistiu, na ocasião, à invasão, na capital, de fraldas, chocalhos e carrinhos de bebês (SUCUPIRA, 2005).

A despeito da inclusão das creches no FUNDEB, da instituição do custo aluno-qualidade (CAQ) e de sua inquestionável importância para o desenvolvimento de melhorias na educação infantil, Santos J. (2019, p. 40) alerta

é preciso ponderar que: a presença de poucos recursos novos no Fundeb, considerando os recursos já previstos constitucionalmente e presentes no Fundef; os baixos fatores de ponderação definidos para distribuição dos recursos nesse Fundo, para o provimento da Educação Infantil -creche e pré-escola, que estão muito abaixo do custo real dessa etapa educativa e não obedecem a parâmetros científicos que identifiquem o custo adequado de cada segmento; além do fato dos municípios serem os entes federados com menor capacidade de arrecadação para financiar a educação, **são alguns dos fatores que limitam a capacidade dessa política de assegurar o atendimento e expansão da Educação Infantil.** (grifos da autora)

Assim, este não teve, até hoje, implicações práticas na administração do Fundo, o que interfere na real melhoria da educação infantil como impacto do Fundo.

É importante salientar que, no ano de 2020, também às custas de muita luta, obteve-se a conquista histórica de consolidação do FUNDEB como permanente, conforme a EC nº 108/2020.

De 1996 a 2013, alguns incisos ou parágrafos referentes à educação infantil na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996) foram alterados por Ecs e Leis, respectivamente. Algumas das mudanças consistem, por exemplo, no **corte etário para a matrícula** na educação infantil, em que as crianças de 6 anos, que antes faziam parte do público-alvo da educação infantil, passaram a ter de ser matriculadas no ensino fundamental (Lei nº 11.274, BRASIL, 2006a), e na **obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir de 4 anos na pré-escola** (EC nº 59/2009, BRASIL, 2009a).

Com as alterações sofridas na legislação pertinente à educação infantil, no Art. 30 da LDB vigente, a educação infantil será oferecida em creches, para crianças de zero a três anos, e em pré-escolas, para as crianças de quatro e cinco anos. Também está presente no Art. 208 da CF (BRASIL, 1988) que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

A data de ingresso das crianças nas turmas da educação infantil ou do ensino fundamental determinou o chamado corte etário, garantindo, com clareza e precisão, a equidade

na idade de ingresso nos sistemas de ensino, uma vez que “as dúvidas [sobre o ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental] têm gerado, a cada ano, processos jurídicos contra escolas e redes de ensino e têm prejudicado o acesso ao direito à educação infantil das crianças brasileiras” (MIEIB, 2018).

Um ponto recorrente nas discussões sobre o corte etário, o qual definiu até quando a criança de cinco anos poderia ser matriculada na educação infantil e a partir de quando a criança de 6 anos ingressaria no ensino fundamental, era o risco de que crianças de quatro e cinco anos de idade fossem submetidas a testes de avaliação de desempenho para ingresso no ensino fundamental. Esse risco, o qual, em muitos municípios brasileiros, tem se constituído em realidade, desconsidera que a avaliação na educação infantil possui uma concepção própria, defendida na LDB, em seu Art. 31.

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996, Art. 31).

Com a aprovação das Resoluções nº 1 e nº 6, de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu, como data limite para o corte etário, o dia 31 de março. Essa determinação foi reforçada pela Resolução nº 2, de 9 de outubro de 2018, que estabelece as Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na educação infantil e no ensino fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade.

Ressalta-se que a instituição dessa Resolução (BRASIL, 2010) não foi um consenso nacional e, até os dias atuais, há diversos estados brasileiros que contestam a decisão. Alguns discursos ainda defendem, erroneamente, que matricular as crianças menores de seis anos de idade no ensino fundamental é uma forma de garantir-lhes, de fato, o direito à educação. A exemplo, tem-se o Projeto de Lei 149/2019, sancionado como Lei nº 15.433/2019, pelo governador do Rio Grande do Sul, Eduardo Leite, o qual dispõe sobre a idade de ingresso no sistema de ensino “NO TEMPO CERTO”, sob a capacidade de cada um, de autoria do Deputado Estadual Eric Lins (DEM) (RIO GRANDE DO SUL, 2019). Esse projeto de lei prevê que haja uma comissão avaliadora caso os pais queiram deixar a criança de 6 anos na educação infantil, ou desejem matricular as menores de 6 anos no ensino fundamental, conforme o que acreditam sobre maturidade física, psicológica, intelectual e social.

Dessa forma, Pansini e Marin (2011, p. 91), ao abordarem argumentos favoráveis ao ingresso das crianças menores de 6 anos no EF, destacam que “o ingresso das crianças aos 6 anos resultaria num melhor desempenho nos anos posteriores de sua vida escolar, mediante a

antecipação de sua entrada [na escola]”. Algo equivocado, porque o foco não pode ser apenas a garantia do acesso, mas também o direito da criança a uma educação comprometida com a infância.

É necessário lembrar que, após a entrada da criança de seis anos no ensino fundamental, ampliando de oito para nove anos de duração essa etapa da educação básica (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006), a discussão sobre quem é a criança de seis anos para o sistema educacional ficou em evidência. Após a homologação dessa lei (BRASIL, 2006a), mais conhecida como lei do ensino de 9 anos, houve um tempo de indefinições. Alguns municípios brasileiros definiram que crianças que completassem seis anos de idade ao longo de todo o ano letivo deveriam ser matriculadas no EF. Outros municípios, por sua vez, determinaram que apenas aquelas que completassem seis anos após o dia 31 de março deveriam ser matriculadas no EF.

Antes das resoluções (BRASIL, 2010), o não estabelecimento de um critério para a permanência das crianças com 6 anos de idade na educação infantil ou do seu ingresso no ensino fundamental, repercutiu, pelo menos, de duas maneiras na vida das crianças e nos sistemas de ensino. Uma das repercussões, a qual pode ser citada aqui, foi que crianças muito novas ingressaram no primeiro ano do EF. Assim, por exemplo, uma criança que completava cinco anos no dia 25 de dezembro de 2000 frequentava, durante todo o ano letivo de 2000, a educação infantil em uma turma de crianças de quatro anos. Quando voltava das férias escolares, no ano de 2001, essa criança ia direto para uma turma de primeiro ano do ensino fundamental e lá ficava com colegas que já tinham seis anos, sendo que alguns deles completavam 7 anos no início ou no meio do ano e outros, como ela, somente fariam aniversário de 7 anos ao final do ano. Essa criança perdia a oportunidade de frequentar mais um ano na educação infantil e, conseqüentemente, de vivenciar experiências que lhe possibilitassem um melhor desenvolvimento integral, haja vista que o ensino fundamental não se adequou às características das crianças de seis anos que passaram de imediato à categoria de “aluno” .

A criança que foi aligeiramente transformada em “aluno”, ao adentrar no ensino fundamental, viu seus direitos (que já não tinham garantia de serem efetivados na educação infantil) ainda mais distantes, pois é sabido que, nas instituições de ensino fundamental, há uma maior rigidez em relação à organização temporal e espacial, pois as crianças têm horário e espaço determinado para brincarem. Correa (2007, p. 10-11) questiona

como garantir o direito à brincadeira em espaços diversificados se as escolas de EF geralmente contam com salas de aula onde mal cabem os alunos, suas carteiras e mochilas; se o espaço externo geralmente se limita a uma quadra e a um galpão coberto, ambos “devidamente” cimentados, sem brinquedos ou quaisquer outros

recursos disponíveis? Em escolas de EF também é rara a presença de parques com brinquedos ou mesmo de salas do tipo brinquedotecas e, em geral, também faltam brinquedos e jogos que possam ser utilizados em classe, durante o período de “aula”. Mas, principalmente, como garantir o direito à brincadeira se o tempo costuma ser 11 organizado em quatro a cinco horas diárias de aula do tipo expositiva, com quinze minutos de “recreio”, sendo esta organização do tempo uma das mais marcantes diferenças entre a EI e o EF?

Nesse cenário, pesa considerar que, muitas vezes no ensino fundamental – anos iniciais, a criança é preparada para alcançar o status de aluno, assim, o desenvolvimento cognitivo (não mais integral) foca em conteúdos, metas e avaliações externas – rotineiramente desenvolvidas no interior das instituições de ensino fundamental.

Nesse íterim (final do século XX e início do século XXI), a educação infantil também obteve conquistas no que diz respeito ao currículo para a primeira infância. A exemplo disso, o documento **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**, publicado pelo Ministério da Educação (MEC), em 1998, foi amplamente divulgado como uma política de governo. O RCNEI, composto por três volumes – 1: Introdução; 2: Formação pessoal e social; 3: Conhecimento de mundo – foi distribuído para professores e coordenadores pedagógicos, em ocasiões de formação continuada.

Embora expresse preocupações que se mobilizavam em prol de um currículo para a educação infantil, a referida publicação foi alvo de muitas críticas desde a sua elaboração. Assim, Cerisara (2002) afirmou que a elaboração do RCNEI (BRASIL, 1988) foi prematura, pois estava “distante das concepções [de educação infantil] presentes nos documentos publicados pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) de 1994 a 1998 e que vinham sendo considerados pelas profissionais da área um avanço no encaminhamento de uma Política Nacional de Educação Infantil” (CERISARA, 2002, p. 338). A autora também criticou a forma como ficou organizada a versão do material e o conteúdo nele presente:

Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. (CERISARA, 2002, p. 337)

Foi nessa perspectiva que o RCNEI (BRASIL, 1998) também representou uma contraposição aos avanços representados pelo reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, com características próprias.

Em sete de abril de 1999, são instituídas as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, por meio da Resolução CEB nº 1/1999 (BRASIL, 1999). Esse documento legal foi constituído por apenas quatro artigos que dispõem sobre o seu caráter

mandatório (Art. 1), sobre o seu papel na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições que optarem por ofertar esse atendimento (Art. 2), sobre os fundamentos norteadores do desenvolvimento da educação infantil no interior das instituições de educação formal, a identidade das crianças e adultos que compõem a instituição, assim como a identidade da instituição, a inseparabilidade entre o cuidar e o educar, o currículo, a avaliação, o nível de formação dos profissionais (incluindo professores de diversas áreas: Humanas, Sociais e Exatas), como também sobre a estrutura da instituição (Art. 3)⁶⁰.

Entre as diferenças que se podem apontar sobre as DCNEI (BRASIL, 1999) em relação ao RCNEI (BRASIL, 1998), destaca-se o fato de as Diretrizes serem instituídas em caráter mandatório e das

Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil apresentarem os objetivos gerais (sem ir ao detalhe de cada ação como o RCNEI), permitindo incentivar e orientar projetos educacionais pedagógicos, nos níveis mais diretos de atuação, com objetivos relacionados à formação integral da criança, deixando um espaço para que os envolvidos na educação infantil – famílias, professoras e crianças - assumam a autoria desses projetos. (CERISARA, 2002, p. 339)

Com as discussões no campo da educação infantil relativas, principalmente, à “ampliação das matrículas, à regularização do funcionamento das instituições, à diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil e ao aumento da pressão pelo atendimento” (BRASIL, 2009b, p. 2), surgiu a necessidade de revisão das DCNEI de 1999, as quais se mostravam insuficientes frente às demandas por um atendimento de qualidade que compreendesse as especificidades da educação das crianças de 0 a 5 anos de idade em ambiente institucional de convívio coletivo. A partir de um convênio de cooperação técnica entre a Coordenadoria de Educação Infantil do MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 revisa o documento de 1999 e propõe para aprovação as **novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.

Instituídas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as *novas* Diretrizes destinam-se a nortear a formulação de políticas para essa etapa da educação e orientar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do Projeto Político-Pedagógico das instituições de educação infantil. Dessa forma, configura-se como um subsídio para as professoras na construção das experiências que serão vividas pelas crianças na creche e na pré-escola. “Trata-se de um marco fundamental na história da educação das crianças pequenas no nosso país” (CRUZ S., 2013, p. 10), pois se apresenta como mais uma conquista legal da educação infantil, tendo em vista o seu histórico marcado por tendências de assistencialismo científico e de

⁶⁰ O último artigo (4º) declara que a Resolução passa a vigorar na data de sua publicação.

influências de organizações multilaterais, fatores que ainda repercutem no atendimento das crianças de 0 a 5 anos.

A concepção de criança defendida nessas Diretrizes (BRASIL, 2009c), especificamente, no seu artigo 4º, vai ao encontro das discussões mais recentes de teóricos de diferentes campos de estudo – como a Psicologia do Desenvolvimento (PIAGET, 1896-1980; VYGOTSKY, 1896-1934; WALLON, 1879-1962), a Pedagogia das Infâncias (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007), a Sociologia da Infância (CORSARO, 1997; SARMENTO, 2004; 2005; 2007) etc. - que colaboram para tornar possível as instituições de educação infantil repensarem as práticas pedagógicas desenvolvidas no seu cotidiano. Assim, a criança é tida como

[...] 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, 2009c, p. 19).

É possível afirmar que essa concepção de criança contribui para que a educação infantil se distancie do ensino fundamental, opondo-se a concepções transmissíveis de educação que ainda acometem nessa etapa.

Rocha (2001) aprofunda a discussão sobre a diferenciação entre a primeira e a segunda etapa da educação básica, focalizando as dimensões do desenvolvimento da criança que devem ser privilegiadas pela educação infantil: “o aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, no caso da educação infantil, não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito-criança, nem reduzir a educação ao ensino” (ROCHA, 2001, p. 32). Assim, a autora ainda acrescenta

[...] enquanto a escola [de Ensino Fundamental] tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola [de EI]). (ROCHA, 2001, p. 31)

É por considerar que os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas possuem características e necessidades diferentes das crianças maiores, que as novas Diretrizes para a organização do atendimento educacional à faixa etária de 0 a 5 anos pressupõem finalidades, estratégias, recursos didáticos, materiais, espaços físicos, equipamentos e práticas diferentes e específicas para esse público.

A forma como a criança de zero a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses se relaciona com o mundo requer espaços adequados nos quais ela possa brincar, descansar, experimentar e

realizar atividades ora estruturadas, ora espontâneas e livres. Agrupamentos menos numerosos, organização do tempo e dos espaços que possibilitem um equilíbrio adequado entre situações de desenvolvimento e aprendizagem com níveis variados de concentração e dispersão, maiores oportunidades que envolvam o uso do corpo e de movimentos amplos são alguns exemplos que concretizam uma prática pedagógica apropriada às crianças nessa faixa etária.

A luta de movimentos sociais e entidades para que o poder público reconheça as crianças de 0 a 5 anos idade como seres capazes, inteligentes, fortes e competentes e que possuem direito de aprender e de se desenvolver em instituições educativas formais, públicas e de boa qualidade (BRASIL, 2009b) tem sido intensa ao longo das últimas décadas. Entretanto, esse direito de aprender e de se desenvolver somente será efetivamente assegurado se a organização dos sistemas educacionais e as práticas pedagógicas respeitarem as especificidades das crianças, isto é, a maneira como esses sujeitos se relacionam com o mundo, a forma com a qual dele se apropriam e o tempo necessário para tudo isso.

As especificidades das crianças e a identidade da educação infantil, no caso específico deste trabalho dissertativo, a identidade e, por conseguinte, da pré-escola se intercedem em um currículo concebido como um conjunto de situações de compartilhamento de vida, de escuta e de relacionamentos. Por isso, a educação infantil é constituída por adultos e crianças,

ao isolar a criança, como único elemento da relação pedagógica, se esquece do quanto o adulto determina as condições no interior da instituição de educação infantil. Aqui, a experiência da criança, o seu desenvolvimento, que também é natural e biológico, se “descola” das raízes históricas, culturais e sociais em que acontece (KUHLMANN JR, 2000, p. 15).

Assim, a relação pedagógica entre adulto-criança pode ser identificada, para Rocha (2001, p. 31, grifos da autora), “como o objeto de estudo de uma “didática” da EI que é, num âmbito mais geral, [...] **Pedagogia da Educação Infantil** ou [...] Pedagogia da Infância”. Segundo a autora, o objeto de preocupação da Pedagogia da educação infantil é a própria criança: “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”.

A tese que defende Rocha (2001), sobre a Pedagogia da educação infantil, acrescenta, junto às DCNEI (BRASIL, 2009c) e Critérios para um Atendimento em Creches, que se respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (MEC, 1997), os quais avançaram em relação ao histórico das práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil, o que foi enunciado durante todo este texto. Pensar na criança observando o que ela é e traz consigo para

a sociedade anuncia maneiras e caminhos a percorrer para a construção de uma identidade da educação infantil brasileira que priorize as especificidades⁶¹ dessa etapa da educação básica.

Barbosa (2009) complementa a distinção entre a instituição de educação infantil e outros ambientes, onde também se dá a educação das crianças, ao afirmar que:

Uma especificidade desse local [instituição de EI] em relação a outros espaços educativos das crianças pequenas, como a família, é a de que os adultos possuem uma intencionalidade pedagógica referenciada não apenas em valores pessoais e contingentes, mas em interpretações coletivas dos princípios debatidos e estabelecidos na sociedade através de suas legislações e teorias educacionais que foram apropriadas em programas de formação profissional que criam uma identidade institucional (BARBOSA, 2009, p. 59).

Diante disso, faz-se necessária a compreensão do objetivo da educação infantil, a fim de que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas com uma intencionalidade pedagógica que respeite os direitos das crianças.

Seguindo a linha de documentos curriculares específicos para a educação infantil ou que a contemple junto às outras etapas da educação básica, teve-se a aprovação de uma **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC) (BRASIL, 2017). Esta tem por finalidade a diminuição das desigualdades entre as mais diversas instituições educacionais, seja pública ou privada, dos centros urbanos ou rurais (BRASIL, 2017), essa finalidade propôs ser atingida quando regular um currículo que seja comum a todas as escolas.

A BNCC (BRASIL, 2017) não deve ser entendida como um currículo a ser seguido, mas sim como um documento que visa a auxiliar no entendimento de referências acerca de experiências necessárias a serem proporcionadas às crianças e aos adolescentes matriculados em espaços de educação formal brasileiros.

No tocante à educação infantil, esse documento (BRASIL, 2017) estabelece seis direitos de aprendizagem que devem ser preconizados no cotidiano das instituições, quais sejam, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Dessa forma, é importante a compreensão de que a BNCC (BRASIL, 2017) fornece caminhos para a construção de uma identidade da educação infantil, notadamente nesta pesquisa, da pré-escola à medida em que aponta campos de experiências a serem vivenciados; estabelece corte etário para cada agrupamento da educação infantil, incluindo os bebês, entre outras especificidades.

⁶¹ Aqui compreende-se que o documento *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças* (MEC, 1997) estabelece algumas das especificidades da EI, ao propor que seja respeitado: o direito à brincadeira, à atenção individual e a um ambiente acolhedor entre outros.

Conhecer e compreender o contexto ao qual as últimas normatizações para a educação infantil se instituíram auxilia no entendimento dos objetivos, assim como vislumbra a visão da sociedade sobre a educação infantil, uma vez que os valores culturais interferem diretamente na criação e promulgação das normativas. Percebe-se que esse quadro de apontamentos legislativos foi construído (a partir de muita luta) sob estudos que apontam quem é a criança à qual se destina a educação infantil e qual educação não é adequada para essa faixa etária.

Por fim, ao refletir sobre o tema que se ocupa esta dissertação, a saber, a identidade de instituições pré-escolares, a partir da perspectiva de professoras de educação infantil, o contexto abordado até aqui justifica-se porque fornece pistas para a compreensão de alguns aspectos históricos, políticos, pedagógicos e econômicos que, neste trabalho, consideram-se constituintes da identidade de uma instituição.

4 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DE CONSTRUÇÃO E REGISTROS DOS DADOS

Entende-se que o planejamento do percurso metodológico impacta diretamente nos resultados a serem encontrados no ato da investigação, pois, considerando que há inúmeras formas de se fazer pesquisa, há inúmeras possibilidades de resultados a serem obtidos. Há aspectos subjetivos que interferem no fazer e interpretar os dados, sobre isso, Gonsalves (2003, p. 19) afirma “nem distanciamento, nem separação, nem controle do afeto. O percurso teórico-metodológico da investigação científica não se dá em contraposição aos elementos subjetivos. A subjetividade é, ela mesma, condição para o exercício da investigação científica”. Para tanto, faz-se necessária a explicitação dos caminhos percorridos, a fim de apresentar o que foi levado em consideração na construção, registro e interpretação dos dados.

Assim, a seguir, é apresentada a trajetória metodológica percorrida no desenvolvimento da pesquisa que se dedicou este trabalho. Dessa forma, disserta-se sobre a natureza da pesquisa, local onde foi realizada a investigação, bem como os critérios para a seleção das participantes, das técnicas e instrumentos para a construção e análise dos dados e, por fim, as questões éticas deste estudo.

4.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa desenvolvida neste trabalho foi de abordagem qualitativa, visto que “o processo de condução desse tipo de investigação reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos” (BOGDAN; BIBKLEN, 1994, p. 51). Sem dúvida, o diálogo referido pelos autores foi imprescindível para a construção da resposta à questão central deste trabalho: na perspectiva de professoras de crianças de E.I. da rede pública municipal da cidade de Fortaleza (CE), qual a identidade da pré-escola da rede pública municipal da cidade de Fortaleza (CE) em que trabalham?

Ademais, ao realizar uma pesquisa do tipo qualitativa compreende-se que:

Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa. Muitos de nós funcionamos com base em "pressupostos", insensíveis aos detalhes do meio que nos rodeia e às presunções que nos guiam. Não é raro passar despercebidas coisas como os gestos, as piadas, quem participa numa conversa, a decoração de uma sala e aquelas palavras especiais que utilizamos e às quais os que nos rodeiam respondem. A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49)

Além disso, ao realizar uma pesquisa qualitativa, há a possibilidade de se ter um contato mais próximo com as pessoas que vivenciam em seus cotidianos a problemática que interessa ao investigador, no caso desta dissertação, “a identidade de pré-escolas da rede pública municipal da cidade de Fortaleza (CE) na perspectiva de professoras que aí trabalham”. Considerando a aproximação com os atores sociais, a pesquisa assumiu algumas características que a assemelham a um estudo de caso.

Aqui considera-se

o estudo de caso como estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo- com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si (STOECKER, 1991), mas uma estratégia de pesquisa abrangente. (YIN, 2001, p. 31)

Adotar a definição de estudo de caso como uma estratégia pode ajudar a traçar e manter pontos a serem considerados ao pesquisar um objeto, algo que é de extrema importância, principalmente, em pesquisas feitas em ambiente virtual, onde não há a possibilidade de observar o objeto de estudo no seu *habitat* natural.

À luz das reflexões teóricas e do estado da arte apresentados nesta dissertação, buscou-se delimitar o “caso” a ser estudado: os discursos de professoras de educação infantil sobre o objetivo de pré-escolas, a distinção de pré-escolas frente ao ensino fundamental e as práticas pedagógicas próprias de pré-escolas.

Dada a complexidade de analisar um fenômeno isolado, foi considerado que era praticamente impossível prever que os meios planejados, no início da pesquisa, pudessem ser empregados em sua forma integral, afinal,

o trabalho de coleta de dados de uma pesquisa, por mais coerente e lógico que tenha sido planejado, a fim de que a validade de seus resultados não seja posta em dúvida, está sujeito a restrições, limitações, dificuldades e facilidades impostas pelo real que é sempre mais rico e dinâmico que qualquer plano previamente definido. O movimento e dinamicidade característicos da realidade social exige do pesquisador uma postura sempre flexível e receptiva, o que o obrigará tanto a permanecer em busca constante por novos referenciais, novas informações, como até mesmo à reformulação de seus propósitos iniciais (ANDRADE, 2002, p. 40)

Dessa forma, é necessário que o pesquisador permaneça flexível frente as suas proposições, porém mantendo o rigor científico adequado, a fim de dar validade à pesquisa proposta.

Assim, a fim de atender à recomendação de Bogdan e Biklen (1994), no tocante ao olhar atento para os detalhes, é que, a seguir, tem-se a justificativa sobre a escolha do *locus* da investigação e das pessoas – sujeitos que participaram da pesquisa; a descrição tanto das

técnicas que foram empregadas para a construção dos dados, como das estratégias utilizadas na fase mais formal da análise dos dados; e uma breve reflexão acerca das questões éticas assumidas em todo o processo investigativo.

4.2 Participantes da pesquisa e *locus* a que estão vinculadas na rede de ensino

Como já referido, este trabalho se propôs a analisar, na perspectiva de professoras de crianças de educação infantil, a identidade de pré-escolas da rede pública municipal da cidade de Fortaleza (CE), após a instituição da obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade. Para isso foram estabelecidos critérios para a escolha das participantes da pesquisa e dos locais em que trabalham.

De antemão, esclarece-se que este estudo foi idealizado em um período anterior (2019/2020) à pandemia ocasionada pelo vírus Sars-Cov-2, também conhecido como Covid-19 ou Coronavírus⁶². Não se podia imaginar o que estava por vir: mais de 562 milhões de casos confirmados no mundo, sendo 33.339.815 somente no Brasil, com mais de 675 mil mortes⁶³ de pessoas, incluindo, queridas e desconhecidas; sequelas para a saúde de quem foi contaminado; isolamento social; impactos na economia, saúde e educação etc.

Sem dúvidas, o Coronavírus influenciou o mundo a mudar todo um jeito de agir, pensar e viver. Assim, a pesquisa desenvolvida também foi afetada, pois, no início, planejava-se que a observação fosse uma das técnicas a ser adotada para a construção dos dados, algo que se fez impossível de ser posto em prática em uma sociedade não protegida contra a Covid-19, já que uma das principais formas (sem a vacinação⁶⁴) adotadas para se proteger era praticar o isolamento social.

Dessa maneira, considerando um contexto sem pandemia, o planejado era escolher um *locus* constituído por duas instituições da rede pública municipal de ensino de Fortaleza, as quais atendessem turmas de pré-escola: uma que funcionasse exclusivamente com turmas de EI e outra que funcionasse dentro de uma escola de EF. A opção pela realização da pesquisa em duas instituições era pela possibilidade de conhecer e confrontar duas realidades que podem ou

⁶² Para mais informações sobre o Coronavírus ou da pandemia ocasionada por ele, consultar o site da Fundação Oswaldo Cruz, disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/o-novo-coronavirus-e-o-mesmo-que-os-virus-sars-ou-mers>.

⁶³ De acordo com dados divulgados pelo Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS) e o Ministério da Saúde, atualizados em 09.07.2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 9 jul. 2022.

⁶⁴ A campanha de vacinação contra Covid-19, no Brasil, iniciou-se apenas no dia 18 de janeiro de 2021. Para ter mais detalhes acesse: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/ministerio-da-saude-abre-campanha-de-vacinacao-contr-a-covid-19-com-envio-de-doses-aos-estados>.

não ser distintas, já que uma tem seu funcionamento restrito a turmas de crianças de 0 a 5 anos de idade e a outra dedica-se a atender turmas que compõem a primeira (EI) e a segunda etapa (EF) da educação básica. Partia-se do pressuposto que a proximidade “geográfica” poderia influenciar no nível de “cobranças” dos docentes do EF em relação à suposta função preparatória da EI.

Contudo, como já mencionado, no começo do ano de 2020, quando seria realizada a etapa de investigação em campo, o mundo deparou-se com a pandemia ocasionada pelo coronavírus. Devido à alta proliferação do vírus e do pouco conhecimento quanto a tratamentos e prevenções, diversos órgãos de saúde orientaram que as pessoas optassem por praticar um isolamento social, assim, deveriam permanecer em casa, saindo apenas para atividades essenciais.

Dessa forma, o trabalho para levantamento e construção dos dados teve de ser adequado ao que as demandas globais de segurança sanitária exigiam, ou seja, prioritariamente realizar a investigação em um contexto que respeitasse o distanciamento social.

Partindo do princípio de respeitar o isolamento/distanciamento social, optou-se pela realização da geração e construção dos dados via meios remotos, fazendo uso do aplicativo de mensagens WhatsApp e de outro software que permite reuniões on-line, o Google Meet.

O WhatsApp foi utilizado principalmente para divulgação do projeto de pesquisa e recolhimento de dados de pessoas interessadas em participar da investigação, bem como da comunicação direta com as participantes selecionadas. Já o Google Meet foi a plataforma utilizada para a realização das entrevistas on-line.

Tendo como pressuposto as informações traçadas até aqui, para a escolha das participantes da pesquisa, consideraram-se tanto características dos locais nos quais elas trabalhavam quanto as suas trajetórias de formação profissional.

Assim, deu-se preferência ao seguimento professoras, uma vez elas constituem uma das importantes categorias que compõem o grupo de atores sociais que vivem o cotidiano das instituições de educação infantil⁶⁵ e, como ressaltado nesta dissertação, foi projetado que elas poderiam contribuir para a construção da pesquisa na medida que informassem o que pensam, sentem e percebem sobre a identidade da instituição na qual trabalham.

Outro critério de seleção das participantes foi de que as docentes atuassem em instituição educativa ligada à esfera pública, tendo como justificativa a busca pelo intercâmbio entre unidades educativas de nível básico e de nível superior, pois “a escola tem a oportunidade

⁶⁵ Além das crianças, suas famílias e /ou responsáveis e dos demais funcionários e da equipe da gestão que, pelo exíguo tempo destinado a uma pesquisa de mestrado, não participaram da pesquisa.

de refletir sobre seus limites e possibilidades [...] e a IES [Instituição de Ensino Superior], por sua vez, pode buscar respostas para os problemas enfrentados pela escola pública” (MOREIRA, 2014, p. 44).⁶⁶ Essa troca de saberes, conhecimentos e informações teve como objetivo, na pesquisa desenvolvida neste trabalho, contribuir para a construção de caminhos para uma educação infantil pública de qualidade.

O terceiro critério de escolha das participantes foi: atuar como **professoras de EI há pelo menos 9 anos e estar lotada na pré-escola há 3 anos ou mais**. A primeira seleção temporal justifica-se pelo foco no ano – 2012 – que antecede a instauração da Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013), na qual se tornou dever da família matricular as crianças, a partir de 4 anos de idade, na pré-escola; e estende-se até 2021, ano em que foi realizado o trabalho de construção dos dados da referida investigação. Diante disso, tem-se a hipótese de que existia um *modus* de se fazer e viver a EI antes da imposição da obrigatoriedade, ou seja, antes do ano de 2013⁶⁷, que pode ser diferente do que veio depois da instauração da matrícula obrigatória.

Em relação ao tempo de atuação na pré-escola, fundamentou-se essa escolha em Huberman (1992), que, ao “estruturar o ciclo de vida profissional dos professores” (p. 37), aponta os 2 e 3 anos iniciais de ensino como estágios de sobrevivência e de descobertas. A sobrevivência está relacionada ao “choque do real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (p. 37). As “descobertas”, por seu turno, associam-se ao “entusiasmo inicial, à experimentação, à exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade [...], por se sentir colega num determinado corpo profissional” (p. 37). Assim, estabelecer como critério que as professoras já atuassem há 3 anos ou mais em turmas de pré-escola interligou-se à hipótese de que, nesse período, essas profissionais já teriam passado dessa primeira fase de seu ciclo de vida profissional⁶⁸.

⁶⁶ Enfatiza-se que esta dissertação não se propõe a solucionar os problemas que são enfrentados no cotidiano pré-escolar no que concerne ao tema investigado. Contudo, buscou ampliar os conhecimentos acerca da identidade de instituições pré-escolares após a instituição da obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade, na visão de professoras que aí trabalham, acreditando que os resultados deste trabalho, mesmo que de forma indireta, poderão contribuir para a elevação da qualidade da educação ali desenvolvida.

⁶⁷ É sabido que, em 2009, houve a promulgação da EC nº59/2009 (BRASIL, 2009a), que, entre outros assuntos, trouxe para a Constituição Federal (BRASIL, 1988) uma base normativa para a expansão da obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos de idade. Entretanto, somente em 2013 essa determinação legal foi esmiuçada na Lei 12.796 (BRASIL, 2013), que estabeleceu um prazo para a adequação das redes de ensino ao cumprimento da obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos de idade. Assim, ficou estabelecido que os municípios teriam até o ano de 2016 para universalizar a matrícula obrigatória nessa subetapa da EI.

⁶⁸ Vale destacar, entretanto, que “os estudos empíricos mostram de forma suficientemente clara que uma tal sequência [uma determinada fase do ciclo de vida profissional] se reporta a um grande número, por vezes mesmo à maioria dos elementos de uma população estudada, mas nunca à totalidade dessa população [...]. O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 1992, p. 37-38)

Outro ponto considerado na escolha das docentes que participaram da pesquisa apoia-se na importância da formação dos profissionais, ou seja, **as participantes tinham de ter o diploma de nível superior no curso de Pedagogia** que, de acordo com o Artigo 4º da Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do CNE, “destina-se à **formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil** e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006b, grifos da autora) e Art. 62º da LDB (BRASIL, 1996, grifos da autora)

a **formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior**, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A opção por docentes graduadas em Pedagogia tem como fundamento o entendimento de que a formação profissional afeta diretamente a qualidade da educação promovida pelo professor. Aliás, esse tem sido um consenso entre pesquisadores e estudiosos da área: a formação é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados à educação, em qualquer que seja o nível, etapa ou modalidade (BARRETO, 1994; ZABALZA, 1998; ROSEMBERG, 2000, dentre outros).

O último critério adotado para a escolha das participantes trata sobre a **quantidade de sujeitos**. Estabeleceu-se aqui o limite de **4 pessoas**, sendo elas: 1 professora de agrupamento de Infantil IV e 1 professora de turmas de infantil V⁶⁹, ambas lotadas em CEI pertencente à rede pública municipal de Fortaleza; as outras duas docentes informantes da pesquisa deveriam trabalhar em Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF), sendo que uma deveria atuar em turma de Infantil IV e a outra em turma de Infantil V.

A limitação da quantidade de participantes da pesquisa é decorrente dos outros critérios expostos anteriormente, tanto os que se ligam à escolha do local, especialmente, as **instituições da rede pública municipal de ensino de Fortaleza que atendem a turmas de pré-escola**, como os que tratam sobre os sujeitos, pois, como a pesquisa se deu em turmas de pré-escola, fez-se necessário que fossem “ouvidas” professoras tanto das turmas com crianças de 4 anos, como as de crianças de 5 anos. Ainda é interessante frisar que se fez necessária a limitação por uma quantidade reduzida de participantes devido a pouca adesão das professoras em aceitar participar de uma pesquisa de forma remota, pois muitas justificaram que já vinham

⁶⁹ As turmas denominadas de Infantil IV, geralmente, são formadas por crianças que completam 4 anos até 31 de março do ano corrente. Os agrupamentos denominados de Infantil V, via de regra, são constituídos por crianças que fazem 5 anos até 31 de março. O referido corte etário foi estabelecido no Art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 6/2010 (BRASIL, 2010).

desenvolvendo um trabalho virtual exaustivo com as crianças dos agrupamentos pelos quais eram responsáveis, durante o período pandêmico/ isolamento social, assim, o envolvimento com outros momentos virtuais tornava-se trabalhoso e desgastante. Também se levou em consideração outro aspecto relacionado à limitação humana, que inclui a exaustiva tarefa a ser realizada durante e após a pesquisa de campo: para além das entrevistas propriamente ditas, há todo um trabalho técnico por trás, o qual envolve a preparação dos materiais, as transcrições e a análise dos dados.

A angariação e seleção de participantes da pesquisa iniciou-se em maio do ano de 2021, ocasião em que foi divulgado, por redes sociais, um questionário intitulado “Pesquisa direcionada a docentes de pré-escola da Rede Pública de Ensino Municipal de Fortaleza”, o qual buscava conhecer alguns aspectos da formação e experiência profissional de docentes de educação infantil. Esse questionário foi respondido por 22 pessoas. A partir das respostas às perguntas e dos critérios apresentados na seção 4.2 deste capítulo, foram selecionadas 4 professoras que haviam apontado a disponibilidade e interesse em participar da entrevista.

A primeira professora entrevistada terá, neste texto, o pseudônimo de Maria. À época da realização da entrevista, ela era professora efetiva de menor carga horária⁷⁰ em um Centro de Educação Infantil vinculado à prefeitura municipal de Fortaleza e, assim, ela exercia a docência em turmas de Infantil IV e V.

Maria atua há 15 anos como docente, tem nove anos de experiência na educação infantil e, mais especificamente, quatro anos em turmas de pré-escola. Concluiu a graduação em Pedagogia no ano de 2007, na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Tem pós-graduação *lato sensu* em Planejamento, gestão escolar e Docência na Educação Infantil (UECE, 2013). Maria apontou que, durante sua graduação, não cursou disciplinas relacionadas à EI e afirmou que gostaria de ter “visto mais coisas [na graduação] sobre a prática, talvez estágio em educação infantil...”.

A segunda professora entrevistada pediu que fosse adotado, no texto, o pseudônimo de Prile⁷¹. Prile, na época da realização da entrevista, estava em processo de entrada para o benefício de aposentadoria, mas atuava como professora de maior carga horária em turma de Infantil IV em uma Escola Municipal de Fortaleza.

⁷⁰ Na rede de ensino público de Fortaleza, há a destinação de um terço da carga horária total do professor para tempo de planejamento fora de sala, nesse momento outro professor assume a docência da turma. Assim, o professor de maior carga horária é aquele que tem dois terços da carga horária semanal destinados às atividades com as crianças, enquanto o professor de menor carga horária fica um terço do tempo.

⁷¹ As professoras foram convidadas a escolherem os pseudônimos a serem adotados no texto da dissertação. A primeira professora entrevistada, denominada como ‘Maria’, preferiu deixar essa tarefa a cargo da pesquisadora.

Prile possui 20 anos de experiência como professora, sendo todos eles em docência na EI e com turmas de pré-escola. Possui formação inicial em Economia Doméstica (UFC, 2000) e graduação em Pedagogia (UVA, 2011). Tem pós-graduação *lato sensu* em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino (UFC, 2004). Durante as duas graduações que cursou, teve disciplinas ligadas à área da EI, como: Desenvolvimento da criança, Administração de creche, Literatura infantil e Psicomotricidade. Prile afirma que “a minha formação no curso de Economia Doméstica me deu bastante embasamento teórico. A pedagogia ampliou o que eu já sabia e, com o estágio, pude fazer uma relação teórico-prática.”

A terceira professora entrevistada escolheu ser chamada por Joana. Joana, na época da realização da entrevista, era professora efetiva de maior carga horária em turmas de Infantil V, em um Centro de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza.

Joana possui 24 anos de experiência no magistério, sendo 20 deles na EI e 17 anos atuando em turmas pré-escolares. Possui graduação em Pedagogia (UVA, 2001) e pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia (UVA, 2012). Durante a graduação, na área de EI, cursou as disciplinas de Psicologia da infância e Psicologia da aprendizagem. Ao ser questionada sobre como essas disciplinas ajudam no trabalho desenvolvido no cotidiano da pré-escola, afirmou que

essas disciplinas colaboraram para a minha prática pedagógica no tocante da importância da observação da criança quanto ao seu desenvolvimento emocional, cognitivo e psicomotor como aspectos relevantes que promovem estruturas às crianças para o seu desenvolvimento integral. Possibilitando subsídios para os educadores que servem como norte para o planejamento pedagógico atendendo as necessidades das crianças, de acordo com suas diferentes realidades. (JOANA, 2021)

A quarta professora entrevistada escolheu o pseudônimo Ísis. Ísis, na época da realização da entrevista, era professora efetiva de maior carga horária em turmas de Infantil IV em uma Escola Municipal de Fortaleza.

Ísis tem 11 anos de experiência no magistério, sendo cinco deles em turmas de EI, especificamente, com a pré-escola. Possui graduação em Pedagogia (FAC, 2011) e especialização em Educação Infantil e múltiplas linguagens (FA7, 2014). Durante a graduação, na área de EI, cursou a disciplina de Estágio na Educação Infantil, em que afirma:

Essa disciplina foi cursada quando eu já trabalhava como auxiliar e foi muito significativo, pois eu conseguia fazer várias relações entre teoria e prática, além das observações e propostas da disciplina. Considero que essa disciplina me ajudou muito para o trabalho na pré-escola, mas para o trabalho com bebês ele não contribuiu quase nada. (ÍISIS, 2021)

As afirmações de Isis refletem a importância da interligação entre cursos de graduação e o ambiente profissional, pois há a necessidade de que a educação promovida no ensino superior seja verdadeiramente fonte de fundamentação para as práticas a serem desenvolvidas.

Por fim, destaca-se que, inicialmente, pensou-se em um estudo de caso que envolvesse apenas 2 instituições, contudo devido a não adesão de professoras para participar da pesquisa, houve a necessidade de readequação desse critério. Logo, a escolha das instituições foi condicionada aos critérios de escolhas dos sujeitos participantes, à adesão das participantes que foram consultadas se desejavam ou não participar da pesquisa e à prévia aprovação da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza-CE.

Mediante esse cenário, 1 das 4 instituições, as quais as professoras estão ligadas, faz parte da Regional 4⁷², a qual comporta os bairros: José Bonifácio, Benfica, Fátima, Damas, Jardim América, Bom Futuro, Montese, Itaoca, Parangaba, Vila Peri, Parreão, Vila União e Aeroporto.

A segunda instituição pertence à Regional 7, a qual abrange os bairros: Praia do Futuro I, Praia do Futuro II, Cocó, Cidade 2000, Manoel Dias Branco, Salinas, Guararapes, Luciano Cavalcante, Edson Queiroz, Sapiranga/Coité e Sabiaguaba.

Por fim, tem-se 2 instituições ligadas à Regional 11, onde estão os bairros: Bela Vista, Couto Fernandes, Demócrito Rocha, Panamericano, Pici, Autran Nunes, Dom Lustosa, Henrique Jorge, João XXIII, Jóquei Clube, Genibaú, Conjunto Ceará I e Conjunto Ceará II.

Assinala-se que, em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-B), apontado pelo documento *Desenvolvimento Humano, por bairro, em Fortaleza* (FORTALEZA, 2013), que teve por base o Censo Demográfico do IBGE do ano de 2010, verifica-se nos dados que as instituições, ligadas às professoras participantes da pesquisa, ocupam entre o 35º e 61º lugar, entre 119 bairros de Fortaleza.

A importância da observação do IDH dá-se à medida que este serve como indicador sobre a qualidade de vida no local, a qual interfere diretamente na economia, educação e nas previsões de políticas públicas que visem a dar equidade entre as pessoas.

Compreende-se que, a partir dos pontos elencados como essenciais para a escolha das participantes da pesquisa e, conseqüentemente, do *lócus* ao qual estavam vinculadas, tinha-se de estabelecer técnicas de construção de dados⁷³ que melhor se adequassem à consecução

⁷² Em seu organograma, a cidade de Fortaleza tem seus bairros divididos entre 12 regionais.

⁷³ A opção por “construção” ou “geração” de dados considera que “os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e

dos objetivos da pesquisa aqui apresentada. Considerando que ela assumiu características de um estudo de caso, é preciso ponderar, conforme (GIL, 2002, p. 140), que nesse tipo de investigação, “utiliza-se sempre mais de uma Técnica [de geração de dados]. Isso constitui um princípio básico que não pode ser descartado. Obter [construir] dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade”. Além disso, “o estudo de caso [...] vale-se tanto de dados *de gente* quanto de dados *de papel*” (GIL, 2002, p. 141, grifos do autor). É à luz dessas ideias que se constrói a seção seguinte deste capítulo que trata sobre a metodologia dessa pesquisa.

4.3 Técnicas de construção dos dados

A citação trazida na epígrafe deste capítulo deixou um alerta para a metodologia da pesquisa desenvolvida, pois havia de se refletir que para cada técnica ou instrumentos utilizados tinha a possibilidade de novos resultados a serem encontrados e, aqui, chama-se atenção ao cuidado em relação à construção das respostas referentes às indagações que deram origem aos objetivos específicos desta pesquisa. Destarte, como acentua Pacheco (1995),

o que determina a opção metodológica do investigador [incluindo aí, os procedimentos de composição dos dados] não será propriamente a adesão a um ou outro paradigma, mas o problema e as situações de estudo. Mais do que a preocupação pela escolha de métodos, o investigador deve seguir como princípio norteador uma estratégia flexível, acompanhada do rigor das técnicas e dos instrumentos utilizados (p. 21).

Dessa forma, faz-se necessário esclarecer quais técnicas e instrumentos foram utilizados para chegar aos objetivos propostos nesta pesquisa e as razões para a sua escolha.

Assim, considerando o novo ordenamento social provocado pela pandemia do Coronavírus, a entrevista semiestruturada foi escolhida como opção primária de técnica a ser utilizada.

O uso da técnica de entrevista semiestruturada vincula-se aos três objetivos específicos desta pesquisa, a saber: a) Identificar, na compreensão de professoras de educação infantil, o objetivo da instituição pré-escolar; b) Compreender, na perspectiva de professoras de educação infantil, a distinção entre a instituição pré-escolar e a escola de ensino fundamental (anos iniciais); c) Caracterizar, sob a perspectiva de professoras de educação infantil, as práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições pré-escolares.

pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria disponível a respeito –, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 5).

A opção pela utilização das entrevistas deve-se à “relação que se cria [que] é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões” (LÜDKE; ANDRE, 2013, p. 33). Dessa forma, considerou-se que a entrevista semiestruturada podia possibilitar que o entrevistado se sentisse confortável com as perguntas, assim como criasse uma relação de segurança e confiança com o pesquisador.

Lüdke e André (2013) sinalizam que é necessário ter respeito tanto por quem será entrevistado, o que envolve o cuidado em relação ao local, dia e horário da entrevista, como em relação às opiniões e informações fornecidas pelo participante da pesquisa. Para tanto, compreendendo as limitações físicas demandadas pela Covid-19, as entrevistas foram realizadas por meio de chamada de vídeo em uma plataforma de comunicação virtual: o Google meet.

O uso de entrevistas feitas de forma on-line carrega consigo limites e possibilidades, pois a proposição de utilização de uma ferramenta que envolve chamada de vídeo requer que os participantes da pesquisa se sintam à vontade com isso,

Independentemente dos objetivos da pesquisa, uma condição é indispensável para a realização de entrevistas on-line, a de que entrevistados e entrevistadores estejam intimamente familiarizados com os ambientes nos quais elas serão conduzidas, ou seja, quando para eles esses ambientes forem sentidos como naturais. (NICOLACI-DA-COSTA; ROMÃO-DIAS; DI LUCCIO, 2009, p. 38-39)

Com isso, entendeu-se também que somente a partir da identificação das participantes com tecnologias de chamada de vídeo é que a pesquisa poderia ser desenvolvida, pois, sem a devida familiaridade com as ferramentas que proporcionam conversas on-line e ao vivo, podia ser que ocorressem problemas como: as participantes não conhecerem os modos de acessar a plataforma a ser utilizada; ou de elas não terem equipamentos (celular, tablet, notebook etc.) adequados, com boa qualidade de imagem e som, entre outros. Havia também a possibilidade de interrupções devido à falta de internet, energia etc.

Diante disso, entendeu-se a importância da comunicação e do esclarecimento às participantes sobre a estimativa de tempo que a entrevista on-line poderia demandar, assim como da preparação de equipamentos e ambiente com internet, o qual deve ser calmo e silencioso, a fim de evitar o desgaste no prolongamento da conversa via internet, tendo em vista as características físicas e emocionais que são exigidas nesse processo. Considerando os argumentos expostos, durante a realização das entrevistas, ocorreram poucos problemas em relação à parte técnica. As dificuldades encontradas decorreram da qualidade de conexão de internet de uma das participantes, a qual, durante a entrevista, apresentou falhas diversas,

fazendo com que, muitas vezes, o áudio ficasse pouco compreensível, ocasionando desgaste e demandando um tempo maior do que o planejado para a realização da atividade, assim como da transcrição.

A entrevista foi desenvolvida com o apoio de um roteiro (Apêndice A). A importância da utilização de um roteiro para a realização das entrevistas reside no fato desse recurso possibilitar a compreensão da “atitude por meio de questionamentos que permitam que o sujeito expresse suas escolhas e decisões, e capte as posições dos sujeitos diante das situações do cotidiano relacionadas ao objeto estudado” (SILVA; FERREIRA, 2012, p. 610). Assim, com base em um roteiro que permitiu a abertura para novos questionamentos e que propiciou às entrevistadas condições para se posicionarem e refletirem sobre as perguntas e, conseqüentemente, exporem suas respostas, é que as entrevistas foram desenvolvidas de forma a se adequarem aos objetivos propostos.

O roteiro que subsidiou a realização da entrevista semiestruturada enfocou os três eixos que, como abordado na introdução desta dissertação, caracterizam a identidade de uma instituição, quais sejam: 1) aspectos que são centrais em uma unidade de EI, especialmente, a pré-escola; 2) particularidades que distinguem uma unidade de EI, especialmente, a pré-escola de outras, sobretudo, de ensino fundamental; e 3) elementos duradouros em uma unidade de EI, especialmente, a pré-escola, para as pessoas que as constroem cotidianamente.

No que se refere ao Eixo 01, foram privilegiadas perguntas relacionadas à função da educação infantil e da pré-escola. Quanto ao Eixo 02, os temas priorizados nas questões feitas às professoras foram: a diferença entre educação infantil e ensino fundamental; e diferença da pré-escola em relação ao ensino fundamental. Por fim, o Eixo 03 abordou indagações alusivas à prática pedagógica desenvolvida em turmas de pré-escola.

Na parte final da entrevista, foram lidas mini-histórias⁷⁴, para que as professoras pudessem expressar suas opiniões sobre alguns aspectos da rotina de turmas de pré-escola,

como foco de possibilitar aos educadores pensar quais são os conteúdos transmitidos através delas, quais as práticas decorrentes da execução que são assimiladas por seus praticantes, quais os hábitos de estruturação mental e moral que estão sendo constituídos e que tipo de subjetividade está sendo definida (BARBOSA, 2000, p. 133 *apud* LOBATO, 2013, p. 76)

As mini-histórias tiveram como base quatro temas: organização do ambiente; os usos do tempo; a seleção e a proposta de atividades; e seleção e a oferta de materiais. Esses temas foram inspirados em Lobato (2013), a qual sintetizou algumas ideias de Barbosa (2000)

⁷⁴ “O termo mini-histórias é utilizado por David Altimir, a fim de compartilhar bravos relatos “para facilitar uma leitura rápida, ainda que seja somente através de imagens” (ALTIMIR, 2010 *apud* FOCHI, 2013, p. 92).

sobre rotina escolar e afirmou “são quatro os elementos constitutivos das rotinas: i) A organização do ambiente; ii) Os usos do tempo; iii) A seleção e as propostas de atividades; iv) A seleção e a oferta de materiais” (LOBATO, 2013, p. 76).

Antecedendo os temas elencados, por eixo, foi solicitado que as participantes respondessem a um questionário (formulário em formato *on-line*)⁷⁵, que foi disponibilizado eletronicamente pela plataforma de formulários do Google. Esse questionário foi utilizado visando à diminuição do tempo a ser empreendido durante a realização das entrevistas por chamada de vídeo. No questionário, foram incluídas questões pertinentes à formação inicial e continuada das professoras. Tal procedimento se justifica porque “um instrumento [roteiro de entrevista] deve partir de perguntas que levantem aspectos do objeto de representação de níveis mais concretos, familiares e definidos até os mais abstratos, estranhos e ambíguos” (FERREIRA; SILVA, 2012, p. 609).

Considerou-se, portanto, que as perspectivas sobre a identidade de instituições pré-escolares expressas nas falas dos sujeitos da pesquisa não são construídas tendo como base exclusiva as condições objetivas e imediatas dos contextos em que trabalham. São influenciadas também pelo vivido em sua vida pessoal e acadêmica. Daí a ênfase do questionário na formação profissional, cujas informações dele decorrentes puderam fornecer pistas, dentro de um nível mais concreto, para uma melhor compreensão da perspectiva das professoras sobre o tema abordado na pesquisa e expresso nas entrevistas. Assim, o uso do questionário, mesmo com um número pequeno de participantes (apenas quatro) se justificou, nesta pesquisa, tendo em vista que a narrativa presente nos discursos proferidos nas entrevistas, por exemplo, podia ser constituída pelos seguintes componentes:

‘a História’ – [que] abrange as personagens envolvidas em determinados acontecimentos, num espaço e tempo determinados e possibilita uma primeira interpretação do que é contado. [...] ‘o Discurso’ – [que de] forma específica como qualquer história é apresentada; ‘Significação’ – uma interpretação de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador afirma que se efetiva a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso. (SARMENTO; ROCHA; MARTINS, 2016, p. 6124)

Nesse sentido, compreende-se que a forma como as pessoas pensam e narram seus discursos está imbricada na constituição da sua história e percurso narrativo.

Para o registro dos dados construídos por meio da entrevista, foram feitas gravações de voz e vídeo. A “gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões [...] deixando o entrevistador livre para prestar toda sua atenção ao entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.

⁷⁵ As perguntas feitas no formulário podem ser visualizadas no Apêndice B.

37). Também foram realizadas notas escritas como forma de registro; “em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência [sic] e pensa no decurso da recolha e reflectindo [sic] sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

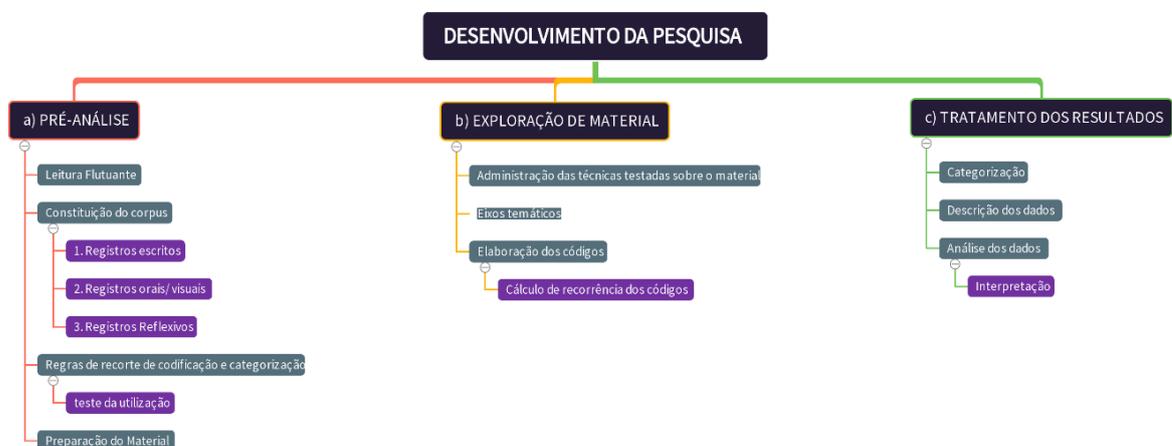
A utilização dos instrumentos de registros supramencionados foi previamente permitida pelas participantes da pesquisa. A declaração de permissão foi realizada de forma *on-line*, por meio da assinatura digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁷⁶. Também foi solicitada a permissão das participantes no início de cada entrevista, para que suas respostas fossem gravadas.

4.4 Análise dos dados

Os dados construídos por meio da técnica de entrevista foram analisados ao decorrer da realização da pesquisa. Aliás, essa é uma das características da pesquisa qualitativa, na qual “a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isso pode originar a exigência de novas buscas de dados” (TRIVIÑOS, 1987, p. 31).

Para melhor visualização de como aconteceu o processo de análise, inspirado na Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), tem-se o desenho do desenvolvimento da pesquisa na figura a seguir:

Figura 1 – Ilustração do desenvolvimento da pesquisa – Inspirada em Bardin (1977, p. 102)



Fonte: Elaborado pela autora.

⁷⁶ O TCLE a ser utilizado na pesquisa pode ser lido na íntegra no Apêndice C.

Partindo do pressuposto que os dados seriam analisados sob a inspiração de Bardin (1977), estabeleceu-se esses passos apresentados na figura 1, a qual mostra 3 etapas essenciais para a construção da análise, quais sejam: a) pré-análise; b) exploração de material; c) tratamentos realizados.

Assim, a pré-análise caracterizou-se pela presença da leitura flutuante⁷⁷, a partir da qual todo o material e projeto foram lidos a fim de contribuir com a estratégia de pesquisa de manter os objetivos propostos inicialmente em foco. Na constituição do *corpus*, foi o momento de organização dos registros escritos, orais, visuais e reflexivos. Assim, com vistas à consecução dos objetivos da pesquisa apresentados na introdução desta dissertação, as gravações das entrevistas foram transcritas⁷⁸ de forma integral e contaram com o apoio das notas feitas pela pesquisadora para a escrita da redação sobre os resultados obtidos.

Após a leitura flutuante e a constituição do *corpus*, houve o momento de criação de regras para codificação e categorização, elementos que são essenciais na metodologia de Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), pois

tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices. (BARDIN, 1977, p. 103)

Para tanto, a etapa de codificação desta pesquisa foi um trabalho árduo, pois a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977) requer tempo de estudo e experiência com esse tipo de técnica. Logo, foi demandada uma grande quantidade de horas de estudo, a fim de compreender formas de codificar dedutivamente, ou seja, partindo de uma ideia geral para as particularidades. Assim, optou-se por, após as transcrições das quatro entrevistas, enumerar as linhas de cada uma. Depois da leitura flutuante, foi feita uma segunda leitura, que não foi aproveitada por se perceber certa indução dos códigos em relação aos objetivos (algo que não deve ser feito em análises dedutivas), isso fez com que necessitassem de uma terceira leitura.

Na terceira leitura, houve a demarcação de trechos por meio do recurso de “Revisão” e “Novo Comentário” do Microsoft Word⁷⁹. Para cada marcação de trechos havia a proposição de **uma palavra** ou **uma expressão** que sintetizasse os significados presentes na

⁷⁷ A saber, leitura flutuante constitui-se de “um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal da matéria” (CÂMARA, 2013, p. 183).

⁷⁸ Esclarece-se que tanto o vídeo-áudio das gravações, quanto as transcrições foram arquivadas em pastas no computador de forma a facilitar o acesso e as análises.

⁷⁹ O Microsoft Word é um processador de texto produzido pela Microsoft Office, presente nos sistemas Windows de computador.

fala da entrevistada, para isso atribuiu-se o nome de eixos temáticos. A fim de evitar sinônimos desnecessários, conforme a análise das entrevistas, as palavras iam sendo escritas em planilha separada.

Após a marcação e a seleção de todos os trechos das quatro transcrições, foi construída a tabela 6, presente abaixo, onde, na primeira coluna, foi inserido o nome dos temas encontrados, e nas colunas subsequentes foi escrita a letra inicial de cada pseudônimo das entrevistadas, acrescida do número da linha onde foi localizado o tema. Essa atribuição de letras e números é aqui chamada de códigos. Frisa-se que, inicialmente, havia dezessete eixos temáticos, entretanto, ao reanalisar os dados, percebeu-se que estes, por enquanto, não caberiam neste trabalho, pois talvez destoassem em relação aos objetivos propostos, tais como: conflitos entre as crianças, suporte familiar etc.

Ressalta-se que algumas falas foram atribuídas a mais de um eixo temático, a exemplo da P190, que se encontra nos eixos de visão sobre a EI, a criança e as aprendizagens. Entretanto, os trechos foram mencionados apenas em um ponto de análise, a fim de evitar repetições.

Tabela 6 – Organização dos eixos temáticos por códigos

EIXOS TEMÁTICOS	CÓDIGOS																									
CONCEPÇÃO SOBRE A EI / PRÉ-ESCOLA	I6	I9	I11	I68	I79	I87	I121	I194	I209	I218	I226	I249	I214	I414	I449	J10	J18	J175	M10	M16	P8	P14	P59	P77	p179	p190
FINALIDADE DA EI E PRÉ-ESCOLA	I121	I194	I363	I414	I480	J13	J57	J187	J320	J351	J371	J395	M55	M180	P80	p190	P271	P367								
ATIVIDADES	I146	I163	I178	I180	I459	I470	I511	J83	J206	J272	M25	M242	M289	P95	P291											
APRENDIZAGENS	I132	I178	I180	I271	I511	J65	J113	J179	J198	J231	J313	J354	J406	J417	M48	M188	M209	M345	P139	P154	p190	P271				
ESTRUTURA FISICA	I204	I218	I214	I511	I528	I538	I609	J132	J143	J159	J166	M122	M144	M382	M425	P124	p170	p216								
AMBIENTE	E395	I399	I414	I449	I594	I620	J166	J255	J265	J278	J441	P107	P316	P443	P459											

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Em seguida, ocorreu a etapa de categorização dos códigos. No que se refere à atividade de categorização, Bardin (1977) assim a define:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da Análise de Conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 1977, p. 117)

Na categorização, houve a sinalização, por cor e organização espacial, dos códigos que mais condiziam com cada objetivo de pesquisa. Neste trabalho, os objetivos específicos da pesquisa tornaram-se as categorias de análise. Conforme tabela 7:

Tabela 7 – Organização de eixos temáticos por categorias de análise e frequência

CATEGORIAS DE ANÁLISE	EIXOS TEMÁTICOS	FREQUÊNCIA
OBJETIVO PRÉ-ESCOLA: tudo aquilo que as professoras falaram a respeito da EI, como forma de dar um significado em palavras para o trabalho desenvolvido na pré-escola	CONCEPÇÃO SOBRE EI / PRÉ-ESCOLA	26
	FINALIDADE DA EI/ PRÉ-ESCOLA	18
DISTINÇÕES: apontamentos que as professoras fizeram em relação a aspectos que, para elas, em suas falas, deixaram claro ou subentendido que aquilo fazia a pré-escola diferenciar-se de outras etapas de educação.	AMBIENTE	15
	ESTRUTURA FÍSICA	18
PRÁTICA PEDAGÓGICA: diz respeito às falas que trazem as ações das professoras no cotidiano, atividades pedagógicas que desenvolvem, os conhecimentos que justificam essas práticas etc.	ATIVIDADES	2
	APRENDIZAGENS	15

Fonte: Elaboração da autora (2022)

A construção dessa tabela ocorreu após o entendimento do conceito de códigos e categorias, pois primeiro houve um teste com duas das entrevistas para avaliação da adequação das palavras utilizadas para definir cada tema, assim como a escolha pela codificação por presença e frequência⁸⁰ para constituição das categorias da pesquisa.

A partir do teste feito, notou-se a necessidade de codificar, em um único momento, as quatro entrevistas, e não mais uma a uma, individualmente, pois, por mais que fossem realizadas anotações referentes às definições adotadas para escolher onde alocar cada código em determinado eixo temático, ficou claro que havia perdas qualitativas. Isso ocorria porque eixos que tinham a mesma definição ficavam com nomes diferentes, ou havia o esquecimento do significado atribuído para o eixo (devido à limitação humana em armazenar grandes quantidades de informações abstratas em longos períodos de tempo). Logo necessitava da revisão nas anotações, o que demandava mais tempo do que o necessário.

Dessa forma, como mencionado nesta dissertação, os dados gerados foram organizados de acordo com três categorias e, na sequência, foram formulados três documentos de texto. Nesses documentos, todas as respostas relativas a cada categoria foram classificadas

⁸⁰ Codificar por presença e frequência implica levar em consideração as falas que foram mais recorrentes e que apareceram em comum entre as transcrições.

de acordo com o nome da professora, sua respectiva resposta e o eixo temático a que se vincula, a fim de identificar singularidades e diferenças. A exemplo, tem-se a figura 2:

Figura 2 – Recorte de falas da pesquisa por eixo temático e categoria

APRENDIZAGENS:

Então quando você dá espaço para elas falarem fica, fica mais fácil para o professor entender isso e ~~g~~ ~~esses~~ ~~esses~~ momentos mais diferente, momento diferentes mesmo que você trabalha o mesmo assunto mas que você aborde procure abordar de formas diferentes mesmo que seja o mesmo assunto para que se intensifique aquele conhecimento né quando eu digo que era para ter conhecimentos dinâmicos não quer dizer que você não possa continuar um tema você pode continuar um tema mas puxando é uma pesquisa na internet uma brincadeira uma na música na produção de texto Então você vai puxando e vai criando e a flexibilidade para mim é a melhor para que as crianças aprendam a rigidez ela não produz nada, pode ser que algumas crianças Sim mas a maioria não principalmente hoje em dia entenda da criança de hoje a infância de hoje né. (JOANA, 2021)

quando a gente coloca a criança no em diversas ~~diversas~~ perspectivas a gente está proporcionando a elas é tão achei muito rico (JOANA, 2021)

a gente tem que ter sempre uma conversa com as crianças e que a nossas práticas tem que ter sempre o diálogo para que a gente conhece a sua do universo de cada um E que partindo desse universo a gente vai construindo esse conhecimento e claro que Contemple esses direitos de aprendizagens (JOANA, 2021) ...

Fonte: Elaboração da autora (2022)

Posteriormente, houve um empenho para que a análise empreendida e a redação dos resultados da pesquisa ultrapassassem

a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso [foi exigido da pesquisadora] um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o "salto", como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 58).

Nessa perspectiva, ficou evidente a importância do capítulo teórico construído neste estudo, pois, a partir dele, surgiram as reflexões pertinentes para a análise dos achados da pesquisa, facilitando os processos de abstração necessários à redação dos resultados.

4.5 Questões éticas da pesquisa

Para orientar o respeito às professoras entrevistadas e às instituições em que elas trabalham, recorreu-se, novamente, a Lüdke e André (2013, p. 58), que alertam: “o uso das abordagens qualitativas na pesquisa suscita primeiramente uma série de questões éticas decorrentes da interação do pesquisador com os sujeitos pesquisados”. Tendo em vista o que recomendam as autoras, alguns cuidados éticos nortearam o trabalho desenvolvido.

Nessa perspectiva, fez-se necessário que o projeto de pesquisa fosse submetido à aprovação do Conselho de Ética da Universidade Federal do Ceará, por meio da Plataforma Brasil, e da Coordenadoria de Educação Infantil (COE) da SME de Fortaleza, o qual obteve aprovação em ambas as instituições.

Após a escolha do local, durante o primeiro contato com as professoras, sujeitos informantes da pesquisa, elas foram informadas, por meio do TCLE, sobre os seus direitos como participantes e sobre os riscos, anonimato, utilização dos dados obtidos etc.

Assim, como no TCLE está esclarecido sobre o sigilo das informações fornecidas, foram utilizados nomes fictícios para garantir a não identificação das participantes da pesquisa,

ainda que pareça coerente manter nos relatórios o nome verdadeiro das pessoas e locais pesquisados, a partir da defesa do respeito às suas identidades, a depender dos dados gerados e das análises elaboradas, a identificação pode favorecer o pesquisador e os leitores, mas prejudicar os sujeitos do estudo. (COUTINHO, 2019, p. 65)

Tendo em vista que este estudo se deu de forma on-line, é importante lembrar que “os pesquisadores [...] precisam adotar uma conduta ética, de modo a proteger a integridade dos processos e dos sujeitos das pesquisas, sejam elas em espaços físicos ou online” (NUNES, 2019, p. 94). Assim, é necessário tomar cuidado quanto à “compreensão entre o que é público ou privado; necessidade e forma de obtenção do consentimento livre e esclarecido; e à garantia de anonimato e confidencialidade” (NUNES, 2019, p. 94). Dessa forma, o pesquisador não deve utilizar, nos seus textos, informações que não forem consentidas pelos participantes da pesquisa, mesmo que estas estejam disponíveis em sites de internet, ou ainda, deixar de solicitar o consentimento dos sujeitos quanto a sua participação na pesquisa. Do mesmo modo, é imprescindível que se garanta o sigilo quanto à identificação dos informantes do estudo.

O pesquisador precisa estar atento à característica de rastreabilidade presente na internet (JONES, 2011). Medida para diminuir esse potencial de rastreamento é evitar, no relatório final, o uso de citações diretas das postagens dos participantes da pesquisa [em] (Facebook, Twitter, Instagram, blogs etc.), além de dados de localização, fotos, vídeos, áudios, entre outros que possam favorecer a identificação do autor, caso ele deseje permanecer no anonimato. (NUNES, 2019, p. 96)

Ademais, ressalta-se que se prezou por todos os cuidados éticos necessários à preservação do bem-estar das participantes da pesquisa, com destaque para

a) o respeito aos participantes, ao consentimento, à avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade; c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade; d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e e) responsabilidade social. (MAINARDES; CURY, 2019, p. 27)

Dessa forma, assume-se o compromisso de realização de um estudo que preze pela valorização e respeito para com a sociedade e aos informantes da pesquisa

As professoras entrevistadas trouxeram em suas falas importantes ideias, memórias e concepções sobre o trabalho desenvolvido em pré-escolas públicas municipais de Fortaleza. Apesar de não ter angariado mais participantes para a pesquisa, os quais atendessem aos requisitos pré-estabelecidos, a partir da fala das quatro docentes entrevistadas, tem-se uma noção, mesmo que breve, do que compreendem ser a identidade das instituições pré-escolares em que trabalham. Nesse sentido, no próximo capítulo, tem-se a voz das professoras entrevistadas sob a perspectiva dos objetivos traçados para essa dissertação. Assim, inicialmente, são apresentadas as opiniões das quatro docentes sobre aspectos que constituem o objetivo da instituição pré-escolar, depois é trazido como elas diferenciam a pré-escola em relação a outras etapas da educação básica e, finalmente, têm-se apontamentos sobre as suas narrativas acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na pré-escola.

5 A IDENTIDADE DA PRÉ-ESCOLA PRESENTE NOS DISCURSOS

Querer dizer o indizível, pintar o invisível: provas de que a coisa, única, adveio, que outra coisa seja talvez possível. Nostalgias e esperas alimentam o imaginário cujas formas, murchas ou desabrochadas, substituem a vida: a imperfeição, desviante, cumpre assim, em parte, seu papel. Vãs tentativas de submeter o cotidiano ou dele esvair-se: busca do inesperado que foge... (LICHT *apud* GREIMAS, 2002, p. 91)

Esta dissertação veio se delimitando como um estudo que compreendeu aspectos que podem ser utilizados para configurar a identidade de instituições pré-escolares na perspectiva de professoras que lá trabalham.

Inicialmente, esta pesquisa tinha a hipótese de que a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola seria um tema fundamental e central para compreender os significados e características que circundam o trabalho na pré-escola. Entretanto, como “a espera do inesperado” (GREIMAS, 2002, p. 91), os dados construídos por meio das entrevistas levaram a outros rumos. Pôde-se perceber os aspectos centrais, distintos e duradouros que entornam quatro instituições que atendem à pré-escola e levam a considerar alguns fatores mais eminentes para uma definição de identidade.

É de extrema relevância entender como a questão do atendimento obrigatório circunda e está presente, mesmo que silenciosamente, nos discursos, em todos os caminhos que constroem a pré-escola brasileira (VIEIRA, 2011; FARENZENA, 2010). Os aspectos legais também geraram dados para a construção de conceitos, principalmente, quando, à luz dos levantamentos teóricos empreendidos neste trabalho, compreende-se a identidade institucional como aquilo que é construído pelos sujeitos da organização, situados em contextos políticos, históricos e econômicos. Contudo, a escolha metodológica por análises dedutivas dos discursos fez com que o roteiro de entrevista construído possibilitasse uma conversa mais aberta e menos direta em relação às problemáticas levantadas no texto introdutório desta dissertação. Assim, não houve perguntas que abordassem a questão da obrigatoriedade de forma explícita.

Isso posto, agora será apresentada a interpretação dos dados advindos das entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa, considerando o percurso teórico construído até aqui e os objetivos específicos previamente estabelecidos, quais sejam: a) identificar, na compreensão de professoras de educação infantil, o objetivo da instituição pré-escolar; b) compreender, na perspectiva de professoras de educação infantil, a distinção entre a instituição pré-escolar e a escola de ensino fundamental (anos iniciais); c) caracterizar, sob a perspectiva de professoras de educação infantil, as práticas pedagógicas desenvolvidas em instituição pré-escolar.

As seções de análise e discussão dos dados foram construídas conforme os eixos temáticos gerados na etapa de codificação das entrevistas. Assim, preservando o caráter dedutivo, em que se parte de discursos gerais para a caracterização de temas mais específicos, tem-se, a seguir, a primeira seção deste capítulo que foca o objetivo da pré-escola. Os eixos temáticos que integram essa seção são: concepção e finalidade da educação infantil e pré-escola.

Na segunda seção de análise, tem-se a construção de um texto voltado para a explicitação de falas das professoras que buscam distinguir a pré-escola dos anos iniciais do ensino fundamental, o que se faz a partir dos eixos – estrutura física e ambiente.

Na terceira seção, são trazidas para a discussão as falas que fazem referência às práticas, as quais, segundo as professoras, são inerentes à etapa da pré-escola. Os referidos discursos contemplam os eixos: atividades e aprendizagens.

5.1 “A pré-escola é trabalhadeira”: o objetivo da instituição

Nessa categoria de análise, foi reunido tudo aquilo que as professoras proferiram a respeito dos seus trabalhos, expressando, em palavras, o significado daquilo que desenvolvem na pré-escola. Aqui, utiliza-se o termo “significado” a partir do entendimento de que há

possíveis componentes do processo de construção de significados, levantados na literatura [...] aqui identificados: o processo inicia-se e mantém-se através da atenção dirigida para um objeto a ser explorado e significado, a partir do envolvimento de um Outro e intermediadas pela linguagem (CORREIA; MEIRA, 2008, p. 362)

Dessa forma, observando o processo construtivo dos discursos das professoras, foi perceptível a presença dessa atenção dirigida ao assunto e do envolvimento com a entrevista em si e também com suas memórias.

Assim, como já anunciado, foram analisadas as falas classificadas nos eixos de concepção e finalidade da educação infantil e pré-escola. Esses temas foram os que apareceram com mais frequência quando as professoras foram estimuladas a definir a educação infantil e a pré-escola.

Conhecer a definição de educação infantil é objeto de estudo de diversos componentes curriculares de cursos de graduação em Pedagogia, a exemplo: Pedagogia (UFC), Pedagogia (UECE), Pedagogia (UNIP).⁸¹ Quando, na metodologia deste trabalho, adotou-se o pré-requisito de que as participantes da pesquisa tivessem cursado disciplinas ligadas à área da educação infantil, isso se deu também como uma hipótese de que as professoras tivessem

⁸¹ Essas informações podem ser consultadas nos sites das referidas faculdades/ universidades.

estudado sobre essa definição, pelo menos em relação a documentos oficiais, por conseguinte, pudessem nortear sua práxis⁸² a partir do que construíram como conhecimento acerca desse conceito.

As professoras entrevistadas buscaram citar aspectos das DCNEI (BRASIL, 2009c) ou da LDB (BRASIL, 1996) quando foram questionadas diretamente sobre o objetivo da pré-escola e da educação infantil. Assim, fizeram referência ao seguinte artigo:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, s. p.)

Nas DCNEI (BRASIL, 2009c), tem-se a definição de educação infantil “como primeira etapa da educação básica, oferecida em **creches e pré-escolas**”, aqui entende-se que essa etapa da educação básica é dividida em subetapas e que a distinção entre uma e outra ocorre na faixa etária atendida.

No texto da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como LDB (BRASIL, 1996), entretanto, é acrescida, a essa diferença, a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola desde quatro anos de idade e a creche como opção da família. A garantia do atendimento às duas subetapas continua sendo dever do poder público. Sendo creches e pré-escolas o *locus* onde se materializa a primeira etapa da educação, Barbosa (2009, p. 9) definiu como funções indissociáveis dessas instituições

política, cuja função é contribuir para que os “pequenos” usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a terceira função é a pedagógica por ser este um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos.

Faz-se imprescindível a existência de textos oficiais que apontem funções para as instituições de educação. Isso é, também, uma forma de orientar as ações que lá são praticadas. O respeito e garantia dos direitos, o estímulo para compreensão do que é democracia e o fato de propiciar vivências e oportunidades para que as crianças constituam sua cidadania fazem parte da construção do ser humano político, contudo é necessário que o docente saiba

indiscutivelmente a clareza política [...] com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um

⁸² Aqui, o termo “práxis” é entendido como aquela prática que está situada “numa ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crenças” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2015, p. 7), portanto, não envolve apenas ações, mas também um processo reflexivo e dialógico.

ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratica. (FREIRE, 1995, p. 46)

Assim, para que não ocorra um esvaziamento do discurso – quando este não reverbera efetivamente na prática –, é necessário que o docente, coordenadores e formadores estejam em constante reflexão. Eles precisam ter a ciência de que não há um ponto final, é necessário estar disponível e em busca de aperfeiçoamento das suas formações.

Nesse viés, é indubitável a ligação da compreensão da prática política para entender o significado “prático” de “pedagógico”, pois prática pedagógica não se assemelha à realização de atividades de cunho escolar, na verdade ela é uma

prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender. Notas: articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES, 1999 *apud* MOROSINI, 2006, p. 447)

Dessa forma, ao vivenciar uma educação política (e de cunho pedagógico), os saberes de todos – crianças e adultos – são ampliados para além do âmbito escolarizante.

Fica expresso nos textos oficiais não haver caracterização e nem função específica para a pré-escola, mas sim que ela é parte integrante da educação infantil, igualmente como se dá com a creche. Por isso, entende-se que deva seguir os preceitos assumidos como determinantes para essa etapa, a saber: os objetivos, a definição de currículo, os eixos que devem nortear as propostas pedagógicas das instituições – a brincadeira e as interações –, a finalidade da avaliação, a complementaridade à ação da família e da comunidade e os direitos de aprendizagem das crianças.

Mesmo quando há um esforço visando a fazer a distinção entre essas duas instituições, não há clareza de elementos diferenciadores. Ao contrário, há um reforço da similaridade da creche com a pré-escola, seja na “trabalheira” que lhes é comum, na concepção de criança, no cuidado e educação que devem proporcionar, seja no caráter de ampliador do repertório de conhecimentos e destrezas, que a criança traz consigo quando chega à instituição, e a necessária parceria com as famílias. É essa compreensão que se expressa na reflexão da professora Prile (2021):

A pré-escola é trabalheira! A educação infantil é. Criança pequena mesmo, né? Ver como um ser integral, pensar a criança como um ser completo, é o educar e cuidar, né? Uma interação das crianças entre si. Trabalhar o que ela já sabe, porque as crianças desde pequeninhas sabem do cotidiano, né? Vem de aprendizado com a família e a gente só amplia isso.

O desenvolvimento integral, a relação entre cuidar e educar e a parceria família-escola, presentes na fala de Prile, remetem a documentos oficiais como a LDB vigente (BRASIL, 1996) e as DCNEI (BRASIL, 2009c). Durante toda a entrevista, demonstra um esforço em esmiuçar esses sentidos ao falar orgulhosamente sobre sua prática. Nota-se a presença dos documentos oficiais na sua fala, mesmo que sem citá-los diretamente.

Prile, ao considerar a pré-escola como “trabalheira”, leva à reflexão para tudo aquilo que envolve o trabalho docente na educação infantil, tais como estudos, planejamentos, esforço físico e disposição corporal. Na BNCC (2017, p. 39), isso é tratado como parte do trabalho do docente de educação infantil:

Refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Nessa perspectiva, compreende-se, ainda que superficialmente, o que Prile parece querer dizer quando traz a palavra “trabalheira” para definir a pré-escola, pois há uma grande quantidade de demandas a serem atendidas pela professora. Isaia (1992) *apud* Morosini (2006, p. 357) traz que a produção pedagógica

compreende todas as atividades que os professores elaboram, tendo por objetivo o processo formativo de seus alunos e deles próprios. Compreende o material elaborado e organizado para o desenvolvimento das aulas, a troca de idéias e as discussões proporcionadas nesse espaço, a construção coletiva de alunos e professores de novas compreensões sobre as temáticas aí em pauta, as orientações realizadas, entre tantas outras atividades.

Logo, o trabalho pedagógico na educação infantil, para além de precisar de uma produção pedagógica, exige também uma disponibilidade corporal do docente, pois, “dentre os demais aspectos psíquicos, físicos, sociais e culturais, as interações afetivas e o toque corporal são fatores decisivos para o desenvolvimento infantil” (OLIVEIRA, 2009, p. 103). Assim, o docente de educação infantil, para promover educação e cuidado, precisa gerir muitas demandas, que, se não bem planejadas, podem sobrecarregar e influenciar negativamente na qualidade do trabalho desenvolvido.

A efetivação de um trabalho de boa qualidade (MEC, 2009b), que atenda aos objetivos propostos, perpassa diretrizes como a formação docente e a disponibilização de condições materiais, estruturais e de suporte humano. Esses aspectos foram trazidos pelas professoras e são, posteriormente, abordados ao decorrer deste capítulo.

Um ponto trazido pelas professoras para definir o objetivo da pré-escola foi o propósito de desenvolvimento integral. Dessa forma, Isis (2021) informou: “a pré-escola ela proporciona também esse desenvolvimento integral das crianças em parceria com as famílias”.

O desenvolvimento integral das crianças é a finalidade da educação infantil apontada na LDB., Art. 29 (BRASIL, 1996, s. p.), a qual chama a atenção para diversos aspectos indivisíveis da criança “físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”.

Uma educação que propicie ao educando a possibilidade de desenvolvimento integral é aquela que respeita tantos esses pontos trazidos na legislação como também garantem meios para efetivá-los. Além disso, foca sua atenção no aqui e agora, na criança, sujeito concreto, que tem direito a aprender, desenvolver-se e ser feliz agora.

O docente da pré-escola é um agente fundamental no processo de proporcionar oportunidades e vivências que visem ao desenvolvimento integral. Essas oportunidades e vivências requerem planejamento, orientado por um currículo que faça jus ao potencial e às competências expressivas, motoras etc. das crianças; que dê conta do ampliado campo de interações que essa docência envolve – com as crianças, as famílias, outros profissionais, a comunidade – e que se expressa na organização do ambiente. Nessa perspectiva, o professor precisa, necessariamente, entender como é possível a construção de propostas que integrem aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais da criança para conseguir planejar e propiciar oportunidades que vão ao encontro de um desenvolvimento integral.

Para assegurar que a finalidade da educação infantil trazida na LDB (BRASIL, 1996) seja concretizada e, portanto, passe de uma retórica nos discursos de políticos, legisladores e muitos profissionais que atuam nessa primeira etapa da educação infantil, é preciso conhecer e formar continuamente os profissionais que estão diretamente ligados a essas crianças. Os profissionais em questão são: docentes, assistentes⁸³, coordenadores e gestores, ao

⁸³ Segundo a Lei Complementar nº 0150, do município de Fortaleza, publicada no ano de 2013, o profissional Assistente de Educação Infantil é aquele que deve atuar como apoio às crianças e aos professores nas atividades didáticas, a fim de garantir um efetivo funcionamento da sala de referência e manter a qualidade do serviço público de educação. Pinheiro (2017), ao analisar o papel das auxiliares/ assistentes no cotidiano da educação infantil, refletiu que “o trabalho desenvolvido, [...], pelas Auxiliares no CEI tem grande proximidade com as atividades que são realizadas cotidianamente no cenário doméstico: acolher as crianças, recebê-las, orientá-las, observá-las, organizar seus objetos pessoais e o espaço em que estão inseridas a fim de proporcionar seu bem-estar

nível interno e externo, ou seja, também aqueles que regulam as políticas gerais, que dão diretrizes e interligam o trabalho entre as instituições, quais sejam: coordenadores da educação infantil, secretários de educação municipal e estadual, formadores da educação infantil etc.

Conhecer esses profissionais vai desde sua formação inicial à formação em exercício. É preciso um trabalho de investigação, por parte daqueles que gerem as ações em sentido mais amplo e interinstitucional (Coordenadores da educação infantil que integram as equipes responsáveis por essa etapa da educação básica nas SME, Secretários de educação etc.) de modo a explorar e revisar, se necessário, os currículos propostos pelas instituições formativas iniciais (graduações). De igual maneira, é relevante identificar as necessidades que emergem do cotidiano das instituições pré-escolares, por exemplo: quais pontos precisam ser mais bem estudados pelos docentes, assistentes e coordenadores? O que acontece no dia a dia da instituição que facilita e que dificulta a possibilidade de desenvolvimento integral das crianças? Quais são os desafios a serem superados nas instituições para que a educação infantil possa cumprir a sua função política pedagógica (BRASIL, 2009c).

A partir da identificação daquilo a ser melhorado no exercício da docência, por exemplo, é essencial que haja incentivos a reflexões que resultem em ressignificações daquilo que “eu”, professor de educação infantil, considero importante nas práticas pedagógicas que desenvolvo com as crianças. É fulcral que a prática das professoras condizam com a finalidade da educação infantil abordada em documentos oficiais (LDB; BNCC; DCNEI).

O incentivo a reflexões que resultem em ressignificações das práticas pedagógicas, aqui mencionado, refere-se à formação continuada que deve ser proporcionada aos docentes em exercício. Consoante a essa possibilidade que pode derivar dessa formação, Henn e Migueis (2019, p. 2) escreveram

Nóvoa (1992) relata que não podemos entender a formação contínua como algo construído através do acúmulo de cursos, conhecimentos e técnicas, mas “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos” (p. 27). A reflexão crítica sobre as práticas deve ocorrer para possibilitar a superação do ato mecânico e linear entre a teoria e a prática; substituindo, assim, o modelo da racionalidade técnica (NÓVOA, 1999). Ao aprender uma prática, aprende-se os modelos e conhecimentos “para o processo de conhecer na ação” (FULLAN; HARGREAVES, 2001). Porém, não se deve só conhecer na ação, mas sim refletir na e sobre a ação (GÓMEZ, 1992). (HENN; MIGUEIS, 2019, p. 2)

(BARBOSA, 2000; BARBOSA; HORN, 2001). Em suma, essas tarefas pareciam ser percebidas por alguns auxiliares e professores como ocupações exclusivamente manuais e também associadas “à maternidade e ao universo doméstico” (CERISARA et al., 2002, p. 8). Isso porque, em conversas informais, quando indagadas sobre essas atividades, relacionavam-nas ao “cuidado”, ao trabalho “prático” ou “físico, corporal” (PINHEIRO, 2017, p. 188). Para tanto, é necessário compreender que, mesmo que se levante a bandeira do “educar e cuidar” como indissociáveis, é preciso que isso se efetive. Isso acontece quando há a divisão de ações como igual entre os adultos responsáveis pelas crianças. Entretanto, como abordou Pinheiro, o trabalho desenvolvido pelas auxiliares (QUE DEVERIAM SER PROFESSORAS!) acaba recorrendo especificamente do “cuidar”, numa perspectiva marternal.

Seguindo a lógica dos autores supracitados, compreende-se a formação continuada como essencial para tornar “estranho” aquilo que é cotidianamente vivenciado pelo professor, às vezes, de forma até mecânica. Esse “tornar estranho” é trazer ao centro do questionamento as práticas rotineiras, refletir sobre os seus fundamentos e sobre o que elas podem estar propiciando às crianças, por exemplo, na pré-escola. Atentar para o que pode estar sendo ensinado às crianças na instituição remete ao que Bondioli (2000) e Becchi *et al.* (2005) denominaram de “‘pedagogia latente’ [...] A ideia de que nem tudo o que tem lugar nos contextos educativos seja fruto de uma intencionalidade consciente por parte dos professores e que, não obstante esse fato, produza efeitos potentes de modelagem sobre as crianças e sobre os alunos” (MORO; SOUZA, 2016, p. 338).

À luz das ideias expostas até aqui, há a compreensão de que a garantia de oportunidades que caminhem para um desenvolvimento integralizado das crianças é função da educação infantil, por conseguinte, da pré-escola. Entende-se, então, que não é possível haver essa efetivação sem que tenha a operacionalização de outros pontos, que vão além do que diz respeito diretamente ao trabalho docente.

Nos discursos das professoras, é possível identificar algumas elucidações sobre o trabalho que precisa ser desenvolvido na pré-escola tendo em vista o desenvolvimento integral das crianças, como

o professor acredita que é a educação infantil, ele vai fazer também a sala dele com momentos que respeita a criança, com jogos, brincadeiras, um espaço diversificado, com mesas nas quais as crianças se integrem e interajam mais, sem ser esse negócio de fila, muitos pregam que no fundamental é seriedade, que tá lá pra aprender, algumas coisas assim de correntes e pensamentos que conheço. Mas você pode fazer a diferença e se a gestão tiver uma sensibilidade vai fazer que seja respeitado o tempo das crianças. (PRILE, 2021)

tem a função também de socialização, de potencializar as aprendizagens, de promover a... o compartilhamento de experiências entre as crianças os profissionais, né?! Tanto professores como outros adultos, eu acho que tem essa função também, né? (MARIA, 2021)

essencial para mim são as brincadeiras, as brincadeiras elas ensinam muito, muito mesmo às crianças. Porque você pode abranger todo tipo de tema com elas, a matemática, não compartimentando, mas você pode colocar esses aspectos racionais, aspectos lúdicos, aspectos motores, movimento, expressão, socialização. Eu acho, eu acho que um dos, um dos aspectos mais interessantes é a colocação de história e as brincadeiras, eu acho que elas são muito enriquecedoras (JOANA, 2021)

A gente vai descobrindo juntos [professora e crianças], a gente vai planejando, a gente vai buscando envolvê-las a partir das temáticas que vão surgindo do cotidiano das experiências delas, mas eu busco priorizar mesmo essa coletividade esse encontro entre as crianças, essa brincadeira lúdica, esse encontro mesmo que vai partir da vida cotidiana delas. Elas aprendem [na pré-escola] a conviver, elas aprendem a brincar, elas aprendem a... se desenvolver, elas aprendem a participar, elas aprendem o que é democracia, elas aprendem... é da pra fazer uma lista aqui, né? (risos). (ISIS, 2021)

Compreende-se que as professoras consideram essencial que as brincadeiras e interações sejam o fio condutor das propostas para um desenvolvimento integral, assim como trazem as DCNEI (BRASIL, 2009c).

A pré-escola, para as professoras entrevistadas, precisa, necessariamente, usufruir das interações e das brincadeiras em todos os contextos. A importância de que docentes de pré-escola defendam esses eixos norteadores faz-se à medida que

é brincando que a criança se desenvolve, exercitando as suas potencialidades. O desafio contido nas situações lúdicas provoca o funcionamento do pensamento e leva a criança a alcançar níveis de desempenho que só as ações, por motivação intrínseca, conseguem” (CUNHA, 1994, p.11 *apud* REIS, 2020, p. 19).

Para tanto, as brincadeiras e interações não podem alimentar uma rigidez muitas vezes exigida em um contexto educacional tradicional, onde os educandos devem ficar sentados, passivamente, enquanto o professor, como centralizador dos conhecimentos, propaga, “repassa” aquilo que acredita ser essencial para as crianças aprenderem. Nesse tipo de educação, os objetivos “cifram-se, assim, em escolarizar, compensar e acelerar [as crianças]” (OLIVERIA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2015, p. 8).

A professora Joana (2021) destaca outros aspectos que considera importantes no trabalho docente na pré-escola. Para ela, são necessários o espaço e a flexibilidade:

Então, quando você dá espaço para elas [as crianças] falarem, fica, fica mais fácil para o professor entender isso e esses, esses momentos mais diferentes, momentos diferentes mesmo que você trabalha o mesmo assunto, mas que você aborde, procure abordar de formas diferentes, mesmo que seja o mesmo assunto para que se intensifique aquele conhecimento, né? Quando eu digo que era para ter conhecimentos dinâmicos não quer dizer que você não possa continuar um tema, você pode continuar um tema, mas puxando é... uma pesquisa na internet, uma brincadeira, uma música na produção de texto. Então, você vai puxando e vai criando. A flexibilidade para mim é a melhor [estratégia] para que as crianças aprendam. A rigidez ela não produz nada, pode ser que algumas crianças sim, mas a maioria não, principalmente hoje em dia entendendo a criança de hoje, a infância de hoje, né? [...]

a gente sempre tem esse negócio assim, para manter as crianças quietas, né? Ter esse controle, fica aqui escrevendo, eu acho assim... e copia isso é, e eu acho sim, que isso tem que ser abolido. Se é para produzir um texto que seja algo que foi proposto pela, pelo objetivo daquele momento e não como algo que é para manter alguém quieto, né? Então eu acho que isso tem que ser abolido definitivamente. Hoje em dia as crianças têm que ter o direito de aprender em todos os, cada momento que ela tá na escola ela tá aprendendo alguma coisa, mesmo que seja de forma e de maneira informal, às vezes não é só sentada escrevendo que ela tá aprendendo. (JOANA, 2021)

Joana (2021), ao defender a “abolição” da rigidez e da necessidade de que as crianças fiquem quietas, demonstra o entendimento da importância da presença das interações para a educação da criança, em que as propostas são feitas com intencionalidade pedagógica, as quais visam a atender o direito de a criança aprender por meio das brincadeiras e interações, conforme pontuam as DCNEI (BRASIL, 2009c).

Vale ressaltar que as professoras falam de suas práticas e que, nesse discurso narrativo – “assim como os documentos escritos podem ser tendenciosos, por atenderem a interesses, escolhas ou seleções do que se escreve [...] –, [a narrativa] oral [...] não está imune aos efeitos da tendenciosidade, ora como superestimação, ora como subestimação dos fatos” (STANISKI; FLORIANI; SILVA, 2015, p. 123). Nisso, entende-se que as professoras narram aquilo que acreditam que fazem, e isso não necessariamente corresponde ao que fazem.

As crianças de 4 e 5 anos, público-alvo da pré-escola, segundo as professoras entrevistadas, às vezes, encontram, nas instituições de educação formal que frequentam, uma educação voltada para a preparação do ensino fundamental. Sobre isso, Isis afirma

pré-escola não é a preparação para o ensino fundamental, que não tem que priorizar as múltiplas linguagens, né? Que tem [na pré-escola] a criança como centro de planejamento... Mas gente tem um livro didático que rouba esse, esse centro do planejamento, né? (ISIS, 2021)

Esse caráter preparatório contradiz as práticas que garantem um desenvolvimento integral que tem como eixo norteador as brincadeiras e interações, uma vez que desconsidera a criança como um ser que existe no aqui e agora e que precisa ser atendida de acordo com as suas necessidades do presente e não somente tentando prever o que ela será no futuro. Os referidos eixos são alguns dos distintivos entre pré-escola e ensino fundamental.

Assim, na próxima seção, são apresentados aspectos que as professoras julgam como aqueles que distinguem a pré-escola da etapa do ensino fundamental, anos iniciais.

5.2 “Na prática, a pré-escola é e deve ser totalmente diferenciada do ensino fundamental”: aspectos de distinção entre a pré-escola e o ensino fundamental

Neste tópico, são apresentadas as falas em que as professoras deixaram explícito ou subentendido, durante as entrevistas, aspectos que fazem a pré-escola diferenciar-se do ensino fundamental. Nessa perspectiva, os eixos temáticos que fazem parte da construção deste texto são: estrutura física e ambiente.

A respeito do contexto a ser apresentado, é válido retomar as ideias que formaram o objetivo da pré-escola, segundo as professoras participantes da pesquisa, quais sejam: é uma instituição que deve ter como objetivo o desenvolvimento integral das crianças, tendo como eixo norteador as interações e as brincadeiras.

Infere-se, portanto, a necessidade de trazer a definição do que deve ser o ensino fundamental, anos iniciais, segundo os documentos oficiais. A BNCC (BRASIL, 2017, p. 59) aponta

nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos [...] Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender.

Nesse sentido, o ensino fundamental difere-se da pré-escola quando o seu foco reside em garantir a consolidação de aprendizagens, especialmente, nos dois primeiros anos, àquelas voltadas à alfabetização, o que distingue-o da educação infantil, no caso deste trabalho, da pré-escola, cujo foco é o desenvolvimento integral das crianças.

Rocha (2001, p. 32) aborda a diferenciação entre a primeira e a segunda etapa da educação básica, focalizando as dimensões do desenvolvimento da criança que devem ser privilegiadas pela educação infantil: “o aspecto cognitivo privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar, no caso da EI, não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito-criança, nem reduzir a educação ao ensino”. Assim, a autora ainda acrescenta

[...] enquanto a escola [de ensino fundamental] tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola [de educação infantil]). (ROCHA, 2001, p. 31)

Assim, a instituição de educação infantil, que tem como centro a criança (e não o aluno!)⁸⁴, privilegia práticas em que as crianças são livres para desenvolver-se cada uma ao seu tempo, respeitando as individualidades delas, assim como seus interesses (e não apenas aquilo que o adulto almeja para a criança). Nesse contexto,

creches e pré-escolas diferenciam-se do Ensino Fundamental em relação: 1) às suas funções (educação e cuidado da criança pequena compartilhados com a família); 2) às experiências de aprendizagem, que se concretizam por meio das práticas de educação e cuidado, bem como das interações e relações educativas entre adultos e crianças, entre as próprias crianças, e entre crianças e ambiente físico, social e cultural, levando em consideração a faixa etária atendida, seus interesses e necessidades; e 3) aos sujeitos dessa educação. (PEREIRA *et al.*, 2018, p. 95)

⁸⁴ Barbosa (2009, p. 27) levanta importantes argumentos sobre a diferenciação de crianças e alunos, segundo a autora, “para ser aluno, na concepção que tem sido hegemônica nas práticas escolares, a criança precisa negar seu corpo, cuja multidimensionalidade precisa ser esquecida, ou propositadamente controlada. É como se fosse possível negar a presença viva, real e autêntica das crianças [que vivem por meio de pensamentos-palavras-corporeidade] e das interações sociais por elas estabelecidas”.

É importante compreender que as crianças da educação infantil têm características de desenvolvimento e aprendizagem que as diferem das crianças do ensino fundamental. Nesse sentido, Post e Hohmann (2003) enumeram alguns aspectos relacionados às formas como as crianças em idade de educação infantil aprendem: as crianças aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos; aprendem porque querem; e aprendem num contexto de relação e confiança.

Considerando essa diferenciação entre as duas etapas da educação básica, há diversos documentos oficiais, elaborados por especialistas, pesquisadores e professores, tanto em nível nacional, como estadual e municipal, e publicados pelo poder público, os quais buscam orientar o desenvolvimento de práticas de boa qualidade, tanto em creches como em pré-escolas. Os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (MEC, 2009b), por exemplo, enunciam aspectos relacionados à estrutura física, materiais, razão entre o número de crianças por adultos, planejamento institucional, relações entre profissionais etc.

Para a garantia de práticas pedagógicas de boa qualidade na pré-escola, deve haver uma estrutura física adequada, com espaço e brinquedos em quantidade suficiente para as crianças, assim como um número condizente de adultos, com formação profissional sólida, em relação à quantidade de crianças. É necessário, também, que os profissionais tenham tempo adequado para prosseguir em formações continuadas, para realizar seus planejamentos e para reflexão de suas práticas (MEC, 2009b). Por outro lado, é imprescindível, indubitavelmente, destacar o papel da coordenação pedagógica nesses processos de planejamento e reflexão sobre as práticas, pois

a respeito da coordenação pedagógica na Educação Infantil, Zumpano e Almeida (2012) apontam que a ação mais importante do coordenador pedagógico nessa etapa da educação está relacionada à formação de professores. Destacam que, ao realizar um trabalho coletivo, articulado e integrado com os docentes, o coordenador pedagógico investe na formação em serviço, centrada na escola, considerando as singularidades e características educativas e do contexto. Vale destacar que a atuação do coordenador pedagógico como formador de professores em exercício pode contribuir para superar a visão dicotômica que ainda existe em relação ao cuidado e à educação em creches e pré-escolas, se as intervenções desse profissional instigarem o professor a refletir e explicitar os princípios que orientam sua prática pedagógica a partir dele mesmo, de sua formação e da troca de experiência com seus pares (PEREIRA, 2018, p. 97)

Nesse sentido, o coordenador da educação infantil, nas instituições da rede municipal de ensino de Fortaleza, muitas vezes acaba exercendo funções mais burocráticas administrativas do que aquelas que dizem respeito à formação pedagógica dos docentes e assistentes. Lopes (2019), ao sistematizar trabalhos que abordam a coordenação pedagógica na educação infantil, apontou que

nestas pesquisas o CP [coordenador pedagógico] foi percebido como um profissional sobrecarregado, desvalorizado, responsabilizado e cerceado. Em relação às suas atividades nas instituições os gestores destacam que as ações pedagógicas não são prioridade, visto que as de finalidade exclusivamente burocráticas sobrepõem-se a elas. (LOPES, 2019, p. 55)

Logo, faz-se necessário devolver aos coordenadores a oportunidade – em relação ao tempo e às demandas – de exercer sua função primária, que é de ser também um formador e mediador dos processos educativos e pedagógicos presentes na instituição.

Ao serem incitadas a diferenciar a pré-escola do ensino fundamental, anos iniciais, as professoras Isis, Prile, Joana e Maria destacaram aspectos cuja fala de Isis os sintetizam:

A gente tem uma concepção de educação diferenciada do fundamental.[...] A pré-escola, de acordo com as Diretrizes, de tudo que a gente defende, na prática ela é e deve ser totalmente diferenciada do ensino fundamental, né? Mas que vejo assim, que... na verdade o fundamental era pra se inspirar na educação infantil, né? E a gente ainda vê muitas práticas de professoras da educação infantil se inspirando em práticas do fundamental, né? Atualmente, as crianças do fundamental tem perdido cada vez mais o direito de brincar, parece que elas deixam de ser crianças quando vão para o fundamental, né? (ISIS, 2021)

O desejo de Isis se configura em uma aproximação e interligação entre as etapas de educação, em que não haja quebras bruscas entre os períodos de transição. Isis afirma que a educação infantil deveria inspirar as práticas realizadas no ensino fundamental. Essa declaração de Isis remete às possibilidades de relacionamento entre a educação infantil e o ensino fundamental, apontadas por Peter Moss (2008) *apud* Neves, Gouvêa e Castanheira (2011, p. 123):

[primeira] A educação infantil teria, então, como função preparar as crianças para um melhor desempenho no ensino fundamental. A segunda caracteriza-se por um impasse, em que ambos os níveis de ensino recusam um, definindo-se a partir de uma negação recíproca. A terceira possibilidade, preparando a escola para as crianças, inverte o modelo preparatório no sentido de adotar práticas da educação infantil no ensino fundamental, adaptando a escola desse nível de ensino às crianças. A visão de um lugar de encontro pedagógico é a quarta possibilidade apontada e defendida por Moss. Nessa, as práticas e concepções de ambos os níveis de ensino são integradas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias e concepções

Assim, a fala de Isis se aproxima da terceira possibilidade apontada por Moss (2011), pois reflete que o ensino fundamental deveria se inspirar mais na educação infantil, algo que provocaria essa “inversão” social dos papéis, pois o ensino fundamental poderia beber da fonte dos alicerces da educação infantil, para, então, fazer uma educação que não fizesse “as crianças deixarem de ser crianças” (ISIS, 2021)

Com base nessa afirmação de Isis, atribui-se o sentido de que há maneiras de concretizar uma educação que respeite e enxergue a criança como ser que existe agora e tem demandas próprias da sua faixa etária. Fundamentada nas teorias já existentes, a educação

dessas pessoas precisa necessariamente ocorrer por práticas que favoreçam a ludicidade e os interesses da criança.

Isso é reafirmado quando Isis opina “parece que elas [as crianças] deixam de ser crianças quando vão para o [ensino] fundamental”, apontando, assim, uma visão do que é a criança para ela: um ser que precisa, necessariamente, brincar para aprender. Quando essa possibilidade de utilização da brincadeira no ambiente de educação formal é retirada da criança, parece haver uma quebra entre os processos e, principalmente, uma anulação do objetivo de desenvolvimento integral do ser (BRASIL, 2009c).

Outros aspectos foram trazidos pelas professoras para o centro da discussão a respeito das diferenças que a pré-escola tem em relação ao ensino fundamental, tais como, estrutura física e ambiente. As professoras participantes da pesquisa relataram e opinaram, a partir das suas experiências profissionais. Como explicitado no tópico referente à metodologia da pesquisa, duas das professoras atuavam em pré-escola localizada, geograficamente, em escolas, onde a maioria das outras turmas eram formadas pelos anos do ensino fundamental. As outras duas participantes da pesquisa atuavam em pré-escolas localizadas em centros destinados exclusivamente à educação infantil.

Em linhas gerais, as professoras anunciaram em suas falas dificuldades e características que podem ser justificadas pela inserção “improvisada” da pré-escola no ensino obrigatório, à luz do que trouxe Morgado (2017) e Lemos (2018)⁸⁵, que, ao estudarem municípios distintos, constataram a falta de investimento do Estado para receber esse novo público fruto da obrigatoriedade de matrícula e de oferta de vagas.

Nesse cenário, a estrutura física é um ponto central para as docentes na distinção que fazem entre as duas primeiras etapas de educação básica, pois

o CEI eu acho interessante porque, assim, um ambiente todo voltado para um único objetivo, ele é todo estruturado, ele é todo colocado no objetivo da construção da criança na pré-escola, respeitando a sua idade o seu, a sua vivência, os seus conhecimentos. Então, eu acho que quando, eu na minha opinião, acho que quando vai, quando mistura [os locais] eu acho que tira um pouco a identidade [da pré-escola]. Mas eu penso assim, eu acho, que é muito mais interessante quando se é um ambiente exclusivamente para a educação infantil, no sentido que ela vai promover todo o ambiente voltado para os objetivos do trabalho que a gente vai fazer com eles [as crianças], ele é todo estruturado, todo preparado nos conhecimentos que nós vamos trabalhar, para que elas [crianças] se desenvolvam e quando é na outra realidade [pré-escola dentro de uma escola de ensino fundamental] eu acho que, que já fica mais, já perde um pouco mais essa, essa identidade. (JOANA, 2021)

No ensino fundamental, não tem um espaço específico, é todo mundo junto. Quase não tem brinquedo, tem um brinquedinho para todas as salas, um recreio de 20 minutos, fora a prática em sala, se a professora não tiver uma prática que integre o

⁸⁵ Esses estudos foram explorados no capítulo referente ao EA desta dissertação.

cuidar e o educar, ela não vai pensar em espaços de brincadeiras, respeitando preferências e escolhas. (PRILE, 2021)

Sob esse viés, percebe-se que o espaço físico⁸⁶ é tido como algo que contribui diretamente para o bom desenvolvimento daquilo que as professoras acreditam ser o trabalho da pré-escola. Nesse sentido, Hohmann *et al.* (1979, p. 51) ressaltam

o arranjo deste espaço é importante, porque afecta tudo o que a criança faz. Afecta o grau de atividade que pode atingir e o quanto é capaz de falar de si própria. Afecta as escolhas que pode fazer e a facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos. Afecta as suas relações com as outras pessoas e o modo como utiliza os materiais.

Para tanto, o espaço deve ser estruturado de forma que atenda às necessidades do público que o frequenta. Quando a pré-escola é ofertada em espaços escolares de ensino fundamental, muitas vezes, não há um planejamento estrutural para adequação às demandas das crianças menores, de 4 e 5 anos, ou seja, as mesas e cadeiras não são adequadas à altura das crianças, ou os espaços destinados às áreas de comum acesso, como parque/ pátio, banheiro, refeitório, são pensados para crianças do ensino fundamental, que apresentam necessidades espaciais diferentes. Some-se a isso a presença de vários muros, identificados por Carvalho e Fochi (2016, p.155), os quais “historicamente impossibilitam diálogos, que não consideram o tempo e o modo como as crianças aprendem, que aniquilam a sutileza dos gestos infantis para interpretar e recriar seu entorno”.

As professoras relatam que, nas duas instituições pré-escolares situadas em escolas de ensino fundamental, por mais que tentem tornar o espaço uma possibilidade de ser um “terceiro-educador”⁸⁷, acabam encontrando barreiras que envolvem a falta de material:

os espaços da pré-escola dentro da escola é muito difícil sabe? De se trabalhar. A gente não tem uma privacidade assim, de um espaço assim, realmente só pra educação infantil, o uso do banheiro também é uma questão bem delicada, os tempos de alimentação também que é uma questão muito delicada. [...] Tem diferença, sabe? De uma pré-escola que funciona dentro de um CEI, de uma pré-escola que funciona dentro da escola. Até quando tem avaliações externas nós temos que mudar o que nós planejamos, nós temos que mudar toda a nossa rotina, ficar trancadas dentro da sala de atividades e não pode fazer barulho, as crianças não podem brincar. Então assim,

⁸⁶ Neste trabalho, utilizaram-se como sinônimos as expressões “estrutura física” e “espaço físico”. Sobre espaços e ambientes, Cruz e Cruz (2017, p.72) apontam: “A palavra ambiente refere-se ao espaço físico (caracterizado, por exemplo, pelo tamanho, pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração) acrescido das relações que nele são estabelecidas (incluindo os afetos, os conflitos e as ambiguidades existentes nas trocas entre as crianças, entre estas e os adultos e entre estes). Por meio do espaço físico, a criança é capaz de estabelecer relações entre as pessoas e o mundo, convertendo-o em cenário para as emoções. Essa qualificação do espaço físico é o que o transforma em ambiente” (FORNEIRO, 1998; HORN, 2004). Assim, esse trabalho assume essas definições quando ora utiliza a expressão estrutura/ espaço físico, ora traz o termo ambiente.

⁸⁷ Cruz e Cruz (2017, p. 73) trazem, “na abordagem construída em Reggio Emilia, desde o início, a preocupação com a qualidade do contexto no qual acontece a educação de crianças pequenas que decorre da crença no direito da criança a um ambiente de qualidade e da ideia do espaço1 como “terceiro educador”. Assim, o ambiente é, também, um outro educador para quem ali convive.

o impacto do fundamental na pré-escola é muito grande sabe de limitação mesmo dos direitos das crianças então é muito difícil, complicado a pré-escola dentro de escola. (ISIS, 2021)

Ressalta-se a atenção do papel que o ambiente desempenha nas escolas de ensino fundamental, segundo Isis – “limitador, inadequado às necessidades das crianças, propiciador do emparedamento das crianças dentro de salas, e restrição ou quase extinção da brincadeira” – sem dúvidas, isso descaracteriza a identidade da instituição pré-escolar e paradoxalmente não possibilita a interação com o ensino da etapa posterior, em que a criança dará continuidade a sua trajetória de educação formal.

A ruptura com aquilo que é específico da educação infantil, que acontece no período de transição das crianças para o ensino fundamental, parece já ser antecipada para a pré-escola quando ela funciona dentro de uma instituição que também tem turmas de ensino fundamental. Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 49), ao refletirem sobre o avanço da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola, afirmam que “seria pertinente dizer que podemos estar ante a morte anunciada de uma das experiências educacionais mais exitosas no Brasil: a da educação infantil na faixa etária de 4 a 6 anos”, pois, ao levar as crianças da pré-escola para espaços que, na maioria das vezes, não estão adequados, os quais cerceiam os fazeres dos professores e crianças, que cada vez mais vão se “moldando”, conforme os hábitos do ensino fundamental, há a possibilidade de lograr-se o fim da pré-escola, sobre um dos mesmos pretextos que levou as crianças de 6 anos para o ensino fundamental, ou seja, que assim elas teriam uma possibilidade de continuidade na sua educação (ARAÚJO, 2008). É importante ressaltar:

Em que pesem os limites da pesquisa ora apresentada, os dados podem ser compreendidos como um alerta acerca da tendência de nossa sociedade e, em certo sentido, das políticas educacionais exigirem de crianças, cuja principal demanda é o brincar, um esforço de adequação à disciplina dos tradicionais métodos da escola de ensino fundamental. Ao contrário do argumento de que as crianças de 6 anos trazem para o ensino fundamental uma dinâmica educativa mais atrativa às necessidades das crianças de 7 e 8 anos, os dados da primeira fase dessa pesquisa, considerando as falas dos entrevistados, indicam que a rotina da escola de ensino fundamental pouco foi alterada para receber esses novos alunos. Nesse sentido, não foram os anos seguintes que se modificaram; ao contrário, foi o novo primeiro ano que perdeu seu vigor e vivacidade. (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 49)

Sem dúvidas, há muitas imbricações em relação às transições entre as etapas de educação básica, e, fica perceptível que estas aumentam quando as etapas são oferecidas em um espaço em comum.

Enquanto na pré-escola, situada em CEI, há outras possibilidades como:

o CEI de educação infantil é uma instituição voltada estruturalmente, [em seus] espaços para atender as necessidades das crianças dessa idade, né? Porque elas precisam de vivências específicas para a sua idade, para que elas consigam o seu

desenvolvimento diante da sua etapa de aprendizagem de seu nível de aprendizagem, em relação a idade e seu cognitivo. [...] O CEI coloca a criança dentro de um universo [que] é especialmente para elas. (JOANA, 2021)

Embora haja a preocupação para um ambiente adequado às crianças da pré-escola, e as professoras ressaltem a busca por um desenvolvimento integral (BRASIL, 2009c), há a necessidade de apontar a presença de palavras e expressões como “seu desenvolvimento diante da sua **etapa de aprendizagem** [...] em relação ao seu **nível cognitivo**” (JOANA, 2021, grifos da autora), ou seja, parece haver um foco na aprendizagem que talvez tenha de ser adequada à idade das crianças e ao seu aspecto cognitivo, visto aqui como algo separado, que não parece estar incluído na ideia de desenvolvimento integral. Pode-se utilizar Sales (2007, p. 113) para ajudar a compreender essas falas/ pensamentos, pois essa autora afirma que “talvez esse modo de [pensar e] agir decorra da elaboração da identidade, ainda pouco estruturada, da Educação Infantil, a qual remete as professoras a procurarem um modelo de trabalho pautado sobre propostas de outras etapas da educação, como as do ensino fundamental, por exemplo”.

A respeito da importância que o espaço assume nas práticas desenvolvidas pelas professoras e de como as concepções sobre a instituição de educação infantil se expressam, por exemplo, em seu uso e organização, é válido explicitar a ideia de Horn (2004, p.20) acerca de como o espaço pode contribuir para as propostas pedagógicas planejadas e propiciadas pelos professores:

Entendemos que o papel do professor é interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos [no caso da educação infantil, das crianças], provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea. Essa intervenção, sobretudo, na escola infantil, dependerá do modo como o professor, o parceiro mais experiente, organiza, por exemplo, jogos e materiais relacionados aos mais diferentes campos do conhecimento (línguas, matemática, ciências, artes) que, em tal estágio de desenvolvimento das crianças, serão mais adequados e do modo como organiza cantos e recantos da sala de aula [no caso da educação infantil, na sala de referência], como biblioteca, casa de boneca, recanto das fantasias, das construções, os quais permitirão enredos com a participação em duplas, trios ou grupos maiores de crianças. De modo geral, o espaço, muitas vezes, é organizado desse modo; porém são tão pobres em materiais, cuja presença os tornariam mais atraentes, que são pouco convidativos às crianças.

Assim, uma boa organização e uma estrutura espacial, que permitam a movimentação e possibilitem a exploração das crianças, têm sido apontadas como um aspecto que diferencia as propostas pedagógicas voltadas à pré-escola em relação àquelas cujo foco é o ensino fundamental (anos iniciais). Contudo, Pinazza e Santos (2016) afirmaram que não houve preparação dos espaços para receber as crianças da educação infantil nas escolas de ensino fundamental, assim como não houve uma reformulação curricular e, sobretudo, não houve investimentos nos profissionais para efetivar as mudanças. Para tanto,

a ampliação por si só não superou antigos dilemas da educação infantil e do ensino fundamental. Não deu conta do difícil processo identitário da creche e da pré-escola no âmbito da educação básica; não solucionou a impotência da escola do ensino fundamental em promover o sucesso escolar e não garantiu a superação da descontinuidade e desarticulação entre as diferentes etapas educacionais (PINAZZA; SANTOS, 2016, p. 35)

Ao ouvir e analisar as entrevistas, pode-se inferir que, na perspectiva das professoras, a pré-escola, ofertada em espaços estruturados para atender crianças maiores, acaba por contribuir para a manutenção de práticas que não cooperam com o desenvolvimento integral das crianças de 4 e 5 anos.

Nessa perspectiva, Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 157) ressalta que “o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento.”

O ambiente, como espaço que envolve relações afetivas, é abordado nos discursos das professoras quando informam a compreensão de que ele é um meio de distinção entre as etapas de educação, contudo encontram barreiras para efetivamente utilizá-los como gostariam

é que, às vezes, a gente tem vontades de reorganizar, redistribuir aqueles, aqueles ambientes, né? Tornar aquele ambiente mais propício para explorações mas, assim... Em que momento? Porque as crianças estão em sala todo tempo todo, elas saem na hora do recreio, o recreio delas é o nosso intervalo. Se eu não tô em sala, as crianças estão em sala com a outra professora [...] se ela não tá, eu tô lá e ela tá fora. Então, assim, ou eu vou ter que chegar muito cedo antes do meu horário de trabalho, ou eu vou ter que ficar depois do meu horário de trabalho, ou eu vou ter que ir no sábado e isso aí para mim é fora de cogitação! (MARIA, 2021)

a gente tem a troca de saída de sala pra entrada de outra professora [...] é impossível [deixar o ambiente já organizado] porque são concepções diferentes de educação, são concepções diferentes de docência e a minha organização que eu faço ali com as crianças, de como elas participam da rotina que proporciono, é totalmente diferente da forma que a outra professora trabalha, então não dá pra deixar essas coisas fixas [materiais], porque as coisas vão acontecendo junto com as crianças sabe? (ISIS, 2021)

Eu acho que a sala tem que tá mesmo organizada, mas ela deve ser utilizável pelas crianças têm que ser mesmo consumível (PRILE, 2021)

Uma das problemáticas apontadas pelas professoras refere-se à interação entre as profissionais que dividem a responsabilidade com as turmas, em dias distintos. Compreende-se ser, aqui, um desafio para as instituições da rede pública municipal de ensino de: possibilitar a interação entre professoras que exercem a docência na mesma turma.

É oportuno esclarecer que, em relação à carga horária docente dos professores servidores do município de Fortaleza-CE, é estabelecido que um terço da carga-horária seja destinado ao planejamento pedagógico. Essa tem sido a estratégia utilizada pela prefeitura municipal de Fortaleza para atender ao disposto na “lei do piso” – Lei nº 11.738, de 16 de julho

de 2008 (BRASIL, 2008b) – a qual prevê, em seu Artigo 2º: “§ 4o Na composição da jornada de trabalho [do professor], observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. 1/3 (um terço) da carga horária será dedicada, portanto, ao planejamento das atividades.

O planejamento deve ser realizado fora da sala de referência e sem a presença das crianças, para tanto, em “sala” há a presença de outra professora, com a função de assumir a docência com as crianças nesse período de “menor/maior carga horária”.

A divisão dos papéis da docência também ocorre no período de anos iniciais do ensino fundamental, onde há a separação de componentes curriculares entre as professoras, em que a professora de “maior carga horária” tem a responsabilidade de proporcionar momentos geradores de aprendizagens ligadas à Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e Religião, enquanto a professora de “menor carga horária” ocupa-se das áreas de Matemática e Ciências.

Aqui, traz-se à tónica o questionamento de: também há a divisão de áreas de conhecimentos na educação infantil, especificamente na pré-escola, a fim de seccionar o planejamento entre professoras de maior/ menor carga-horária? Infelizmente, essa pergunta não surgiu ainda na época das entrevistas, contudo, em conversas informais com colegas de profissão atuantes na rede municipal de ensino de Fortaleza, chegou-se a algumas respostas: algumas professoras relataram, enfaticamente, não haver essa divisão, informando que a proposta era de que todas trabalhassem baseando-se nos campos de experiências abordados pela BNCC (BRASIL, 2017). Outras professoras informaram que as docentes de menor carga horária são instruídas a promover atividades ligadas à fala, leitura e escrita. Não foi possível encontrar, nas Diretrizes de lotação de professores da rede municipal de Fortaleza (FORTALEZA, 2021), instruções específicas quanto a essa possível divisão.

A partir da BNCC (2017), reforçou-se o discurso já levantado com as DCNEI (2009) de um currículo para educação infantil que tenha como eixos as interações e as brincadeiras; as quais atendam aos campos: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; e que atenda aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: conviver, brincar, explorar, participar, conhecer-se e expressar.

Como favorecer a interligação e vivência ampla nesses campos e direitos sem fragmentar? Certamente, há a necessidade de que as professoras responsáveis pela turma consigam criar planejamentos conjuntos e estabeleçam uma relação que envolva a presença constante de conversas e reflexões sobre as crianças e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com elas. Entretanto, como explanado nesta dissertação, nos períodos destinados

para o planejamento, não há o encontro simultâneo das docentes, o que certamente dificulta o planejamento e a reflexão conjunta, assim como a organização do ambiente para atender à proposta de atividade planejada pelas duas professoras. Mais uma vez identifica-se uma ruptura dentro da própria educação infantil: professoras que atuam juntas, embora separadamente, na mesma turma e não se encontram para planejar e trocar informações sobre as crianças, bem como para estabelecer consensos sobre os objetivos pretendidos para cada criança e para o grupo.

Evidencia-se, a partir dos pontos relatados, a necessidade do encontro e interação entre docentes, a fim de garantir que o ambiente (continue sendo) seja um ponto de distinção positiva entre pré-escola e ensino fundamental, ao respeitar e contribuir para a garantia dos direitos de aprendizagem informados pela BNCC (BRASIL, 2017).

No que segue, a próxima seção trata das práticas pedagógicas informadas pelas professoras participantes da pesquisa, onde foram observados os eixos temáticos: atividades e aprendizagens para construção do texto de análise e discussão.

5.3 “Eu faço muito isso”: a prática pedagógica como aspecto duradouro

O conceito de identidade institucional, defendido neste trabalho, considera, sobretudo, aquilo que as pessoas integrantes da instituição dizem a respeito dela. Nesse sentido, três aspectos foram ponderados para o entendimento do que é a identidade de instituições pré-escolares de Fortaleza: o objetivo, o que a distingue do ensino fundamental e a prática pedagógica, que, nesta seção, será esmiuçada.

A prática das professoras foi preconizada como um aspecto duradouro, ou seja, “o que é percebido como traço contínuo, ligando o passado ao presente” (MACHADO, 2003, p. 60-61). A escolha para trazer ao cerne da discussão as práticas desenvolvidas pelas professoras nas instituições onde atuam liga-se ainda à hipótese inicial deste trabalho, qual seja: a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola gerou repercussões na identidade das instituições que a oferecem e isso tem, inevitavelmente, implicações nas práticas docentes com as crianças.

Partindo dessa pressuposição, tinha-se a ideia de que, ao selecionar participantes para a pesquisa que tivessem um tempo de atuação na pré-escola igual ou superior ao tempo de implementação da Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, abranger-se-ia um panorama de memórias e relatos que interligam a pré-escola antes e após a matrícula obrigatória. Nesse cenário, as práticas efetuadas pelas professoras foram identificadas como um meio para conhecer esse percurso.

Isso ocorreu, principalmente, porque se parte da presunção de que, nas práticas pedagógicas “há uma ‘insustentável leveza’ [...], que permite a presença de processos que organizam comportamentos de adaptação/renovação decorrentes das transformações inexoráveis que vão surgindo nas múltiplas mediações/superações entre mundo e vida” (FRANCO, 2016, p. 548).

Dessa forma, considerou-se a possibilidade de que as professoras relatassem mudanças em suas práticas sob a ótica da obrigatoriedade de matrícula. Entretanto, essa transfiguração não foi percebida nos discursos, pois houve relatos sobre a prática, mas não a comparação com momentos progressos.

Também é importante rememorar, aqui, que o acesso às práticas pedagógicas das professoras não se deu de forma direta, mas a partir do que elas disseram fazer. Nesse dizer sobre o que se faz, também o sujeito diz de si. Nesse sentido, é importante considerar

os riscos de [o pesquisador] se iludir quanto ao conhecimento que advém desses meios [como a fala do outro sobre o que ele faz] nos quais e com os quais o indivíduo constrói [ou tenta construir] uma imagem aceitável [de si, do seu trabalho] aos seus próprios olhos e aos dos outros (CATANI; BELMIRA; SOUSA, 2000, p. 154)

Considera-se que a ausência dessas informações pode ter ocorrido devido à falta de perguntas diretas, durante a entrevista, que estimulassem as professoras a comentarem e compararem suas práticas ao que viveram em anos anteriores em relação à atualidade⁸⁸.

A partir dos pressupostos escritos até aqui, percebeu-se que, nas falas das professoras, ao comentarem sobre suas práticas, os pontos mais recorrentes se relacionaram com: atividades e aprendizagens.

Logo, a denominação desses eixos temáticos foi dada por considerar que atividades são as ações relatadas que envolvem formas de garantir a efetivação de um objetivo pedagógico pré-estabelecido. Por sua vez, as aprendizagens são os relatos das professoras sobre aquilo que pretenderam ensinar e o que cogitam que as crianças aprenderam. A ponderação acerca desses temas para construção desse texto da análise tem em conta que as práticas pedagógicas incluem

desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. (FRANCO, 2016, p. 547)

⁸⁸ Isso se deu por opção metodológica que ambicionava que esse tema fosse trazido pelas professoras “livremente”, sem que fossem perguntadas diretamente.

Sob essa ótica, apesar de as professoras não terem elaborado comparações sobre as suas práticas em relação temporal, foi percebida a presença de elementos em suas falas que caracterizam momentos já apresentados em outros relatos/ estudos (CABRAL, 2013; CORSINO; BRANCO, 2016; LIMA, 2016; BARBOSA; GOBBATO; BOITO, 2018). Por exemplo, a utilização de livros didáticos/ apostilas, sendo esse um eixo centralizador dos processos educativos na perspectiva das professoras.

Quanto à utilização de livros didáticos na educação infantil, Barbosa, Gobbato e Boito (2018) esclarecem

essa recente inclusão da educação infantil no PNLD [Programa Nacional do Livro Didático] – mesmo que com obras didáticas para professores e não para crianças⁸⁹ – é decorrente da alteração do artigo 208 da Constituição Federal, a partir da aprovação da Emenda Constitucional 59/2009 (Emenda Constitucional n. 59, 2009) que determinou que os Programas Suplementares de Apoio ao Estudante, como material didático escolar, transporte, alimentação e saúde, contemplem todas as etapas da educação básica, incluindo, assim, a educação infantil. (BARBOSA; GOBBATO; BOITO, 2018, p. 2)

Nesse viés, o livro didático passou a ser distribuído para as instituições pré-escolares e, muitas vezes, segundo Isis (2021), “rouba o centro do planejamento”, parafraseando as DCNEI (BRASIL, 2009), que traz no Art. 4º: “As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, [é o] centro do planejamento curricular”. Ao refletir sobre essa ponderação de Isis, tem-se o questionamento: como supor que o livro didático – algo que, “como única ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, [pode] se tornar ineficiente, redutor e passivador” (LEHRBACH, 2019, p. 93) – pode ser um material utilizado com fins de propiciar as interações e as brincadeiras? E mais ainda, como pensar que o livro didático possa garantir a articulação das “experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral” (BRASIL, 2009)?

Esse questionamento incute reflexões sobre a adequação do material didático voltado para a pré-escola, mas que em sua essência atendem às demandas que não lhes são

⁸⁹ À época da publicação de Barbosa *et al.* (2018), não havia editais que incluíssem livros para as crianças da pré-escola, algo que foi incorporado no PNLD 2020-2022, a despeito de todas as manifestações contrárias, a exemplo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) que apresentou uma carta aberta de “Posicionamento público contrário aos livros didáticos na educação infantil”, que afirmou: “O edital para o PNLD 2020-2022 específico para educação infantil prevê o repasse de livro didático para a primeira etapa da educação básica. O uso do livro didático, nessa etapa, se contrapõe às concepções que fundamentam toda a política de educação infantil do país, que concebem as crianças e suas experiências como o centro do processo educativo e não a construção precoce e compulsória do ofício de aluno” (MIEIB, 2021).

próprias. Muitas vezes, esse material é apresentado às docentes com a pretensa função de garantir

apoio às práticas pedagógicas que auxiliará professores da pré-escola a compreenderem a correspondência entre as evidências científicas nacionais e internacionais e a prática da sala de aula, favorecendo a preparação para a alfabetização e a integração entre os processos educacionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2020, s. p.)⁹⁰.

É inegável que há a necessidade de cuidar das etapas de transição escolar para que ocorram sem rompimentos bruscos, a fim de que as crianças possam transitar entre as diferentes fases da educação básica, sendo respeitadas e tendo a manutenção dos seus direitos, afinal, elas não deixaram de ser crianças ao ingressar no ensino fundamental, sobretudo, no primeiro e segundo ano.

Entretanto, mesmo não havendo, em documentos oficiais, a explicitação de que é um objetivo da pré-escola a “preparação para a alfabetização”, a imposição do livro didático em um contexto em que professoras, via de regra, não têm a quem ou ao que recorrer para planejar e refletir sobre as práticas que desenvolvem com as crianças, paradoxalmente, transforma-o no “recurso didático”, o instrumento que realmente vai “dizer” às professoras o que fazer para que as crianças “aprendam na idade certa”, o que é supostamente necessário para adentrar ao ensino fundamental.

Sem dúvida, trata-se de mais um contrassenso, para uma política de educação infantil que advoga que a imersão da criança na cultura escrita ocorra de acordo com as suas demandas, inserindo-as e proporcionando experiências que a envolvam com o mundo letrado e a função social da palavra. Consoante a BNCC (BRASIL, 2017, p. 42),

na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.

Em contraposição ao uso do livro didático e de apostilas, Prile (2021) afirma

Muitas vezes a gente é cobrado na educação infantil nessa, na, porque tem a questão do livro. Lá [local de trabalho] tem umas professoras... A coordenadora inventou uma tal de apostila, sabe? Que aí, eu nem trabalho tanto, porque eu não concordo! Tem até atividade de pontilhismo... Meu deus, isso é totalmente contra o que eu acredito, sabe? Aí, eu pulo essa atividade. Eles já sabem escrever as letras, negócio de tá cobrindo. Podendo... Assim, eu não, não concordo com certas coisas, é um pouquinho complicado (PRILE, 2021)

⁹⁰ Essas informações podem ser encontradas no site Portal Mec, sob o link: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/384-fnde-1801140772/90321-mec-publica-edital-que-preve-livros-didaticos-para-alunos-da-pre-escola>.

Nota-se que Prile (2021) vai reafirmando a sua compreensão sobre o que é a pré-escola, seu objetivo e sua distinção frente à etapa do ensino fundamental, pois, também em relação às atividades que proporcionava para as crianças, mantém, em seus relatos, características que explicitam o respeito à criança. Por exemplo, Prile, ao ser solicitada pela pesquisadora para relatar uma jornada com as crianças no seu local de trabalho, trouxe

eu tenho uma roda de conversa, [...] a gente conversa, conversa com as crianças sobre rotina, né? Esses tempos, assim a prefeitura até fala de tempos que não podem faltar, eu começo com roda de conversa, elas [as crianças] em círculo, círculo depende do espaço que eu tenho, né? A sala é pequena, às vezes... Mas, jamais é a criança sentada na cadeira, uma atrás da outra. Sempre eu numa cadeirinha como elas e a gente conversa mesmo, escuta elas conversam como vieram para escola, às vezes, fala o que almoçaram, falam o que elas querem, às vezes tem um conflito ali, trazem uma fotografia para compartilhar muito de ouvir mesmo e conversar [...] (PRILE, 2021)

Observam-se, nesse trecho da fala de Prile (2021), as palavras e expressões que ela se utiliza, as quais indicam respeito à criança mesmo em uma sala que, para ela, não favorece muito as interações: a criança não fica sentada em filas, a professora busca se posicionar na altura das crianças para conversar com elas etc.

Sobre o respeito a que todas as crianças têm direito, é oportuna a reflexão de Martins Filho (2005, p.134),

parafraseando Paulo Freire (1996), consideramos “que educar exige respeito à autonomia do ser do educando, no sentido de não afogar a liberdade e de permitir ao Outro ser curioso e inquieto. Portanto, para o autor, a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Tais ações revelam, a um só tempo, que a criança é um ser humano em desenvolvimento e que a condição para a autonomia passa pela total mediação do adulto.

Sobre as práticas pedagógicas, Prile (2021) e Joana (2021) relataram:

tudo que for assim relacionado aos incisos [Referindo-se às DCNEI (BRASIL, 2009)], certo? Aos Campos de experiências, eu tento contemplar. Por exemplo, essas relações com tecnologias, as crianças estão bem desenvolvidas até, né? Porque eles estão direto na questão de celular e tal, mas assim não é só assistindo um filme que, “ah não assistir filme no celular pronto”, eles têm que pegar uma fotografia, eles têm também que ver uma fotografia, tá? Imaginar como é que sai, como é que fotografa. Assim, é mesmo trabalhar o espírito investigativo e nos questionamentos da criança, eu trabalho eu planejo, mas é aberto para o que as crianças poderão participar, mudar se for o caso, né? Adicionar, acrescentar alguma coisa. Eu proponho muitas experiências. Eu faço muito isso... (PRILE, 2021)

a gente tem que ter sempre uma conversa com as crianças, e, que, as nossas práticas têm que ter sempre o diálogo, para que a gente conheça a sua... do universo de cada um. E, que, partindo desse universo, a gente vai construindo esse conhecimento e claro que contemple esses direitos de aprendizagens (JOANA, 2021)

Acredita-se, talvez utopicamente, que a compreensão de que a criança é um ser essencial, e dela devem partir as atividades propostas no seio escolar, faz com que os docentes planejem práticas pedagógicas com intencionalidade adequada ao público que atende. Para

tanto, não se permitem ser reféns de materiais pré-determinados e ambientes que não condizem com o que acreditam.

Ressalta-se que, quando as professoras trazem palavras e expressões como: trabalhar “o espírito investigativo das crianças”; “eu trabalho, eu planejo”, “as crianças podem mudar o [planejamento]”; “as nossas práticas têm que ter sempre o diálogo” “para partir desse universo [de cada um]”, elas estão indicando coerência com as concepções apresentadas nas seções de análise anteriores, ou seja, estão coadunando com a função e visão sobre o que falaram acerca do que é o trabalho na pré-escola com as crianças

Uma atividade que circundou os discursos das professoras foi a utilização de histórias literárias como fio condutor das propostas. Sobre isso, declararam:

A gente sempre está contando história de formas diferentes, a gente aborda com fantoches, a gente aborda com contação, lendo, a gente faz dramatização a gente coloca eles [as crianças] como personagens, né? É condição para mais ação. A gente conta com os brinquedos, a gente cria as histórias, as contações de várias formas (JOANA, 2021)

E hoje eu vejo que [a prática pedagógica] está mais voltada para contação de história [...] e as histórias, a leitura de histórias, a contação, né? [...] Serve também pra colocar as emoções ali, se expressar. (MARIA, 2021)

eu gosto muito e me identifico muito, sou apaixonada pela literatura infantil, então isso sempre tá todos os dias na nossa rotina, seja de forma é... planejada no sentido de eu contar uma história, ou explorar alguma narrativa, algum conto, ou elas terem esse contato, muito, muito espontâneo de contato com a literatura infantil. (ISIS, 2021)

pensando no desenvolvimento delas [das crianças], a partir de experiências... É uma atividade que pode ser... por meio de um livro, uma história, contação, dramatização, a brincadeira com a história. Os cantinhos da sala também ajudam nessa realização, essa continuação da dramatização, de faz de conta. (PRILE, 2021)

O uso de histórias literárias como recurso pedagógico, segundo Mateus *et al.* (2014, p. 57), tem inúmeras possibilidades

além de as histórias divertirem, elas atingem outros objetivos, como educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade. [...] O uso dessa ferramenta incentiva não somente a imaginação, mas também o gosto e o hábito da leitura; a ampliação do vocabulário, da narrativa e de sua cultura; o conjunto de elementos referenciais que proporcionarão o desenvolvimento do consciente e subconsciente infantil, a relação entre o espaço íntimo do indivíduo (mundo interno) com o mundo social (mundo externo), resultando na formação de sua personalidade, seus valores e suas crenças. (MATEUS *et al.*, 2014, p. 56)

Para tanto, atividades pedagógicas⁹¹ que envolvam histórias literárias condizem com práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, as quais buscam atender as crianças de maneira plena em relação aos seus direitos de conhecer-se, explorar, brincar, participar,

⁹¹ É importante explicitar que “atividades pedagógicas”, nesta dissertação, são concebidas em seu sentido ontológico, ou seja, atividade pedagógica são aquelas que foram planejadas e devem atender a determinadas intencionalidades junto às crianças.

expressar e conviver (BRASIL, 2017). Por isso, ressalta-se a importância de todas as professoras trazerem, recorrentemente⁹², relatos que envolvam esse tipo de recurso didático.

Nessa linha de raciocínio, encontra-se aquilo que as professoras trouxeram como aprendizagens que podem ser alcançadas pelas crianças, quando vivenciam as propostas cotidianamente proporcionadas pelas docentes. Dessa forma, destacaram aprendizagens como

elas [as crianças] aprendem a conviver, elas aprendem a brincar, elas aprendem a... se desenvolver, elas aprendem a participar, elas aprendem o que é democracia, elas aprendem é, dá pra fazer uma lista aqui, né? (ISIS, 2021)

elas [as crianças] aprendem, elas aprendem a criar, criar objetos utilizando outros objetos, elas aprendem a, a somar, a juntar, a dividir, elas aprendem a paciência, a manipulação, a criação... Então, assim, elas têm esse acesso, pelo menos a gente... tô trabalhando diante dos conhecimentos de mundo, lá conhecimento social como a higiene, o autocuidado, autonomia e a afetividade, a socialização, também essa questão de respeito com o outro do cuidado com si mesmo, consigo mesmo (JOANA, 2021)

elas [as crianças] aprendem a conviver de forma mais social, eu acredito que elas aprendem a potencializar as linguagens, o vocabulário, elas aprendem a brincar, né? Com... com outras crianças. Elas aprendem a conviver com outros adultos e ele [o adulto] é um mote assim para ampliação gigantesca. Eu acho, assim, que não é que o que a gente permita isso, mas eu acho que é a criança, ela tem essa necessidade. Quando a professora identifica que aquela sala de aula não é minha, da professora, mas a sala é das crianças e eu estou ali para favorecer aquele movimento, aí eu acho que é rico. O resultado é muito rico! (MARIA, 2021)

sobre a roda de história, né? Momento que eles [as crianças], um deles, estão fazendo a própria contação nesses fantoches, aí eles estão fazendo escolhas, né? De falas, né? De ordenar que o dinheiro, essa questão temporal do espaço, do tempo é onde está se passando essa história, né? Que isso é, seus personagens. Então tudo isso aí você trabalha no dia a dia da pré-escola (PRILE, 2021)

Nessa perspectiva, dar-se como fundamental a existência de tempos livres e direcionados que intencionalmente propiciem o protagonismo das crianças⁹³.

Onde haja oportunidades de assumir a sua potência, o seu protagonismo e a sua agência, as crianças conseguem se colocar como agentes da construção do seu conhecimento e desenvolvimento, por meio da livre expressão do seu pensamento e ações, tendo como elementos facilitadores para tal um ambiente acolhedor e estimulante, o qual, verdadeiramente, cuida e a desafia nesse processo de desenvolvimento integral.

Enfatiza-se, também, que ao adotar um currículo baseado em campos de experiência, como traz a BNCC (2017) e a Proposta Curricular para a Educação Infantil de

⁹² A frequência de aparecimento de trechos ligados à contação de histórias foi em média duas vezes superior às outras atividades citadas. Esse dado é relativo ao trabalho de análise de conteúdo, inspirada em Bardin (1977), conforme descrito no capítulo metodológico.

⁹³ Silva, Schneider e Schuck (2014, p. 71) trazem que o “conceber a criança como protagonista ativa de seu processo de crescimento é abrir espaço à sua própria participação e à participação das suas famílias no processo de ensino e de aprendizagem. Para que isso ocorra, o olhar do professor e a sua escuta são fundamentais. Por meio dessa postura, o professor busca o entrelaçamento entre os interesses das crianças, das famílias e da instituição em que estão inseridos, aproximando-os de suas concepções pedagógicas”.

Fortaleza (FORTALEZA, 2016), é necessário que haja essa flexibilidade do planejamento e que as crianças sejam verdadeiramente protagonistas. Sobre isso Finco (2005), ao refletir sobre campos de experiências, afirmou

pensar um currículo flexível exige enxergar a criança pequena como possuidora de muitas potencialidades, e surpreendentes competências, co-construtora do conhecimento e da identidade através do relacionamento com outras crianças no coletivo infantil e produtoras de cultura. Assim, as crianças são percebidas como co-construtoras, ao lado de adultos e outras crianças. Desse modo o/a professor/a na Educação Infantil não ensina nem dá aulas (Russo, 2007), mas, com intencionalidade educativa (Bondioli; Mantovani, 1998), planeja, organiza e coloca à disposição das crianças tempos, espaços e materiais para que favoreçam provocações à imaginação e desafios ao raciocínio, dando asas à curiosidade, proporcionando espanto, descoberta, maravilhamento e todas as formas de expressão nas mais diferentes intensidades (FINCO, 2015, p. 234)

Isto posto, fica evidente a necessidade pedagógica e a tentativa das professoras de que suas práticas possam proporcionar aprendizagens significativas e adequadas às demandas das crianças que cuidam e educam, no espaço de educação formal.

A partir da breve discussão aqui suscitada, emerge-se a conclusão sobre o que as professoras consideram ser essenciais nas práticas pedagógicas na pré-escola, quais sejam: a presença de histórias literárias como fio condutor das propostas e espaços, condições e ações que estimulem as crianças a serem protagonistas do currículo em curso.

6 ALGUMAS PONDERAÇÕES FINAIS

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13)

Finais, muitas vezes, trazem sentimentos de incompletude. O que faltou explicitar? Como poderia ser melhor? O que é preciso para aprimorar? Esses questionamentos vão ficando cada vez mais latentes frente ao peso das “(in)conclusões”.

Concluir algo requer pensar, reler e refletir sobre tudo que foi escrito. Nessa releitura, vão aparecendo pontos que poderiam ter sido melhor explorados, aspectos que deixaram de ser contemplados... Esse trabalho acaba lembrando aquele velho ditado popular: “a cada ponto, aumenta um conto”. Sob esse viés, busca-se, a partir de agora, fechar alguns apontamentos e realizar algumas reflexões, a fim de que esse estudo possa reverberar por outros caminhos e destinos.

Hall (2006) foi trazido na epígrafe deste último texto, com pretensão de auxiliar no entendimento e – reafirmação – de que a identidade não pode ser considerada como algo dado e imutável (NÓVOA, 1992). Refletir sobre identidade é um processo árduo e, sem dúvidas, um espaço de confronto: com valores, julgamentos, cultura, ideias etc. Pode-se dizer que estruturar conhecimentos e dados sobre a identidade de algo é assim, mesmo que pareça redundante, uma construção se dá no confronto com o outro (SOUZA, 2008).

Assim, para abordar o tema “identidade da pré-escola”, observaram-se os seguintes questionamentos: na perspectiva de professoras de crianças de educação infantil, como se dá a identidade da pré-escola da rede pública municipal da cidade de Fortaleza (CE)? Há a implantação da matrícula obrigatória de crianças a partir dos 4 anos de idade? O que pensam professoras de educação infantil sobre o objetivo de uma instituição de pré-escola? Como professoras de educação infantil diferenciam uma instituição de pré-escola de uma escola de ensino fundamental (anos iniciais)? Quais práticas pedagógicas são desenvolvidas por professoras de educação infantil, nas pré-escolas em que trabalham?

A hipótese que alicerçou a investigação foi a de que a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola havia gerado repercussões na identidade das instituições que a oferecem. Nesse sentido, a fim de responder a esses questionamentos e atestar ou refutar essa hipótese, esta pesquisa buscou analisar, na perspectiva de professoras de crianças de educação infantil, a identidade de pré-escolas da rede pública municipal da cidade de Fortaleza (CE), após a

instituição da obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade. Desse objetivo maior, resultaram os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar, na compreensão de professoras de educação infantil, o objetivo da instituição pré-escolar;
- b) Compreender, na perspectiva de professoras de educação infantil, a distinção entre a instituição pré-escolar e a escola de ensino fundamental (anos iniciais);
- c) Caracterizar, sob a perspectiva de professoras de educação infantil, as práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições pré-escolares.

Nesse cenário, foram realizadas pesquisas nos bancos de dados SciELO, BNTD, ANPEd e Researchgate, que possibilitaram a construção de um panorama sobre como estão as produções acerca dos temas principais deste trabalho, quais sejam: identidade da pré-escola e obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade. Por meio do quadro desenhado pelas investigações localizadas, foi possível identificar que ainda estão escassas as produções que abordem a identidade da pré-escola sob o viés da obrigatoriedade de matrícula.

Essa escassez somou-se aos argumentos apresentados na Introdução para justificar a relevância da pesquisa empreendida e apresentada por este trabalho, assim como enfatizou a potencialidade da investigação para contribuir com a avaliação de políticas públicas, quando se propõe a debater uma Lei recém-instituída, como a Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013). Além disso, observou-se a pertinência em compreender aspectos que gravitam em torno da discussão sobre identidade na pré-escola.

Desse modo, considerou-se importante a construção de um quadro teórico que sustentasse as discussões que poderiam ser feitas a partir dos objetivos propostos. No capítulo destinado ao referencial teórico, abordou-se o conceito de identidade, para sinalizar as matizes epistemológicas que este trabalho recorreu ao adotar o termo “identidade” para definir aspectos ligados a uma instituição. Logo depois, tem-se um breve delineamento sobre a história da educação infantil brasileira para contextualizar o processo que resultou na instituição da obrigatoriedade de matrícula na pré-escola.

Coerente com as opções teóricas, foram estabelecidos caminhos metodológicos a serem seguidos para a construção de dados que auxiliassem na construção de respostas aos objetivos traçados previamente. Assim, a pesquisa qualitativa realizada contou com entrevistas semiestruturadas, em ambiente virtual, bem como contou com a participação de quatro professoras de turmas de pré-escola de quatro instituições distintas da rede pública municipal de ensino de Fortaleza.

As entrevistas foram transcritas e analisadas sob a inspiração da Teoria da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977). Nesse processo, foram identificados seis eixos temáticos, organizados por meio de códigos e, posteriormente, categorizados sob a ótica dos objetivos específicos traçados para a pesquisa.

A primeira categoria de análise trouxe a compreensão de professoras de educação infantil sobre o objetivo da instituição pré-escolar. Para tanto, foram trazidas falas representativas de suas concepções sobre educação infantil/ pré-escola e a finalidade da educação infantil/ pré-escola.

Ao analisar os dados construídos, pôde-se perceber um esforço das professoras, participantes da pesquisa, em associar suas memórias e vivências aos textos mandatórios oficiais (BRASIL, 2017; BRASIL, 2009c; BRASIL, 1996). Nessa busca pela construção de um significado que melhor definisse o objetivo da pré-escola, surgiram apontamentos de que ela deve: propiciar o desenvolvimento integral das crianças, promover as práticas em torno das interações e brincadeiras, ser um espaço flexível, que acolha as crianças holisticamente.

Embora haja essa percepção sobre o objetivo da pré-escola, ficou clara – a partir da discussão sobre e com os dados – a necessidade de investimento em formação continuada, para que haja um constante incentivo ao professor como questionador. Paulo Freire (1985, p. 25) aponta a importância do questionamento “[é necessário] viver a pergunta, viver a indagação [...] para um educador nesta posição [de questionador] não há perguntas bobas, nem respostas definitivas”.

Assim, para além de compreender as docentes como protagonistas das suas formações (assim como devem fazer com as crianças), deve haver um amparo por parte da coordenação/ gestão (da rede de ensino), que possibilite tempos necessários para a criação das perguntas/reflexões e também fomenta esses momentos com formações continuadas adequadas às demandas do cotidiano das instituições.

Na segunda seção de análise, foi centrada a atenção naquilo que distingue a pré-escola do ensino fundamental (anos iniciais), segundo as professoras informantes da pesquisa. Os eixos temáticos mais recorrentes nessa categoria foram: estrutura física e ambiente.

A educação infantil percorre um longo caminho de lutas e, nesse contexto, tem lido atribuídas diferentes funções, a começar por um local para “guardar” as crianças enquanto os pais e mães trabalhavam. É também nesse percurso histórico que o critério de idade das crianças atendidas foi estabelecido, legalmente, como diferenciador da creche e da pré-escola. Antes disso, mesmo no campo normativo e nos documentos oficiais, muitas vezes a creche foi, e ainda é, associada à instituição de educação infantil de tempo integral. Por seu turno, a pré-

escola, corriqueiramente, ainda tem sido traduzida como uma subetapa da educação infantil que deve ser “pré” escolar, ou seja, aquela que prepara a criança para o ingresso no ensino fundamental (KUHLMANN Jr., 1998).

Nesse cenário, as professoras apontaram que a pré-escola tem uma “educação diferenciada do [ensino] fundamental” (ISIS, 2021). Assim, a busca por diferenciação entre as duas primeiras etapas da educação básica foi um ponto constante nos discursos, mas com uma certa dificuldade em efetivar-se nas práticas. Algo que pode ser atribuído pelo aligeiramento da implantação da obrigatoriedade de matrícula, que resultou na falta de planejamento dos municípios para, adequadamente, prepararem os espaços, materiais, currículo e profissionais, para atender à nova demanda, a qual gerou a necessidade urgente de abertura de novas vagas, as quais acabaram sendo criadas em instituições de ensino fundamental ou ocupando vagas em instituições de educação infantil, que antes eram destinadas às creches (PINAZZA; SANTOS, 2016).

Uma repercussão dessa não adequação dos espaços foi percebida pelas professoras, ao apontarem a estrutura física e o ambiente como caracterizadores essenciais das duas etapas de educação – pré-escola e ensino fundamental. Para elas, os ambientes encontrados em escolas de ensino fundamental que atendem crianças de pré-escola acabam sendo: limitadores, inadequados às necessidades das crianças, propiciadores do emparedamento das crianças em salas e restritivos às brincadeiras.

Assim, foi percebida uma grande influência do ensino fundamental no cotidiano da pré-escola quando se encontram no mesmo espaço geográfico. Influência no sentido de que tem sido exigida a adequação da pré-escola à rotina do ensino fundamental: aos tempos e espaços. Desse modo, há uma limitação em relação à liberdade das professoras em proporcionarem práticas que envolvam interações e brincadeiras fora do espaço de sala de referência e/ou fora do horário destinado ao “recreio”.

Nesse sentido, é indubitável a necessidade da rede de ensino repensar o arranjo desses espaços e o objetivo que, a secretaria de educação do município, tem em relação à pré-escola, a fim de lidar com a problemática em questão: em que a pré-escola seja uma subetapa da educação infantil e não um pré-ensino fundamental. Este trabalho apontou apenas algumas poucas opiniões, mas estas estão em consonância com aquelas que foram percebidas em outros contextos de pesquisa (POSSEBON, 2016; MORGADO, 2017, entre outros).

Na terceira seção de análise foram apontadas atividades e aprendizagens que, segundo as professoras Prile, Joana, Isis e Maria, permeiam as práticas pedagógicas que desempenham em seus locais de trabalho.

Uma atividade em comum, proporcionada pelas professoras, é o uso de histórias literárias como aporte para contações, dramatizações e rodas de conversa. Foi observada a importância de todas as professoras trazerem, recorrentemente, relatos que envolvam esse tipo de recurso didático. A partir dos discursos das docentes também foi perceptível o esforço em coadunar aquilo que narram como sendo a finalidade da pré-escola com os exemplos de atividades trazidos para a discussão. Nessa perspectiva, as docentes traziam a criança como protagonista de suas aprendizagens, assim, os planejamentos eram tidos como flexíveis e adequados aos interesses das crianças.

Diante dos fatos apresentados, infere-se que ainda há um longo caminho para compreender e apontar como é percebida a identidade da pré-escola. Há outros atores sociais a serem trazidos para contribuir com essa discussão, como: as crianças, assistentes, coordenadores, responsáveis familiares, a comunidade educativa na sua totalidade.

Enfatiza-se que esta pesquisa poderia ter ganhado novos rumos, dados e interpretações, caso tivesse havido a observação do contexto. Entretanto, em um cenário pandêmico que afetou física, psicológica e emocionalmente as pessoas, tornou-se inviável essa estratégia metodológica.

Há ainda de se considerar o exíguo número de participantes da pesquisa, algo que talvez tenha se dado também pelo contexto pandêmico, pois todos foram obrigados a se adequarem a um “mundo virtual”, em um momento tão difícil, que requeria a proximidade das pessoas e o conforto humano, que as telas não podem proporcionar. Ao contrário disso, as pessoas foram orientadas a manter distância, a fim de resguardar a si e aos outros. Dessa forma, diante de mais uma proposta de vivência *on-line*, era entendível certa aversão a esta.

Certamente, “afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” (SILVA, 2004, p. 82). Nesse sentido, esta pesquisa deixa lacunas à medida que apresentou demarcações de fronteiras sob o viés da pesquisadora, uma vez que outras pessoas poderiam ter como foco outros aspectos dos discursos para além dos que foram apontados aqui.

Também há a necessidade de (re)considerar o método de análise de conteúdo utilizado nesta pesquisa, pois este requereu um extenuante tempo de trabalho, o qual – se tivessem sido utilizados outros métodos – poderia ter sido destinado a um maior detalhamento dos resultados.

Entretanto, observa-se que esse método, apesar do tempo que demandou, contribuiu eficazmente para que os objetivos iniciais deste estudo pudessem ser atingidos. Não houve, explicitamente, a confirmação da hipótese inicial deste trabalho, a qual apontava para a

influência da obrigatoriedade de matrícula sobre a identidade da pré-escola, contudo os dados conduziram por caminhos importantes para o entendimento e construção de qual identidade se fala quando se aponta a pré-escola, sob a perspectiva de professoras de educação infantil.

Destaca-se, tanto pelo exíguo número de participantes, como pelas singularidades de cada contexto, que os resultados obtidos por meio da pesquisa, empreendida neste trabalho, não podem ser generalizados para toda a rede de ensino.

Assim, considerando toda discussão feita até aqui, há a necessidade de que, além desta, outras pesquisas sejam empreendidas a fim de ajudar na demarcação de uma identidade da pré-escola, pois, percebeu-se, por meio deste trabalho, que há docentes que são comprometidas em contribuir com uma pré-escola que envolva objetivos adequados às crianças que atendem, que buscam implementar uma educação infantil, a qual se diferencia da perspectiva escolarizante do ensino fundamental, e que relatam práticas pedagógicas com intencionalidade, planejadas e voltadas aos interesses das crianças. Entretanto, muitas vezes, acabam enfrentando barreiras, como “livros didáticos que roubam o centro do planejamento”, espaços que não permitem a privacidade e nem a liberdade em exercer uma educação infantil que respeite os direitos das crianças.

Logo, ao compreender o que os dados desta pesquisa trouxeram, faz-se substancial que a rede pública municipal de Fortaleza repense a maneira como vem sendo ofertada a pré-escola: em espaços, muitas vezes, inadequados, com materiais didáticos que não coadunam com a perspectiva da criança como centro do planejamento, assim como, sob uma perspectiva preparatória para o ensino fundamental, como se as crianças não existissem no aqui e agora. Tal reflexão é importante a fim de superar os desafios postos no quadro hodierno, para que a pré-escola possa ocupar o “local” que é seu por direito: uma subetapa da **educação infantil** que visa ao desenvolvimento integral das crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade.

Por fim, é necessário acrescentar que, a partir dos desdobramentos da pesquisa posta, elucida-se que, quando se traz à tona o termo “identidade”, há de se considerar, indubitavelmente, o aspecto mutável que ela causa, de acordo com as pessoas que falam sobre ela; o contexto que se apresenta; e a história que se é analisada. Buarque (1978), quando traz “amanhã há de ser outro dia”, acaba por cantar sobre a esperança de muitos outros amanhãs e por que não pensar em um novo amanhã para a pré-escola?

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; KRAMER, S. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos Cedes**, [S. l.], n. 9, p. 27-38, 1984.
- ABREU JUNIOR, L. de M.; CARVALHO, E. V. O discurso médico-higienista no Brasil do início do século XX. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S. l.], v. 10, p. 427-451, 2012.
- ANDRADE, R.C. de. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.
- ANDRADE, R. C. de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- ARAÚJO, A. C. M. de; GOUVEIA, L. B. Uma revisão sobre os princípios da Teoria Geral dos Sistemas. **Estação Científica**, Juiz de Fora, n, 16, p. 1-14, jul./dez. 2016.
- ARAÚJO, R. de C. B. de F. **Construindo sentidos para a inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental: um diálogo com professores**. 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação E Pesquisa**, [S. l.], v. 37, n. 1, 35-51, 2011.
- BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, C.; BOITO, C. As brincadeiras e as interações nos livros didáticos para educação infantil. **Acta Scientiarum. Education**, [S. l.], v. 40, n. 2, e31474, 2018.
- BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, DF: MEC/UFRGS, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em: 12 jun. 2022.
- BARBOSA, M. C. S. Tempo e Cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura – Teoria & Prática**, Associação de Leitura do Brasil (ALB), Campinas, n. 61, v. 31, p. 213-222, 2000. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 14 jan. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma Política de Formação profissional de educação infantil? *In*: BRASIL. (org.). **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**, Brasília, DF: MEC, 1994.
- BAVARESCO, A.; RAMALHO, J. S.; HELFER, I. (org.). **Enciclopédia de Hegel 1817 – 2017: duzentos anos de lógica – natureza – espírito**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.
- BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto editora, 1994.

BORGES, G. F. de; ARAÚJO, C. A. de; PEREIRA, D. Políticas públicas e políticas educacionais: primeiras aproximações. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba, v. 1, n.1, p. 62-75, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL, 1994. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (1994). Brasília, DF: Presidência da República, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC/SEB, 1996.

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

BRASIL, 1999, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Brasília, DF: CNE/MEC, 1999.

BRASIL. **Lei nº 11274, de 06 de fevereiro de 2006**. Brasília, DF: Casa Civil, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm Acesso em: 1 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE/CP, 2006b.

BRASIL. **PEC 277/2008**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2008a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=403508>. Acesso em: 7 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº59/2009, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 10 abr. 2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 20/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil. Brasília, DF: CNE/MEC, 2009b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/MEC, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação básica. **Resolução CNE/CEB 6/2010**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **MEC publica edital que prevê livros didáticos para alunos da pré-escola**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/13528-mec-publica-edital-que-prev%C3%AA-livros-did%C3%A1ticos-para-alunos-da-pr%C3%A9-escola>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BROWN, B. **A coragem de ser imperfeito**. Trad. Joel Macedo. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

CABRAL, A. C. S. P. **Educação infantil**: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética. 2013. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

CAMPOS, M. M. A educação Infantil como direito. **Insumos para o Debate 2**. Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo direito à educação, 2010. Disponível em: http://www.mieib.org.br/admin/arquivos/biblioteca/insumos_para_o_debate_2.2011-07-01_23-45-21.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

CAMPOS, R. F. Educação infantil Políticas e identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 217-228, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/05/educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2020.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. A obrigatoriedade da matrícula na pré-escola em tempos de “Terceira Via”. GT-07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais** [...]. São Luís: ANPED, 2017. Disponível em:

http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=22 Acesso em: 7 ago. 2020

CARVALHO, R.; FOCHI, P. "O muro serve para separar os grandes dos pequenos": narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **Revista Textura**. [S. l.], v. 18. 153, 2016.

CASTELLI, C. M.; CÓSSIO, M. de F.; DELGADO, A. C. C. Ampliação da obrigatoriedade escolar: problematizações em relação à educação infantil. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 21, n. 45, p. 405-424, maio/ago. 2015 Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4570>. Acesso em: 7 ago. 2020.

CATANI, D. B.; BELMIRA, A. O. B.; SOUSA, C. P. de. "O amor dos começos": por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 111, p. 151-171, dez. 2000.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: LAME, S. T. M.; CODO, W. (org.) **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CORREA, B. C. Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3180--Int.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2011

CORREIA, M. F. B.; MEIRA, L. R. L. Explorações acerca da Construção de Significados na Brincadeira Infantil. **Psicologia: Reflexão e crítica**, 21(3), 356-364. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/p6vXwSGmBYXb5vcRbm9zCxz/?lang=pt> Acesso em: 7. Jun 2022

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.

CORSINO, P.; BRANCO, J. C. Obrigatoriedade escolar aos quatro anos: indagações sobre materiais didáticos escolares. **Textura**, Canoas, v. 18, n.37 p. 125-149, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1905> Acesso em: 7 ago. 2020.

COUTINHO, A. S. Consentimento e assentimento. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. (org.). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

CRAYDI, C. M.; BARBOSA, M. C. S. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, M. C. S. et al. (org.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CRUZ, B. de. P. A.; PINTO, G. V.; OLIVEIRA, V. A. de. Capturo Pokémons, “logo existo” - realidade aumentada e consumo à luz das experiências dos usuários do Pokémon Go. **Revista Brasileira de Marketing**, [S. l.], v. 16, n. 4. out./dez. 2017.

CRUZ, M. N. da. Educação infantil e ampliação da obrigatoriedade escolar: implicações para o desenvolvimento cultural da criança. **Cad. cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 259-276, maio/ago., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n102/1678-7110-ccedes-37-102-00259.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CRUZ, S. H. V. **A representação da escola em crianças da classe trabalhadora**. 1987. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

CRUZ, S. H. V. **Infância e educação infantil**: resgatando um pouco da história. Fortaleza: SEDUC, 2000.

CRUZ, S. H. V. **Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**: salto para o Futuro São Paulo: USP, 2013.

CRUZ, S. H. V; CRUZ, R. C. de A. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p.71-81, set./dez. 2017.

CRUZ, S. H. V.; CRUZ, R. C. de A.; RODRIGUES, A. P. C. M. A qualidade das creches conveniadas de Fortaleza em foco. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 37, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.78408>. Acesso em: 11 jul. 2022.

CURY, J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 116, julho, p. 245-262, 2002

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DIÓGENES, A. L. N. **Para além da palavra**: um passeio pela infância no universo das idéias e das ações docentes na pré-escola. 1998. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1998.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007

DUBAR, C. **A socialização a construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EITE, D. G. **Atendimento e oferta da educação infantil nas redes municipais de ensino do Agreste de Pernambuco no contexto da obrigatoriedade e universalização**. 2017. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação Contemporânea,

Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29614>. Acesso em: 7 ago. 2020.

ELIX, N. da S. B. “**Minhas crianças na escola**”: sobre mulheres, mães, trabalhadoras da zona rural de Feira de Santana e o tema da educação infantil. 2018. 123f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/707>. Acesso em: 7 ago. 2020.

ETZIONI, A. **Organizações modernas**. São Paulo: Pioneira, 1989.

FALCIANO, B. T. A; NUNES, M. F. R. Obrigatoriedade da pré-escola leva à sua universalização? GT-07: educação de crianças de 0 a 6 anos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói, ANPED, 2019. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/2019/10/07/a-obrigatoriedade-da-pre-escola-leva-a-sua-universalizacao/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FARENZENA, N. A. Emenda da obrigatoriedade: mudanças e permanências. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 4, n. 7, p. 197-209, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/80>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FARIA, E. de; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 15, n. 1, jan. /jun. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572011000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 out. 2020.

FERNANDES, C. V. **A identidade da pré-escola**: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência. 2014. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/102342>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, [S. l.], ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/ferreira-n.-s.-a.-as-pesquisas-denominadas-201cestado-da-arte201d.-educacao-sociedade-v.-23-n.-79-p.-257-272-2002/view>. Acesso em: 21 ago. 2020.

FERREIRA, F. G. A Dialética Hegeliana: uma tentativa de compreensão. **Revista Estudos Legislativos**, Porto Alegre, v. 7, n. 7, p. 167-184, jul. 2013. Disponível em: http://submissoes.al.rs.gov.br/index.php/estudos_legislativos/article/viewFile/112/pdf. Acesso em: 31 ago. 2020.

FINCO, D. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.S.; FARIAS, A. L. G. de (org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 233-245.

FLACH, S. de F. À educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTEDBR**, [S. l.], v. 11, n. 43, p. 285-303, set. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639943>. Acesso em: 8 ago. 2020.

FLORES, M. L. R. Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação no Rio Grande do Sul: um estudo de caso sobre a atuação do tribunal de contas do estado. GT-07: Educação de Crianças de 0 a 6 anos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-no-rio-grande-do-sul-um-estudo>. Acesso em: 7 ago. 2020.

FOCHI, P. S. “**Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?**”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. 347f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. (org.). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FORTALEZA. **Lei Complementar nº 0150, de 28 de junho de 2013**. Fortaleza: Câmara Municipal de Fortaleza, 2013.

FORTALEZA. **Portaria nº 0489/2021**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1tbNDBkyqslIcFdf22M8YqUADbozj9dCy/view>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta curricular para a educação infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. (org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. Gerir os ilegalismos. [Entrevista concedida a] Roger-Pol Droit. **Michel Foucault: entrevistas**. São Paulo: Graal, 2006.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. FapUNIFESP (SciELO).

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

- GARCIA, A. C.; PINAZZA, M. A.; BARBOSA, M. C. S. Desvendando as pedagogias da creche: o que são práticas pedagógicas transmissivas em um berçário? **Educação Unisinos**, [S. l.], v. 24, 2020.
- GARNIER, P. A educação infantil e a questão da escola: o caso da França. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 44, n. 151, p. 62-82, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 7 ago. 2020.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Editora Alinea, 2003.
- GREIMAS, A. J. **Da imperfeição**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HATCH, M. J.; SCHULTZ, M. Relations between Organizational Culture, Identity and Image. **European Journal of Marketing**, [S. l.], v. 31, n. 5-6, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235264054_Relations_Between_Organizational_Culture_Identity_and_Image. Acesso em: 2 set. 2020.
- HEGEL, G. W. F. Enciclopédia das Ciências Filosóficas – em compêndio (1830). HEGEL, G. W. F. (org.). **A Ciência da Lógica**. Trad. Paulo Meneses. São Paulo: Edições Loyola, 1995. v. I.
- HEGEL, G. W. F. **Ciência da Lógica: excertos**. Trad. Marco Aurélio Werle. São Paulo: Barcarolla, 2011.
- HENN, R.; MIGUEIS, M. da R. Formação em contexto como estratégia de melhoria da oferta educativa. **Compartilhando Saberes**, Santa Maria, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/05/Rosemeri-Henn-FORMACAO-EM-CONTEXTO-COMO-ESTRATEGIA-DE-MELHORIA-DA-OFERTA-EDUCATIVA-1.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- HOHAMANN, M. *et al.* **A criança em acção**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1979.
- HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=o-que-e> Acesso em: 11 jun. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, DF: Inep, 2020.

JOBIM, Tom; MENDONÇA, Newton. **Incertezas**. Intérprete: Tom Jobim. Rio de Janeiro, 1953.

KOZINETS, R. V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014.

KRAMER, S. O papel social da pré-escola. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 58, p. 77-81, ago. 1987.

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. **Revista Textos do Brasil**, Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 1999.

KUHLMANN JR., M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 78, p. 17-26, ago. 1991.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2020.

LAMARE, F. de F. de. A obrigatoriedade da pré-escola no contexto das parcerias público-privadas. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 781-814, ago. 2018. Disponível em: <https://portal.periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/14184>. Acesso em: 4 set. 2020.

LEHRBACH, D. de A. **Micologia nos livros didáticos do ensino médio**: a concepção dos estudantes e a necessidade de práticas pedagógicas complementares. 2019. 124f. Dissertação (Mestrado em Biologia) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biologia, Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

LEMOS, C. O. **A implementação da meta 1 do Plano Nacional de Educação na educação infantil no município de Santa Maria/RS**. 2018. 143f. Dissertação (Mestrado Políticas Públicas) – Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/16219> Acesso em: 10 ago. 2020.

LIMA, P. de O. Livro didático na educação infantil: o que dizem as crianças sobre o alfa e beto? **Encontro internacional de formação de professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, [S. l.], v. 9, n. 9, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/2500>. Acesso em: 4 set. 2020.

LIRA, A. C. M.; DREWINSKI, J. M. de A.; SAPELLI, M. L. S. Educação infantil para crianças de quatro e cinco anos: entre a obrigatoriedade, o direito e a imposição. **Imagens da Educação**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 84-97, 2 ago. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/27947> Acesso em: 4 set. 2020

LIRA, A. C. M.; MACHADO, L. S. Obrigatoriedade de matrícula na pré-escola: análise do ponto de vista das famílias. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 25, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/ROSE/Dropbox/PC/Downloads/118115.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2022.

LOBATO, M. J. S. Aspectos gerais da rotina escolar na pré-escola. **Saberes**, Natal, v. 1, n. 8, p. 73-85ago. 2013.

LOPES, A. K. O. **O trabalho da coordenadora pedagógica junto às docentes de turmas de creche em um Centro De Educação Infantil (CEI) municipal de Fortaleza**. 2019. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

LUHMANN, N. **Introduction to Systems Theory**. Cambridge: Polity, 2012.

MACHADO, H. V. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 7, n. spe, p. 51-73, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6552003000500004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 set. 2020.

MACHADO, M. M. de A., *et al.* “Uma análise sobre a obrigatoriedade da pré-escola com a disposição da lei 12.796”. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 34-49, 2019. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/3632/3436> Acesso em: 2 set. 2020

MAINARDES, J.; CURY, C. R. J. Ética na pesquisa: princípios gerais. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. (org.). **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019

MALTA, D. A. S. **A obrigatoriedade da educação infantil e a construção das práticas pedagógicas na pré-escola da rede municipal de ensino de Franca/SP**. 2017. 183f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Franca, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150551> Acesso em: 10 ago. 2020.

MARTINS FILHO, A. J. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação**. Florianópolis, 2005. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATEUS, A. do N. B. *et al.* A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 54-69, 21 out. 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/8477#:~:text=As%20hist%C3%B3rias%20representam%20indicadores%20efetivos,para%20o%20quando%20da%20imagina%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 5 jun. 2022.

MESSINA, G. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: um estado del arte em los noventa. **Revista Iberoamericana de Educación.**, [S. l.], n. 19, jan./abr. 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 1997.

MIEIB, **Alô, alô, famílias:** lugar de criança com 5 anos é na educação infantil! Esclarecimentos do MIEIB sobre o corte etário para ingresso no ensino fundamental. São Paulo: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, 2018. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/alo-alo-familias-lugar-de-crianca-com-5-anos-e-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 15 jan. 2021

MIEIB. Carta aberta do MIEIB **posicionamento público contrário aos livros didáticos na educação infantil.** São Paulo: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, 2021. Disponível em: https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2021/08/06.08.2021_CARTA-ABERTA-DO-MIEIB_N%C3%83O-AO-LIVRO-DID%C3%81TICO-NA-EI.pdf Acesso em: 22 jun. 2022

MOREIRA, S. H. D. A instituição de ensino superior e a escola pública: intercambio necessário e urgente. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 14, n. 18, p. 43-53, 2014.

MORGADO, T. A. B. **O processo de implantação da obrigatoriedade da educação infantil no município da Lapa-PR.** 2017. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1263>. Acesso em: 12 ago. 2020

MORGAN, G. **Imagens da organização.** São Paulo: Atlas, 1996.

MORO, C.; SOUZA, G. de. Para uma análise pedagógica dos contextos educativos: uma entrevista com Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio da Universidade de Pavia/Itália. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 323-363, abr./jun. 2016.

MOROSINI (Ed. chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária:** Glossário (v. 2). POA: FAPERGS/RIES, 2006.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], 41, n. 142, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100008>. Acesso em: 7 ago. 2020.

MOSS, P. (org.) **Early Childhood and Compulsory Education:** Reconceptualising the relationship. London: Routledge, 2012.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S. de.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M.; ROMAO-DIAS, D.; DI LUCCIO, F. Uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 36-43, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jan. 2021.

NIETZSCHE, F. W. **A genealogia da moral**. Trad. Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Vozes, 2013.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, J. B. C. Pesquisas online. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. (org.) **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

OBECI. Mini-histórias. **Mostra Espalhando Boas Histórias: rapsódias da vida cotidiana**. [S. l.]: Observatório da Cultura Infantil, 2016. Disponível em: <https://www.obeci.org/nossa-biblioteca>. Acesso em: 20 mar. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. (org.) **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Armed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Pedagogia em participação: apresentação da perspectiva pedagógica da associação criança**. Portugal: Porto Editora, 2015.

OLIVEIRA, R. L. M. de; ALMEIDA, S. M. A. F. A identidade da escola de educação infantil. **EDUCERE**, Paraná: PUCPR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3678_2093.pdf. Acesso em: 4 set. 2020

OLIVEIRA, R. P. de. Tocar e trocar... o corpo, o afeto, a aprendizagem: uma experiência de formação continuada em um Centro de Educação Infantil. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 17, n. 15, p. 91-110, dez. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542009000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 jun. 2022

PANSINI, F.; MARIN, A. P. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 87-103, jan./abr. 2011.

PASCHOAL, J. D. A pré-escola obrigatória no Brasil e os desafios na formação de professores. **Revista Teias**, [S. l.], v. 20, n. 57, p. 82-94, jun. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/35791>. Acesso em: 4 set. 2020.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 27, maio 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43127>. Acesso em: 7 ago. 2020.

PAUGAN, S. Abordagem sociológica da exclusão. *In*: VÉRAS, M. P. B.; SPOSATI, A.; KOWARICK, L. (org.). **O debate com Serge Paugan: por uma sociologia da exclusão social**. São Paulo: EDUC, 1999.

PENN, H. Primeira infância: a visão do banco mundial. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 115, p. 7-24, mar. 2002.

PEREIRA, J. R.; CRUZ, R. C. de. A.; CRUZ, S. H. V.; MACHADO, J. Gestão pedagógica na educação infantil: a voz das professoras de uma creche pública brasileira. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. esp., 2018, p. 88-116

PINAZZA, M. A.; SANTOS, M. W. dos. A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante ‘dejá vu’? **Textura**. [S. l.], v. 18 n.36, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1741/1452>. Acesso em: 30 mar. 2020.

PINHEIRO, M. N. dos S. “**Não! A auxiliar não é a professora**”: o papel das auxiliares da educação infantil no contexto de creche no município de Fortaleza. 2017. 342f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29900/1/2017_dis_mnspinheiro.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

PLAISANCE, E. **Sociologia da infância**. [Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001]

PNAFIEL, K. J. Q. *et al.* Reflexões de professoras de educação infantil sobre a condição feminina na docência. **Momento – diálogos em educação**, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 65-86, set./dez., 2019.

PONCE, B. J.; DURLI, Z. Currículo e identidade da educação infantil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 775-792, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/ponce-durli.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2020.

POSSEBON, C. M. **Matrícula obrigatória na educação infantil**: impactos no município de Santa Maria RS. 2016. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/7288>. Acesso em: 7 ago. 2020.

POST, J.; HOHMANN, M. **Educação de bebês em infantários**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

RABELO, J. da S. **A organização do espaço na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança**: sentimentos e ações em turmas de Pré-Escola. 2007. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26622/1/2017_dis_jsrabelo.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021

REIS, L. A. dos S. F. dos. **O brincar na educação pré-escolar**: as interações e as preferências das crianças nas suas brincadeiras. 2020. 79f. TCC (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12931/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20Liliana%20Reis.pdf>. Acesso em: 17 maio 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de Lei nº 149 /2019**. Rio Grande do Sul: Assembleia Legislativa, 2019. Disponível em: http://proweb.procergs.com.br/temp/PL_149_2019_18072022151229_int.pdf?18/07/2022%2015:12:29. Acesso em: 22 jun. 2022.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.16, p. 27-34, abr. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2020.

RODRIGUES, L. da L. **O tempo/espaço na educação infantil**: um olhar para as práticas pedagógicas no último ano da educação infantil. 2015. 39f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Univates, Lajeado, 2015. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/848/1/2015LeticiaLuzRodrigues.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

ROSEMBERG, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

ROSEMBERG, F. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. SIMPÓSIO MUNDIAL DE EDUCACIÓN PARVULARIA O INICIAL: UMA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI. 3., 2000, Santiago. **Anais [...]**. Santiago: SMEP, 2000.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSEMBERG, F. Sisifo e a educação infantil brasileira. **Revista Proposições**, Campinas, v. 14, n.1, p. 177-196, 2003.

SALES, S. A. da C. “**Falou, tá falado!**” As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor. 2007. 183f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SANTOS, A. P. O. dos. **Arranjos e estratégias para o cumprimento da Emenda Constitucional 59/2009**: estudo do município de Campo Grande - MS. 2018. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1113> Acesso em: 8 ago. 2020.

SANTOS, J. B. dos. O financiamento da educação infantil a partir da implementação do FUNDEB: avanços e limites. **Notandum**, [S. l.], n. 50, maio/ago. 2019.

SANTOS, M. R. dos; CHAVES, M. R.; SILVA, A. V. da; MACEDO, D. R.; "Conceitos das Teorias Organizacionais: revisão de literatura" In: SIMPÓSIO DE METODOLOGIAS ATIVAS, 3., 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 133-143

SANTOS, R. A. dos; SILVA, R. M. de N. B. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 253-268, abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000200253&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jan. 2021.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. da; MARTINS, R. O que fazemos com o que fazem conosco... como nos formamos ao longo da nossa trajetória profissional. *In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, 3., 2016, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Águas de Lindóia: Anfope, 2016.

SENE, F. T. M.; LIRA, A. C. M. A educação infantil nos países da América Latina: um estudo sobre a obrigatoriedade do ensino para além do Brasil. **Ensino em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 317-343, 9 abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/38091>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SILVA, J. S. da.; SCHNEIDER, M. C.; SCHUCK, R. J. O princípio do protagonismo infantil e da participação da criança na construção do planejamento no enfoque emergente. **Revista Contemporânea de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 17, jan./jun. 2014.

SILVA, L. H. G. da; STRANG, B. de L. S. A educação infantil e o estabelecimento de vagas em creches. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20160069, 2020. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072020000100512&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 jul. 2022.

SILVA, R. C. da; FERREIRA, M. de A. Construindo o roteiro de entrevista na pesquisa em representações sociais: como, por que, para que. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 607-612, set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452012000300026&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jan. 2021.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, T. T. da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

SPINK, M. J.; FREZZA, R. M. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da psicologia social. *In: SPINK, M. J. (org.) Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

SOUSA, C.; CATANI, D.; SOUZA, M.; BUENO, B. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**. [S. l.], n. 2, p. 61-76, maio/jun./jul./ago. 1996.

SOUZA, G. de. Educação da infância: estar junto sem ser igual. Conflitos e alternativas da relação da educação infantil com o ensino fundamental! **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 17-31, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 ago. 2020.

SOUZA, P. R. de; COELHO, J. P. P. Aspectos legais da educação infantil no Brasil e as políticas de financiamento. **Colloquium Humanarum**. [S. l.], v. 15, n. 2, p. 01-09, 12 set. 2018.

STANISKI, A.; FLORIANI, N.; SILVA, A. de A. A metodologia da história oral e seu uso em pesquisas etnoecológicas. **Terr@ Plural**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 119-134, 2015.

STEFANI, J.; SALVAGNI, J. Uma abordagem sociológica e filosófica do conceito de identidade. **Tempo da Ciência**, Toledo, v. 36, n. 18, p. 21-34, jul. 2011. Disponível em:

<http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/9040>. Acesso em: 31 ago. 2020.

SUCUPIRA, F. **“Fraldas pintadas” reivindicam inclusão das creches no Fundeb**. São Paulo: Carta Maior, 2005. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Idades-da-Vida/%27Fraldas-pintadas%27-reivindicam-inclusao-das-creches-no-Fundeb/13/3311>. Acesso em: 15 jan. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFC. Biblioteca Universitária. Comissão de Normalização. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará / Biblioteca Universitária, 2022.

UFRN. Núcleo de Educação da Infância. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 18., 2018, Natal. **Anais** [...]. Natal: NEI-UFRN, 2018.

USP. **Ensaio acadêmico**: orientações para a realização da atividade. São Paulo: USP, 2020. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2265968/mod_resource/content/1/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20o%20Ensaio%20Acad%C3%AAmico%20IEB.pdf. Acesso em: 5 jan. 2021.

VIEIRA, L. M. F. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/9/173>. Acesso em: 30 mar. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

**APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS
PROFESSORAS PARTICIPANTES**

DATA: ____/____/____

LOCAL: _____

INÍCIO DA ENTREVISTA: _____

TÉRMINO DA ENTREVISTA: _____

ENTREVISTADA: _____

ENTREVISTADORA: _____

QUESTÕES:

Objetivo: Identificar, na compreensão de professoras de educação infantil, o objetivo da instituição pré-escolar.

1. Para você, qual a função de uma instituição de educação infantil?
2. Para você, qual a função da pré-escola?
3. Você nota alguma diferença nessa função nos últimos anos?
4. Em caso afirmativo, que mudanças você percebe?
5. Em caso positivo, a que você atribui essas mudanças? Por quê?
6. Em caso negativo, a que você atribui essa ausência de mudança? Por quê?
7. O que a pré-escola ensina?
8. O que as crianças aprendem na pré-escola?
9. Por favor, descreva para mim como é/era um dia/jornada seu/sua com as crianças na pré-escola.
10. Com esse dia/jornada que você descreveu, o que você acha que ensinou às crianças?
11. Com esse dia/jornada que você descreveu, o que você acha que as crianças aprenderam?

Objetivo: Compreender, na perspectiva de professoras de educação infantil, a distinção entre a instituição pré-escolar e a escola de EF (anos iniciais).

1. Para você, existe diferença entre uma instituição (CEI) de educação infantil/ pré-escola e uma escola de ensino fundamental? Por quê?
2. O que há de diferente entre uma instituição (CEI) de educação infantil/ pré-escola e uma escola de ensino fundamental? Por quê?
3. Na sua opinião, o que você considera que influencia nessas diferenças? Por quê?

4. O que há de semelhante entre uma instituição (CEI) / pré-escola de educação infantil e uma escola de ensino fundamental? Por quê?
5. Na sua opinião, o que influencia essas semelhanças? Por quê?

Objetivo: Caracterizar, sob a perspectiva de professoras de pré-escola, as práticas pedagógicas desenvolvidas na pré-escola.

1. Na sua opinião, o que são práticas pedagógicas?
2. Na sua opinião, o que são práticas pedagógicas na pré-escola?
3. Quais práticas pedagógicas você considera como essenciais no dia a dia com as crianças na pré-escola? Por quê?
4. Como você acha que devem ser desenvolvidas essas práticas pedagógicas que você considera como essenciais no dia a dia com as crianças na pré-escola? Por quê?
5. Quais práticas pedagógicas você desenvolve/desenvolvia no dia a dia com as crianças na instituição (CEI) de educação infantil/ na pré-escola (a depender se a professora trabalha em um CEI ou em uma escola de ensino fundamental que tem turmas de pré-escola) em que trabalha? Por quê?
6. Como você desenvolve/desenvolvia essas práticas pedagógicas no dia a dia com as crianças na instituição (CEI) de educação infantil/ na pré-escola (a depender se a professora trabalha em um CEI ou em uma escola de ensino fundamental que tem turmas de pré-escola) em que trabalha? Por quê?

MINI-HISTÓRIAS SOBRE ASPECTOS DA ROTINA:

Organização do ambiente

Em uma pesquisa sobre a organização do espaço na Educação Infantil, uma professora foi questionada sobre essa organização em relação ao planejamento, onde a mesma respondeu “já fica predeterminada aqueles espaços. Mas, quando eu quero colocar alguma coisa, eu coloco sem botar no planejamento, já penso e já coloco. Tipo, não sei se você viu? Onde tem aquela mãozinha é o canto da matemática, para colocar jogos. Mas, como a sala é tão assim, pequena. O jeito que ajeito a sala já num... (balança a cabeça negativamente). Aí o cantinho da leitura era no meio né, aí tem uma caixinha de livrinhos, o da beleza, quando eu compro alguma coisa, eu já coloco ali e coloco alguma coisa em cima. Coloco assim os livrinhos, assim naquelas cortininhas, eu deixo, aí as crianças rasgam. Os da tarde, principalmente, porque são mais agitadas. Eles já pegam e rasgam...” (RABELO, 2017, p. 140)

Professora,

- a) Como você acha que fica a sala depois da movimentação das crianças?
- b) Qual a sua opinião sobre essa forma de organizar o ambiente na cena descrita?

- c) O que você modificaria? Por quê?

Os usos do tempo

Em 2015, uma pesquisadora observou duas instituições de educação pré-escolar, das quais notou “Na escola 1 (pública), observei que o tempo é administrado de forma mais rígida e regrada, com mais atividades que fazem com que as crianças tenham que realizá-las de forma didática, sentadas, sem poder se locomover, ou sem ao menos se permitir experimentarem novos espaços, como por exemplo, escrever deitados no chão, ter uma liberdade corporal que permita novas sensações. Como não havia espaço que oportunizassem outras situações de aprendizagens a professora procurava sempre dar atividades para deixar as crianças ocupadas. Já na escola 2 (particular), o tempo também é controlado, porém de forma menos densa, as situações de aprendizagem oportunizam uma maior integração das crianças favorecendo o protagonismo infantil. Mesmo havendo uma rotina bem controlada através de um varal com imagens das tarefas do dia a professora consegue permitir que as crianças se expressassem e também sejam ouvidas. Nessa escola 2 (particular), o espaço é amplo, diversificado, oportunizando diferentes situações de aprendizagem permitindo a escolha das crianças nos momentos de hora livre, ou também, momentos em que são solicitados, pela professora, uma escolha coletiva.” (RODRIGUES, 2015, p. 34)

Professora,

- a) Qual a sua opinião sobre os usos dos tempos descritos no trecho que acabei de ler?
- b) Você acha que alguma dessas cenas parece com o seu ambiente de trabalho, no período antecedente à pandemia? Por quê?
- c) O que você modificaria? Por quê?

A seleção e as propostas de atividades

“Logo depois de eu oferecer as lanternas para que as crianças explorassem esse espaço, Ana, começa a sua investigação. Investiga a projeção da luz em vários espaços da sala iluminada. Mas, “ops”, o que é isso? Ana, se aproxima de mim e começa a me investigar também?! Parece fazer descobertas no meu calçado colorido. O que será que envolve Ana nessa busca? A cor, a forma da luz, o adulto por quem ela tanto se interessa e que busca em muitas de suas experiências? Ana investiga e eu investigo Ana” (OBECE, 2016, p. 6)

Professora,

- a) Qual a sua opinião quanto à seleção de propostas de atividades na cena descrita?
- b) O que você modificaria? Por quê?

Com base no pequeno relato que acabei de contar, qual sua opinião quanto à seleção e às propostas de atividades para o contexto de pré-escola?

A seleção e a oferta de materiais:

Em 2017, uma pesquisadora observou instituições que ofereciam turmas de educação pré-escolar, a qual relatou “em todas as salas, do Infantil I ao Infantil V, materiais e jogos longe do alcance das crianças, por exemplo, as letras e os números, o calendário são organizados em uma altura muito acima das crianças, em cima da janela, evitando assim seu contato direto, bem como seu manuseio. Em vários momentos, ouvi das professoras que os materiais podem machucar ou as crianças poderiam rasgá-los. A sala do Infantil V é rodeada por painéis sem nenhum tipo de uso, cito o Parabéns, sem nenhum registro de aniversariante, e o Calendário, sem nenhum registro das crianças ou até mesmo da professora. Destaco, ainda, o fato de que há diversos materiais didáticos intactos na estante. No segundo dia de observações na turma do Infantil V, solicitei à [professora de menor carga horária] para olhar umas caixas da coleção Buriti Mirim que estavam na estante, enquanto vejo as peças, jogos e revistas de uma coleção, uma criança se aproxima, arregala os olhos com cara de surpresa e diz: “– Nossa! Tem joguinho da memória...tem 110 pecinhas de encaixar...tem historinhas, obaaa! Posso brincar, tia?”. Fico supressa e pergunto: “– Vocês não conhecem esse material?”. A criança balança a cabeça negativamente e interroga: “– De quem é, tia?”” (RABELO, 2017, p.109)

Há também uma imagem de uma das paredes dessa sala, para que talvez a senhora tenha uma visualização melhor do contexto que acabei de contar:



Fonte: Rabelo (2017, p. 109)

Professora,

- a) Qual a sua opinião sobre a seleção e a oferta de materiais que apareceram na cena descrita?
- b) O que você modificaria? Por quê?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS

Pesquisa direcionada às docentes de pré-escola da Rede Pública do Ensino Municipal de Fortaleza

Prezada(o) docente,

Encaminho este questionário objetivando conhecer alguns aspectos da sua formação e da experiência profissional como docente de educação infantil. A iniciativa de aplicar este instrumento se justifica pela necessidade de conhecer professores e professoras de pré-escola da Rede Pública do Ensino Municipal de Fortaleza, a fim de selecionar participantes para integrar a pesquisa de mestrado de Bruna Brito Ramos, aluna do curso de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. A pesquisa tem por objetivo "Analisar, na perspectiva de professoras de crianças de educação infantil, a identidade de pré-escolas da rede pública municipal da cidade de Fortaleza (CE), após a instituição da obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade". Diante do exposto, solicito a sua gentileza para responder a esse questionário, contribuindo para o trabalho e o enriquecimento da pesquisa citada anteriormente. Não haverá identificação da sua identidade.

1 FORMAÇÃO

- 1.1 Qual sua formação inicial? (graduação)
- 1.2 Qual o ano de conclusão de sua graduação?
- 1.3 Em qual instituição você cursou essa graduação?
- 1.4 Você possui alguma pós-graduação?
- 1.5 Caso você tenha feito algum curso de pós-graduação: (Caso não tenha feito nenhum curso de pós-graduação, responda "não se aplica" nos itens a, b e c.)
 - a) Qual o nome do curso de pós-graduação feito por você?
 - b) Em qual instituição cursou?
 - c) Em que ano concluiu?
- 1.6 Durante sua formação inicial (graduação), você cursou disciplinas relacionadas à educação infantil?

- 1.7 Se a resposta ao item 1.6 for afirmativa, quais disciplinas cursadas? (se a resposta ao item 1.6 for negativa, responda "não se aplica")
- 1.8 Considerando as disciplinas que você cursou, no seu curso de graduação, relacionadas à educação infantil, escreva no que essas disciplinas ajudaram com relação ao trabalho desenvolvido no cotidiano da pré-escola? (Se você não tiver cursado nenhuma disciplina relacionada à educação infantil, responda "não se aplica")
- 1.9 Se a resposta for negativa em relação ao item 1.6, quais disciplinas ou conteúdos você gostaria de ter feito ou visto que lhe ajudariam com relação ao trabalho desenvolvido no cotidiano da pré-escola? (se a resposta ao item 1.6 for afirmativa, responda "não se aplica")

2 EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- 2.1 Qual seu tempo de experiência (em anos) no magistério??
- 2.2 Qual seu tempo de experiência (em anos) na educação infantil como professora?
- 2.3 Há quanto tempo você trabalha como professora na atual instituição de educação infantil??
- 2.4 Há quanto tempo (em anos) você é professora de turmas de pré-escola?

3 PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

- 3.1 Você aceitaria participar de uma pesquisa on-line sobre a identidade da pré-escola da rede pública municipal de ensino de Fortaleza?
- 3.2 Caso aceite, deixe aqui, por favor, seus dados para contato: (caso não aceite, escreva "não se aplica" às sentenças a seguir)
- Nome completo
- Sexo
- Nome da instituição em que trabalha:
- E-mail:
- Telefone/WhatsApp:

Agradeço a sua colaboração ao responder este questionário!

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado, por Bruna Brito Ramos, mestranda no programa de Pós-graduação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Rosimeire Costa de Andrade Cruz, para participar da pesquisa intitulada *A identidade da pré-escola da rede pública municipal de ensino de Fortaleza*⁹⁴. Você não deve participar deste trabalho contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e realize qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

De modo a atender ao objetivo geral da pesquisa, que é **analisar, na perspectiva de professoras de crianças de educação infantil, a identidade de pré-escolas da rede pública municipal da cidade de Fortaleza (CE), após a instituição da obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade**, as participantes serão convidadas a expressar suas opiniões sobre temas relacionados aos três eixos da pesquisa: 1) objetivos da pré-escola; 2) particularidades que distinguem a pré-escola do ensino fundamental; e 3) práticas pedagógicas na pré-escola. Assim, o principal instrumento que será utilizado na pesquisa será a entrevista semiestruturada que será realizada por meio de chamada de vídeo. Essas entrevistas serão gravadas em formato de áudio e de vídeo. Também será solicitado o preenchimento de um questionário eletrônico pela plataforma de formulários do Google. Esse questionário será utilizado visando à diminuição do tempo gasto na entrevista e terá questões pertinentes à formação, experiência profissional e disponibilidade para participar da pesquisa.

O material que resultar do questionário e da entrevista será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para a realização dos artigos e comunicações que dele resultem e da dissertação de mestrado a qual se vincula este trabalho.

Durante o processo em curso e mesmo na escrita das produções que podem resultar da pesquisa (dissertação, artigos etc.), será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação dos participantes da pesquisa.

A pesquisa, como todo estudo que envolve seres humanos, oferece riscos. Esta pesquisa oferece grau mínimo de risco, pois pode acarretar desconforto aos participantes, em relação ao tempo demandado para entrevista e questionários, assim como pode gerar certa

⁹⁴ Nome inicial dado a esse trabalho.

ansiedade pelas perguntas não serem previamente compartilhadas. Há ainda o risco de quebra de sigilo, mesmo que não intencional e que o pesquisador busque preservar ao máximo a identidade do entrevistado, visto que há um histórico de até as maiores empresas privadas, com os mais altos graus de segurança cibernética, acabem por vazarem dados pessoais.

Em vista de minimizar desconfortos, será garantido local reservado e liberdade para não responder a questões constrangedoras, assim como será preservado o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos.

A pesquisa não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento para qualquer pessoa. Se, no decorrer da entrevista e do preenchimento do questionário, o participante manifestar sua vontade de não mais querer participar deste trabalho, sua participação na pesquisa será interrompida e/ou seu conteúdo não será divulgado e não haverá nenhuma punição ou constrangimento em decorrência disso. A pesquisadora atenderá a sua vontade.

Os materiais decorrentes da entrevista e do questionário também não poderão ser objeto de comercialização e/ou divulgação que possa prejudicar os participantes ou a sua comunidade.

É compromisso desta pesquisadora manter os participantes informados sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, comunicar-lhes os resultados e/ou devolver-lhes, de alguma forma, o produto alcançado. Nesse sentido, o termo que será assinado por _____, em duas vias, expressa o seu entendimento e o desejo de participar da pesquisa.

Endereço das responsáveis pela pesquisa:

Nome: Bruna Brito Ramos

Instituição: Universidade Federal do Ceará

Endereço: Rua Waldery Uchoa, 01, Benfica- Fortaleza-CE

Telefones para contato: xxxxxx

Nome: Rosimeire Costa de Andrade Cruz (orientadora da pesquisa)

Instituição: Universidade Federal do Ceará

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 – Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08h - 12h, de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e pelo acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado (escrever o nome completo) _____,
 _____(escrever a idade) anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está atuando como participante desta pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

____/____/____
 Data

 Nome da participante da pesquisa

 Assinatura