



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MARIA JAQUELANIE ALVES SANTOS

**A BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM
ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE BOQUEIRÃO – PB**

CAMPINA GRANDE - PB

2020

MARIA JAQUELANIE ALVES SANTOS

**A BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO EM
ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE BOQUEIRÃO, PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual da Paraíba como
requisito parcial à obtenção do título de
Graduada em Licenciatura em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo

CAMPINA GRANDE - PB

2020

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237b Santos, Maria Jaqueline Alves.

A BNCC na educação infantil [manuscrito] : processos de implementação em escolas do município de Boqueirão – PB / Maria Jaqueline Alves Santos. - 2020.

54 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2020.

"Orientação : Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo , Departamento de Educação - CEDUC."

1. Educação infantil. 2. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. 3. Currículo. I. Título

21. ed. CDD 372

MARIA JAQUELANIE ALVES SANTOS

A BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS DA IMPLEMENTAÇÃO EM
ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE BOQUEIRÃO/PB

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual da Paraíba como
requisito parcial à obtenção do título de
Graduada em Licenciatura em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 18/11/2020.

BANCA EXAMINADORA

Lenilda Cordeiro de Macêdo

Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Marcia Gomes dos Santos Silva

Profa. Ma. Marcia Gomes dos Santos Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Francisca P. Salvino

Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus sobrinhos, que são crianças, e a todas as crianças do mundo, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por toda sua bondade e cuidado comigo durante toda a minha vida.

A Universidade Estadual da Paraíba, pela oferta do Curso de Pedagogia, sobretudo no período noturno, proporcionando às pessoas que trabalham a oportunidade de estudar.

A minha caríssima orientadora, Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo, pelo exemplo de pessoa humana que é, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pela dedicação, apoio e paciência.

Aos professores do Curso de Graduação da UEPB, de modo especial a Profa. Dra. Vagda Rocha, Profa. Dra. Francisca Pereira Salvino e a Profa. Ma. Márcia Gomes dos Santos Silva, pelas profissionais excelentes que são e que em muito contribuíram ao longo destes cinco anos, através das formações e eventos realizados, influenciando positivamente para me motivar a realizar essa pesquisa.

As caríssimas preceptoras que me acompanharam no programa Residência Pedagógica, Lucimary Lima de Andrade e Ciliane Trigueiro da Silva, pelas orientações e experiências maravilhosas que nos proporcionaram.

Aos funcionários da UEPB, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

A minha amada mãe, Josefa Maria Alves Santos, por seu exemplo, amor e força em todos os momentos.

Ao meu pai, Josemar de Souza Santos e a minha tia, Maria Helena Alves, pelo apoio durante todo o curso.

Ao meu noivo, João Ferreira da Silva, pela compreensão e motivação para que eu possa seguir em frente, sendo meu companheiro e amigo em todas as horas.

Aos meus irmãos, Leonardo Alves Santos, José Alcimar Santos, Jakeline Alves Santos, Chirlane Alves Santos, Chirlene Alves Santos e Tânia Sonally Alves Santos, por serem amigos em todas as situações.

A Associação comercial por uma economia de comunhão (ANPECOM), que me apoiou financeiramente para a realização desse curso.

As queridas amigas Evanda Helena Bezerra Sobral, Eliane Menezes Cabral e Maria Ismênia Lima, que tanto colaboraram com a construção deste trabalho, apresentando sugestões, orientações e, sobretudo, pela força e otimismo em todos os momentos.

Aos colegas de classe e companheiras de transporte, especialmente Jussimayara Gonzaga Pires, Rayane Oliveira de Souza Rodrigues, Fernanda Barbosa, Keyla Soares, Gláucia Negreiros e Elayne Queiroz, pelos momentos de amizade, descontração e apoio.

Ao colega da copiadora, Epitácio, por toda ajuda, apoio e encorajamento durante o curso.

“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem” (Carlos Drummond de Andrade).

RESUMO

O presente estudo está inserido no contexto da Educação Infantil (EI) e objetiva investigar como está acontecendo a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas Instituições de Educação Infantil no Município de Boqueirão - PB, tendo em vista que o documento é de caráter normativo e obrigatório em todo o país. Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, a partir do estudo de caso, em que realizamos um questionário com professoras que atuam na Educação Infantil no município de Boqueirão. Para tanto, recorremos a autores como Oliveira (2010), Amorim (2010), Macêdo e Dias (2015) e análises de documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/1990. Como principais conclusões, constatamos que não houve um momento para estudo e reflexão acerca da BNCC nas escolas, mesmo que sua implementação seja obrigatória. Foram disponibilizados às professoras da escola pública, pela Secretaria Municipal de Educação, apenas alguns materiais para estudo individual. Na rede particular de ensino não foi possível identificarmos, a partir da análise dos discursos das professoras entrevistadas, se houve alguma formação promovida a respeito do novo documento. Há uma carência de discussão/reflexão sobre currículo na EI, sendo a BNCC fundamental para as docentes refletirem sobre suas práticas e ressignificá-las, adequando-as às necessidades das crianças, que devem ser o centro do planejamento, visto que são produtoras e produtos da cultura. Portanto, suas vozes e culturas infantis precisam ser valorizadas no currículo.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Currículo. BNCC.

ABSTRACT

This study is insert in the Children's Education context and it aims to investigate how is occurring the implementation of the National Curricular Common Base (*Base Nacional Comum Curricular - BNCC in portuguese*) in Children's Education instituitons of minucipality of Boqueirão – PB, considering that the document has both normative and mandatory basis in all the country. Methodologically, in this case accurs a qualitative approach based on the case study, whereby we realize a questionnaire with teachers who work on Children's Education of the municipality of Boqueirão. For this purpose we resort to autors as Oliveira (2010), Amorim (2010), Macêdo e Dias (2015) and analyses of official documents such as National Curricular Guidelines for Children's Education (*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI in portuguese*), National Curricular Common Base (BNCC) and the Statute of Child and Adolescent (*Estatuto da Criança e do adolescente – ECA in portuguese*) – ECA, Law 8069/90. As main conclusions we detected that does not occur a moment to study and reflection of BNCC, even though its implementation is compulsory. By the secretariat of education, were made available some individual study materials only and in the private education system is not possible to identify from discourses analyse by the interviewed teachers if they had any educational training about the new document. Lastly, this case study also emphasized that there is lack of discuss/reflection about the curriculum in Children's Education, which is a fundamental aspect for teachers to reflect about their pratics and reframe them, appropriate them to children's need, this must be the focus of the plan, because they are producers and product from the culture, therefore their voices and children's cultures need to BE valued on curriculum.

Key-words: Children's Education. Curriculum. BNCC.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Comum Curricular de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
COEDI	Coordenadoria Geral da Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBA	Fundação Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PP	Projeto Pedagógico
PP	Propostas Pedagógicas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CAPÍTULO I - AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS ANOS 90	12
3 CAPITULO II: PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	20
3.1 A Formação continuada de Professores na Educação Infantil	31
4 CAPÍTULO III - A BNCC E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DISCUSSÃO	34
4.1 Contextualização e perfil dos participantes da pesquisa	34
4.2 Metodologia e procedimentos de pesquisa	35
4.3 Resultados e discussões	35
5 CONCLUSÃO	47
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	53

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI), de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Visto que a EI pode contribuir para a formação de um cidadão mais crítico, é preciso valorizar a importância que esta etapa de ensino possui para promover o desenvolvimento infantil nos aspectos referidos. Portanto, para que esse objetivo se concretize, é necessário que sejam construídas políticas públicas que garantam educação de qualidade e que assegure a desenvoltura dos alunos.

Entendemos que é de extrema relevância investigar como está ocorrendo o processo de implementação da Base Comum Curricular de Educação Infantil (BNCC) nas escolas, para compreendermos a realidade e o seu caráter obrigatório, que visa contribuir na elaboração das práticas pedagógicas dos professores da EI. Dessa forma, apresentamos como objetivo desta pesquisa analisar como está acontecendo essa implementação nas instituições de Educação Infantil no município de Boqueirão-PB. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e categoriza-se como estudo de caso, em que entrevistamos professoras que atuam na educação infantil no município de Boqueirão.

Para uma compreensão mais apropriada, este texto está estruturado em três capítulos: no primeiro, tratamos das políticas desenvolvidas para a Educação Infantil a partir dos anos 90; no segundo, apontamos as propostas curriculares para a EI, ressaltando as concepções de currículo nelas presentes; no terceiro, abordamos a formação continuada de professores na EI.

2 CAPÍTULO I - AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS ANOS 90

Ao analisarmos a Educação Infantil no Brasil e seus aspectos históricos, vemos que seu início se deu no processo de industrialização, momento em que as mulheres ingressaram no mercado de trabalho e não tinham um espaço onde deixar seus filhos pequenos, que ficavam na maior parte das vezes sob os cuidados de parentes e conhecidos. Essas crianças passavam por diversas privações e o atendimento público era meramente assistencialista, de caráter filantrópico.

Durante muito tempo a responsabilidade pelo cuidado e pela educação das crianças era das mães, que ficavam em casa, enquanto seus maridos trabalhavam, além disso, as crianças aprendiam diversas coisas também no convívio com os adultos. Era nessa convivência que internalizavam as regras da sociedade, sendo vistos como adultos em miniaturas.

Com o início do processo de industrialização e a entrada das mulheres nas indústrias, no século XIX, se tornava urgente organizar espaços públicos para que as crianças pudessem ficar sob cuidado/tutela enquanto suas mães trabalhavam. Essa forma de organização também trouxe a diminuição da mortalidade infantil, fato marcante na época, uma vez que sem os cuidados de suas mães as crianças viviam em condições precárias, sem higiene, mau alimentadas, viviam até mesmo em condições de abandono (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

Para enfrentar essa realidade, surgiram as primeiras instituições de assistência para as crianças. De acordo com Kuhlmann Júnior (1998, p. 73) apud Silva e Tavares (2016, p. 4), “entendida como ‘mal necessário’, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com higiene física”. Nesse caso, percebe-se que a educação das crianças da classe socioeconômica baixa era de cunho assistencialista. Como afirma Mendes,

No Brasil, receberam-se notícias dos primeiros interesses de assistência e atendimento médico aos filhos de mulheres trabalhadoras nas indústrias, por iniciativa de alguns empregadores, em razão dos graves problemas com o elevado índice de mortalidade infantil causado pela pobreza em que viviam as famílias operárias. (MENDES, 1999, p. 45).

Era urgente pensar num espaço para acolher as crianças e oferecer-lhes condições mínimas de sobrevivência enquanto suas mães trabalhavam; portanto, a proposta foi a de organizar espaços de assistência para resguardar as crianças, enquanto as mulheres continuassem com o trabalho nas fábricas. Todavia, para as crianças da classe econômica mais

abastada, surgem também os primeiros jardins de infância, com o objetivo de oferecer uma educação de excelente qualidade para elas,

O jardim de infância criado por Froebel seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas - ou qualquer nome dado a instituições com características semelhantes às *Salles d'asile* francesas - seriam assistenciais e não educativas. (OLIVEIRA, 2002, apud SILVA; TAVARES 2016, p. 4).

Nos anos de 1970, no Brasil, à pré-escola cabia preparar as crianças para o Ensino Fundamental (EF), não passando de meramente assistência a sua antecipação. A respeito disto, percebemos que “uma estratégia preventiva do fracasso escolar (mais do que habilitadora do êxito escolar) e, nessa medida, efetiva em termos de custos (economizando recursos) que de outro modo, seriam investidos em repetência, evasão e fracasso escolar” (TORRES, 2003 apud MACÊDO, 2005).

Ainda nos anos 70, as políticas públicas eram de caráter compensatório, ou seja, estrategicamente pensadas para superar o fracasso escolar das crianças pobres, privadas de cultura e de afeto. Segundo Kramer (1982), essa concepção se caracteriza como uma forma de evitar possíveis baixos desempenhos das crianças:

Os programas compensatórios derivam da ideia de que os pais não conseguem dar aos filhos ('carentes' culturalmente) a base para que tenham sucesso na escola e na sociedade. O pré-escolar, neste caso, constituiria uma forma de sobrepor as barreiras existentes entre as classes sociais. Atribui-se assim, a esse nível de ensino, a função de realizar uma mudança social, sem colocar em discussão a necessidade de modificação das condições de vida que determinam a carência material e cultural. (KRAMER, 1982, p. 55).

Nessa concepção, leva-se em consideração para o desempenho escolar as condições sociais; seja de privação, entre os que estão em baixa condição econômica, ou de interação, entre os mais ricos. Nesse sentido, “o desenvolvimento não seria mais determinado por aptidões inatas, mas por influência do ambiente”. (KRAMER, 1982, p. 56).

No final dos anos 70 e início dos anos 80, surge no Brasil o projeto nomeado Casulo, dirigido pela Fundação Brasileira de Assistência (LBA). Criado em 1942, “a LBA tinha como objetivo amparar os convocados da II Guerra Mundial e as suas famílias, mas também de desenvolver serviços sociais” (ROSEMBERG, 2001 apud CARRIJO, 2005, p. 46). Além de oferecer assistência às famílias, o projeto em destaque era compensatório, pois preconizava tanto o cuidado quanto buscava desenvolver atividades de preparação das crianças para o ingresso no 1º grau, atualmente denominado de ensino fundamental. O objetivo principal desse

projeto era o de cuidar das crianças de 0 a 6 anos enquanto suas mães trabalhavam numa jornada de 4 a 8 horas diárias. (CARRIJO, 2005).

A EI, reconhecida como um direito a partir da constituição, afirma que é dever do Estado oferecer:

I-Educação básica obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
IV- Educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até 05 (cinco) anos de idade (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, art. 208).

Na Constituição Federal (CF) de 1988, a EI passou a ser observada a partir de um caráter educacional e como direito, ocupando seu devido lugar no documento legal graças aos movimentos sociais, que lutaram para que as crianças tivessem seus direitos reconhecidos. Acerca disso, Mathias e Paula (2009) apontam que:

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. (MATHIAS; PAULA, 2009, p. 14).

O reconhecimento da EI na CF (1988) impulsiona a sua estruturação, que começa a dar os primeiros passos. Ficando, pois, sob responsabilidade do estado, dos pais e da própria comunidade assegurar às crianças condições para a aprendizagem e desenvolvimento de múltiplas competências.

Nos anos 90, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (Lei 8069/90), o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos é reforçado, garantindo-lhes absoluta prioridade. No art. 54, está posto que é dever do Estado promover à criança e ao adolescente “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”. (BRASIL, 1990).

O ECA tem como propósito principal proteger integralmente as crianças e adolescentes brasileiros através da garantia de direitos humanos, políticos e sociais. As legislações que antecederam o ECA, identificadas como menoristas (o Código de Mello Matos, de 1927, e o Código de Menores, de 1979) não garantiam o direito à educação de todas as crianças e adolescentes, apenas daquelas que estavam em situação de abandono ou cumprindo penas em

abrigos para menores. Eram leis que garantiam o mínimo e com forte caráter excludente, não atendendo ao conjunto dos cidadãos brasileiros de 0 aos 18 anos.

Na década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) pela primeira vez oficializou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Contribuiu, pois, de forma significativa para que a EI fosse reconhecida, apontando como objetivo principal o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais em parceria com a família, a fim de contribuir para o desenvolvimento pleno da criança. (BRASIL, 1996, art. 29). A LDB (1996) estabelece que a EI seja organizada da seguinte forma: creche para crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola para crianças de 4 a 5 anos. (BRASIL, 1996, art. 30).

O artigo 4º da LDB (1996) trata da universalização da pré-escola, estabelecendo que:

- I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
 - a) pré-escola; [...]
- II – Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; [...].
- X – Vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 1996, art. 4).

A educação de 0 a 3 anos, lamentavelmente não é obrigatória, pois apesar de ser um direito das crianças não é uma obrigação do Estado universalizar. No entanto, cabe aos pais pagar para ter acesso se não for ofertada em instituições públicas. O município ficou desobrigado de ofertar creches para todas as crianças, o que se torna, de certa forma, um grande impasse para que a política de educação infantil seja de fato democrática, no sentido de atender com qualidade a todas as crianças de 0 a 5 anos de idade e buscando cumprir a meta do Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. A Meta 1 do PNE estabelece:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na Pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE em 2024. (BRASIL, 2014).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelados através da Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio Contínua de 2017, o Censo Escolar mostra que a taxa de escolarização das crianças de 0 a 3 anos é de 32,7%, indicando que há um substancial espaço para ampliação da oferta e que ainda está longe de se atingir a Meta 1 do

PNE, que prevê a oferta e acesso de até 50% para essa faixa etária até 2024. A mesma amostra aponta que, na faixa de 4 e 5 anos, o atendimento alcançou em 2017 o percentual de 91,7% tendo a meta de universalização para 2016. (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, para dar suporte às propostas pedagógicas da EI e aos educadores, o Ministério de Educação (MEC) elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Nele estão contidas orientações pedagógicas para que as instituições possam atender ao que está disposto na LDB (1996). Sobre o propósito do RCNEI, o documento atesta que

Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. (BRASIL, 1998, p.7).

Esse documento orientador foi alvo de muitas críticas em relação à rapidez com que foi publicado, logo após a EI ter sido mencionada na LDB e antes mesmo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil terem sido aprovadas. O RCNEI trouxe muitas contribuições para uma melhor compreensão acerca de como assegurar que as crianças fossem respeitadas e reconhecidas afim de que houvesse um desenvolvimento integral. Considera, ainda, o aluno em seus mais diversos contextos e traz como eixos norteadores o brincar e o educar.

Quanto ao conceito de educar, o documento trata que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 24)

E sobre o cuidar, está posto que:

O cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (BRASIL, 1998, p.24).

Dentre as críticas feitas aos referenciais, destaca-se o caráter quase obrigatório deles nas instituições. Cerisara (2002, p. 341), por exemplo, defende a necessidade de um outro documento, que “contemple as especificidades e diversidades culturais das crianças, sem que haja a proclamação de um modelo único e verdadeiro”.

A resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, da Câmara de Educação Básica, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), e trouxe como objetivos articular e organizar propostas pedagógicas para serem desenvolvidas nas instituições de EI respeitando os princípios éticos, estéticos e políticos. Nesse sentido, pode-se afirmar, conforme o documento, que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 11).

Além desses objetivos, é importante destacar que o documento traz concepções de EI, de criança e currículo, bem como princípios e orientações para as instituições de educação infantil do campo, que atendem crianças indígenas, por exemplo. Segundo as DCNEIs, podemos definir a educação infantil como a

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às 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, 2010, p. 12).

As DCNEIs (BRASIL, 2010) apontam as duas funções que norteiam a prática pedagógica dos professores, sendo o cuidar e o educar como indissociáveis no processo de educação. Além disso, conceitua a EI como uma educação não doméstica, ou seja, que deve acontecer em instituições públicas ou privadas.

Sobre a EI e seu importante papel, Macêdo (2011, p. 21) afirma que “a educação infantil precisa ser vista como um espaço de articulação de mentes e corpos, das emoções e dos desejos”. Nesse caso, além de levarmos em consideração o cuidar e o educar, devemos levar em consideração a criança e sua história, pois, só assim as respeitaremos também como “sujeitos de direitos”, conforme recomendam as DCNEIs:

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, 2010, p. 21).

Nem sempre a criança foi vista como cidadã em potencial. Por um longo período foi desconsiderada enquanto um ser pensante que é capaz de construir e agir. Como ressalta Andrade (2011),

Historicamente foram realizadas práticas que pouco respondiam as necessidades, vontades e especificidades da criança pequena, sendo originadas a partir de pretensões adultas, servindo de determinantes no agir junto aos pequeninos, cabendo às crianças apenas a reprodução e o cumprimento de ações previamente estabelecidas impregnadas de intenções postuladas em meio aos interesses hegemônicos. (ANDRADE, 2011, p. 59)

No entanto, os documentos oficiais e acadêmicos, que sucederam o período acima relatado, sobretudo nos anos 90, surgem exatamente para garantir o direito a uma EI de qualidade. No tocante ao princípio da qualidade, entre os anos de 1994 a 1996 alguns documentos foram publicados, dentre eles a Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), na qual foram descritas diretrizes a fim de que fosse garantida a democratização do acesso à educação e a qualidade no atendimento. Os principais objetivos da PNEI são:

- I - Expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos;
 - II - Fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil definida neste documento.
 - III - Promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas.
- (BRASIL, 1994, p. 21).

Na época, foi de extrema urgência que houvesse a expansão da EI e que fosse uma expansão acompanhada de qualidade, portanto o documento PNEI objetiva isso. Sua elaboração se deu na Coordenadoria Geral da Educação Infantil (COEDI), órgão criado a partir da década de 1990, com o objetivo de pensar políticas públicas para a EI:

Não obstante, como objetivo a COEDI também primava pelo fortalecimento da concepção de Educação Infantil e da melhoria da qualidade no atendimento considerando como pressuposto o investimento em formação, financiamento, divulgação de estudos na área e incentivo para elaboração de propostas pedagógicas ou curriculares em instituições específicas para a infância em creches e pré-escolas. (PERES, 2015, p. 5).

A COEDI desempenhou um importante papel na busca pela qualidade da EI, além do mais, buscou construir e lutar pela definição e execução de políticas públicas que levassem em consideração as crianças, suas respectivas singularidades e diversidades, bem como garantir o respeito aos seus direitos.

Apesar de ter conquistado espaço nos documentos oficiais, ainda faltavam recursos financeiros por parte do Estado para a consolidação da EI, porque até então só existia o Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), política de financiamento que beneficiava apenas o ensino fundamental.

Em 2007, houve a promulgação da Lei nº 11.494, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Essa lei prevê a aplicação dos recursos também na Educação Infantil, além do Art. 10 § 4º - O direito à educação infantil será assegurado às crianças até o término do ano letivo em que completarem 6 (seis) anos de idade. (DAMASCENO; PAZ; NASCIMENTO, 2016, p. 3).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado a partir da Emenda Constitucional nº 53/2006, e, posteriormente, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. O FUNDEB substituiu o FUNDEF, que esteve em vigor desde o ano de 1998. A partir da criação do FUNDEB, além da garantia de recursos destinados ao EF, houve a garantia de que a Educação Infantil pudesse ser financiada, pois o recurso seria garantido a toda a Educação Básica.

3 CAPÍTULO II: PROPOSTAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Refletir sobre as propostas curriculares para a EI requer levar em consideração os documentos oficiais que norteiam e orientam as práticas cotidianas nas instituições. Sendo assim, neste capítulo trataremos de questões referentes à ideia de currículo e propostas pedagógicas para a formação de professores, além de analisarmos esses elementos e suas concepções em diferentes momentos no decorrer dos anos.

Como discutimos anteriormente, foi necessário um longo caminho para a EI ser reconhecida como uma etapa da Educação Básica, pois

No âmbito da Educação Infantil em nosso país, embora as instituições já existissem há mais de um século e funcionassem com suas práticas e seus modos próprios de organização, a necessidade de se discutir e estabelecer, em caráter oficial, um currículo para essa etapa educacional emerge, no Brasil, entre o final da década de 1970 e início dos anos de 1980, inicialmente para o segmento compreendido como pré-escola e, posteriormente, para a creche. É quando se acirram os debates sobre a função das instituições de educação infantil e inicia-se o delineamento de um projeto pedagógico para a área. (LOPES; SOBRAL, 2014, p. 76).

Nesse sentido, ao ser mencionada nos documentos oficiais, iniciam-se as discussões entre órgãos competentes como a COEDI acerca de como as instituições deveriam agir quanto à construção de propostas curriculares que atendessem às crianças com idade de 0 a 6 anos (atualmente, 0 a 5 anos). Com isso, é indispensável pensarmos acerca da organização do espaço escolar e sua construção pedagógica, pois “a integração das creches e pré-escolas no sistema da educação formal impõe à Educação Infantil trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o de projeto pedagógico” (OLIVEIRA, 2010, p. 4)

Entendemos que

Definir currículo ou proposta pedagógica não é tarefa simples. Currículo é palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos. Sua evolução não obedece a uma ordem cronológica, mas se deve às contradições de um momento histórico, assumindo, portanto, vários significados em um mesmo momento (AMORIM; DIAS, 2012, p. 127).

Currículo deve contemplar, em sua estrutura, a diversidade de tempos e espaços e se constituir como dinâmico e flexível. Como afirma Salvino (2017, p. 39), o currículo deve ser um espaço de “política cultural, na qual os sujeitos encontram-se implicados em determinados interesses, privilégios, sentidos, constituindo-se em produtores de culturas, subjetividades,

identidades e significações”. Portanto, nesse processo de construção devemos considerar os sujeitos envolvidos no contexto, suas necessidades e, sobretudo, atentar para as especificidades de cada faixa etária a ser envolvida na proposta curricular.

Em relação ao construto pedagógico, Kramer (1997) não estabelece diferença entre currículo e proposta pedagógica. A autora afirma que

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também a busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz ‘a’ resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir. (KRAMER, 1997, p.19)

Quanto à ideia de Projeto Pedagógico (PP), Oliveira (2010) aponta que deveria conter planos traçados pelas instituições para educar e cuidar das crianças, de modo que fossem atingidas as metas lançadas pelo MEC em documentos como a PNEI. Nesse documento estão as diretrizes que buscam orientar as instituições de EI quanto ao modo de agir, afim de garantir os direitos das crianças, ao mesmo tempo em que buscam apoio e articulação entre os órgãos competentes na manutenção das instituições. A estrutura do PNEI nos oferece um panorama da situação em que se encontrava a EI na época em que foi publicado, apontando os princípios da EI como diretrizes gerais e elegendo objetivos em nível nacional.

Entre os princípios propostos pelo documento está a seguinte diretriz:

O currículo da Educação Infantil deve levar em conta na sua concepção e administração, o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendam universalizar. (BRASIL, 1994, p. 15)

Na concepção adotada na PNEI, é necessário que as propostas curriculares sejam construídas levando em consideração os contextos em que as crianças estão inseridas e as pretensões de aprendizagem e desenvolvimento a serem alcançadas de acordo com a faixa etária. Conforme Salvino e Macêdo (2018, p. 4), “a proposta pedagógica precisa constituir-se como o norte de todas as práticas de cuidado e educação desenvolvidas na instituição”.

Assim como apontam as autoras e a orientação do PNEI, é muito importante que cada instituição de EI tenha sua proposta pedagógica e que ela tenha sido construída levando em consideração todos os sujeitos envolvidos nessa etapa de ensino.

Ainda na década de 90, especificamente em 1998, pós LDB, o MEC lançou o RCNEI, cujo principal objetivo era orientar a construção de propostas curriculares específicas das instituições de EI, tratando das concepções de criança, infância, educar e cuidar, dos objetivos, conteúdos e orientações didáticas, entre outras. Ademais, buscava ainda orientar o trabalho dos educadores que atuavam com a faixa etária de 0 a 6 anos de idade.

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas 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, 1998, p. 13).

De acordo com os objetivos propostos pelo RCNEI, é possível percebermos que ainda que não fosse um documento de caráter obrigatório, se apresentava como uma referência para as práticas que permeavam as instituições de educação infantil. Além disso, visava contribuir para uma mudança de concepção dessa fase da educação. Como consta no próprio documento,

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

Nesse sentido, podemos compreender que a EI não deve levar em consideração somente questões relativas ao cuidado, mas também ao educar como práticas indissociáveis e, ainda, considerar a criança como um sujeito de direitos que ocupa um lugar na sociedade, sendo capaz de expressar-se a partir de uma cultura própria.

Sobre o cuidar, é possível destacar no RCNEI a seguinte conclusão:

Cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (BRASIL, 1998, p. 25).

Mesmo sendo tratados em tópicos diferentes no corpo do documento, subentende-se que os conceitos estão interligados e um complementa o outro, uma vez que, na medida em que se garante o cuidado na EI se efetiva também o educar de maneira integrada, sendo de responsabilidade do educador levar em consideração esses aspectos em suas práticas cotidianas, além de buscar construir uma forte parceria com a família.

O RCNEI está dividido em três volumes: no primeiro, o documento traz a concepção de criança, de educação infantil e do perfil dos profissionais para atuarem nessa etapa, além de especificar os principais objetivos do documento; no segundo, está posta uma reflexão e orientações que favorecem o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança e contribui para sua formação pessoal e social; no terceiro, trata-se de questões relativas ao âmbito de experiências e conhecimento de mundo e traz seis pontos referentes aos eixos de trabalho para o desenvolvimento e construção de diferentes linguagens pela criança, os seis pontos são referentes aos seguintes eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Apesar do documento ter servido para orientar os educadores e iniciar o processo de discussão que contribuiu com a sociedade para pensar a criança como sujeito ativo e centro do processo de ensino e aprendizagem, na época surgiram muitas críticas, entre elas a de que faltou um maior tempo de reflexão e análise de suas propostas, além de ter sido elaborado e implementado antes mesmo que existissem diretrizes nacionais sobre a política:

A leitura da versão final do RCNEI reafirma o quanto foi prematura a elaboração deste documento, uma vez que ainda persiste a necessidade de um amadurecimento da área, inclusive para saber se cabe dentro da especificidade da educação infantil um documento denominado Referencial Curricular, em função dos sentidos que o termo 'currículo' carrega. (CERISARA, 2002, p. 338).

Um outro aspecto criticado nacionalmente foi o de que ele foi construído seguindo orientações internacionais e, conseqüentemente, não foram levadas em consideração as discussões acerca de currículo que já vinham sendo feitas no Brasil, nos documentos elaborados pela COEDI:

Essa forma autoritária de agir, além, de se constituir em uma atitude antidemocrática perante a autonomia das professoras, desvaloriza seus saberes adquiridos ao longo dos anos e, sobretudo, impõe normas e documentos sem dar suporte teórico, material e condições dignas de trabalho (MACÊDO, 2005, p. 38)

Posterior à publicação do RCNEI, por meio da Resolução CNE/CEB nº 01/99 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), como previsto na LDB, no inciso IV do artigo 9º:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996 art. 9).

Aos poucos, a EI surfe nos documentos oficiais e na própria sociedade, graças à luta dos movimentos sociais e aos pesquisadores da área com suas contribuições científicas. Na versão das DCNEI de 1999, as propostas curriculares das instituições de EI devem considerar o ensino a partir dos princípios éticos, defendendo a educação da criança para a conquista da sua autonomia, para que ela possa agir com responsabilidade para o bem comum, além de respeitar normas para melhor conviver em sociedade.

Adquirir princípios políticos, com propostas que levem a cidadania com responsabilidade, bem como reconhecer e lutar por seus direitos, desenvolver o pensamento crítico e emancipar-se como sujeitos democráticos. E dos princípios estéticos, promover uma educação sensível ao desenvolvimento da criatividade, ao envolvimento do sujeito em diferentes atividades e as expressões culturais, explorando as diversas linguagens do ser humano.

Esses princípios devem ser trabalhados respeitando a identidade particular de cada criança e respectivamente de sua família, buscando, ainda, considerar a criança integralmente, em seus aspectos físicos, emocionais, afetivos e cognitivos, como forma de promover o seu desenvolvimento de maneira indivisível.

Na versão seguinte das DCNEI, aprovada por meio da resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, são mencionados conceitos de profunda importância no intuito de reconhecer cada vez mais a EI como etapa da educação básica e buscar garantir os direitos das crianças no currículo.

Entre os objetivos da DCNEI, observamos que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (BRASIL, 2009 p. 11).

As novas DCNEIs foram construídas graças à discussões e debates dos profissionais da área, além de contar com a luta dos movimentos sociais e pesquisadores, que muito tinham a contribuir para a EI. Muitos debates foram realizados, a fim de esclarecer a identidade do termo currículo na EI para não a escolarização e ao mesmo tempo dar a essa fase de ensino uma característica que não fosse somente assistencialista. Sobre isso, Carvalho (2015) afirma:

A leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) possibilita depreender que se procura, por meio do documento legal, promover e garantir a existência de um currículo que rompa com o assistencialismo, distancie-se da escolarização e seja promotor das relações das crianças consigo mesmas, com seus pares, com os adultos e com o mundo. Em tal perspectiva, nas diretrizes, palavras como aula, aluno, ensino, escola e conteúdo são interdidas no vocabulário curricular, por serem entendidas pelos especialistas da área (cujos estudos se sustentam na Sociologia da Infância e na Pedagogia Italiana) como integrantes de uma concepção escolarizante da infância. (CARVALHO, 2015, p. 467).

A partir da reflexão de Carvalho (2005) e da proposta das DCNEIs (BRASIL, 2009), é possível compreender que o currículo e a proposta pedagógica da EI devem ser construídas contemplando os contextos das crianças, suas linguagens e as próprias experiências que elas constroem no dia a dia a partir da interação com os seus pares e com os adultos:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às 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, p. 12).

O documento das DCNEIs está organizado da seguinte forma: no primeiro tópico são contemplados os objetivos do documento, enquanto no segundo são mencionadas definições de Educação Infantil, criança, currículo e proposta pedagógica, especificando a EI como etapa da Educação Básica, porém, com objetivos, princípios e características próprias.

No tópico seguinte são tratadas concepções de faixa etária e jornada na qual deve funcionar a EI. Na quarta parte aparecem os princípios (éticos, políticos e estéticos) que devem ser respeitados em todas as propostas pedagógicas. Em seguida, se tratando de um documento oficial e obrigatório, há um esclarecimento acerca da concepção de Propostas Pedagógicas (PP) adotada, para que seja garantido o cumprimento pleno da função sociopolítica e pedagógica, além de especificar os seus objetivos (BRASIL, 2009).

Em um tópico posterior são apresentadas as “condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos” garantindo, de maneira contundente, que haja “educação em sua integralidade; a indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; a participação, o diálogo e a escuta; o reconhecimento das especificidades etárias; a acessibilidade de espaços” (BRASIL, 2009 p. 19). Outros aspectos também são problematizados, para que haja garantia de que as crianças sejam respeitadas integralmente e vistas de modo singular e individual, de acordo com o contexto no qual estejam inseridas, de modo que nenhuma delas venha perder sua identidade e ser desrespeitada no seu modo de ser. O documento ainda busca contemplar, em uma de suas partes, a diversidade, propondo que tenhamos Propostas Pedagógicas para as Infâncias do Campo e para a Educação Indígena.

Os principais eixos norteadores que devem orientar o currículo da EI que pelo documento são abordados compreendem as interações e as brincadeiras, pois a partir desses eixos é necessário promover experiências que “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (BRASIL, 2009, p. 26).

Nessa perspectiva, a interação é um dos principais meios para que a criança aprenda, pois a partir da interação com seus pares e adultos ela se expressa, aprende a escutar, conhece suas preferências e aprende a respeitar as diferenças existentes no seu entorno. Esse documento propõe, ainda, que por meio da cooperação as crianças aprendem a conviver e a resolver os pequenos conflitos que surgem no cotidiano a partir das experiências que vivencia por meio da interação. E é ainda por meio da brincadeira que a criança se apropria do mundo que a cerca.

Para a construção das propostas pedagógicas nas instituições de EI, é necessário explicitar a concepção de criança das DCNEI como forma de reconhecimento das identidades das crianças construídas histórica e culturalmente

Para que haja uma proposta pedagógica que atenda as crianças como sujeitos produtores de cultura é necessário considerá-las como protagonistas das suas aprendizagens, capazes de construir saberes e culturas infantis a partir de suas próprias experiências cotidianas e também possibilitar aos professores condições viáveis para refletir coletivamente sobre suas práticas, promovendo um espaço que pense as crianças respeitando suas culturas, singularidades e necessidades (MACÊDO E DIAS, 2015).

Para melhor atender às necessidades das crianças e das suas famílias, é de extrema importância que os docentes e a própria instituição de EI sejam conhecedores do contexto em que a criança está inserida para melhor incluí-la no planejamento. Além disso, essas instituições

precisam adotar um modelo de gestão democrática em que, na construção da proposta pedagógica, haja a participação das famílias, comunidade e, até mesmo, da própria criança, que, em sua capacidade, pode contribuir significativamente para a construção da proposta curricular.

Sobre a avaliação na EI, as DCNEIs (BRASIL, 2009) sugerem a necessidade de que o acompanhamento do desenvolvimento das crianças seja observado progressivamente, na medida em que brinca e aprende nas interações cotidianas com seus pares, de modo que haja o registro por meio de portfólios, fotografias, desenhos, álbuns e relatórios, permitindo, ainda, que a família tenha acesso a esses registros e contribua com o desenvolvimento gradativo das crianças.

Além disso, é imprescindível lembrar que esses registros e acompanhamentos não podem ser feitos para classificar, promover ou selecionar as crianças, mas sim para que sejam criadas “estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pelas crianças” (BRASIL, 2009, p. 29).

O acompanhamento para as crianças da EI é previsto nas DCNEIs e deve acontecer desde os bebês até às crianças que estão na transição da EI para o Ensino Fundamental (EF). Esse acompanhamento visa garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009). É muito importante que sejam respeitadas as fases de desenvolvimento das crianças individualmente, atendendo-as em suas singularidades, necessidades e diversidades, durante todo o processo educacional.

Um outro documento recente, que oferece uma proposta para a orientação das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada no ano de 2017. Passou por 4 (quatro) versões, sendo a última um documento de cunho normativo, que objetiva oferecer aprendizagens mínimas para os indivíduos de cada faixa etária em todo o percurso educacional. Seguindo orientações já definidas anteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases que, em seu inciso IV, artigo 9º, defende que, por incumbência da

União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” deverão “Estabelecer[...] [...]competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996 p. 12).

Neste sentido, a BNCC já era prevista por documentos oficiais. Apesar de estabelecer conteúdos mínimos para nortear a construção das propostas pedagógicas das escolas, é necessário deixar claro que a BNCC não é um currículo. Como afirma Oliveira (2019, p. 76), a “BNCC serviria como referência fundamental para a tomada de decisões pelas equipes escolares, embora ela por si só não constitua um currículo”.

No entanto, cabe aos Estados, municípios e escolas, em suas instâncias de competência, colaborarem na construção de propostas que garantam os conteúdos mínimos, a partir de uma visão ampla e local das diversas realidades e contextos em que os educandos estão inseridos. Ainda de acordo com Oliveira (2019), é possível destacar:

O ponto básico na discussão sobre a BNCC da Educação Infantil foi garantir a especificidade desta etapa educacional, com uma organização de situações educativas mediadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças diversa das organizações curriculares referentes aos demais níveis de ensino, embora a elas integrada. (OLIVEIRA, 2019, p. 79).

Sobre a organização curricular proposta pela BNCC e por pesquisadores da área da educação e currículo, é preciso atender às especificidades da EI, bem como contar com a mediação do professor para a construção de oportunidades para que a criança se desenvolva a partir dessas situações e interações sociais mediadas, baseando-se sobretudo nas experiências que seriam “consideradas tanto como suportes para as aprendizagens infantis, evocando situações de aprendizagens previamente organizadas pelos adultos/professores e que ao mesmo tempo, expressam também resultados das aprendizagens, previamente previstos.” (CAMPOS; DURLE, 2020, p. 259).

Ainda em relação à BNCC, há uma crítica à concepção curricular pensada para a Educação Infantil:

Se constata um recrudescimento nas concepções orientadoras derivadas de uma abordagem tecnicista de currículo e de educação. Destacamos em primeiro lugar, sua subordinação a noção de competências, pois embora não oriente de forma direta esta etapa, tal como se constata com relação ao ensino fundamental, de fato, sua lógica encontra-se imiscuída nos objetivos de aprendizagem definidos para cada campo de experiência e faixas etárias e também nas páginas introdutórias. (CAMPOS; DURLE, 2020, p. 257).

A BNCC, ao sugerir para a etapa da EI que sejam trabalhados os conteúdos tratando-os como competências ou objetos de aprendizagem, fica implícito que “a noção de competência impõe um tipo de padrão educacional em detrimento de outros mais significativos ao

desenvolvimento integral das crianças e jovens” (CAMPOS; DURLE, 2020, p. 258). Ou seja, a aprendizagem acaba se tornando algo genérico em que se exclui determinados conhecimentos para dar espaço aos que são considerados “mais importantes” ou “mínimos”, propondo uma simplificação na forma de trabalhar os conteúdos de forma prática.

Nas DCNEIs, os eixos norteadores da EI são as interações e as brincadeiras, pois “a interação entre as crianças e, entre estas e os adultos caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral”. (BRASIL, 2017, p. 40). Apontamentos feitos por Kishimoto (2016), a respeito da experiência e aprendizagem dos eixos norteadores dispostos nas DCNEI (BRASIL, 2010) e na BNCC (BRASIL, 2017), destacam que:

A compreensão da relação entre experiência e aprendizado se torna possível quando o ponto de partida se distancia de conteúdos prefixados e busca-se conteúdos relacionados à experiência, iniciados pela criança, pela observação do interesse pelo tema ou situação. Quando se elimina o controle externo e se adota formas democráticas, colaborativas (entre crianças e adultos), de investigação de conhecimentos que respondem às indagações das crianças, há estreita relação entre experiência e aprendizagem. (KISHIMOTO, 2016, p. 7).

A partir da compreensão de Kishimoto (2016), é possível compreendermos que a aprendizagem na EI deve acontecer de forma democrática, ao passo que crianças e professores interagem e constroem experiências sem necessariamente aderir a conteúdos prefixados totalmente fora do contexto dos alunos, sendo apenas atividades monótonas, mecânicas e que não propiciam prazer na realização.

Em relação aos eixos interação e brincadeira, a BNCC propõe que essas dimensões possam ser exploradas no contexto de vivências que promovam os direitos de aprendizagens, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Eles sugerem que as finalidades educativas atendam aos objetivos amplos de respeitando os interesses das crianças. Na concepção da BNCC “a criança é vista como ativa e criativa, com saberes e educação, como oportunidade para ter experiência, no contexto da própria vida, que diverge da especificação prévia de conteúdos” (KISHIMOTO, 2016, p. 9).

Nesse sentido, é dever da escola e do professor promover atividades que garantam todos os direitos de aprendizagens às crianças e seu desenvolvimento pleno, buscando, além da garantia desses direitos, explorar e trabalhar com planejamentos que contemplem os campos de experiências trazidos pela BNCC - 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. De acordo com esse documento, vivências nessa perspectiva “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).

A BNCC tem muito a contribuir para a exploração das múltiplas linguagens da criança, com um trabalho que traga intencionalidade aos objetivos de aprendizagens e aos campos de experiências. O campo de experiência dos traços, sons, cores e formas é um bom exemplo das possibilidades de linguagens que podem ser exploradas com a criança:

Por meio de experiências diversificadas, a criança vivencie diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais, a música, o teatro, a dança e o áudio visual, entre outras. [...]. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. (BRASIL, 2017, p. 41).

Diante dessas linguagens em que as crianças podem se expressar, cabe ao professor criar espaços no dia a dia das creches e pré-escolas, para que as elas tenham a liberdade se manifestar e, como afirmam Macêdo e Dias (2015, p. 104), é necessária “a consolidação de práticas curriculares que valorizem suas vozes, suas linguagens, seus jeitos de ser e estar no mundo”. Isso implica, pois, trabalhar promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, proposta desde a LDB (1996), art. 29.

Para a realização de um trabalho que considere as múltiplas linguagem da criança, além de contar com a colaboração delas para a elaboração das atividades, é necessário disponibilizar ambientes diferentes e diversos materiais, nos quais possam explorar e expressar a arte em suas diferentes formas e, assim, garantir que seus direitos de aprendizagem sejam respeitados e cumpridos.

A criança que recebe a oportunidade manifestar-se em suas múltiplas linguagens encontra condições propícias para desenvolver sua criatividade, já que “a criatividade exige que a escola do saber encontre conexões com a escola da expressão abrindo as portas, abrindo as portas para as cem linguagens das crianças”. (MALAGUZZI, 1999, apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 87).

E ainda, no que tange ao significado e construção de currículo na EI, Amorim (2010) afirma que:

O currículo é concebido como uma produção social, como um artefato que expressa a construção coletiva daquela instituição e que organiza o conjunto das experiências de conhecimento a serem proporcionadas aos educandos. Essa produção social, portanto, só pode ser pensada e organizada de forma coletiva, por toda a comunidade escolar. (AMORIM, 2010, p. 457).

Além de ser uma produção construída coletivamente na comunidade escolar, o currículo para a EI deve estar voltado a atender e respeitar o conhecimento da própria comunidade e ter como centro a figura da criança, reconhecendo-a como um sujeito ativo capaz de observar e opinar, tornando-se um sujeito crítico.

3.1 A formação continuada do professor na Educação Infantil

A formação continuada dos professores da EI objetiva aperfeiçoar, refletir e compartilhar conhecimentos, a fim de dar qualidade e enriquecer as práticas cotidianas. Ademais, “a formação é direito de todos os professores, conquista e direito da população por uma escola pública de qualidade” (HAUBRICH; CRUZ, 2016, p. 6).

Por um longo período a formação continuada do professor esteve apoiada no paradigma conservador, em que ele era o foco do ensino, o detentor do conhecimento ou técnicas e buscava atender às exigências do modelo fordista de produção¹. Aos alunos desse modelo formativo, cabia receber informações: “A ação opressora das formações continuadas de professores da educação infantil trata os professores como objeto de manipulação política, como seres que não pensam por si, é necessário confrontar e buscar a nossa liberdade pessoal e profissional”. (SILVA, 2017, p. 3876).

Para romper com esta visão mecânica, “fragmentada, descontextualizada e reducionista de mundo” (ANASTÁCIO, 2011, p. 3300) é proposto que tanto o professor quanto a criança tenham um posicionamento em relação à produção do conhecimento.

Nesta abordagem, o aluno é visto como um ser indivisível e dotado de múltiplas dimensões: corpo, mente, emoções e espiritualidade, bem como, de múltiplas inteligências. É crítico, criativo e envolvido com a produção do conhecimento. Busca a visão do todo e tem a oportunidade de desenvolver uma sensibilidade acerca do valor

¹ Fordismo é um sistema de produção industrial criado pelo empresário norte-americano Henry Ford, fundador da *Ford Motor Company*, em 1914. Esse sistema foi utilizado em indústrias do mundo todo no século 20, principalmente entre as décadas de 1920 e 1970 e influenciou os modelos educativos. Disponível em: <<https://www.capitalresearch.com.br/blog/investimentos/fordismo/#:~:text=Fordismo%20%C3%A9%20um%20sistema%20de,d%C3%A9cadas%20de%201920%20e%201970>>.

da vida e da interdependência dos seres com a natureza. (ANASTÁCIO, 2011, p. 3300).

Nesta perspectiva, a criança é vista como ativa, protagonista e capaz, além de ser considerada em seu desenvolvimento integral, nos aspectos físicos, cognitivos, intelectuais e emocionais. Quanto ao professor, o seu papel também é de grande relevância, pois ele

nesta abordagem é aquele que possui visão do todo, é amigo, parceiro, colaborador, cooperativo, crítico, exigente, reflexivo, sensível, interdisciplinar, engajado e democrático, discute sentimentos e insita a participação; além de estar preocupado com os seus semelhantes e com a vida na sociedade e no planeta. A metodologia enfoca um currículo flexível apoiado na crença de que há muitos caminhos para se ensinar determinado conteúdo. É interdisciplinar, tecendo relações e alianças cognitivas com todas as áreas do conhecimento. Busca contextualizar e integrar os conteúdos, valorizando a compreensão e a produção do conhecimento. (BEHRENS, 2010, apud ANASTÁCIO, 2011, p. 3300).

Ao professor cabe desenvolver essa visão crítica, acolhedora e estar em constante reflexão sobre sua prática. Para que isso aconteça, é necessário agir de forma autônoma, buscando investir na formação continuada, porque, como afirma Kramer (1997),

É preciso que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem como cidadãos e atuarem como sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam – mais do que “implantar” currículos ou “aplicar” propostas à realidade da escola, da creche, da pré-escola ou do espaço de educação em que atuam –, efetivamente, participar de sua concepção, construção, consolidação. (KRAMER, 1997, p. 23)

Sobre a formação continuada dos profissionais que trabalham na educação, a LDB (1996) traz a seguinte afirmação:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996, art. 62, §).

Para que a prática pedagógica dos professores da educação infantil seja qualificada, é necessário, além de uma formação inicial de qualidade, que os gestores de sistemas e estabelecimentos educacionais, públicos e privados, garantam o direito dos profissionais à

formação continuada, para que, refletindo coletivamente suas práticas com base em documentos oficiais normativos e literatura científica, possam ressignificar suas práticas.

Conhecer a BNCC é de suma importância para os professores, para que, a partir do que é proposto, possam refletir sobre o que é relevante ser previsto nas propostas pedagógicas em seus contextos. É necessário ter esse conhecimento inclusive para se contrapor ao que está posto como política curricular, pois o discente deve exercer sua autonomia, mesmo se relativa, no tocante à elaboração das práticas curriculares para:

[...] qualificar as práticas pedagógicas existentes na direção proposta na BNCC da Educação Infantil. Uma formação mais consistente com os conhecimentos ora disponíveis sobre a criança pode construir uma nova visão da mesma e propostas pedagógicas mais afinadas com as formas de mediação do desenvolvimento infantil. (OLIVEIRA, 2019, p. 90).

Com uma formação inicial e continuada específica para atuar na educação infantil, será possível a realização de práticas pedagógicas mais significativas, que atendam as especificidades das crianças e da própria cultura, além de buscar respeitar a criança como ser social, dotado de criatividade e potência.

Acerca dessa discussão, Chaves et al (2013) enfatizam que

A formação de professores para a educação infantil é entendida como um processo permanente que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática. Essa concepção enfatiza o caráter histórico e cultural do conhecimento possibilitando uma formação articulada com as necessidades sociais, promovendo a auto-realização e o desenvolvimento dos professores com ela envolvidos. (CHAVES et al, 2013 p. 10206).

Levando em consideração a afirmação dos autores supracitados, entende-se a importância de o professor conhecer e valorizar sua formação, além de estar em constante reflexão acerca do seu trabalho para que possa manter uma prática atualizada de acordo com as suas necessidades. Como afirma Roca (2012, p. 5): “Um aspecto relevante da formação dos professores consiste em atualizar esses profissionais para lidar com aspectos práticos, com questões concretas da sua função”.

O educador Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2005), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2005, p. 22). Refletindo acerca da ideia do autor, é de suma importância

que professor exercite a autocrítica a sua própria prática, a fim de contribuir cada vez mais para o seu desenvolvimento, como sugere as DCNEI.

4 CAPÍTULO III - A BNCC E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DISCUSSÃO

4.1 Contextualização e perfil dos participantes da pesquisa

Realizamos a presente pesquisa com quatro professoras do município de Boqueirão/PB: duas docentes da rede particular e duas da rede municipal, todas mulheres e atuando na EI.

Quanto à formação das professoras, são licenciadas em Pedagogia, sendo duas especialistas em Psicopedagogia. Em relação ao tempo de atuação na EI, a professora Adalgisa² trabalha há 13 anos, Chiara, há 15 anos, Rizelma, atua há 4 anos e Teresa, há 5 anos. Das docentes mencionadas, duas são efetivas na prefeitura municipal de Boqueirão/PB e duas são contratadas pela rede particular de ensino.

Sobre o nível de ensino, duas atuam no nível V, com crianças de 5 anos, uma atua no nível IV e V (crianças de 4 e 5 anos, respectivamente) e uma atua apenas no nível IV (4 anos). As quatro professoras atuam na área urbana. Elas exercem as atividades em creche e pré-escola, atendendo a crianças com idade de 3 a 5 anos. As duas professoras da rede pública de ensino atuam em instituições distintas da cidade de Boqueirão, com alunado totalmente diferente, tendo em vista as condições econômicas que as caracterizam.

A professora Adalgisa (PRM)³ trabalha numa creche pública com 111 crianças matriculadas, sendo que apenas 92 frequentam a instituição e 19 formam a turma em que a professora atua. Em relação à estrutura da creche⁴, a instituição dispõe de um terraço, um pátio, um dormitório com um espaço físico muito limitado, dois banheiros, um com vasos adequados para crianças bem pequenas e outro para crianças pequenas, uma dispensa, uma área de serviço, quatro salas de aula bem pequenas sem ventilação e iluminação adequada. Quanto às crianças que recebem o atendimento da creche e pré-escola, são oriundas de famílias pobres.

² Usaremos nomes fictícios para nos referirmos às professoras, a fim de preservarmos o anonimato das participantes da pesquisa.

³ Para a identificação se pertencem a rede pública municipal utilizaremos a sigla PRM e para a rede particular PRP, assim: Adalgisa PRM; Chiara PRM; Rizelma PRP e Teresa PRP.

⁴ As informações foram descritas pelas professoras.

A professora Chiara (PRM) atua também na rede pública municipal de ensino, em uma creche que atende crianças com idade entre 3 a 5 anos de idade. A instituição fica localizada na periferia da cidade de Boqueirão e também atende famílias de baixa renda. De acordo com as professoras, nenhuma das creches dispõe de espaço adequado para receber bebês de 0 a 2 anos e 11 meses, por isso só atende crianças a partir de 3 anos.

Quanto à escola da rede particular de ensino, em que as professoras entrevistadas Rizelma (PRP) e Teresa (PRP) trabalham, é de pequeno porte, localiza-se no centro da cidade e atende crianças de classe média alta, com faixa etária entre 2 a 7 anos.

4.2 Metodologia e procedimentos de pesquisa

A técnica utilizada para a produção dos dados foi um questionário com seis questões abertas, enviado via e-mail para as professoras, no período de 04 a 15 de setembro de 2020⁵. Nossa pesquisa é qualificada como um estudo de caso, tendo em vista que procuramos durante o estudo “revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19). Na medida em que buscamos conhecer a realidade, especulamos possíveis problemas e refletimos sobre eles a partir das teorias estudadas.

Através do estudo de caso é possível retratarmos uma unidade em ação, além de buscarmos melhor compreender a realidade a partir do que ela realmente é, não do que gostaríamos que fosse. Ademais, permite que analisemos certa realidade focalizando-a em diferentes perspectivas de observações, ou seja, tanto o pesquisador quanto o leitor poderão refletir acerca do caso. De acordo com Ludke e André (1986, p. 18), o estudo de caso se constitui no “pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho”.

É, portanto, uma oportunidade para melhor compreendermos o fenômeno e a situação em particular, que neste caso é investigar como está acontecendo a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no município de Boqueirão – PB.

4.3 Resultados e discussões

⁵ Em virtude do contexto de pandemia o contato com as professoras entrevistadas se deu por e-mail e troca de mensagens pelo aplicativo WhatsApp, sendo nossos encontros de forma virtual.

Ao desenvolver essa pesquisa, nossa pretensão foi investigar o processo de implementação da BNCC na cidade de Boqueirão – PB. Para tanto, nosso questionário foi respondido por 4 professoras que atuam em escolas desse município. Com base nas respostas das entrevistadas, percebemos as concepções sobre o currículo na EI. Os dados levantados são oriundos das seis questões propostas às professoras entrevistadas.

Primeiramente, questionamos se a Secretaria de Educação está realizando formações continuadas para se discutir/refletir sobre a BNCC. Obtivemos as seguintes respostas:

Embora esteja acontecendo no cenário nacional discussões sobre a BNCC e sua implementação, em Boqueirão não se fala e nem se ofereceu nenhuma formação ou se oportunizou discussão sobre a temática. (ADALGISA - PRM)

Não, apenas disponibilizou alguns materiais à parte de instruções. (CHIARA - PRM)

Não tenho conhecimento, se realizam não é disponibilizado à rede de ensino que atuo. (RIZELMA - PRP)

Sim, pois é a formação continuada do educador que fará com que o currículo se concretize na sala de aula, portanto essa formação é de suma importância para que as diferentes estratégias sejam exploradas de forma prática. (TERESA - PRP).

As professoras Adalgisa (PRM) e Chiara (PRM), do ensino público de Boqueirão, afirmaram que a secretaria do Município não ofereceu nenhuma formação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar de ter conhecimento da obrigatoriedade do documento, foi disponibilizado apenas alguns materiais para estudo individual. Quanto às professoras que atuam na rede particular de ensino, Rizelma (PRP) deixou claro que não houve formação em sua escola. A professora Teresa (PRP), não deixa claro em sua resposta se a rede em que atua promoveu ou promove formações continuadas sobre a BNCC, apenas divaga em relação a pergunta feita.

Para nortear a construção do currículo e propostas pedagógicas das Instituições de EI é necessário considerar os documentos normativos oficiais como as DCNEI e a BNCC. Neles estão contidas orientações para a elaboração das propostas pedagógicas das instituições, além de guiar os planejamentos e o desenvolvimento de atividades propostas pelos professores. Porém, não basta apenas garantir às crianças, a partir dos documentos normativos, seus direitos de aprendizagem ou distribuir listas de temas, conteúdos ou objetivos para a construção das propostas, é necessário garantir condições aos professores, das redes municipais e particulares, para reflexão sobre as políticas curriculares, antes de implementá-las:

[...] o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (BOVE et al., 1992, apud MAINARDES, 2006, p.53).

O fato de se elaborar uma política curricular não significa que ela será implementada tal qual, pois os professores, no seu cotidiano, as recontextualizam, visto que são chamados a transformarem-se e transformar a realidade, desde que assumam na sociedade e na escola um papel ativo e autônomo, mesmo de forma relativa. Nessa perspectiva, se faz necessário ao coletivo de docentes ter espaço e tempo para socializar experiências, estudar e discutir os processos de implementação das políticas curriculares, a exemplo da BNCC.

No tocante à segunda questão, buscamos investigar o planejamento das atividades pedagógicas e se tomam como base a proposta pedagógica da instituição, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ou a BNCC. Obtivemos as seguintes respostas:

O planejamento pedagógico não está vinculado ao Projeto Político Pedagógico e nem está diretamente ligado aos referenciais curriculares e à nova BNCC-EI. Ele é pautado na elaboração e distribuição de listas de conteúdos relacionados às datas comemorativas. (ADALGISA - PRM⁶).

Sempre busco realizar os planejamentos com base nas propostas, uma vez que a Educação Infantil se configura como a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, é nela que o processo educacional tem início. (CHIARA - PRM).

Sim, porque é onde nos orientamos, buscamos base e maneiras intensas de trabalhar RCNEI e a BNCC, nos orienta a trabalhar de uma forma eficaz e dinâmica, relacionando sempre nossa teoria com a prática e assim fortalecendo o ensino das crianças. Dessa forma, percebemos o quanto se torna mais prazeroso e importante ter a BNCC e a RCNEI como base para nossa educação. (RIZELMA - PRP).

Sim. Em todo planejamento do educador é importante que ele siga as orientações da BNCC, pois deve ser levada em consideração toda a formação do indivíduo como um todo, os conceitos, habilidades e procedimentos que são objetos de conhecimentos aparecem ao longo de toda formação escolar da criança, pois se inicia na Educação Infantil e termina na educação básica, então é necessário que a escola e o educador estejam pautados nesse currículo implantado na educação infantil pela BNCC (TERESA PRP).

Nas respostas das professoras, é possível perceber que das quatro entrevistadas pelo menos três (75%) reconhecem a EI como primeira etapa da educação, assim como descrito nas

⁶ As letras PRM e PRP constituem um código, para diferenciar as professoras, no tocante à rede/sistema. PRM= professora da rede municipal e PRP = Professora da rede privada

DCNEI, no tópico “definições”, que traz a seguinte definição sobre a Educação Infantil: “Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos...” (BRASIL, 2009, p. 12).

Na fala da professora Adalgisa, é possível inferir que a rede municipal de ensino distribui listas de conteúdos relacionados às datas comemorativas, ou seja, o currículo para a educação das crianças ainda é fragmentado e resumido a comemoração de festas e datas “importantes” e, como afirma Sousa (2000, p. 105),

O desenvolvimento do currículo na educação infantil não pode ser confundido com o desenrolar de atividades ou de comemorações. O currículo, uma construção social e importante produto de interações, deve ser um todo integrado tanto do ponto de vista dos processos mais amplos da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, que se interpretam e se complementam, quanto do ponto de vista da proposta pedagógica da escola, em geral, e do planejamento do professor em particular. (SOUSA, 2000, p. 105).

Concordando com a ideia da autora, não podemos perder de vista a origem e o principal foco e objetivo das propostas pedagógicas para a EI, que, segundo a BNCC, deve ter como centro do planejamento a criança. Como sabemos, a Base Nacional é caráter obrigatório e espera-se que todas as escolas possam utilizar o documento como eixo para a construção das propostas pedagógicas, porém apenas uma professora (correspondente a 25%) faz menção ao documento e, mesmo assim, se refere a ele como currículo, desconhecendo que não é um currículo pronto, mas deve servir apenas de norte para a construção das propostas pedagógicas.

Suas respostas são, na maioria, superficiais, isso porque falta às professoras da rede municipal uma formação continuada como forma de renovar os conhecimentos e acompanhar os avanços e mudanças nos documentos oficiais. Além do mais, a superficialidade fica muito clara quando, por exemplo, em uma das respostas uma professora se refere à BNCC como currículo, e outras nem justificam o porquê da importância de planejar a partir dos documentos. Então, como garantir que os direitos de aprendizagens das crianças sejam assegurados? Ou como permitir que as crianças se expressem e participem do processo de aprendizagem como protagonistas?

Nesse sentido, se são utilizadas listas de conteúdos fragmentadas e baseadas apenas em datas comemorativas, tornando o processo de aprendizagem mecânico e sem sentido, como manter um “trabalho pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças” (OLIVEIRA, 2010, p. 3)? De que forma isso pode acontecer se os professores não recebem a formação suficiente para

acompanhar os avanços da sociedade e atualizações nos documentos que norteiam o funcionamento das instituições de EI?

Essa realidade é preocupante, tendo em vista que é necessário que os professores se mantenham atualizados em relação aos avanços das propostas para a educação. Apesar de a Secretaria Municipal não oferecer formações, cabe ao docente buscar inteirar-se do que há de novo na educação, acompanhar esses processos para oferecer à criança a oportunidade de ampliar suas experiências e construir aprendizagens significativas a respeito de si e do seu entorno.

Como afirma Paulo Freire: “exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade”. (FREIRE, 2005, p. 52). Além de necessitar ser o educador um curioso por natureza, para despertar na criança logo cedo essa curiosidade precisa ser também um professor pesquisador, que busca conhecer os fatos, as novidades apresentadas, “pesquisar para conhecer”. (FREIRE, 2005, p. 16).

Questionamos ainda as professoras a respeito da concepção de currículo na EI e recebemos as seguintes respostas:

Considero que o currículo deve ser a base de toda prática pedagógica. Ele deve representar as concepções de criança e de educação infantil que os profissionais possuem, pois ela irá influenciar diretamente nas suas decisões durante seu planejamento e atuação.

Sendo assim, é imprescindível que toda prática esteja fundamentada num currículo construído e pensado para atender as especificidades de cada grupo etário, de cada comunidade e de cada cultura.

Neste sentido, desenvolver um currículo para a educação infantil significa, fundamentalmente, colocar a criança como protagonista do processo de ensino e aprendizagem e partir de uma posição de mais escuta, e menos de fala. Dar espaço para as premissas da dúvida, da investigação, da fascinação do experimento e da busca pelo inesperado, deste modo conseguiremos potencializar as vivências das crianças e seu desenvolvimento (ADALGISA - PRM).

O currículo é uma prática educativa que se refere aos espaços, a rotina, aos materiais que disponibilizamos para nossas crianças, as experiências vividas com as linguagens verbais e não verbais que lhes serão proporcionados (CHIARA - PRM).

O currículo na Educação Infantil deve ser voltado para as atividades lúdicas, que façam com que as crianças aprendam com suas descobertas, aprendam brincando, aprendam tocando seu corpo, cantando, correndo e entre outras. E Educação Infantil, na minha concepção, é onde inicia todo o imaginário da criança, é onde estrutura e conhece suas emoções para que na Ed. Fundamental o que ela aprendeu possa se consolidar, afinal a criança sempre está se descobrindo e se desenvolvendo. Vejo o ensino da EI com um compromisso enorme, as crianças precisam aprender as letras e outros, mas primeiramente elas precisam se conhecer, conhecer suas capacidades, emoções e a Educação Infantil oportuniza essa realidade (RIZELMA - PRP).

Seu objetivo é fixar as aprendizagens consideradas essenciais para a formação dos alunos, promovendo experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar no âmbito em sua volta, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações (TERESA - PRP).

A definição de currículo na EI disposta na DCNEI é um

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 12).

É de suma importância que os professores que atuam na EI sejam conhecedores do conceito de currículo para a etapa em que atuam, para que respeitem as experiências das crianças e saibam articulá-las com aprendizagens necessárias a cada faixa etária.

É possível analisar, a partir das respostas das professoras, que todas reconhecem o papel do currículo na EI e a relevância de respeitar a criança como um ser ativo no processo de aprendizagem, que aprende a partir do lúdico, de brincadeiras e de atividades que priorizem experiências, investigação e interação entre si e os outros, possibilitando o desenvolvimento pleno das crianças. Segundo Brito (2014),

Pensar em currículo para a Educação Infantil é pensar sobre a identidade dessas crianças, como elas aprendem, e como se desenvolvem assim como as necessidades e interesses desses pequeninos. Além disso, a construção do currículo deve passar pela questão que norteia as escolhas vinculadas à proposta Pedagógica. O currículo não deve atrapalhar o processo de ensino aprendizagem e para isso o professor deve estar atento à intenção do conteúdo a ser ministrado, se está ou não, dificultando o aprendizado por causa de sua excessiva extensão, assim como avaliar constantemente o método utilizado, procurando ajustar suas ações para que seja favorecido o desenvolvimento contínuo do aluno. (BRITO, 2014, p. 72).

Com base na ideia do autor, para a construção do currículo é indispensável ter em vista a concepção de criança, atentar ainda para tornar o próprio ambiente como espaço próprio para a educação, ou seja, dar intenção às práticas presentes no cotidiano, buscando respeitar a criança em todos os seus aspectos.

Outra indagação feita às professoras foi se havia a possibilidade de integração entre os vários campos de experiências dispostos na BNCC. Recebemos as seguintes respostas:

Sim. Os campos de experiências nos permitem contemplar diversos aspectos do desenvolvimento das crianças. Eles são conteúdos prévios e passam a se centralizar

na experiência da criança, na maneira como ela constrói sentido sobre as coisas, os outros e si mesma e possibilita que ela experimente diversas situações que lhe permite ir além do lápis e do papel, tornando o aprendizado prático e significativo. (ADALGISA - PRM).

A educação, como muitos outros aspectos da vida, está em constante evolução. Hoje em dia o aprendizado das crianças e adolescentes não é mais abordado a partir da compreensão de conteúdo das grades curriculares, é justamente aí onde entram os campos de experiências da BNCC que tem o objetivo de priorizar o desenvolvimento infantil de maneira holística. (CHIARA - PRM)

Trabalhamos os conteúdos um dependendo do outro, sempre estamos ligando um campo de experiência a outro. (RIZELMA - PRP)

Sim. Os 5 campos de experiências da BNCC são a base estrutural pedagógica, ou seja, propostas curriculares que devem guiar as escolas com as aprendizagens necessárias para cada etapa na vida do indivíduo proporcionando o agir, criar e produzir e não apenas ser uma mera receptora das mensagens que o educador transmite para ela. (TEREZA - PRP)

Na análise das respostas, evidencia-se que entre as 4 professoras entrevistadas apenas duas (50%) Adalgisa e Tereza, parecem compreender os campos de experiências propostos na BNCC. Quando Adalgisa afirma que as aprendizagens baseiam-se na experiência da criança e como ela constrói significado perante as situações vividas, a docente demonstra referenciar a seguinte afirmação: “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40). Essa reflexão está presente também na resposta de Tereza, quando expressa que os Campos de Experiência devem proporcionar à criança, agir, criar e produzir, não apenas ser expectadora, mas construir significados e sua própria cultura.

Apoiado ainda nessa ideia, Santos (2018) assegura que

A proposição de um currículo por campos de experiência consiste em centralizar no projeto educativo de creches e pré-escolas as ações, as falas, os saberes e os fazeres das crianças que, interpretados e significados pelos/as professores/as de Educação Infantil, podem ser traduzidos em novas situações educativas. (SANTOS, 2018, p. 6).

As demais professoras (Chiara e Rizelma) não revelaram uma compreensão mais sólida do que seja um currículo ancorado nos campos de experiências, portanto, ainda não entenderam os objetivos da BNCC. Todavia, na perspectiva das DCNEIs (BRASIL, 2010), trabalhar com os direitos de aprendizagem das crianças deve ser o foco, sobretudo através dos campos de experiência, o que significa proporcionar aos alunos conhecerem a si e aos outros.

Portanto, na perspectiva da BNCC o currículo visa oportunizar a interação entre os sujeitos (um dos eixos da educação infantil), promover a participação das crianças na tomada de decisões, na construção currículo, permitir que as crianças tenham voz e vez e suas culturas sejam levadas em consideração, garantir que a criança brinque e se expresse através do brincar, explore o ambiente. É trazer a criança, sua voz, suas experiências, suas culturas e seus direitos para o centro do processo, relacionando-o com os conhecimentos produzidos historicamente e, como afirma Sousa, (2000, p. 100) “elas, as crianças deveriam ser o ponto de partida e de chegada de todas as propostas pedagógicas”.

Na quinta questão do questionário, objetivamos identificar como as professoras buscavam garantir os 6 direitos de aprendizagem das crianças conforme descritos na BNCC.

Diante de uma realidade que nega e desvaloriza a presença de um currículo atual, real e necessário, por muitas vezes é preciso ir contra o que nos é orientado fazer, é preciso ‘transgredir’ ou quebrar ordens que são propostas e impostas indiretamente. No entanto, proceder assim representa receber críticas. Porém, só agindo assim, consigo inserir no meu planejamento e prática cotidiana, projetos, conteúdos e temáticas que vão ao encontro das necessidades de desenvolvimento dos infantes e os coloca no centro do processo como protagonistas (ADALGISA - PRM).

Primeiramente, busco oferecer espaço, tempo e a liberdade para que os mesmos se expressem, assim procuro alinhar aos seus interesses e necessidades, pois só assim consigo realizar a vivência educativa. (CHIARA - PRM)

Sim, trabalhamos de forma que esses direitos sejam desenvolvidos, nossas atividades são lúdicas, dinâmicas e temos uma forma de sempre trabalharmos o lúdico antecedendo os conteúdos é como se fosse uma prévia dos conteúdos a serem estudados. Fazemos momentos onde as crianças usam sua imaginação, trabalham com o corpo através das músicas e dramatizações. (RIZELMA - PRP)

Os direitos são o carro-chefe, na minha visão, São eles que vão mudar nossas práticas, pois possibilitam que se torne essencial na vida do educando situações em que os pequenos possam brincar e interagir com os colegas na qual são fundamentais para convivência, as brincadeiras são essenciais e devem estar presentes intensamente na rotina da criança. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, Explorar movimentos, gestos, palavras, emoções ,relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela conhecendo diferentes culturas, expressar, como sujeito crítico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens, rodas de conversa e momentos de fala são imprescindíveis para que as crianças tenham esse direito garantido, Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos ,enfim todas essas atividades práticas desenvolvidas ajudam a garantir esses direitos das crianças. (TEREZA - PRP).

Na fala da primeira professora (Adalgisa) é possível inferir que ela entende que garantir os 6 direitos de aprendizagem presentes na BNCC é oferecer

[..] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 37).

Adalgisa, por sua vez, entende que é necessário conhecer a BNCC, pois mesmo se referindo anteriormente ao documento como um currículo, a docente compreende a importância de deixar de atender as imposições feitas pela Secretaria de Educação – de trabalhar com listas de conteúdos contendo apenas datas comemorativas, como tratadas anteriormente – e oferecer atividades mais prazerosas e que contemplem as necessidades das crianças. É muito relevante a forma como a professora reage mediante um cenário que desconsidera o papel das professoras como mediadoras e facilitadoras da aprendizagem das crianças.

Alguém aberto, que tem clareza de que, se muito pode ensinar através de sua mediação, muito também pode aprender no contato diário, prazeroso e desafiador com as crianças, suas alunas e mestras. Na verdade, desde os primórdios das nossas existências, somos cada vez mais, parte de uma imensa comunidade de aprendizes. Nela, todos ensinam e todos aprendem. (SOUSA, 2000, p. 107).

Outro aspecto presente na fala de Adalgisa e também de Chiara é que elas buscam inserir as crianças como centro do planejamento, de modo que percebemos que as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas nas instituições de EI devem levar em consideração também o interesse das crianças, despertar a curiosidade e permitir que questionem, levantem hipóteses e participem ativamente do processo de aprendizagem.

Tendo em vista os eixos estruturantes apresentados anteriormente na DCNEI, sobretudo a interação e a brincadeira, a BNCC traz 6 (seis) direitos de aprendizagem, sendo eles *brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se*. Os direitos são mencionados para que seja garantida às crianças a oportunidade de ativamente participarem das decisões tomadas em relação ao planejamento e ao desenvolvimento das atividades pedagógicas. Além disso, para que possam explorar os diferentes meios para se chegar à conclusão em determinadas descobertas, conviver com outras crianças e adultos, expressar seus pensamentos e emoções e ainda conhecerem-se como sujeitos de direitos e cidadãos em construção.

Nas respostas dadas por uma das professoras, Tereza, ela entende bem esses direitos e reconhece que para que a criança alcance o desenvolvimento esperado para sua faixa etária é necessário que lhes sejam oferecidas as condições e oportunidades para desenvolverem-se integralmente. Podemos perceber, pois, que

A atividade da criança não se limita à passiva incorporação de elementos da cultura, mas ela afirma sua singularidade atribuindo sentidos a sua experiência através de diferentes linguagens, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (afetivos, cognitivos, motores e sociais). Assim a criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. Em outras palavras, a criança desde pequena não só se apropria de uma cultura, mas o faz de um modo próprio, construindo cultura por sua vez. (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

Se os direitos das crianças são associados à cultura que ela produz e ao reconhecimento desse ser ativo, espera-se que o desenvolvimento seja integral e cheio de significados. Além disso, será construída a identidade de um ser crítico capaz de buscar soluções para inquietações presentes no seu cotidiano, bem como a promoção de um cidadão que reconhece seus direitos e luta para que sejam assegurados.

A partir do que foi exposto na fala das professoras, é possível identificar uma grande precarização na formação continuada para os docentes da educação infantil, tanto da rede particular quanto da rede pública do município de Boqueirão. Não podemos generalizar, isto porque é um estudo de caso, porém, os dados apontam para a necessidade de que seja repensada a formação e que sejam construídas políticas públicas que alcancem esses profissionais e prepare-os para acompanhar os avanços e atualizações recentes nos documentos oficiais, que norteiam a construção das propostas pedagógicas para as instituições de EI.

No entanto, as formações continuadas não devem ser apenas no sentido de possibilitar que as professoras se adaptem ao currículo prescrito, oficial, mas que, sobretudo, a partir de reflexões sobre a prática, junto ao coletivo e a professores da instituição e das redes em geral, possam ressignificar esses projetos prescritos, tendo por base a compreensão da realidade das crianças.

Para tanto, como afirma Oliveira (2010, p. 14), “cabe aos sistemas de ensino e às instituições formadoras de professores dar-lhes as melhores condições para essa atuação sensível às novas exigências da área”. Há que se dar atenção a essas questões que surgem no contexto da EI, a fim de que haja maior significado nas práticas pedagógicas exercidas, promovendo a qualidade na aprendizagem dos alunos.

No último questionamento feito às professoras procuramos especular qual a importância que elas dão aos eixos estruturantes (interação e brincadeira) na EI segundo proposto nas DCNEI.

Elas são a base de todas as atividades, não consigo desvincular nenhuma etapa da rotina diária sem que estejam ligadas às brincadeiras e às interações, seja através da

musicalidade, dos movimentos, da expressão, do falar e do executar, ou seja, em atividades livres ou dirigidas elas estarão presentes. (ADALGISA - PRM)

Pensadores como Vigotsky e Piaget veem a ação do brincar como uma prática que o desenvolvimento entre diversos aspectos e um deles está relacionado a interação social. No entanto, em minha sala de aula busco criar jogos que favoreçam a realização do lúdico nas atividades, por meio da diversão as crianças podem fazer novos amigos, viver papéis sociais diferentes, trabalhar a autonomia, para resolver problemas aprendem sobre a importância de ajudar e também superar obstáculos, aprende a perder e ganhar melhora a comunicação verbal. (CHIARA - PRM)

Geralmente usamos a sala de aula e o pátio da escola para a realização de atividades lúdicas, pois acredito que a criança desenvolve e aprendem os conteúdos brincando, nesse momento eles interagem e aprendem além de ser um momento de sociabilidade. (TERESA - PRP).

Em relação à importância das brincadeiras na Educação Infantil, podemos afirmar que “brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz” (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

Das quatro professoras entrevistadas, três (75%) (Adalgisa, Chiara e Tereza) aceitaram responder a essa última pergunta relacionada aos eixos norteadores (as interações e brincadeiras) do currículo na EI. Chiara demonstra compreender que não basta apenas levar as crianças ao pátio para brincarem livremente, mas que é necessário na maioria do tempo criar situações, em todos os espaços disponíveis, para que elas possam construir experiências e consolidar aprendizagens partindo das interações e brincadeiras. Seja por meio de jogos, brincadeiras livres ou dirigidas, é preciso acreditar que é possível que a criança aprenda por meio dessas atividades, pois na medida em que o docente acredita ele oportuniza e conseqüentemente vê resultados positivos.

Rolim, Guerra e Tassigny (2008) afirma que “o brincar estimula a criança em várias dimensões, como a intelectual, a social e a física. A brincadeira a leva para novos espaços de compreensão que a encorajam a prosseguir, a crescer e a aprender.” (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 177). O professor deve estar consciente da grande importância dessa prática na vida da criança, para assim poder organizar espaços, ambientes e situações propícias para acontecer a brincadeira e a interação objetivando que a criatividade e a imaginação sejam exercitadas, para a promoção de uma aprendizagem significativa.

Baseados nos estudos de Vygotsky, Rodrigues (2009) destaca que ele

Defende que nesse novo plano de pensamento, ação, expressão e comunicação, novos significados são elaborados, novos papéis sociais e ações sobre o mundo são desenhados, e novas regras e relações entre os objetos e os sujeitos, e desses entre si, são instituídas. A brincadeira de faz-de-conta estimula a capacidade da criança respeitar regras que valerá não só para a brincadeira, mas também para a vida. Ela também ativa a criatividade, pois através da escolha dos papéis terá que reproduzir e criar a representação na brincadeira. (RODRIGUES, 2009, p. 20).

Ao brincar, a criança internaliza regras e aprende a respeitá-las, compreende ainda os papéis sociais desempenhados pelos adultos e reproduz situações observadas, além de se desenvolver em todos os aspectos (físico, cognitivos, sociais e emocionais), construindo significados sobre as experiências que o circundam.

5 CONCLUSÃO

Nosso principal objetivo nesta pesquisa foi investigar como está acontecendo a implementação da Base Nacional Comum Curricular nas Instituições de Educação Infantil no Município de Boqueirão – PB. Em linhas gerais, concluímos que em relação à implementação da Base Nacional Comum Curricular no município, não houve um momento para estudo e reflexão do conteúdo deste documento, pois mesmo que sua implementação seja obrigatória, na rede pública foi disponibilizado, pela Secretaria de Educação, apenas alguns materiais para estudo individual.

Em relação à escola particular, local de atuação de duas das professoras entrevistadas, não foi possível identificar, a partir da análise de suas respostas, se houve alguma formação promovida a respeito da BNCC. Este fato nos chama a atenção, justamente por ser um momento que talvez seja ideal para se discutir o documento e poder analisá-lo com mais atenção, tendo em vista o que é possível ser implementado ou não, de acordo com cada contexto.

No tocante à brincadeira, foi possível constatar que é uma prática de extrema relevância, pois além de promover o desenvolvimento da criança permite que suas necessidades sejam satisfeitas e se adequem a cada fase do seu desenvolvimento. Ademais, para a realização da pesquisa, foi de grande valia os estudos de Vygotsky acerca do brincar como prática de desenvolvimento em diversos aspectos. Reiteramos a necessidade de o professor estar consciente da sua importância na vida da criança e que seja o principal promotor de tais atividades, buscando organizar espaços, ambientes e situações para que aconteça a brincadeira e a interação a fim de construir conhecimentos significativos na vida das crianças.

Esse estudo de caso evidenciou, ainda, que há uma carência de discussão/reflexão sobre currículo na EI, sendo este um aspecto fundamental para as professoras observarem suas práticas e resignificá-las, adequando-as às necessidades das crianças. Como discutimos, os alunos devem estar no centro do planejamento; visto que são sujeitos produtores e produtos da cultura, precisam ter suas vozes e culturas valorizadas no currículo.

Em linhas gerais, concluímos que as professoras entrevistadas não estão tendo as condições necessárias e previstas, inclusive legalmente, para que haja a implementação do documento de forma crítica e autônoma. Estão, portanto, colocando em prática aquilo que está previsto na BNCC sem que haja uma reflexão coletiva sobre seus principais aspectos. Sendo a escola, tanto a pública quanto a particular, um espaço que deveria praticar a gestão democrática, garantindo espaço e tempo para os professores estudarem e refletirem sobre suas práticas, é

preciso que os professores demonstrem sua curiosidade e exerçam sua autonomia, mesmo que de forma relativa, para estudar e debater sobre os documentos curriculares, dentre outros.

Conhecer o que é novo e buscar refletir sobre não é algo que nós, enquanto profissionais do ensino, devemos esperar que venha apenas dos outros. Ser professor exige ação e reflexão, e é esta ação que terá implicações sobre as práticas pedagógicas com as crianças, além de que fomentará nelas a curiosidade e criticidade; não apenas diante das novidades, que durante a EI são muitas, mas em relação ao que já está estabelecido, sendo este movimento o que promove transformações, aprendizagens e desenvolvimento.

Por fim, a realização do questionário com as professoras foi de grande relevância para refletir um pouco a realidade da EI no município de Boqueirão – PB. Sentimos a necessidade de realizar observações empíricas para contextualizar a pesquisa e termos mais elementos para reflexão e melhor compreensão das ações das professoras, mas não foi possível fazer uso dessa metodologia devido à pandemia; esse imprevisto limitou nosso estudo, pois por meio dos questionários só foi possível fazer análises da fala/discurso das professoras, dificultando a produção dos dados e a análise/explicação. Todavia, consideramos que a pesquisa, caracterizada como um estudo de caso, foi um ponto de partida para futuros estudos com maior amplitude, isto porque as professoras que participaram da pesquisa, sobretudo as da escola pública, demonstraram grande abertura, gerando em nós expectativas e otimismo para ampliar este estudo futuramente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Aurília Coutinho Beserra. A Educação Infantil e a formação social na promoção de outro mundo possível. In: BARBOSA, R. C; AFONSO, M. A. V. **Educação infantil**: das práticas pedagógicas às políticas públicas. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. p.53 - 68.

AMORIM, A. L. N.; DIAS, A. A. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. In: **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.4, n.2, p.125-137, v. 4, n. 2, 25 mar. 2012.

AMORIM, A. L. N. Educação Infantil e currículo: compassos e descompassos entre os aspectos teóricos, legais e políticos. In: **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.3, n.1, p.451-461, mar. 2010.

BRASIL. **Constituição Federal da República**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.html.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069. Brasília: Senado Federal, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Documento Introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRITO, K. R. S. Um estudo reflexivo sobre o currículo na Educação Infantil. In: **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 68-79, jan.-jun. 2014.

CAMPOS, R. F; DURLE, Z. BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo?. In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020.

- CARRIJO, M. C. F. O. B. Educação Infantil e políticas públicas: história, vazios e desafios. In: **Revista da Faculdade de Educação**, Cacerés, Ano VI, nº 10 (Jul./Dez. 2008), p. 89-104.
- CARRIJO, M. C. F. O. B. **Educação Infantil e políticas públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional**. 2005. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2005.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa. Análise do discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil: currículo como campo de disputas. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 466-476, set.-dez. 2015.
- CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, set./2002.
- CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE 11.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 4., 2013, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. Tema: Formação do professor da Educação Infantil: infância, criança e ludicidade.
- CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2011, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 2294-3306. Tema: Didática: Teorias, Metodologias e Práticas. ANASTACIO, Mari Regina. CHAVES, et al.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação de primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-103.
- FRAGELLI, P. M. **Currículo(s) e educação infantil** : retrospectiva e perspectivas de trabalho. São Carlos: EdUFSCar, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GUIMARÃES, C. M; GARMS, G.M.Z. Currículo para a educação e o cuidado da criança de 0 a 5 anos?. In: **Revista de Educação**. Campinas, v. 18, n 1, p. 19-35, jan./abr., 2013.
- GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. **A infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.
- IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 1998. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2019. Rio de Janeiro: IBGE.
- KISHIMOTO, T. M. **Currículo e conteúdos específicos da Base Nacional Comum de Educação Infantil**. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatoriosanaliticos/pareceres/Tizuko_Morchida_Kishimoto.pdf. Acesso em 12 de maio de 2020.

- KRAMER, S. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. In: **Caderno de Pesquisa São Paulo**, São Paulo, (42): p. 54-62, agosto, 1982.
- LOPES, D. M. C; SOBRAL, E. L. S. Educação Infantil e Currículo: políticas e práticas. In: **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 6, n. 11, Jan./Jun. 2014.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? In: **Revista Educ. Soc**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.
- MACÊDO, L. C. **Práticas de cuidado e educação da Criança de 0 A 2 anos na Creche**: novos olhares. João Pessoa, 2005. Dissertação, 179 f. Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/ Universidade Federal da Paraíba – UFPB).
- MACÊDO, L. C.; DIAS, A. A. O currículo na Pré-escola: novos e velhos sentidos de ensinar e de aprender. In: **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.8, n.1, p.101-118, Janeiro a Abril de 2015.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Revista Educ. Soc**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Acesso em: 30 de out. de 2020.
- MATHIAS, E.C; PAULA, S.N. A Educação Infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. In: **Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão**. Guarapuava, Ano 1, nº 1, p. 13-16.
- MENDES, R. L. R. **Educação Infantil**: as lutas pela sua difusão. Belém: Unama, 1999.
- MOREIRA, J.A.S.; LARA, A.M.B. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012.
- OLIVEIRA, Z. M. R. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes Nacionais? In: BRASIL. **Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096. Acesso em 01 out. 2020.
- PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. In: **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.
- PERES, S. P. V. **Por uma Política Nacional de Educação Infantil: os cadernos da COEDI (1994-1998)**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – PPGEDU/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.
- RODRIGUES, L. M. **A criança e o brincar**. 2009. Monografia (Trabalho de conclusão de curso) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Mesquita, 2009. Disponível

em: <http://www.ufrjr.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra/RODRIGUES.pdf>. Acesso em 01 out 2019.

ROLIM, A. A. M; GUERRA, S. S. F; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. In: **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

SALVINO, F. P.; MACEDO, L. Planejamento curricular na educação infantil: onde se situam os professores? In: SALVIANO, F.; VAGDA, R. (Org.). **Currículo e formação docente**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 91-116.

SILVA, D. R; TAVARES, D. M; Educação Infantil: avanços e desafios, onde o discurso e a prática se encontram. In: **Revista Estação Científica**, Juiz de Fora, nº 15, janeiro – junho / 2016.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão e torno do projeto-político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G (orgs.). **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villa-Lobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

SOARES, A. S; SILVA, O. H. F. Políticas Públicas e currículo na Educação Infantil: questões fundamentais para a qualidade no atendimento da primeira infância. In: **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 12, set-dez, 2017.

SOUSA, M. F. G. Para além dos coelhos e corações: reflexões sobre a prática pedagógica do educador infantil. In: **Linhas Críticas**, Brasília, v.6, n.10, jan. a jun. 2000. p. 95-110.

OLIVEIRA, Z. M. R. A construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. In: **Revista entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-94, maio/ago. 2019.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Nome _____

Formação _____

É pedagogo (a)? _____

Tempo de atuação na E.I _____

Tipo de contrato: (efetivo ou outro?) _____

Nível em que atua _____

A instituição em que atua fica localizada na zona rural ou urbana?

É creche ou escola? _____

Município? _____

1. A secretaria de educação está realizando formações continuadas para se discutir/ refletir sobre a BNCC?

2. O planejamento das atividades pedagógicas das crianças tem por base a proposta pedagógica da instituição, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ou a BNCC? Justifique

3. Qual sua concepção (o que você pensa) sobre currículo na educação infantil?

4. A BNCC possibilita a integração dos vários campos de experiência? Justifique.

5. Você pode descrever/explicar como faz para garantir os 6 direitos de aprendizagem das crianças?

6. Qual o lugar das brincadeiras e interações das crianças na sua sala de aula/turma?
