

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA – IFSP, CAMPUS SÃO PAULO.
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES – ÊNFASE MAGISTÉRIO SUPERIOR**

ANA DE CASTRO VASCONCELOS

**O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Segundo as Orientações Curriculares – expectativas de
aprendizagem - SME/DOT-SP**

SÃO PAULO

2014

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA – IFSP, CAMPUS SÃO PAULO.
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE
PROFESSORES – ÊNFASE MAGISTÉRIO SUPERIOR**

ANA DE CASTRO VASCONCELOS

**O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Segundo as Orientações Curriculares – expectativas de
aprendizagem - SME/DOT-SP**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *Campus* São Paulo, como requisito parcial para a conclusão do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques.

SÃO PAULO

2014

ANA DE CASTRO VASCONCELOS

**O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Segundo as Orientações Curriculares – expectativas de
aprendizagem - SME/DOT-SP**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

Orientador

Prof^a. Dr^a Valeria Belettati

Professor convidado

Prof^a. M^a. Lucineide Pinheiro

Professor suplente

São Paulo, 02 de julho de 2014.

Agradeço pela oportunidade de mais um aprendizado.

Agradeço aos meus filhos que sempre me apoiaram em minhas decisões.

Agradeço a todos os professores que me incentivaram em cada aula que participei.

Primeiramente agradeço a Deus, que se faz presente em todos os momentos de minha vida e não foi diferente durante toda a duração deste curso.

Aos amigos que estiveram presentes em cada passo desta jornada, ofertando a força, amor e uma imensa dose de paciência.

Por que esqueci quem fui quando criança?
Por que deslembra quem então era eu?
Por que não há nenhuma semelhança
Entre quem sou e fui?
A criança que fui vive ou morreu?
Sou outro? Veio um outro em mim viver?
A vida, que em mim flui, em que é que flui?
Houve em mim várias almas sucessivas
Ou sou um só inconsciente ser?

FERNANDO PESSOA

ABREVIATURAS

SME – Secretaria Municipal de Educação

DOT – Departamento de Orientação Técnica

EMEI – Escola de Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SMESP - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

DOM – Diário Oficial do Município de São Paulo

Ocs – Orientações Curriculares

MEC – Ministério da Educação e Cultura

CLT – Consolidação da Lei Trabalhista

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

COEDI – Coerdenação de Educação Infantil

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SEB - Secretaria de Educação Básica

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

RESUMO

O presente trabalho analisou as concepções de infância, criança, e currículo, que permeiam o documento Orientações Curriculares – expectativas de aprendizagem (SME/DOT-SP, 2007) para a Educação Infantil, tendo como objetivo verificar se estas concepções atendem à finalidade proposta na legislação em vigor. Partindo do problema: “*Que concepções de infância, criança e currículo permeiam os documentos apresentados pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo?*”, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental com vistas a responder à questão da pesquisa. As análises realizadas neste estudo mostraram que as concepções de infância acompanharam o movimento da história e foram construídas e reconstruídas com base na política, na cultura e no meio social; as crianças foram se tornando sujeitos de direito. Neste avanço, a necessidade de se pensar em currículo fez-se urgente. O documento apresentado para todas as unidades escolares da Rede Municipal de São Paulo, *Orientações Curriculares e expectativas de aprendizagens*, está baseado em campos de experiência, considerando a criança protagonista de sua aprendizagem, que se dá na interação com o outro e consigo mesma; experiência diferencia-se de vivência, pois se relaciona a marcas e sentimentos. Com a reflexão e análise realizadas concordamos que o documento atende à legislação em vigor, quando trata do desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, as concepções devem estar claras para os profissionais que atuam nesta área, com vistas a garantir a concretização dos objetivos propostos.

Palavras-chaves: Infância, criança. Educação Infantil, Currículo, concepções, experiências.

SUMÁRIO

1	Introdução	09
2	Concepção de infância	14
3	Aspectos do percurso da Educação Infantil no Brasil	24
4	Currículo na Educação Infantil e análise das <i>orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil/SME - São Paulo</i> (SME/DOT, 2007)	31
5	Considerações Finais	44
6	Referências Bibliográficas	45

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo desta monografia, parte integrante do processo de avaliação do curso de Pós-graduação, irá tratar do currículo na educação infantil na Rede Municipal de São Paulo no segmento que atende a crianças de quatro a cinco anos e onze meses.

O interesse deste tema para estudo está diretamente vinculado a minha área de atuação, como Coordenadora Pedagógica de uma Escola Municipal de Educação Infantil da Cidade de São Paulo. Existe uma necessidade, uma responsabilidade e mais um dever de se olhar para essas crianças da faixa etária de quatro e cinco anos que frequentam as Escolas de Educação Infantil (EMEI) com um novo olhar. Olhar este que possibilite a escola assumir responsabilidades para que as crianças se desenvolvam integralmente e possam participar de uma sociedade livre, justa, solidária, democrática, autônoma e igualitária.

Esta pesquisa teve como foco de interesse responder à seguinte questão: *“Que concepções de infância, criança e currículo permeiam os documentos apresentados pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo?”*

Nosso objetivo central foi o de analisar e refletir sobre as concepções de infância, criança e currículo que permeiam o que é proposto no documento *Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil* da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, publicado em 2007.

Como procedimento metodológico, optou-se pela realização de pesquisa bibliográfica e análise documental.

Desde que o mundo é mundo as crianças sempre existiram, mas é no movimento da história que elas foram se constituindo.

A evolução na Educação Infantil também ocorreu com o apoio do amparo legal, iniciando com a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a criança como cidadã possuidora de direitos, e que sua proteção integral deveria ser por conta do Estado, da Família e da Sociedade.

A criança é um ser possuidor de necessidades cognitivas, psicológicas, sociais, assim o cuidar e o educar devem caminhar de modo indissociável fazendo-se necessária uma Política Nacional comprometida.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 29 declara que:

A educação infantil primeira etapa da educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade” (LDB, Nº 9394 de 1996).

Assim a educação infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis ano, e passa a fazer parte do sistema de ensino.

O reconhecimento da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica foi resultado da conscientização e reconhecimento de se valorizar a primeira infância, e assim o sistema educacional que atende a crianças de zero a seis anos passa a ser notado.

A Educação Infantil começa a alterar o rumo de sua história, mudanças essas que originaram novas exigências; as concepções até então traçadas de criança vão se diferenciando dos tempos passados.

Para melhor entendermos essas transformações traçamos um breve histórico sobre as concepções de criança e as concepções de currículo.

Segundo Ariès (1981), até a Idade Média as crianças eram vistas como adultos em miniaturas; não havia clareza quanto ao período que determinava a infância.

O olhar para a infância ganhou destaque entre autores como Rousseau, Pestalozzi e Froebel que tiveram fundamental relevância no entendimento da criança enquanto ser humano, pesquisando seus aspectos psicológicos, afetivos e cognitivos, entendendo que a criança era um ser bom por natureza e considerando a infância como fase importante do desenvolvimento e formação do futuro cidadão. Rousseau em seu livro *Emílio ou Da Educação* diz:

Amai a infância; favoreci seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudosos, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz? Por que arrancar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa, de um bem tão precioso de que não podem abusar? (Rousseau *In* Santana, 2011, p.7)

Em seu tempo Rousseau, já era adepto de jogos, e momentos prazerosos para a infância.

Pensando na infância e o que envolve as concepções que permeiam os documentos, entendemos que estas devem estar claras, explícitas pois irão revelar a intencionalidade da educação e que cidadão se pretende formar.

O ingresso da educação infantil no ensino básico resultou em mudanças que elevaram o nível de formação dos educadores e exigiram uma necessidade de se criar instrumentos que articulem o processo ensino-aprendizagem, pensando na elaboração de um currículo articulado ao projeto pedagógico resultando em ações educativas de qualidade.

Na educação infantil os conteúdos iniciais que as crianças irão aprender serão por meio de atividades muitas vezes lúdicas que proporcionem experiências semelhantes àquelas que já vivenciam em suas famílias, como comer, brincar, fazer a higiene, mas na escola estas experiências apresentarão os desafios da vida coletiva, práticas sociais, diversidade cultural trazida por cada criança. E é neste movimento que esta pesquisa irá percorrer seu caminho, tendo nas crianças a autoria da infância e na instituição de educação infantil a necessidade da concretização de um currículo que respeite esta infância.

Lembramos também que as instituições de Educação Infantil exercem uma função sociopolítica, devendo assim a escola oferecer condições e recursos para o desenvolvimento da criança cidadã, assumindo responsabilidades do educar e cuidar.

O currículo sempre se posiciona no centro das reformas educacionais, defrontando-se com momentos políticos, resistências, concepções cristalizadas, modismos. Neste trabalho, analisamos alguns autores e suas concepções sobre currículo.

As políticas curriculares revelam todas as concepções que a permeiam, segundo Cabral e outros (2002, p.122):

[...] As políticas curriculares interpelam indivíduos nos diferentes níveis institucionais aos quais se dirigem, atribuindo-lhes ações e papéis específicos: burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Elas geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos principais. As políticas curriculares movimentam, enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual (agora chamado de multimídia). Ainda num outro nível, enfim, a política curricular, agora já transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula. Ela define os papéis de professores e alunos e suas relações, redistribuindo

funções de autoridade e iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição.

O Currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros [...].

Segundo Sacristán (2000, p. 15):

...o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas.

No entanto, enfatiza a importância do documento oficial que mesmo transformado na ação, é necessário como orientador dessa prática.

Fizemos uma análise na LDB nº 9.394/1996 que veio para mudar o rumo da história da educação infantil, a passagem das creches para a secretaria da educação, foi uma grande conquista, acolhimento do “primo pobre” (termo utilizado no livro *Educação infantil pós LDB: rumos e desafios*) assim era considerada a creche, pois pertencia à secretaria do bem estar social. As crianças com esta mudança garantiam seus direitos, de educação e cuidados, pois as creches passariam a ter professores e coordenadores pedagógicos em suas unidades.

Mesmo com o descompasso existente entre creches, educação infantil e ensino fundamental, esta movimentação que a nova lei provocou iniciou um caminho para findar a segmentação existente entre os níveis da educação básica, que parece olhar a criança/aluno como se não fossem as mesmas em um processo de desenvolvimento, de uma unidade para outra.

Coll (1996, p.45) destaca em seus estudos que “o currículo proporciona informações corretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e que, como e quando avaliar”, e este estudo pretende analisar as intenções projetadas nas Orientações Curriculares, documento encaminhado por SME a todas unidades de Educação Infantil da cidade de São Paulo, refletindo no que é proposto se ele pode atender ao que a legislação em vigor determina quando se refere ao desenvolvimento integral da criança.

Este estudo estruturou-se em seções, indicados a seguir, além desta seção 1 introdução; seção 2: Concepção de infância; seção 3: Aspectos do percurso da Educação Infantil no Brasil; seção 4 Concepções de currículo e análise do documento OCs; seção 5 considerações finais e seção 6 referências.

Nas considerações finais serão apresentadas análises e reflexões tecidas com base nos dados coletados em pesquisa bibliográfica e documental.

2 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Iniciamos esta seção apresentando a definição do termo infância, que nos é apresentada por Ferreira (1999):

Período de vida que vai do nascimento a adolescência, extremamente dinâmico e rico, no qual o crescimento se faz concomitante, em todos os domínios em que os caracteres anatômicos, fisiológicos e psíquicos, se divide em três estágios, primeira infância, de zero a três anos; segunda infância de três a sete anos e terceira infância de sete até a puberdade (FERREIRA, 1999, p. 1106).

Ao analisarmos esta concepção temos a clareza que está baseada em uma abordagem biológica.

Desde que o mundo é mundo as crianças sempre existiram, mas o conceito de infância/criança não é imutável, ele vai sendo construindo através dos tempos, influenciado pelos diferentes momentos da sociedade e de sua história, por seus educadores e psicólogos.

Traçamos um breve percurso histórico levantando aspectos relevantes das concepções de infância que foram construídas ao longo do tempo, até chegarmos ao conceito de infância que permeia o documento *Orientações Curriculares, Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas* da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo.

A concepção mais habitual no campo educacional refere-se à origem latina da palavra infância (*in-fans*), que significa sem linguagem.

Segundo historiador francês Philippe Ariès não há muitos documentos que comprovem estudos sobre a história da infância antes do século XVII, época o qual não existia o “sentimento de infância”, (ARIÈS, 1981).

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças não fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (Ariès, 1981, p. 156)

Para Galzerani (2002, p.57) “não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade”:

Infância em latim é *in-fans*, que significa sem linguagem. No interior da tradição metafísica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Neste sentido a criança é focalizada como um ser menor, como alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado. (GALZERANI, 2002, p. 57).

Na Antiguidade a educação da criança até os sete anos de idade era inteiramente por conta da família. Para a cultura grega a família é o primeiro lugar de socialização do indivíduo, onde vive sua primeira infância em família e o tutor legal era o pai, desenvolvendo sua identidade física, psicológica e cultural.

A família também é o centro da Educação Romana (735-250 a.C); o foco era a formação do caráter moral dos indivíduos. A mulher exercia grande autoridade na família, mas o pai era o responsável pela educação dos filhos. Ao alcançar a idade adulta a criança era vista como indivíduo.

Na opinião de Aristóteles, a criança não é capaz de usar seu raciocínio para chegar a virtude, o bem máximo do ser humano. Ele avalia a infância como um período equivalente a doença, um desastre e uma circunstância infeliz. Por isso a infância não pode ser entregue ao acaso. Necessita de cuidados e exige educação [...]. O valor da infância se constitui, para Aristóteles, nas possibilidades que a infância oferece para serem desenvolvidas (CONRAD, 2000, p.26-27).

Um ser incapaz, que nada pode realizar, e que sempre depende de um adulto, a infância até então não era reconhecida.

Este conceito influenciou a educação cristã. Na Idade Média, os princípios educativos passam a ter um cunho religioso e ministrados dentro de instituições religiosas, como igrejas, mosteiros. Segundo Volnovich (*apud* Fernandez, 2001), Santo Agostinho causou influência na época com sua concepção sobre as crianças, enfatizava em seus pensamentos que o pecado dos pais influenciava na imagem da

criança, assim as crianças já nasciam pecadoras. Ao nascerem traziam o peso do pecado original e o batismo poderia salvá-la; a criança era um ser imperfeito.

Com esta concepção Santo Agostinho influenciou por séculos a cultura ocidental.

As crianças na Idade Média eram consideradas um adulto em miniatura; ser criança estava próximo do mundo do adulto. Assim viviam este período em um momento bem breve, logo se juntando aos mais velhos, participando dos mesmos assuntos, usando os mesmos modelos de roupas e o conhecimento era transmitido pela convivência. Segundo Ariès (1981, p. 156):

Adultos, jovens e crianças se misturavam em toda atividade social, ou seja, nos divertimentos, no exercício das profissões e tarefas diárias, no domínio das armas, nas festas, cultos e rituais. O cerimonial dessas celebrações não fazia muita questão em distinguir claramente as crianças dos jovens e estes dos adultos. Até porque esses grupos sociais estavam pouco claro em suas diferenciações.

A criança tinha um breve convívio com a família; aos sete anos, ia viver com outra família para ser educada, que segundo Ariès não se tratava de uma educação letrada e sim executavam trabalhos domésticos ou aprendiam algum ofício, entrando logo para o mundo adulto que para os pais era muito conveniente, pois os filhos não dependiam mais deles.

A falta de saneamento básico, fome e miséria eram fatores que contribuía com a alta taxa de mortalidade infantil e a morte das crianças não causava um sentimento de desespero, pois logo eram substituídas por outro recém-nascido.

Nas famílias nobres as crianças aprendiam artes de guerra ou ofícios eclesiásticos, comprovando que não havia tempo para carinhos e dedicação por parte dos pais.

A partir do século XVI e XVII, mudanças são notadas na Europa. A criança vira objeto lúdico dos adultos, um sentimento que foi chamado de paparicação. Assim iniciou-se a descoberta da infância como uma fase específica da vida.

Na Idade Moderna e na Contemporânea, com o período Renascentista aparecem os valores pedagógicos; por meio do ensino jesuítico, estabeleceram o *Ratio Studiorum*. Quem ensinava eram os jesuítas, e as crianças aprendiam através da repetição, por imitação e disciplina. Esse era o método pedagógico, no qual a criança poderia ser adestrada e normas sociais eram transmitidas. Neste período a criança passa a frequentar o colégio, ficando afastada do convívio familiar.

Ao discípulo (aquele que repete o que o outro diz), cabe somente a tarefa de *apreender* o conhecimento *transmitido* e, eventualmente, dar resposta às questões apresentadas pela autoridade pedagógica (uma “pedagogia da resposta”). A “resposta” final, no entanto, é prerrogativa do mestre, adulto acabado – potência atualizada. Ele é o escultor que possui a idéia da obra. O aluno (aquele que é destituído de luz) é visto como uma folha em branco sobre a qual será impresso o carimbo do saber – um elemento passivo que se *con-formará* pouco-a-pouco ao modelo que está na mente do mestre (SAMPAIO, SANTOS, MESQUIDA, 2002, p.175).

Nasce aqui um olhar para a criança que é capaz de aprender. Aparece o educador para moldar esta criança.

Autores como Pestalozzi, Jean Jacques Rousseau e Froebel trouxeram importante contribuição à história da infância e da pedagogia por meio de seus estudos.

Segundo Rousseau *in* Santana “amai a infância, favorecei as brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto” (Rousseau *in* Santana, 2011, p.11), neste pensamento ele propõe uma educação de forma natural longe da contaminação do ambiente social, reconhece características próprias desta fase. Rousseau denomina em seu livro *Emílio*, que a criança de zero a dois anos está em uma fase que requer cuidados de higiene e que devem acontecer o mais próximo da natureza possível. Na fase de dois a doze anos denomina idade da natureza, e nela trabalha o desenvolvimento físico.

Entendemos que na concepção de Rousseau sobre infância, a criança é o centro de sua educação, que deve ter seus desejos respeitados, e as atividades oferecidas devem ser em um ambiente prazeroso, com liberdade e sem interferência do ambiente social, para não contaminar sua inocência.

Para Pestalozzi, o centro para o desenvolvimento da criança era o sentimento, a escola deveria ser a extensão da família que era vista por ele sendo meio de amor e bondade e a escola deveria desenvolver este sentimento.

No século XIX, acompanhando os estudos de Rousseau e Pestalozzi, Friedrich Froebel, criador dos “Jardins de Infância”, defendia uma Filosofia Romântica, o homem como sendo criação de Deus, assim era bom por natureza, tendo como concepção de criança a influência religiosa.

Froebel defendia o período da infância como uma fase criativa, assim introduziu jogos, brincadeiras e canto como uma forma de favorecer as aprendizagens.

Entendemos que a partir do século XVIII a criança é vista diferente do adulto, criando um novo “sentimento de infância”.

A história das concepções sobre infância no Brasil Colonial sofreu grande influência da Europa, os colonizadores traziam culturas, valores, costumes, a presença dos jesuítas, deixou forte a influência da igreja neste sentimento de infância.

Del Priore 2004 retrata o sentimento de paparicação na época colonial brasileira em referência as crianças brancas e negras,

[...] crianças pequenas, brancas ou negras, passavam de colo em colo e eram mimadas à vontade, tratadas como pequenos brinquedos. [...] As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como que brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoito. (DEL PRIORE, 2004,p.84,111.)

Ao analisarmos o texto lido, entendemos que a história da criança brasileira foi marcada por diferenças relacionadas a questão racial, social e de gênero.

Assim partindo deste fato vamos tratar do conceito que autores do campo da Sociologia da Infância apresentam sobre infância.

Segundo Sarmento (2005) é preciso que se faça uma distinção semântica entre infância e criança, categorias que muitas vezes são apresentadas com o mesmo significado no senso comum:

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

Para Sarmento, na discussão sobre o conceito de infância e sua relevância, a sociologia busca:

[...] constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. (SARMENTO, 2005, p. 363).

Assim os conceitos de criança e de infância podem apresentar diferentes definições, dependendo do referencial em que se apoia; foram se consolidando ao longo da história.

No início do século XIX, as crianças passam a ter mais atenção. A criança vai assumindo identidade, voz e a infância vai encontrando respaldo nas legislações a fim de garantir seus direitos de cidadãos, sendo também amparadas por tradições culturais.

Biologicamente a infância se inicia no nascimento e se encerra com a chegada da puberdade. Mas, muitas são as discussões quanto ao consenso das faixas etárias de cada fase.

A Convenção dos Direitos da Criança, 1989 considera criança até o indivíduo completar 18 anos, conquistando assim direitos cívicos.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente considera criança todo o indivíduo com 12 anos incompletos.

A escolaridade é outro fator determinante na segmentação deste período da vida.

A Educação Infantil atende as crianças de zero anos aos 6 anos incompletos e cabe ao ensino fundamental atender dos 6 aos 14 anos.

A formação das classes das Escolas Municipais da Cidade de São Paulo também segue o fator idade para sua constituição. Para formação das turmas de Infantil I serão atendidas as crianças que completam cinco anos até 31 de março do ano seguinte ao qual está sendo matriculada; para as turmas de Infantil II as crianças atendidas são as que completam 6 anos, seguindo o mesmo limite da turma anterior.

Para analisar o documento em questão busquei a concepção proposta pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo.

Em um suplemento do Diário Oficial do Município da Cidade de São Paulo, do dia quatro de dezembro de 2004, a Secretaria Municipal de Educação, publicou a concepção de criança/infância que nortearia a educação das escolas municipais da Cidade de São Paulo:

A concepção de quem é a criança e o olhar que temos sobre a infância são construções sócio históricas, contextualizadas em relação ao tempo, ao espaço e a cultura, variando conforme condições sócio econômicas, gênero, etnia, etc. Portanto, em virtude destas variáveis, podemos falar da existência de múltiplas formas de ser criança e de diferentes visões sobre a infância.

Essas concepções revelam-se na forma como as Unidades de Educação Infantil pensam e organizam o currículo, o tempo e o espaço, as relações, etc.

Visando à construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, defende-se uma concepção de criança que, desde o nascimento, é produtora de conhecimento e de cultura, a partir das múltiplas interações sociais e das relações que estabelece com o mundo, influenciando e sendo influenciado por ele, construindo significados a partir dele.

Coloca-se a necessidade de reconhecer a especificidade da infância, vendo a criança como sujeito de direitos, ativa e competente, com poder de criação, imaginação e fantasia. Com direito à voz, deve ser levada a sério, tendo suas ideias e teorias ouvidas, questionadas e desafiadas.

Conforme Bazilio (2003), "esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas". (SMESP, DOM São Paulo, 2004, p.04).

Ao analisarmos a concepção apresentada, vemos que primeiramente fica declarada uma política de autonomia nas Escolas de Educação Infantil, segundo qual cada unidade é respeitada com direito a construir sua identidade, e a criança também é vista nesta distinção, colocando-a como sujeito de direitos, ativa, pois lhe é dado o direito a voz. E ao declarar a necessidade de um reconhecimento das especificidades da infância, assume a infância como grupo social. E cada grupo social tem sua própria cultura, crença, interesses, políticas, etc

Lembramos ainda que esta concepção é de 2004, pós LDB N°9394 de 1996, que alavancou grandes mudanças para a Educação Infantil.

Verificamos que a bibliografia das Orientações Curriculares, Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas (OCs), é bem ampla, e ao analisarmos esta bibliografia encontramos referências que determinam a concepção que permeia o Documento.

Entre estas referências encontramos: *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* (Brasil, MEC, 1996), *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (Resolução n.1, de 7/4/1999), *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (Brasil, MEC, 1998).

Na concepção de criança e infância que apresenta o documento, achamos importante citarmos os princípios básicos, que são apresentados de forma a consolidar, a validar o documento. Documento este não de caráter obrigatório, mas um documento que serviria de norteador do trabalho pedagógico da Rede Municipal da cidade de São Paulo.

Princípios básicos das Orientações Curriculares: Expectativas de aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil/SME-São Paulo (SME/DOT, 2007, p. 16):

- a. O desenvolvimento da criança é um processo conjunto e recíproco.
- b. Educar e cuidar são dimensões indissociáveis de toda ação educacional.
- c. Todos são iguais, apesar de diferentes: a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.
- d. O adulto educador é mediador da criança em sua aprendizagem.
- e. A parceria com a família das crianças é fundamental.

Ao analisarmos o documento *Orientações Curriculares: Expectativas de aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil/SME-São Paulo* (SME/DOT, 2007), o termo infância não é citado nos princípios, mas partindo do pressuposto da legislação e do referencial teórico que o documento está baseado, ao analisarmos os princípios fica clara a concepção de infância quanto reconhecimento de um grupo social, identificando a criança como cidadã portadora de direitos.

Quando o princípio se refere ao desenvolvimento da criança como processo conjunto e recíproco, entendemos que a criança é agente de seu desenvolvimento tendo como parceiros o meio social e as interações, e que seu desenvolvimento não fica por conta de um desenvolvimento apenas biológico.

A Educação Infantil é um processo coletivo entre todos os profissionais da Instituição e o cuidar e educar se consolidam nas relações entre todos os envolvidos no processo, estimulando as crianças na autonomia, mediando nos conflitos, integrando com os pares, estabelecendo vínculos.

Entendemos que a participação da família é fundamental para beneficiar o desenvolvimento das crianças, principalmente no entendimento das particularidades.

O professor adota uma postura de mediador, que ainda é conflitante, mas ele deve pesquisar, planejar, organizar, e servir de mediador diante da criança para que esta avance, permitindo, novas ideias, resolução de problemas, levantamento de questões, emitindo opiniões, provocando novos desafios.

Nesta análise entendemos que a concepção de infância e de criança que permeia este documento baseia-se na criança como sujeito de sua história, construtora de conhecimento, de sua identidade, produtora de cultura.

3 ASPECTOS DO PERCURSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Segundo o documento *Referenciais Básicos Comuns, do Curso Normal, de Professor de Educação Infantil* da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, Superintendência de Ensino Médio e Profissional (2010), já existiam instituições destinadas à infância no período da Monarquia, mas no período da República o número de instituições teve um aumento significativo.

Leôncio de Carvalho, ministro do Império, assinou em 1879 uma lei, e o jurista Rui Barbosa em 1882 assinou um parecer, que declaravam a necessidade do Estado oferecer Educação Infantil. É primeira sinalização do Estado em assumir esta responsabilidade.

Moysés Kuhlmann Jr. (*apud* Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2010), pesquisador brasileiro, relata que a primeira creche surgiu ao lado da fábrica de tecidos Corcovado, em 1899, no Rio de Janeiro, sendo que o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro foi inaugurado no mesmo ano, surgindo vários Institutos pelo Brasil. Como médicos trabalhavam nestes Institutos, chamaram atenção da medicina pediátrica, assim passaram a ter maior controle das doenças infantis.

Em 1923 o direito à amamentação foi reconhecido pelas autoridades, pois o número de mulheres que trabalhavam na indústria aumentou consideravelmente para a época. Conseqüentemente, a necessidade da existência de creches.

Assim no início do século XIX, a fim de se alcançar solução aos problemas da infância da época, surgem creches, asilos e internatos, destinadas ao cuidado das crianças pobres.

Com a mulher no mercado de trabalho os direitos das crianças iam saindo do papel e se tornando realidade. Em 1932, no governo Getúlio Vargas, a consolidação da lei trabalhista (CLT) foi conquistada, lei esta que obrigava cada comércio ou indústria com mais de 30 mulheres trabalhadoras, manter creches para

a primeira infância. Mas, nas pesquisas que realizamos, não constatamos que a lei fora cumprida.

Em 1942, o Departamento Nacional da Criança, que surgiu em 1940, apresentou à sociedade um projeto com finalidade assistencialista que atenderia no mesmo espaço crianças com os seguintes agrupamentos: no berçário atendendo crianças de zero a 2 anos, no maternal, de 2 a 4 anos, no jardim da infância, crianças de 4 a 5 anos, e na pré escola, crianças 6 anos. Esta estrutura foi mantida por muito tempo em algumas cidades mesmo em situação de precariedade.

A movimentação que vinha acontecendo com relação aos cuidados da infância, e a sua educação, chamava a atenção, inclusive dos políticos. Muitas iniciativas começam a surgir.

Segundo o Almanaque de comemoração aos 75 anos da Educação Infantil na cidade de São Paulo (SME/DOT, 2010), em 1935 três Parques Infantis foram inaugurados na gestão do então prefeito Fabio Prado; à época, o Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, responsável pela implantação dos Parques, tinha a direção do modernista Mário de Andrade.

O atendimento dos parques era voltado a crianças com idade entre 03 e 12 anos, filhos dos operários e dos imigrantes; estes últimos deveriam se adaptar à ordem social.

As atividades desenvolvidas nestes espaços eram voltadas ao assistencialismo. As crianças recebiam cuidados médicos e alimentares, as atividades desenvolvidas tinham como base a recreação, e envolviam educação física, trabalhos manuais, educação artística, canto e música.

Segundo Oliveira, (*apud* Almanaque de comemoração aos 75 anos da Educação Infantil na cidade de São Paulo (SME/DOT, 2010, p,15.), lembra que vários fatores influenciaram a implantação dos Parques: “(...) as propostas do movimento escolanovista europeu e americano eram na época, defendidas por educadores brasileiros que propunham a propagação de praças de jogos nas cidades, à semelhança dos jardins da infância de Froebel.”

A cidade de São Paulo passou a ampliar progressivamente o número de Parques Infantis, alcançando em 1968, um total de 109 Parques Infantis, com unidades por toda a cidade.

O avanço que ocorreu na educação infantil veio acompanhado de um amparo legal que passou a reconhecer o direito da criança. Este sujeito de direitos deveria ser reconhecido, respeitado e atendido com qualidade nas instituições educacionais.

Mudanças também ocorreram na carreira do magistério, quando em 1975, aconteceu sua reestruturação no município de São Paulo; é neste momento que os Parques Infantis dão lugar às Escolas de Educação Infantil (EMEI), somadas as novas concepções sobre educar e cuidar.

Segundo o documento *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil* (BRASIL, MEC, 2009) o Brasil na década de 1980 passava por um movimento de redemocratização. O direito das crianças e a formação de professores foram temas que entraram em cena nos debates dos políticos, foco que serviu de base para as disputas eleitorais.

A nova Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada em 05 de outubro de 1988; com isso pela primeira vez no Brasil foi assegurado o direito das crianças à Educação Infantil em creches e pré-escolas sendo dever do Estado assegurar a vaga e opção da família buscar matrícula.

O termo “Educação Infantil” não aparecia inicialmente nos textos das legislações existentes, nem da Constituição Federal de 1988, veio aparecer na LDB(1994). A Constituição Federal de 1988 estabelecia os direitos sociais e o atendimento às crianças menores de seis anos de idade, conforme traz em seu artigo 6º que a educação e a proteção a infância são direitos sociais, e que cabe ao estado brasileiro, em regime de colaboração entre todos os entes federativos, e em parceria com a família e a comunidade a garantia desses direitos, (BRASIL, 1988):

Seção que pactua a educação como direito de todos.

**CAPÍTULO III
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO**

**Seção I
DA EDUCAÇÃO**

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

**CAPÍTULO VII
DA FAMÍLIA, DA CRIANÇA, DO ADOLESCENTE E DO IDOSO**

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Em análise dos artigos citados, a criança brasileira após a Constituição de 1988, passa a ser portadora de direitos assegurados por uma legislação que atribui ações à família, à sociedade e ao Estado. A concepção da criança brasileira passa por uma transformação.

A educação infantil adquire caráter de natureza educativa, pois a criança deverá ser atendida em creches e pré-escolas (instituições educacionais), sendo de responsabilidade prioritariamente dos municípios.

O olhar para criança pequena foi um movimento que só cresceu. Em 13 de julho de 1990 foi aprovada a Lei nº 8.069 que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente, que não tem uma referência específica à Educação Infantil, porém nos artigos 53º e 54º os direitos das crianças ganham mais um reforço legislativo reafirmando o dever do Estado em atender e garantir o direito das crianças de zero a 6 anos, conforme segue:

Art. 53º – A criança e o adolescente tem direito a educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:
 I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola:
 [...]
 IV – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
 Art. 54º É dever do Estado assegurar a criança e ao adolescente:
 [...]
 IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1990).

Mais um documento oficial havia sido conquistado. Vale reiterar que outros movimentos paralelos caminharam junto com as conquistas das legislações, como produções acadêmicas e movimentos sociais.

Interesses se voltam para o desenvolvimento das crianças: em 1993 foi criada pela primeira vez pelo MEC uma Política Nacional de Educação Infantil (MEC/SEF/COEDI, 1993), documento este que propunha pela primeira vez diretrizes norteadoras de propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da criança, às interações entre as crianças, à autoestima e à identidade, ao respeito à diversidade de expressões culturais, ao brincar como modo privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento e ao trabalho cooperativo.

Com a expansão da educação infantil o estabelecimento de critérios tornou-se necessário para garantir a qualidade neste segmento, principalmente nas creches. Assim em 1995 o documento *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (MEC/SEF/COEDI, 1995) reiterou os objetivos propostos no Plano Nacional de Educação Infantil, estabeleceu critérios de organização e funcionamento, definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entra em vigor após longo processo de construção tendo como relator o Senador Darcy Ribeiro. A partir da promulgação desta legislação a educação infantil passa a fazer parte da primeira etapa da educação básica.

Em seus artigos citados abaixo destacamos o que se refere à Educação Infantil:

Art. 4º [...]

IV – atendimento gratuito em creches e pré escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 21º - A educação escolar compõem-se de:

I – Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

[...]

Art. 29º - A Educação Infantil, Primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o pleno desenvolvimento da criança [...].

Art. 30º - A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de zero a três anos de idade.

II – pré escolas para crianças de 4 à 6 anos de idade.

Art. 31º Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental (BRASIL, LDB, 1996, art.4º, art.29, art. 30 e art. 31).

Assim a LDB 9394/96 vem para reafirmar as modificações que a educação infantil vinha sofrendo.

Em seu texto a distinção entre creche e pré-escola é feita baseada na faixa etária, sendo que as creches atenderão às crianças de zero a três anos de idade e a pré-escola, de quatro a seis anos. O texto também deixa claro que a instituição de educação infantil deve ser completada com o apoio da família.

Lembrando que as creches não faziam parte do sistema de ensino e sim da assistência social, a legislação regulou esta situação conforme consta no título IX da LDB que trata Das Disposições Transitórias, em seu art. 89: “as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao sistema de ensino” (BRASIL, 1996, art. 89).

Outra questão importante tratada foi o perfil do profissional que atua neste campo: após a LDB a função docente passou a ser de responsabilidade de um profissional com formação superior, havendo toda uma movimentação para que os professores que não tivessem esta titulação pudessem voltar a estudar. Não houve prejuízo aos professores já admitidos na legislação anterior que não exigia esta formação. Apesar disso, ainda hoje o nível de escolaridade existente entre os professores desta modalidade no país ainda é bem desigual, principalmente nas regiões norte e nordeste do País.

Assim, diante de alguns aspectos apresentados da história da Educação Infantil, a infância passa a ter um valor social, e a criança a ser reconhecida como um sujeito de direito.

O que Mário de Andrade iniciou com três unidades na cidade de São Paulo em 1935, em 2010 ao completar 75 anos de Educação Infantil, a cidade totaliza entre creches e EMEIs 876 unidades.

4 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES: EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL/SME - SÃO PAULO (SME/DOT, 2007).

Etimologicamente, *curriculum* é uma expressão latina significando, pista ou circuito atlético; Hamilton (1992, p.10) associava currículo a “ordem como sequência” e “ordem como estrutura”.

Segundo Gimeno Sacristán (2000, p.15-16), currículo pode ser considerado “uma prática na qual se estabelece um diálogo por assim dizer por agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam”. Sacristán elaborou seu conceito sobre currículo apoiando-se na origem da palavra latina *currere*, que se refere a *carreira, um caminho a ser atingido*.

A análise de Forquin (1993, p.22) está voltada para a palavra inglesa *curriculum*, com uma abordagem educativa:

Um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem (“*learnig experiences*”) às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição educacional formal. Por extensão, a noção designará menos um percurso efetivamente cumprido ou seguido por alguém, um programa ou um conjunto de programas de aprendizagens organizados em cursos.

Entendemos que currículo trata de organização, do fazer, de ações que acontecem no cotidiano das instituições de educação infantil, compreendendo uma complexa relação entre o que é prescrito e o vivido, o esperado e o inesperado, o visível e o oculto. O currículo expressa todo movimento vivo de formação, transformação onde se concretiza propostas onde se promove e se produz cultura. Onde as intenções se consolidam em ações.

Segundo Kramer (2002, p. 05), a primeira vez que se pensou em uma proposta curricular em termos nacionais, para Educação Infantil ocorreu no ano de 1995. Na referida data a Coordenação- Geral de Educação Infantil (COEDI) do MEC

já questionava junto aos teóricos “o que era uma proposta pedagógica e curricular na educação infantil”. Assim o MEC/COEDI:

Definiu como ação prioritária o incentivo a elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes expressas na Política e fundamentada nos conhecimentos relevantes para a educação infantil (BRASIL, 1996a).

O currículo envolve dimensões de ordem política, social, econômica e pedagógica. Entendemos assim que há um controle em relação ao cidadão que se quer formar.

Após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei nº 9.394/1996), foi proposto para a educação infantil um currículo nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), envolvendo vários teóricos. Nesse sentido, tem-se a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), em conformidade às orientações da LDB/1996. A elaboração dos currículos passou a ser um direito, um dever dos sistemas de ensino por meio de uma gestão democrática.

O RCNEI “constitui-se em um conjunto de referências que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 2002, p.13).

A publicação do RCNEI é composta de três volumes: primeiro volume, “Introdução”; segundo volume, “Formação Pessoal e Social”, e o terceiro volume, “Conhecimento de Mundo”. O primeiro volume apresenta um histórico da educação infantil no Brasil, concepções de criança, infância, o lúdico e o binômio educar e o cuidar ações indissociáveis; o segundo e terceiro volumes são orientações organizadas por idade – crianças de zero a três anos (creche) e de quatro a seis anos (instituição de educação infantil, no caso do município da cidade de São Paulo, nas chamadas EMEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil).

A publicação do RCNEI atendeu ao estabelecido no art. 26 da LDB, sobre a necessidade de uma base nacional comum para os currículos. O RCNEI, não foi

apresentado como sendo uma base obrigatória da ação docente e sim um conjunto de referências e orientações pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI (BRASIL, 1998c), instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, seguiram também orientações da LDB/1996, e no art.3º declaram seus princípios norteadores, a saber:

- I - As escolas deverão estabelecer, como norteadores de suas ações pedagógicas:
 - a) os Princípios Éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
 - b) Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
 - c) Princípios Estéticos da sensibilidade, da criatividade, e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 1998c)

Segundo o relatório apresentado pelo Conselho Nacional de Educação, na revisão das DCNEI (MEC, 2009), quando trata dos princípios éticos, declara que as instituições de Educação Infantil devem assegurar às crianças espaço para manifestarem seus interesses, desejos e curiosidades, de modo que ao participarem de práticas educativas suas produções individuais e ou coletivas sejam valorizadas. O aprendizado oferecido deve estar voltado à compreensão de mundo e de si próprio, valorizando a sua cultura e aquela trazida pelo grupo, favorecendo a autoestima e trabalhando para a conquista da autonomia.

Quanto aos princípios políticos, a Educação Infantil deve educar para a cidadania, proporcionando condições para que as crianças aprendam a opinar e a considerar sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito.

Sobre os princípios estéticos o relatório se refere ao trabalho pedagógico que deve estar voltado a oferecer na rotina das crianças momentos prazerosos e desafiadores sem promover competitividade, prejudicar a autoestima, causar preconceitos, em um ambiente em que é cuidada e que cuida, em que possa se expressar, criar, organizar pensamentos, brincar sozinho e em grupo, ter iniciativa, capacidade de buscar soluções para problemas através das diferentes linguagens,

oferecendo a cultura acumulada pela sociedade e os objetivos selecionados no Projeto Político Pedagógico da instituição de Educação Infantil.

O conjunto de princípios irá orientar as políticas públicas nas propostas curriculares, elaborando, executando e avaliando as ações das instituições no atendimento ao aluno.

A Educação Infantil é espaço no qual as crianças têm suas primeiras experiências fora do ambiente familiar, as primeiras experiências sociais, e estas devem ser pensadas em um ambiente de igualdade, garantindo um cuidar e um educar; nesse sentido, as políticas públicas têm que assegurar os direitos sociais e políticos das criança.

Segundo o documento *Política Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, MEC, SEB, 2006, p. 13.), enquanto o MEC elaborou o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, estas sim com caráter mandatório, apresentando –se conforme segue:

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao bem comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem.

III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível.

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as criança como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o

provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

V – As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

O documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (MEC/SEB 2009c) apresenta uma discussão a partir de concepções sobre infância, família, Estado, sobre educação e cuidado das crianças entre 0 e 5 anos e 11 meses em uma escola *com e para* as crianças. O documento propõe três funções indissociáveis para as creches e pré-escolas: uma *função social* que propõe acolher para educar e cuidar, compartilhando com a família de formação da criança; uma *função política*, que consiste em garantir uma formação para a cidadania, e uma *função pedagógica* segundo a qual a instituição de Educação Infantil deve favorecer a convivência, ampliar os saberes e conhecimentos respeitando as diferenças entre adultos e crianças. Estas funções devem se articular favorecendo a relação entre crianças, profissionais e famílias.

Segundo o documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (MEC/SEB 2009):

A função da Educação Infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. (MEC/SEB, 2009c, p.12).

Compartilhar o cuidado e a educação com a família, conforme nos apresenta o documento, requer um diálogo contínuo entre família, sociedade e escola.

Mas entendemos que hoje são muitas as formações de famílias e o compartilhar responsabilidades com cada uma delas ocorre em proporções diferentes entre si, sem contar as muitas famílias que nem conseguem vagas para suas crianças; nesse sentido, a questão da complementaridade ainda não existe plenamente.

O documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (MEC/SEB 2009) associa o

conhecimento como forma de construção histórica e social com interferência da cultura; desse modo, quando tratamos da educação das crianças pequenas cabe questionar quais conhecimentos e aprendizagens serão oportunos e adequados para uma geração futura, relacionando ainda a que forma queremos viver neste futuro.

Segundo o documento (MEC/SEB, 2009, p.47):

O objetivo da Educação Infantil, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, é o de favorecer experiências que permitam as crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos.

Entendemos que para tanto é preciso perceber, saber, compreender como as crianças aprendem e produzem cultura, conhecimento e percebem o mundo.

Pensar em currículo é também pensar em superação de desafios; a visão de currículo hoje não é limitada a “conteúdos” escolhidos pelos adultos, considerando que hoje o currículo acontece com a participação das crianças nos processos educacionais.

No documento *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares* (MEC/SEB, 2009, p.53) afirma-se que na Educação Infantil predominava currículos baseados em áreas de desenvolvimento, áreas do conhecimento, calendário de eventos, rotinas padronizadas, contextos educativos e linguagens. Passemos à explanação de cada uma das modalidades.

Áreas de desenvolvimento humano: baseadas na psicologia do desenvolvimento, serviram de base por muitos anos à organização curricular. As áreas motora, afetiva, social, cognitiva, configuravam o ponto de partida para propostas para desenvolver competências e habilidades em cada área de forma progressiva.

Áreas de conhecimento: o currículo é estruturado em disciplinas escolares, baseado na concepção de transmissão de conhecimentos previamente organizados, listas de conteúdos e respectivas atividades. O documento sugere que a composição desta lista pode ser composta de diferentes maneiras, inclusive por

meio de uma investigação sobre acontecimentos que tenham sentido na vida e para a vida das crianças. (MEC/SEB, 2009, p.53).

Calendário de eventos: organização curricular organizada pelo calendário religioso, civil e comercial; incluem-se também nesta organização passeios, visitas e festas.

Entendemos como no documento que algumas festividades fazem parte da cultura, mas é preciso muita reflexão sobre a forma como são propostas muitas destas festas para que a organização delas não se torne a única atividade que se desenvolve até que ela aconteça.

Rotinas padronizadas: a organização curricular não é organizada para o aprendizado, e sim para o controle da disciplina, pois parte-se do pressuposto que as crianças são naturalmente indisciplinadas e é necessário controlá-las.

Contextos educativos e ou núcleos temáticos: esta organização geralmente entra como forma de complementar um currículo já proposto, com temas que emergem da necessidade da vida cotidiana das crianças; são temas complexos, demandando um trabalho articulado entre professores, crianças e famílias.

Linguagens: é uma abordagem recente para a Educação Infantil. Esta organização curricular é geralmente interpretada como campo disciplinar; na Educação Infantil as artes visuais, a linguagem do corpo, do movimento, da música, da literatura, da linguagem oral, do letramento, da natureza e da sociedade são as enfatizadas em seu currículo.

Segundo o documento (MEC/SEB, 2009, p.56):

As linguagens ocorrem no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas.

Diante do que está posto neste documento, das diferentes formas de organizar os currículos ao longo dos últimos anos, entendemos que não podemos organizar um currículo sem a participação, sem a escuta das crianças e de suas famílias, da comunidade, currículo que se limita ao cuidado, ou a atividades

mecânicas de coordenação motora, ou ainda a comemoração de festas do calendário; essas propostas não são mais apropriadas ao atendimento das necessidades das crianças de hoje, que têm direito a um desenvolvimento integral, e nem ao cumprimento da legislação, que é o de garantir uma educação para que se alcance o desenvolvimento integral.

Cinco princípios educativos são apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, com o propósito de se concretizarem na prática. São eles: diversidade e singularidade, democracia, sustentabilidade e participação, indissociabilidade entre cuidar e educar, ludicidade e brincadeira, estética como experiência individual e coletiva. Vale destacar que não há hierarquia entre eles, um não se sobrepõe ao outro; eles estão relacionados a vida pessoal e comunitária desde a infância. Esses princípios, conforme MEC/SEB (2009), entendemos que devem levar a uma elaboração de um currículo que respeite as diferentes culturas, contemple as diversidades, valorize a autonomia e a democracia, utilize as diferentes linguagens, valorize e incentive as produções das crianças, favoreça e valorize a participação da família e da comunidade na educação da criança.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2007, lança e distribui para a Rede Municipal de Educação o documento *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil/SME - São Paulo* (SME/DOT, 2007). A justificativa para a elaboração do documento estava baseada no movimento existente no país pela consolidação de uma Educação Infantil de boa qualidade. O material foi oferecido para servir de referência, articular e subsidiar as propostas de trabalho que já existiam nas unidades escolares.

Segundo o que apresenta a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no estudo de elaboração do documento *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil/SME - São Paulo* (SME/DOT, 2007), esta apoiou-se no importante papel histórico das pré-escolas paulistanas, em um número expressivo de equipamentos (Unidades Escolares) e em um rol de documentos técnicos já publicados anteriormente pela Secretaria. A elaboração deste documento trouxe grandes desafios, pela própria extensão da rede municipal da cidade de São Paulo.

Em todo o país, com o passar dos anos fez-se necessário repensar as funções da Educação Infantil e seu papel político, quanto ao atendimento às crianças de família de baixa renda. O primeiro grande desafio foi o de superar o atendimento assistencialista e criar um espaço e condições para a educação das crianças até 6 anos, direito constitucional conquistado por meio de lutas dos movimentos operários, movimento de mulheres, de educadores e a própria democratização que o país estava vivendo.

Acompanhando a história do país a expansão de atendimento ocorridas nas décadas de 1970 e 1980 gerou um modelo de atendimento de baixa qualidade segundo documento OCs,(SME/DOT 2007,p12.) um atendimento pobre para a pobreza, um cuidado custodial e uma educação de baixa qualidade, propiciando poucas mudanças nas capacidades infantis.

Propostas apoiadas em ideias de educadores como Froebel, Montessori, reconhecidos mundialmente na história da educação infantil tiveram pouca adesão, muitas vezes distorcidas e outras incompletas, ou apenas como algo inovador e logo caíam no esquecimento. Mantinha-se a ideias apoiadas em teorias de privação cultural e na ideia de educação compensatória.

Os estudos avançaram a favor da Educação Infantil com a promulgação da Constituição de 1988, que incluiu a creche no sistema de ensino junto com a pré-escola na denominação de Educação Infantil. Esta renovação ocorreu além das influencias sociais e políticas, por contribuições dos estudos das áreas do conhecimento sobre gêneses da inteligência, neurociências, da linguagem, da psicologia, da sociologia da infância, e estudos sobre a construção do conhecimento que ocorre nas crianças pequenas.

Segundo documento OCs,(SME/DOT 2007,p13.) os estudos relacionados à Educação Infantil foram se intensificando de forma global, intercâmbios de educadores de outros países com maior experiência alimentou muitos debates, fóruns em defesa de uma Educação Infantil de qualidade, e o educar e cuidar de forma indissociável algo a ser superado, caminhando na construção de uma cultura própria que atenda as especificidades das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, os estudos para a elaboração do documento iam seguindo este sentido.

Muitos documentos elaborados nas diferentes esferas, federal, estadual e municipal direcionavam a aperfeiçoar o atendimento na Educação Infantil, que tinham como apoio a autonomia determinada pela LDB(1994), e as propostas pedagógicas existentes nas instituições passam a receber auxílio de referenciais em âmbito nacional.

Na introdução do documento, OCs,(SME/DOT 2007.), traz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pelo CNE em 1999, diretrizes que mais uma vez evidenciam práticas de educação e cuidado integrado aos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, documento de caráter normativo. Sendo que este documento foi elaborado em seguida à publicação do Referencial Curricular para a Educação Infantil em 1998 pelo MEC, que atendia as exigências da LDB, não foi obrigatório, mas apresentado de forma a orientar, a direcionar para garantir o desenvolvimento integral da criança.

Apoiada nos esforços crescentes em todo o país e na história da Educação Infantil da cidade de São Paulo iniciada com o pioneirismo de Mário de Andrade, que a Secretaria Municipal de Educação com o apoio de sua Diretoria de Educação Técnica (DOT), elaborou e publicou o documento OCs,(SME/DOT 2007.), no esforço de apoio ao trabalho realizado nas EMEIS.

O documento *Orientações Curriculares: Expectativas de aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil/ SME - São Paulo*, apresenta-se estruturado da seguinte maneira: na Parte 1 são apresentados os princípios básicos, tratando dos tópicos a seguir elencados: a) O desenvolvimento da criança: processo conjunto e recíproco, b) Educar e cuidar: dimensões indissociáveis de toda ação educacional, c) Todos iguais, apesar de diferentes: a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, d) O professor: mediador da criança em sua aprendizagem, e) A construção de parcerias com as famílias, Orientações didáticas gerais e Orientações didáticas e as expectativas de aprendizagens; as Partes 2, 3 e 4 referem-se às aprendizagens que podem ser promovidas na Educação Infantil, a saber: a) Experiências voltadas ao conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente, b) Experiências de brincar e imaginar, c) Experiências de exploração da linguagem corporal, d) Experiências de exploração da linguagem verbal, e)

Experiências de exploração da natureza e da cultura, f) Experiências de apropriação do conhecimento matemático, g) Experiências com a expressividade das linguagens artísticas; na parte 5, considerações finais.

A parte que trataremos neste capítulo são as relacionadas aos campos de experiências, sendo que o documento faz referência a quatro elos de fundamental importância à prática cotidiana da instituição da Educação Infantil, quais sejam: projeto pedagógico, currículo, programação didática e avaliação, todos amarrados no dueto cuidar e educar.

O documento apresenta a seguinte concepção de currículo: é o conjunto de experiências, atividades e interações disponíveis no cotidiano da unidade educacional e que promovem as aprendizagens das crianças (SME/DOT, 2007, p. 26). Considera, ainda, o projeto pedagógico um plano orientador das ações da instituição elaborado pela equipe de educadores, com a participação dos pais e, a sua maneira, das crianças, coordenado pela equipe pedagógica da unidade.

Entendemos que o currículo da Educação Infantil acontece no cotidiano das unidades, e envolve todas as relações existentes.

Com base no projeto pedagógico e no currículo cabe aos docentes a elaboração da programação didática que, segundo o documento, tem o seguinte conceito: roteiro de atividades a serem desenvolvidas em cada turma de crianças, e o modo de estruturar o ambiente de vivência e aprendizagem para melhor realizá-las.

A avaliação na Educação Infantil, como já é estabelecida nas DCNs, não deve ter finalidade de promoção nas crianças. A avaliação na Educação Infantil tem caráter de acompanhamento de desenvolvimento, é contínua, processual, e deve servir ao professor para reorganizar seu trabalho. Além disso, precisa incluir a própria criança e os pais.

Ao considerar o currículo proposto pelo documento o professor agrega quatro elementos a sua programação didática: as interações e relações, o manejo do tempo, a estruturação do espaço e a seleção e uso de materiais.

Para entendermos o documento temos que entender o sentido da ideia de experiência na Educação Infantil, que passou a ser para nós a questão chave.

A ideia de experiência está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em sua definição de currículo: (MEC/DCNEI,2010, p.12).

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. (MEC/DCNEI,2010, p.12)

Augusto (mimeo, s/d), no texto *A experiência de aprender na Educação Infantil*, aponta que a ideia de experiência é facilmente confundida com a ideia de vivência. Diante das inúmeras atividades mecânicas realizadas pelas crianças passadas sem nenhum atrativo ou desafio, afirma a autora que as crianças passaram apenas por vivências e não por experiências.

Então entendemos que experimentar é diferente de vivenciar, e a importância da experiência oferecida na educação infantil é a capacidade de transformação.

Conforme Augusto (mimeo, s/d), esta transformação deixa marcas, produz sentidos. A aprendizagem se constitui no movimento dos sentidos e das marcas que ficam, e a criança aprende consigo e com o outro.

Os profissionais da Educação Infantil devem ter claro o sentido desta experiência, e saber que é na experiência que as crianças se diferenciam umas das outras.

Pensar em um currículo como um conjunto de práticas que se articulam nas experiências, se compõem na diversidade, na interação e na continuidade das reflexões e conjunto de práticas.

Entendemos que na diversidade de experiências propostas para as crianças, conforme proposto nas DCNEI, levam a construção da autonomia, práticas de cuidado de si do outro e do outro e do ambiente, à apropriação e produção de cultura, sendo que para a criança nada será apresentado de forma segmentada, sua experiência será sempre integrada e integradora.

Assim após análise do documento *Orientações Curriculares*, entendemos que as concepções que o permeiam estão em consonância para atender ao previsto na legislação, no que trata do desenvolvimento integral da criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar esta monografia entendemos que a compreensão histórica foi importante para valorizarmos cada passo dado ao longo do desenvolvimento da Educação Infantil.

Que os objetivos assistencialistas que deram origem a sua criação foram pouco a pouco se modificando dando lugar a um caráter também pedagógico.

O interesse pela infância vai emergindo, e no século XX ganha destaque; tendo a legislação a seu favor, a criança passa a ser vista como sujeito de direitos.

Para análise do documento em questão foi imprescindível refletir sobre as concepções de infância, criança, currículo, e agregamos o sentido do termo experiência, que consideramos fundamental para o entendimento do documento.

Da análise dos documentos realizada, podemos afirmar que os estudos sobre currículo na Educação Infantil avançaram bastante, pós LDB, com a passagem da Educação Infantil para Educação Básica.

O documento *Orientações Curriculares: Expectativas de aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil/ SME - São Paulo* (SME/DOT, 2007) propõe a construção da identidade e da autonomia, considerando a criança protagonista de sua aprendizagem, que se dá por meio de interações sociais. Processo que leva à modificação gradativa do modo de pensar, sentir e agir.

Entendemos assim que as concepções que permeiam o Documento estão em conformidade com a legislação.

O currículo analisado atende ao proposto na legislação: “A educação infantil primeira etapa da educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade” (LDB, Nº 9394 de 1996).

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

AUGUSTO, Oliveira de Silvana, **A experiência de aprender na educação infantil**. (Texto, Mestre em Ed. USP). (mimeo, s/d).

BRASIL.CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL/ Brasília,1988

BRASIL/Ministério da Educação e Cultura. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n.5, de 17/12/2009. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL/Ministério da Educação. SEB. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Práticas cotidianas na Educação Infantil- Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009

BRASIL/Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONRAD, H.M. **O desafio de ser pré-escola**. As ideias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação), 2000.

FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação pós LDB rumos e desafios**. Campinas: Editora Autores e Associados, 2007.

FERNÁNDEZ, Alícia. **O saber em Jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FERREIRA, A. H. B. **Novo Aurélio século XXI: O dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 1999.

GALZERANI, Maria Carolina. Imagens entrecruzadas de infância e produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila B. F.; PRADO, Patrícia (org.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisas com crianças**. Campinas: Editora Autores Associados,2002.

MINAS GERAIS/ Secretaria do Estado de, Referencias Básicos Comuns, do Curso Normal, de Professores de Educação Infantil, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, Superintendência de Ensino Médio e Profissional. Minas Gerais,2010.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

SAMPAIO, C.M.A.; SANTOS, M.S. & MESQUIDA, P. **Do conceito de educação à educação no neoliberalismo**. Curitiba: *Revista Diálogo Educacional*, v.3, n.7, p.165-178, 2002.

SANTANA, Djanira Ribeiro. **Infância na Educação Infantil no Brasil: Percursos e Percalços**. Goiânia: Enciclopédia Biosfera, 2011.

SÃO PAULO/ Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO/ Secretaria Municipal de Educação. **Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo**. São Paulo: SME/DOT, 2010.

MINAS GERAIS/ Secretaria do Estado de, Referencias Básicos Comuns, do Curso Normal, de Professores de Educação Infantil, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, Superintendência de Ensino Médio e Profissional. Minas Gerais, 2010.