



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ILDA NETA SILVA DE ALMEIDA

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INÍCIOS E REINÍCIOS EM TEMPOS
DE MODERNIDADE LÍQUIDA**

Palmas, TO
2018

ILDA NETA SILVA DE ALMEIDA

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INÍCIOS E REÍNCIOS EM TEMPOS
DE MODERNIDADE LÍQUIDA**

Defesa de Mestrado apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa em Educação /PPGE, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador Professor Dr. Eduardo José Cezari

Palmas, TO
2018

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Central da UFT, com dados fornecidos pelo (a) autor (a)

Almeida, Ilda Neta Silva

O currículo da educação infantil: a retomada da discussão em tempos de modernidade líquida. Ilda Neta Silva de Almeida. 2018
p. 30 cm

Orientador: Eduardo José Cezari

Dissertação (mestrado)_ Universidade Federal de Tocantins, campus de Palmas, Programa de Pós Graduação em Educação , TO, 2018

1. Currículo 2. Educação Infantil 3. Modernidade líquida I Cezari, Eduardo José
II título

2018

Todos os direitos autorais reservados a Ilda Neta Silva de Almeida. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: ildaneta@hotmail.com ou ildaneta@gmail.com

ILDA NETA SILVA ALMEIDA

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RETOMADA DA
DISCUSSÃO EM TEMPOS DE MODERNIDADE LÍQUIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca examinadora.

Dia de Aprovação: 01 /02 /2019

Banca examinadora:

Professor. Dr. Eduardo José Cezari
(Orientador e Presidente da Banca)

Professora Dra. Carmem Lúcia Artiole Rolin
Avaliador Externo

Professora Dra. Denise Capuzzo
Avaliadora

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, companheiro, amigo e amor: Valter!
E a minha filha Helena, que nascerá junto com esta pesquisa.
Que você chegue com muita saúde filha!
Triangulação de processos: Dissertação, gestação e maternidade.

AGRADECIMENTOS

Ao meu professor-orientador Dr. Eduardo José Cezari, pela orientação, dedicação, dialogicidade e, principalmente, por ser um professor da afetividade, incentivador da autonomia, da reflexão, da pesquisa e da liberdade. Pelo fio condutor de sua orientação conheci Lopes, Macedo, Baumam, Hall, Ball e Manuel de Barros.

A professora Carmem Lúcia Artioli Rolim, que na disciplina de Formação de professores, tocou-me a alma docente para a importância e compreensão do professor reflexivo e pesquisador, nunca mais pude voltar a ser o que era, construção contínua.

A todos os professores do programa que cada um com sua forma especial de propor suas aulas contribuíram muito para meu processo formativo: Jose Wilson, com suas colocações impressionantes e orientações de cuidado com o que falamos. Jucylei com sua leitura de mundo sempre tão sustentada para explicar as desigualdades e propor pensarmos sobre elas. Jocyléia com seu senso de humor e sorriso inigualável, nos dando orientações sobre o que é ser mestrando e a importância de publicar artigos. Damião com seu jeito vivo, forte e alegre de nos ensinar os caminhos da participação da aula no nível de mestrado, “por favor, página, parágrafo, autor e ano”. A professora Vânia Passos, por tamanha suavidade e clareza em suas colocações. A professora Denise Capuzzo propondo a reflexão a partir da indagação com seu jeito original; “o que você pensa sobre isso?” A todos os meus professores, obrigada, aprendi muito com vocês!

A Professora e amiga Kyldes Batista Vicente que, com seu jeito Lattes de viver, sorriso serelepe, muito me incentivou, ajudou e tocou as pré-disposições para a pesquisa. A professora e amiga Mariany Almeida Montino, pela parceira nas publicações de artigos e principalmente por suas horas altruístas dedicadas nas orientações e construção do meu pré- projeto de pesquisa antes do processo seletivo.

A Faculdade Itop, que nestes oito anos me possibilitou atuar no curso de Pedagogia com alegria, aprendizagem e conquistas. Em especial a professora Lourdes por ser tão pontual nas certificações dos eventos, bancas, cursos de extensão. Igualmente a Ana Lúcia pelas oportunidades na pós-graduação e certificação de orientação nos artigos.

Ao meu esposo Valter, companheiro de vida e de profissão! Obrigada pelo amor, companheirismo, carinho, atenção, suporte, ajuda, apoio, por me representar em situações que eu deveria estar em dois lugares ao mesmo tempo e principalmente pelo incentivo na realização deste sonho. Sua companhia foi e é fundamental!

A amiga e sogra Nerci, pelo zelo, carinho, apoio, conversas e por não me deixar esquecer nossa meta de vida: não amargar, não azedar e nem desistir de sorrir!

A professora, prima e amiga Célia por me conceder entrevistas, dados e informações sobre a Educação Infantil ainda no começo deste projeto de sonho.

A minha mãe que em suas orações e conversas telefônicas sempre torce e ora por mim, mesmo de longe!

Ao meu pai, que mesmo hoje doente e sem lucidez após o Avc , ainda me olha , me conhece e me chama pelo nome.

A minha irmã Adriana, recente estudante de Pedagogia, amiga e confidente da vida! Companheira de conversas pessoais, familiares e educacionais!

A minha irmã Dayanne Mirely ,mãe da Luiza e agora da Manuela que acaba de vir ao mundo, minha afilhadinha que já amo muito .

Aos meus sobrinhos Eduardo e Maria Eduarda, primeiras crianças da minha vida que brinquei de ser pedagoga nos momentos familiares.

Aos meus amigos de mestrado que juntos partilhamos angústias, tristezas, risos, alegrias e publicações: José Luiz, Miliana, Márcia, Graciene, Walisson, Graça, Lenna, Simone, Ana Carolina, Marlon, Nina, Rodrigo e Wanderson.

A todas as minhas alunas e alunos do Ensino fundamental e do Ensino Superior por me possibilitarem pensar sobre minha prática pedagógica e compartilhar com eles de muitos momentos juntos. Em especial, Lays Aires, Vanilda Salustiano, Suely Almeida, Claudiane ,Stefanny e tantas outras.

Agradeço a Deus infinitamente por ter me dado pistas, sinais, força de vontade, capacidade para estudar, saúde e, sobretudo ter recebido a contribuição e a ajuda de todas estas pessoas mencionadas. Parafraseando Carlos Drummond de Andrade “No meio do caminho tinha muitas pessoas boas. Muitas pessoas boas tinha no meio do caminho!” Mas tinha no começo e no fim do caminho também ! Graças a Deus, neste caminho chamado Mestrado tinha muitas pessoas boas comigo! Minha gratidão às forças superiores do universo por eu não ter chegado aqui sozinha!

Agradecer a Deus, que a gente ainda não sabe amar direito, A harmonia que a gente sente, vê e ouve... Agradecer tanta coisa que a gente não pode acreditar que esteja acontecendo... Lembrar de certas passagens. Fechar os olhos para ver no tempo. Lembrar que tinha saído de casa sem destino... E agora estava ali, muito perdidamente lembrando coisas bobas de sua pequena vida. (Manoel de Barros, da obra Poesias, 1956 - 2010, p. 63)

“Tudo flui nada fica como é”. (Heráclito)

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em educação, nível de Mestrado Profissional na linha de formação: Métodos e técnicas de ensinar e aprender na educação básica (LP2). Teve a orientação do professor, Dr. Eduardo José Cezari. O tema desta investigação está focalizado na compreensão do que se tem produzido sobre o currículo da Educação Infantil, em tempos de modernidade líquida. Tendo como base os aportes teóricos e documentos legais já produzidos sobre a temática. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico baseado no caminho metodológico dos Estudos Culturais. Pretendemos compreender as construções curriculares para Educação Infantil em tempos de modernidade líquida. Nesse sentido o projeto dissertativo primeiramente se organiza a partir de uma apresentação geral em torno dos conceitos e processo histórico do currículo. Partindo então para três sessões, a primeira sobre as pesquisas realizadas relacionadas ao tema currículo da Educação Infantil nas dissertações e teses publicadas na BDTD, no período de 2007 a 2017. A segunda sobre a BNCC como resultado da concepção de que a educação é um ato político e de que o currículo é território de produção de políticas. E a terceira sobre o currículo da Educação Infantil em Palmas, Tocantins. Assim, mais do que buscar respostas, procuramos ponderar considerações sobre o currículo da Educação Infantil. Notamos que o mesmo passou por reflexos das demandas sociais de cada época desde concepções assistencialistas, de escolarização, às propostas de práticas de experiências entre o binômio do cuidar e o educar. Essas concepções não são lineares e atemporais, atualmente acontecem de modo complexo e dinâmico nos espaços de Educação Infantil, onde ainda notamos lacunas entre as propostas dos documentos legais e a operacionalidade do fazer nas IEIs. Consideramos válido destacar a possibilidade de um currículo que supere os moldes do Ensino Fundamental e focalize a criança como sujeito histórico da infância e não como realizador de tarefas de aluno em miniatura, sugerindo a integração curricular baseada na triangulação fluída do cuidar, educar e brincar.

Palavras chave: Currículo. Educação Infantil ,Criança. Modernidade líquida.

ABSTRACT

This research was developed in the Postgraduate Program in Education, Professional Master's level in the line of training: Methods and techniques of teaching and learning in basic education (LP2). It has the guidance of the teacher, Dr. Eduardo José Cezari. The theme of this research is focused on understanding what has been produced about the curriculum of Early Childhood Education in times of liquid modernity. Based on the theoretical and legal contributions already produced on the subject. The methodology used is of a qualitative nature, based on the methodological path of Cultural Studies. We intend to understand the curricular constructions for Early Childhood Education in times of liquid modernity. In this sense the dissertation project is first organized from a general presentation around the concepts and historical process of the curriculum. Starting with three sessions, the first one on the research carried out related to the curriculum theme of Early Childhood Education in the dissertations and theses published in the BDTD, from 2007 to 2017. The second on the BNCC as a result of the conception that education is an act and that the curriculum is a policy-producing territory. And the third on the curriculum of Early Childhood Education in Palmas, Tocantins. Thus, rather than seeking answers, we seek to consider considerations about the curriculum of Early Childhood Education. We note that the same happened through reflections of the social demands of each era from welfare conceptions, schooling, to proposals for practices of experiences between the binomial of care and education. These conceptions are not linear and timeless, currently occur in a complex and dynamic way in the areas of Early Childhood Education, where we still notice gaps between the proposals of the legal documents and the operability of doing in IEs. We consider it worthwhile to highlight the possibility of a curriculum that surpasses the and focus on the child as a historical subject of childhood and not as the accomplice of miniature student tasks, suggesting the curricular integration based in the fluid triangulation of caring, educating and playing.

Keywords: Curriculum. Child Education, Child. Net modernity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Visualização da Biblioteca BDTD.....	29
Gráfico 1-Número de publicações de dissertações.....	30
Gráfico 2-Número de publicação de teses.....	31
Gráfico 3-Temáticas Inventariadas.....	38
Gráfico 4-Classificação das Metodologias	46
Gráfico 5-Autores do currículo.....	48
Gráfico 6- Verbos dos objetivos gerais	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

ANPUH - Associação Nacional de História

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

BNCCEI- Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CF- Constituição Federal de 1988

DCNEI- Diretriz Curricular Nacional de Educação Infantil

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN- Lei de Diretrizes e Base Nacional da Educação Brasileira

IEIS- Instituições de Ensino Infantil

PQNEI- Parâmetros de Qualidade Nacional da Educação Infantil

RCNEI - Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

RPEI- Referencial Pedagógico de Educação Infantil

PME- Plano Municipal de Educação

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UFES- Universidade Federal do Espírito Santo

UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFT- Universidade Federal do Tocantins

SEMED- Secretaria Municipal de Educação

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1ª SEÇÃO	24
O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RETOMADA DA DISCUSSÃO	24
INTRODUÇÃO	25
1.1 Sobre o currículo da educação infantil	27
1.1.1 Da metodologia	28
2. DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
2.1 Catalogações de dissertações e teses: mapeamento histórico	30
2.2 Temáticas encontradas.....	38
2.2.1 Desenvolvimento e implementação de propostas curriculares para municípios ...	39
2.2.2 Concepções do currículo da Educação Infantil na voz dos professores	40
2.2.3 Formação para professores da Educação Infantil e o currículo	43
3- QUANTO AO TIPO DE PESQUISAS ENCONTRADAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES.	46
4- CARTOGRAFIA DOS AUTORES DO CURRÍCULO	47
5- DOS OBJETIVOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES.....	49
6- CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	53
2ª SEÇÃO	58
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ENQUANTO ATO POLÍTICO.	58
INTRODUÇÃO	58
1.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ESCLARECIMENTOS E APONTAMENTOS.....	62
1.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS	76
3ª SEÇÃO	79
O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PALMAS-TOCANTINS.	79

INTRODUÇÃO	79
REFERENCIAL PEDAGÓGICO DO MUNICÍPIO DE PALMAS: UMA PROPOSTA DE SUGESTÃO CURRICULAR	81
1.1 Apresentação e Introdução	81
1.2 Fundamentação Teórica	84
1.3 Características Gerais por faixa-Etária	89
1.4 Eixos de Formação Pessoal e Social	91
1.6 Espaços Lúdicos/Cantinhos na Educação Infantil	95
1.7 Avaliação	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
VISUALIZAÇÃO DOS DADOS QUE ESTÃO NOS GRÁFICOS NO FORMATO DE TABELAS	104

APRESENTAÇÃO

A palavra em questão é construção! Mas antes me sinto em desconstrução! Não tenho certeza e convicção, mas em algum lugar da minha alma mora uma sutil-tímida esperança e, uma boa dose de humildade. Esperançar é tentar escrever a dissertação sem se perder. Esperançar é se levantar olhar para os livros, computador e pensar, bem o que é mesmo que eu tenho que aprender? Qual será a construção de hoje? Construção! Esta é a palavra em questão! Esta é a palavra que me lembra da professora C. L. A. Rolim! E sem dúvida o meu orientador E. J. Cezari (Ilda Neta Silva de Almeida, 2018).

A natureza polissêmica do conceito de currículo

O presente estudo tem a finalidade de ser apresentado ao Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) como Dissertação de Mestrado, pré-requisito para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação (2017-2019). Foi desenvolvido dentro da linha: Métodos e técnicas de ensinar e aprender na educação básica.

O tema desta investigação está centrado na tentativa de compreensão do que se tem produzido sobre o Currículo da Educação Infantil em tempos de Modernidade Líquida. Tentativa, porque acreditamos que por mais que delimitamos o universo, o objeto e o recorte da pesquisa, ainda assim parece escaparem alguns elementos não identificados e/ou percebidos por nós na discussão. Temos tanta ânsia em mergulhar no objeto e nos construir como sujeitos pesquisadores que às vezes esquecemos que somos antes de tudo humanos, e enquanto tais, aprendizes em construção, incompletos, fluídos, mutáveis e líquidos. A ideia de alcançar a totalidade em resposta a uma problemática é bastante complexa, é humanamente processual e contínua e este estudo é um recorte temporal integrador de um vitral de inúmeras pesquisas sobre o tema, pesquisas que já foram produzidas, que estão sendo construídas e de outras tantas que ainda serão publicadas.

O objeto de estudo em questão é o currículo, adotar uma postura de investigação, cautela e reflexão é em dobro necessária, principalmente após a leitura de Macedo e Lopes (2011), no livro “Teorias do Currículo” quando as autoras apontam que, para a pergunta o que é o currículo, não há possibilidade de responder de modo objetivo e preciso um termo que é de um campo híbrido e multifacetado.

Pensar o currículo é uma tarefa complexa e dinâmica. Complexa, porque não se limita a um único conceito preciso, imutável, objetivo e isolado. Apresenta dual conceitualidade tanto no âmbito formal como informal. O conhecimento formal corresponde a todo conhecimento

sistematizado, criado a partir do desenvolvimento cultural da humanidade. (LIMA, 2008). O Conhecimento informal corresponde ao caráter subjetivo, aspectos não sistematizados, espontâneos, passíveis de diversas interpretações, valores, aceções, subjetividades e ideologias. (LIMA, 2008). Daí podemos fazer diversos recortes das concepções curriculares em seus diversos aspectos e complexidades, pois o conceito de currículo é entranhado de significativa natureza polissêmica.

Porém, mesmo ele sendo de natureza polissêmica e de caráter híbrido, ainda vemos muitos profissionais da educação reduzindo o seu entendimento ao termo “conteúdo”. Isso, porque quando nos propomos a investigar o currículo é preciso que entendamos que de um modo geral, no Brasil, em 1920, a preocupação curricular era “o que ensinar”, essa preocupação ficou notória com os movimentos da Escola Nova; de forma que o currículo ganhou a caracterização de atividade formal, prática pedagógica, experiência de ensino e aprendizagem nos espaços escolares¹. O que contribuiu para o reducionismo da compreensão do termo currículo à simplesmente rol ou lista de conteúdos. Conceito este que até hoje é concebido em alguns contextos escolares², inclusive na Educação Infantil.

Ainda falando da difícil tarefa no campo da conceituação curricular, destacamos a diversidades de abordagens e recortes que são feitas em torno deste objeto. Na obra de Macedo e Lopes (2011), elas apresentam no final de seu livro “Teorias de Currículo”, um índice Onomástico³ elencando noventa e oito autores que direta ou indiretamente escrevem sobre o currículo ou sobre elementos relacionados a ele, isso sem mencionar no número de produções publicadas e encontradas nas plataformas de publicações das teses e dissertações brasileiras⁴, bem como em eventos acadêmicos, revistas e outros.

A palavra currículo além de seus diversos conceitos e definições apresenta etimologia latina, do termo *curriculum*⁵

A palavra latina *curriculum* refere-se ao percurso de uma carreira ou à carreira em si um lugar de feitos ou uma série de feitos. Aplicada à educação, é aquela série de

¹ Ler primeiro capítulo do livro Teorias do Currículo, 2011 de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo.

² Ler o artigo: Criança e currículo na educação infantil: história oral de pedagogas recém formadas em tempos de modernidade líquida. Publicado na Revista Unitins revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/

³O índice do tipo onomástico é uma lista de nomes de pessoas, entidades ou autoridades que aparece na forma de elemento pós-textual em publicações diversas e distintas, sempre com a indicação da página em que estão esses nomes. (Aurélio, 2005, informação eletrônica).Disponível em <http://blogdonassif.blogspot.com.br/2010/08/indice-onomastico.html> acessado dia 29/04/2018 as 22:13.

⁴ Como por exemplo, a BDTD disponível em <http://bdtb.ibict.br/vufind/> acessado dia 30/04/2018 a 1:02.

⁵ Ver o capítulo II o que se entende por currículo, do livro Escritos Curriculares de José Luiz Pacheco, 2005, onde o autor aponta para as complexidades e ambigüidades dos traços definidores do currículo. E afirma ainda que tentar definir currículo é uma tarefa árdua e conflitual.

coisas que as crianças e os jovens têm de fazer e experimentar, de modo a desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem, para conseguirem resolver os problemas da vida adulta e serem o que os adultos devem ser em todos os aspectos (BOBBIT, 2004, p.23).

O autor observa ainda que, o currículo tem como base para a formação do termo a expressão latina *currere*, “O lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere* que significa caminho, jornada, trajetória, percursos a seguir” (Pacheco, 2005).

No sentido multifacetado do currículo faço um breve recorte de minha vida na infância, uma vez que meu objeto é o currículo da Educação Infantil. E em seguida continuo narrando o percurso acadêmico que vivenciei relacionando-o aos referências autorais aqui citados. Pois “o currículo é o proposto no nível formal, mas também o vivido no cotidiano” (Macedo; Lopes, 2011, p. 32). Na leitura que fazemos da vida percebemos o currículo em diversas das nossas metamorfoses existenciais, nas produções textuais, em posicionamentos ideológicos e políticos, em nossas ações e reações.

O currículo é ele mesmo uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (MACEDO; LOPES, 2011, p 41).

O currículo se torna nossa prática de linguagem e de discurso, constituintes de nossas identidades e localizações históricas e geográficas. O poder não é conferido pelo grau de conhecimento, mas pela capacidade de compreender o poder do discurso.

Eu sou paraense, nasci na cidade de Conceição do Araguaia. Morei na fazenda até os seis anos de idade, nesta mesma época fui alfabetizada pela minha mãe. Ingressei no Ensino Fundamental aos sete anos. Não tive Educação Infantil em escola. Vivi a primeira infância na fazenda. Sou de família de lavradores. A finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos: Físico, afetivo, cognitivo e social⁶. Eu os tive potencializados na infância, não com a sistematização e rigor da escola, mas nas espontaneidades das relações necessárias para o desenvolvimento de uma criança, no sentido de viver e sentir a infância e não no sentido de preparação para o Ensino Fundamental, o que esta realidade comum e frequente no contexto da década de 1980.

⁶A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) Ver LDBEN 9394/96 disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm acessado em 29/04/2018 as 20:51

Minha mãe, meu pai, meus avôs, tios, tias, primos e primas, era gente demais para estimular a vivência das emoções. Correr, pular, brincar e se expressar nunca foi problema, fisicamente só não sarei da minha bronquite asmática que até hoje me acompanha. Cognitivamente minha mãe, meu pai e minha avó foram clássicos, guardo muitos momentos de aprendizagem e de incentivo ao meu desenvolvimento cognitivo. As contações de histórias folclóricas, lendas e parlendas a luz de lamparina a óleo. As primeiras letrinhas do meu nome circunferenciadas pelo furo redondo que minha mãe fazia no papel para que eu pudesse ler as letras de modo alternado. As primeiras cantigas de roda, folclóricas e tantos outros momentos. Foi debaixo da sombra daqueles pés de manga, goiaba, puçá e entre as galinhas, patos e gado no curral que eu cresci. Foi neste cenário rural que aconteceu o meu currículo da Educação Infantil, vivido, real, e talvez até oculto nas relações informais, no interior do estado do Tocantins, no município de Couto Magalhães. Ele (o meu currículo) só não foi formal, e antes de formalizar e na escola eu entrar, meus pais sempre diziam que quem não estudava não era ninguém na vida. Perguntavam-me se eu queria a mesma vida que eles tinham até então.

Estudei em escola pública toda a educação básica. Meu Ensino Médio foi Técnico em Enfermagem, mas quando o terminei já estava dando aula para crianças em uma ONG confessional, daí já estava muito envolvida na educação, não segui carreira na enfermagem. Fiz Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior particular, pois a formação técnica adquirida no Ensino Médio não favoreceu a aprovação em uma Universidade Federal. O conhecimento escolar (conhecimento formal e ou currículo formal) não foi o suficiente para aprovação de vestibular em uma instituição de ensino superior pública. Fiz duas pós-graduações, uma em Docência do Ensino superior e outra em Sociologia e Educação. Comecei a dar aula no Ensino Superior, no curso de Pedagogia. Tentei o mestrado quatro vezes na Universidade Federal do Tocantins, na última consegui a aprovação. Processo histórico de vida que não sei onde é currículo e onde é a própria vida, ambos se misturam, se cruzam, acontecem e flui.

Menciono estes dados do meu processo histórico de vida, porque pensamos que também isto é currículo. Não só a vivência escolar como as próprias experiências que compõe nossas vidas. O currículo também pode ser

Todo leque de experiências, sejam estas dirigidas ou não, que visam os desdobramentos das capacidades do indivíduo; ou é a série de experiências instrutivas conscientemente dirigidas que as escolas usam para completar e aperfeiçoar os desdobramentos. Quando o currículo é definido como incluindo tanto experiências dirigidas ou não dirigidas, então seus objetivos são todo o leque de capacidades humanas, hábitos, sistemas de conhecimento que cada indivíduo deve processar (BOBBITT, 2004, p. 32).

Passamos a vida produzindo significados para as vivências, experiências e leituras de mundo e da palavra⁷, assim como é nítido os resultados das relações de poder da classe dominante sobre a dominada; e o que isso determina no acesso a informação, formação de conhecimentos e os caminhos e percursos por onde andamos, vivemos e estudamos. “Não são apenas palavras que estão em jogo, mas significados teóricos e práticos que disputamos para operar no mundo. São discursos com os quais construímos a significação do mundo” (MACEDO; LOPES, 2011). Nossas construções, nossos modos de vida, nossas possibilidades sociais, políticas, econômicas e culturais não são neutras isoladas e apolíticas. O currículo é o fio condutor interdisciplinar que costura as peças das etapas da vida.

Igualmente isto é pensar o currículo, produção de sentidos, construção e desconstrução. “A norma para o currículo, portanto, não é o consenso, a estabilidade e o acordo, mas o conflito, a instabilidade, o desacordo, porque o processo é de construção seguida de desconstrução seguida pela construção (MACEDO; LOPES, 2011). Podemos pensar como acontece o currículo em nossas vidas, é o que tentei fazer anteriormente ir cortando alguns dados do meu processo biográfico, produzindo sentidos e significados relacionando-os as compreensões de currículo.

“Falar de currículo é falar de um conceito multifacetado do currículo, mais do que isso, a sensação de que para descrever o currículo é preciso falar do formal⁸, do oculto⁹ e do vivido¹⁰” (MACEDO; LOPES, 2011). O currículo é polissêmico. O currículo é o que o discurso revela. O currículo é relação de poder. O currículo é historicamente definido no tempo, no espaço, na cultura, na escola, na sociedade, nas relações de poder, nas concepções de conhecimento, nas nossas vidas, escolhas e caminhos. O currículo é identidade, subjetividade, é caminho, é percurso, é valor é princípio, é território, é relação, é experiência, é ação, é vida, é mundo.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p. 45).

⁷ Ler Freire, A leitura de mundo precede a leitura da palavra na referencia bibliográfica: FREIRE, P. A importância do ato de ler. In _____ Col. Polêmicas do Nosso tempo, Editora Cortez, São Paulo, 1985.

⁸ O Currículo formal refere-se aquele que é estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional (LIBÂNEO 2001).

⁹ O currículo oculto é assim chamado por não se mostrar de forma clara, explícita, mas implícita, sutil, “não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem (BARRETO, 2000)

¹⁰ Currículo vivido: O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1994).

O objetivo até aqui é pensarmos o quão conflitual, complexa, dinâmica e pouco linear é a tarefa de abordar a natureza polissêmica do termo currículo, mas o quão necessário e importante se faz para evitarmos reduzir a compreensão do termo “a rol de conteúdos, a lista de temas”, ou a conceitos rasos. É importante perceber as relações de poder presentes nessas construções em torno do currículo, que não são neutras e nem apolíticas. São intencionais, planejadas e pensadas para controle de realidades sociais e construções na formação dos sujeitos. Concordamos com Macedo e Lopes (2005) quando aponta que “os textos de currículo sirvam de base para uma introdução ao campo do currículo”, não se trata de produzir definições ou concepções prescritivas, mas pensar sobre as mesmas. A presente produção textual teve o intuito de apontar as facetas plurais, multifacetadas e polissêmicas do currículo. Esta caminhada não é absolutamente linear, precisa e objetiva; concordamos com Cezari (2014) de que a caminhada é de possibilidades, tentativas, construções e desconstruções de percursos:

Com isso queremos dizer que o texto aqui apresentado não foi produzido como um raciocínio linear e contínuo. Ele traz em si uma história marcada por reveses, conflitos, pensamentos construídos e desconstruídos diante de entraves ou de descobertas de outras possibilidades de percursos (CEZARI, 2014, p. 18).

E se, o currículo é identidade, autobiografia, produção de significados, a voz do discurso etc, esta produção dissertativa compõe e diz muito sobre a minha própria vida: profissional, acadêmica, pessoal, existencial e espiritual; “pelos meus textos sou mudado mais do que pelo meu existir” (BARROS, 2004, p.12).

Pensamos que este trabalho é relevante para apresentar o se que se tem produzido em torno do currículo da Educação Infantil. É importante que as estudantes de pedagogia, professoras das instituições de ensino infantil e outros pesquisadores possam acessar uma tessitura textual que tenta elencar as últimas produções sobre o tema em âmbito nacional: na BDTD; no âmbito local: município de Palmas; e finaliza voltando ao âmbito nacional com a BNCC.

Podemos perceber e notar diferenças históricas nas concepções do currículo de Educação Infantil, desde a concepção do assistencialismo, passando pela concepção do viés de escolarização, observando a concepção da proposta do binômio do cuidar e educar, até a concepção de currículo nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010) como propostas de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças. Consecutivamente podemos observar as tendências pedagógicas da educação Infantil onde o currículo é concebido de diferentes modos. A tendência romântica, a cognitiva e crítica. A Romântica que concebe a construção do conhecimento de modo endógeno, de dentro para

fora. A Cognitiva que concebe a construção dos conhecimentos de modo exógeno, de fora para dentro. A concepção crítica que concebe o conhecimento de acordo com a localização e compreensão social do indivíduo sobre si¹¹.

O currículo da Educação Infantil passou por etapas diferentes em nosso país. Pesquisando as construções históricas percebemos que houve as concepções assistencialistas para as classes populares. As concepções de cunho de escolarização para os filhos das pessoas da classe burguesa. Em seguida notamos a perspectiva do educar e cuidar em grande parte dos CMEIS. Atualmente ainda encontramos instituições de ensino infantil que se pautam ainda no viés da escolarização, outras no viés de assistencialismo e outras estão tentando viabilizar, legitimar ou equalizar uma perspectiva de cuidar e educar, no contexto da prática a operacionalização destas perspectivas são complexas, muitas vezes os profissionais inseridos não compreendem com clareza o sentido de suas próprias práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil.

O contexto e a temática da pesquisa são pautados nos referenciais teóricos e documentos legais LDB 9293/94, RCNEI (1998), DCNEI (2010), BNCC (2018); sociológicos em Bauman (2001) (2002) (2008); curriculares em Lopes e Macedo (2005) (2011); e pedagógicos Kramer (2005) (2006), Farias e Salles (2012), Fragelli e Cardoso (2011) e Oliveira (2002).

Este estudo será desenvolvido a partir da pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é aquela elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet (GIL, 2002, p. 41). A estrutura deste trabalho dissertativo é composta por três seções (artigos), foi desenvolvida deste modo para facilitar a compreensão e leitura de cada etapa de suas partes. Os artigos articulam entre si, mas podem ser lidos de forma independente.

Esta pesquisa tem como tema, o currículo da educação infantil: a retomada da discussão em tempos de modernidade líquida. Traz em sua construção a seguinte problemática: O que se tem produzido sobre o currículo da Educação Infantil nos últimos dez anos (2007 a 2017)? A motivação para tal pesquisa é o fato de conhecermos a triangulação histórica de Instituições de Educação Infantil de caráter assistencialista para as demandas sociais precarizadas de recursos financeiros (classes dominadas), outras de caráter de escolarização para as camadas sociais de melhor poder aquisitivo (classes dominantes), e outras caracterizadas sob a égide ideológica do cuidar e educar pautadas em documentos oficiais mais recentes¹². De modo que, pretendemos

¹¹ Ler KRAMER, Sônia. Com a pré-escola nas mãos. São Paulo: Ática, 2006. Ou FRAGELLI, P.M, CARDOSO, L.C. Currículos e educação infantil, São Carlos: Edufscar, 2011.

¹² LDB 9394/96 disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

entender o que tem se produzido atualmente sobre o currículo da Educação Infantil nas produções de teses e dissertações brasileiras, identificar o que a BNCC aponta sobre a temática e por fim apresentar o currículo da Educação Infantil no Município de Palmas.

A proposta segue delineando nos objetivos específicos: identificar as produções do currículo da educação infantil nas teses e dissertações produzidas no período de 2007 a 2017; Refletir a Base Nacional Comum Curricular como possível resultado da concepção de que a educação é um ato político produzido e que o currículo é território de produção de sentidos; e por último, apresentar o currículo da educação infantil no Município de Palmas a partir do Referencial ou documento Pedagógico elaborado em 2008. Estes objetivos estão organizados conforme a produção textual de cada seção (artigo).

A primeira seção (artigo) tem como tema, o currículo da educação infantil: a retomada da discussão. Neste propomos fazer uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental sobre as produções/pesquisas curriculares da Educação Infantil. Realizamos em primeiro momento um estudo em torno do tema. A plataforma digital escolhida é a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) os indicadores das palavras chave são currículo e educação Infantil. O período foi de 2007 até 2017. O idioma português tem como intuito, inventariar e descrever as pesquisas realizadas no país sobre o tema. De modo que iniciamos fazendo uma breve cartografia das teses e dissertações, apontando para outros (as) pesquisadores (as) que também inventariaram as pesquisas sobre educação infantil no Brasil, como Strenzel (2000), Oliveira (1985), Rocha (1999) e Arce (2003). Identificamos um mapeamento nas pesquisas destes (as) autores (as) compreendidos nos últimos quarentas anos no Brasil (1970-2010) até chegarmos ao recorte temporal da pesquisa mencionado anteriormente. Ainda nesta seção discutimos as temáticas encontradas sobre o currículo e as construções neste decênio. Pretendemos responder a seguinte pergunta: o que se tem produzido sobre currículo da Educação Infantil nas pesquisas *stricto sensu* (mestrado e doutorado) sobre currículo da educação infantil?

A segunda seção (artigo) aborda a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: apontamentos e desafios da educação enquanto ato político. O estudo busca refletir sobre a nova caracterização do currículo da Educação Infantil após aprovação da BNCC. Entendemos que a educação enquanto ato político esta inserida em contexto de conflitos, interesses e múltiplas possibilidades, não havendo linearidade, precisão, segurança ou garantia

de que a prescrição curricular seja solução para conseguir avanços de qualidade educacional. Nesse sentido a problemática é: Com a nova BNCC para a Educação Infantil, quais as mudanças, apontamentos e desafios se materializam nesta fase de implementação? Assim, neste estudo pretendemos apresentar a BNCC como possível resultado da concepção de que a educação é um ato político e de que o currículo é território de produção de políticas.

A terceira seção (artigo) tem como tema, O currículo da Educação Infantil em Palmas, TO. Apresentamos uma pesquisa sobre o Referencial Curricular Pedagógico para a Educação Infantil no município de Palmas, com o objetivo de conhecer o currículo da Educação Infantil no município. O artigo pretende responder a seguinte problemática: que currículo e ou proposta pedagógica curricular foi desenvolvido para os CMEIs da Educação Infantil em Palmas de 2007 a 2017? Analisando se estes elementos da proposta têm relação com as propostas das pesquisas levantadas na plataforma.

Nesse sentido, o desenho que fazemos percorre na compreensão do que se tem produzido sobre currículo da Educação Infantil nas teses e dissertações brasileiras no decênio de 2007 a 2017; em seguida, pontuamos o currículo como território de produção de políticas tendo como objeto a última BNCC aprovada em 2017, e finalizamos seguindo para um recorte micro em Palmas- TO, no sentido de discorrer sobre o currículo da Educação Infantil em Palmas no período de 2007 a 2017.

Este trabalho é de natureza qualitativa, desenvolvemos uma pesquisa do tipo bibliográfica e documental. Os instrumentos utilizados para coleta de dados e informações foram livros, site (BDTD) e documentos. De modo que entendemos que o produto final deste estudo são três artigos.

1ª SEÇÃO

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INÍCIOS E REINÍCIOS EM TEMPOS DE MODERNIDADE LIQUIDA.

Ilda Neta Silva de Almeida¹³

Eduardo José Cezari¹⁴

Resumo: Esta pesquisa objetiva discutir o currículo da Educação Infantil na atualidade. O recorte deste estudo se organiza em dois momentos. Em primeiro momento nos propomos a inventariar as últimas produções quanto ao assunto em teses e dissertações na Plataforma Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD); com o objetivo de mapear o objeto de estudo (currículo da Educação Infantil) a nível stricto sensu, no período de 2007 a 2017. No segundo momento, realizamos apontamentos sobre dados levantados na cartografia das dissertações e teses como: quantidade de produções por ano, tipo de pesquisa, objetivos das pesquisas, autores mais utilizados nas pesquisas quanto ao currículo e as discussões que se fazem nestas produções. A metodologia abordada é de natureza qualitativa, sendo a pesquisa do tipo bibliográfica e documental. Não pretendemos analisar na totalidade todos os elementos levantados na cartografia, mas fazer um inventário do mapeamento realizado no período mencionado. Sabemos que ao longo da história do currículo da educação infantil no Brasil, é recorrente encontrarmos três concepções históricas de currículos voltados para a Educação Infantil. A primeira concepção corresponde ao aspecto caritativo e compensatório para demandas populares. A segunda abordagem evidencia uma caracterização de escolarização para as classes de melhores condições sociais. E por fim após elaboração dos documentos oficiais, encontramos tentativas de validar a concepção de elaboração de práticas pedagógicas voltadas para o binômio do cuidar e educar. Essa triangulação de concepções não acontecem de forma isolada na sociedade, estão relacionadas aos aspectos das políticas públicas, concepções de infância, demandas sociais, fatores econômicos e estruturais de cada tempo e espaço social. Percebemos que as últimas produções sobre o currículo da Educação Infantil intentam estabelecer e/ou elaborar propostas caracterizadas com as particularidades e demandas de cada contexto educacional infantil levando em consideração as crianças como sujeitos históricos sociais e de direito. O desafio maior é construir uma identidade do currículo de Educação Infantil voltada para a valorização da infância, envolvendo todos os sujeitos participantes deste processo: gestão, professores, crianças, pais e comunidade em realidades tão complexas quanto a estruturas, condições, perspectivas, políticas públicas e concepções ideológicas cristalizadas ao longo do tempo.

Palavras chave: Currículo. Educação infantil. Teses. Dissertações.

Abstract: This research aims to discuss the curriculum of Early Childhood Education today. The cut of this study is organized in two moments. In the first moment we propose to inventory the last productions on the subject in theses and dissertations in the Brazilian Platform of Dissertations and Theses (BDTD); with the objective of mapping the study object (Infant Education curriculum) stricto sensu level, in the period from 2007 to 2017. In the second moment, we made notes on data collected in the cartography of dissertations and theses such as: quantity of productions per year, type of research, research objectives, authors most used in research on the curriculum and the discussions that are made in these productions. The methodology is qualitative in nature, being the bibliographical and documentary research. We do not intend to analyze in full all the elements raised in the cartography, but to make an inventory of the mapping carried out in the aforementioned period. We know that throughout the history of the curriculum of children's education in Brazil, it is recurrent to find three historical conceptions of curricula focused on Early Childhood Education. The first conception corresponds to the charitable and compensatory aspect for popular demands. The second approach shows a characterization of schooling for the better social classes. Finally, after elaborating the official documents, we find attempts to validate the conception of elaboration of pedagogical practices focused on the binomial of care and education. These triangulations of conceptions do not happen in isolation in society, they are related to the aspects of public policies, conceptions of childhood, social demands, economic and structural factors of each time and social space. We have noticed that

¹³Pedagoga (2006), especialista em Docência Universitária (2008), Sociologia da educação (2009), Docência da Educação Infantil e Anos iniciais (2018-2019), professora do curso de Pedagogia na Faculdade Itop e pós-graduação Lato Sensu (2010-atual), Professora substituta UFT (2018), Mestrado UFT (2017-2019) ildaneta@hotmail.com

¹⁴Prof. Dr. Adjunto do curso de Pedagogia e do Programa de Pós - graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT; Membro do Grupo de Pesquisa TRANSER, contato: eduardo@uft.edu.br

the latest productions on the curriculum of Early Childhood Education attempt to establish and / or elaborate proposals characterized with the particularities and demands of each child educational context taking into account children as historical social and legal subjects. The main challenge is to build an identity of the Curriculum of Child Education aimed at the valuation of childhood, involving all the participants in this process: management, teachers, children, parents and community in realities as complex as structures, conditions, perspectives, public policies and ideological conceptions crystallized over time.

Keywords : Curriculum. Child Education. Theses. Dissertations.

INTRODUÇÃO

Investigar a construção do Currículo da educação Infantil é mobilizar informações sobre as concepções de infância, conceitos curriculares, sobre as identidades das crianças, as políticas públicas voltadas para a infância, e a efetividade de todos estes elementos nas instituições de ensino infantil: creches e pré-escolas¹⁵.

Para abordarmos esta temática é preciso cautela quanto ao termo currículo que é de natureza polissêmica. Partimos da concepção de Macedo e Lopes (2011) ao afirmarem que o entendimento de Currículo é muito mais produção de sentidos, do que prontidão de um único conceito. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o leitor, mas leva a um conceito multifacetado, muito mais além do que compreender suas classificações de nível: formal, oculto ou vivido, nos possibilita a entender o currículo como um objeto híbrido.

Ao propormos a presente pesquisa, concebemos o objeto Currículo da Educação Infantil associado às concepções do termo Infância e as concepções das políticas públicas produzidas ao longo do tempo. Concordamos que em cada período o currículo esteve relacionado com modelos de infância e políticas públicas, de modo que em cada época histórica o currículo da Educação Infantil é resultado da concepção de infância, das classes sociais que as crianças estavam inseridas e conseqüentemente dos elementos sociais, históricos, políticos e econômicos. “O currículo não é um elemento neutro nem apolítico. É um instrumento educacional, social e cultural construído em cada tempo, espaço e realidade” (OLIVEIRA, 2008)¹⁶.

Destacamos que a construção do currículo é um elemento significativo, interligado às propostas de políticas públicas de Educação Infantil vigente de cada época e, ainda, pontuando o cuidado que devemos ter ao nos referir a que criança em questão estamos mencionando, se

¹⁵ Sustentação legal: Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; I - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Ver LDB9394/96 disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm acessado dia 18/05/2018 às 22:15

¹⁶ Ler CURRÍCULO: um instrumento educacional, social e cultural. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2039&dd99=view&dd98=pb> acessado em 20/06/2018 à 00:40.

criança das classes dominantes ou criança das classes populares. No Brasil percebemos essa assimetria histórica para crianças ricas e para crianças pobres no que diz respeito às construções sociais das instituições de ensino infantil.¹⁷ Mas que hoje nos documentos oficiais (DCNEI) temos a transparência de que a Educação Infantil é um direito de todas as crianças, enquanto sujeitos históricos e não um direito das mães trabalhadoras ou das crianças pobres.

Este tema surgiu a parti da preocupação, curiosidade e interesse profissional em pesquisar o currículo da Educação Infantil. A motivação para identificar, mapear e inventariar as pesquisas sobre o tema e assim refletir sobre o papel das Instituições Infantis quanto ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas na atual conjuntura.

Ministro a disciplina Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil. Nós debatemos em sala de aula, as mudanças legais da educação Infantil, bem como o papel do professor na Educação Infantil, o que os pais esperam das instituições de ensino infantil privado e dos Centros Municipais de Educação Infantil. Dialogamos sobre o que contribui para os mesmos esperarem tanto que a Educação Infantil tenham a finalidade de treino para o Ensino fundamental ou para a alfabetização. Conversamos sobre as dificuldades de a comunidade entender os espaços infantis como espaços para construção da identidade da criança desenvolver a autonomia, a liberdade, a percepção de si e do mundo em sua volta. Foram estes debates em sala de aula universitária, somados as angústias das acadêmicas que já estão atuando na educação infantil e nossa necessidade profissional- intelectual que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa. Algumas socializam que os pais e até mesmo a gestão da instituição pressionam para que as crianças precocemente aprendam a ler e escrever ainda na Educação Infantil; que forçam situações de aprendizagem quanto aos números e letras e que elas não concordam com essa perspectiva conteudista. As acadêmicas relatam que muitas famílias ponderam que “o CMEI por ser público não ensina nada e que as “escolinhas” particulares sim, ensinam a ler e escrever”. Esses discursos das famílias e ou comunidades ou mesmo por alguns profissionais que atuam sem conhecimento legal, histórico - critico e pedagógico corroboram para verificarmos que ainda há contradições nas concepções da finalidade da Educação Infantil e na compreensão do currículo e/ou proposta pedagógica das Instituições de Educação Infantil.¹⁸

¹⁷ Ver nas DCNEIS, 2009, pg. 81, relatório sobre a história do currículo da Educação Infantil.

¹⁸ Ler o artigo:criança e currículo na educação infantil :história oral de pedagogas recém formadas em tempos de modernidade líquida. Disponível em /revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/786

Baseado na justificativa mencionada é que nos propomos a desenvolver este estudo. É importante entender o processo de construção histórico do currículo da educação Infantil para melhor compreendermos nossas práticas pedagógicas voltadas para a infância contemporânea. Assim este estudo segue com o objetivo de mapear os últimos estudos desenvolvidos sobre o tema currículo da Educação infantil em teses e dissertações na tentativa de responder a seguinte problemática: O que se tem produzido sobre o currículo da educação Infantil no período de 2007 a 2017 na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)?

Para responder essa questão, esta pesquisa se divide em dois momentos. O primeiro é sobre o currículo da Educação Infantil onde inventariamos os estudos em nível *stricto sensu*, no período compreendido de 2007 a 2017 de modo a identificar as produções deste período, instituições, metodologias, instrumentos de coleta de dados, objetivos e autores utilizados na pesquisa referentes ao currículo. Para tal criamos uma planilha com as categorizações dos dados para o desenvolvimento da pesquisa. Consecutivamente a esta construção apresentamos alguns pontos relevantes de cada item levantado no estado da arte, conversando com os aportes. Utilizamos como fonte de consulta a base de dados disponíveis na Biblioteca Digital de teses e dissertações brasileiras¹⁹; com o objetivo de inventariar a temática.

1.1 SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A realização da pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações surge da necessidade de mapear e conhecer informações sobre a temática no âmbito das produções atuais no Brasil. Notamos que realizar uma pesquisa deste tipo nos possibilita visualizar e ampliar a possibilidade dos diversos recortes quanto ao nosso objeto de pesquisa.

A sensação que parece invadir [...] é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção esta distribuída por inúmeros programas de pós e pouco divulgada (FERREIRA, 2002, p. 15).

Concordamos com Ferreira (2002) que somos invadidos pela sensação do não conhecimento e da angústia do devir perante um objeto de estudo que nós propomos a investigar. Somos “sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido

¹⁹ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por finalidade reunir, em uma só plataforma (site) de buscas, as teses e dissertações defendidas em todo o país e por brasileiros que moram no exterior. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/acesado> em 19 de Junho de 2018 às 18h36min.

para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso” (FERREIRA, 2002).

Valorizamos e reconhecemos a importância das últimas produções nas universidades por pesquisadores de nosso país. Consideramos viável que por meio das plataformas digitais possamos visualizar, desenhar e conhecer o mapeamento qualitativo e quantitativo das produções de outros pesquisadores.

Nos últimos vinte anos, com o fortalecimento da produção acadêmico-científica, com pesquisas que emergem em diferentes programas de pós-graduação pelo país, um movimento se transforma em empenho de diferentes entidades (faculdades e associações de financiamento de pesquisas) para o estabelecimento de uma política de divulgação de seus trabalhos científicos. E uma das formas é através de catálogos, inicialmente impressos e, mais tarde, em forma de CD-ROM. Os catálogos passam a ser produzidos atendendo ao anseio manifestado pelas universidades de informar sua produção à comunidade científica e à sociedade, socializando e, mais do que isso, expondo-se à avaliação. É um sentimento de que trabalhos produzidos ao longo dos anos não devem ficar restritos às prateleiras das bibliotecas das universidades (FERREIRA, 2002, p. 16).

Nas últimas duas décadas esta ferramenta digital, seja no formato biblioteca, plataforma, site ou catálogos de repositórios de arquivos institucionais, contribuíram para publicização e/ou divulgação dos estudos, pesquisas, artigos, teses e dissertações das Universidades. O acesso a estes estudos tem corroborado para tentativas de maximizar nossas análises e ampliar o rol de informações que antes eram de difícil acesso.

De qualquer maneira, os catálogos se instalam criando condições para que maior número de pesquisadores interessados em temas afins estabeleça um primeiro contato, recuperem determinado trabalho, possibilitando a circulação e intercâmbio entre a produção construída e aquela a construir (FERREIRA, 2002, p. 15).

Não pretendemos alcançar a totalidade do objeto através das teses e dissertações, mas inventariar, as produções sobre currículo da educação infantil para entendermos o que se tem produzido sobre o tema.

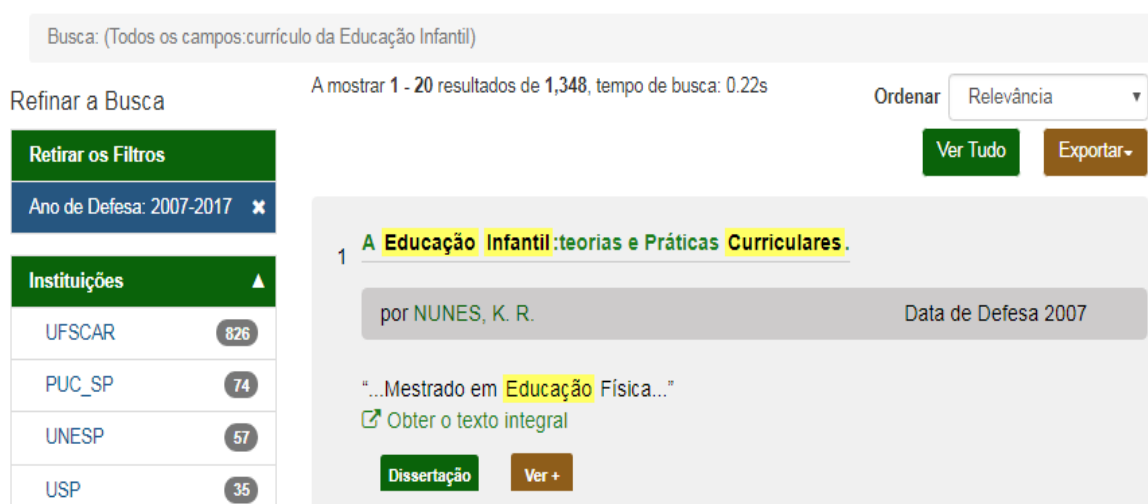
1.1.1 Da metodologia

A pesquisa será de natureza qualitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfica. Classifica-se como bibliográfico-Documental. Como dissemos, utilizamos como fonte de consulta a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a pesquisa ocorreu em maio, junho, julho e agosto de 2018.

As palavras que usamos como descritores de busca avançada foram “currículo da Educação Infantil”. O período que delimitamos foi de dez anos, correspondente aos anos de

2007 a 2017. Levamos em consideração dissertações e teses. Abaixo mostramos parte de um dos quadros do mapeamento que realizamos para que o leitor entenda a configuração do layout da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações e acompanhe a linha de raciocínio do percurso metodológico que desenhamos.

Figura 1: visualização da Biblioteca BDTD



Fonte: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> acessado em 20/06/2018 às 23:33

Observem que há os campos de busca avançada, onde fazemos a inserção das palavras chave, a delimitação dos anos que pretendemos pesquisar, o tipo de documento quanto à classificação (dissertação ou tese); bem como podemos visualizar o ano de defesa e publicação. Para identificar a instituição é preciso clicar no item “texto integral”, ou, no item “ver mais”.

Os critérios de inclusão foram: pesquisas voltadas para o currículo da Educação Infantil, análises de propostas pedagógicas curriculares, sobre os documentos oficiais quanto ao tema, trabalhos que abordassem concepções curriculares ou relacionadas às concepções de currículo para a educação infantil. O último elemento de inclusão foi o de que as pesquisas devessem abordar os termos, currículo e educação infantil ou palavras afins no título, de modo que o trabalho focalizasse em dois elementos, na educação Infantil e no objeto currículo.

Os critérios de exclusão foram: pesquisas voltadas para os outros elementos da Educação Infantil como: história da educação infantil, jogos, psicomotricidade, infância, afetividade, datas comemorativas, educação inclusiva, o brincar, corporeidade, planejamento, gênero, números, preconceito, saúde, letramento, contação de história, musicalidade e outros objetos de estudos que são localizados na Educação Infantil, mas que não cabe diretamente a esta pesquisa. Optamos por excluir os demais termos por melhor delimitar o recorte quanto ao objeto de estudo, com isso não estamos ignorando que estes elementos não tenham relação com

o currículo, é só uma questão de recorte temático e percurso metodológico de busca. E em muitas pesquisas os encontramos contidos de modo secundário dentro das abordagens do currículo da educação infantil.

No primeiro momento, realizamos a leitura dos resumos com o objetivo de incluir ou excluir as pesquisas de acordo com os critérios de inclusão e exclusão mencionados anteriormente. Organizamos as produções por título, instituição e ano.

A coleta dos dados das pesquisas selecionadas seguiu a seguinte organização dos elementos: 1)Tipo de Pesquisa; 2)Abordagem metodológica, 3) instrumentos da coleta de dados, 4) Referências Teóricas do currículo 5) Objetivo da pesquisa. O intuito não é mensurar ou avaliar a qualidade ou relevância das pesquisas, mas focalizar nas abordagens que vem sendo produzidas em torno do Currículo da Educação Infantil no Brasil nos últimos dez anos.

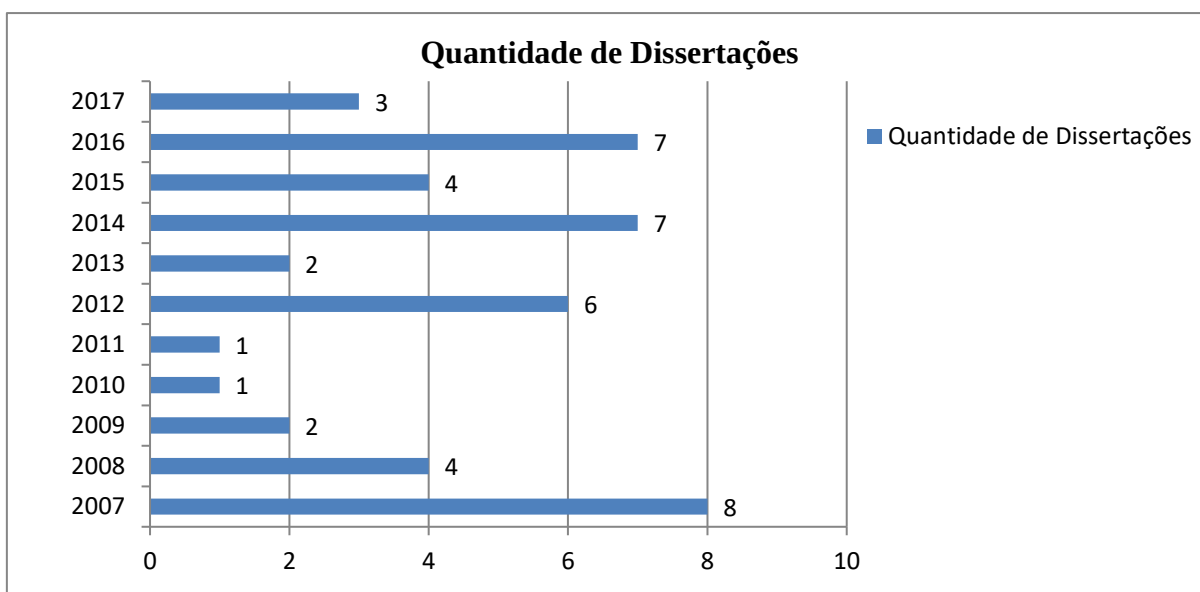
2. DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão obtivemos o seguinte resultado: [45] dissertações e [16] teses. Totalizando 61 pesquisas que abordavam o descritor: currículo da educação infantil.

2.1 Catalogações de dissertações e teses: mapeamento histórico

Foi identificado na catalogação quanto ao número de publicações de dissertações por ano o seguinte resultado:

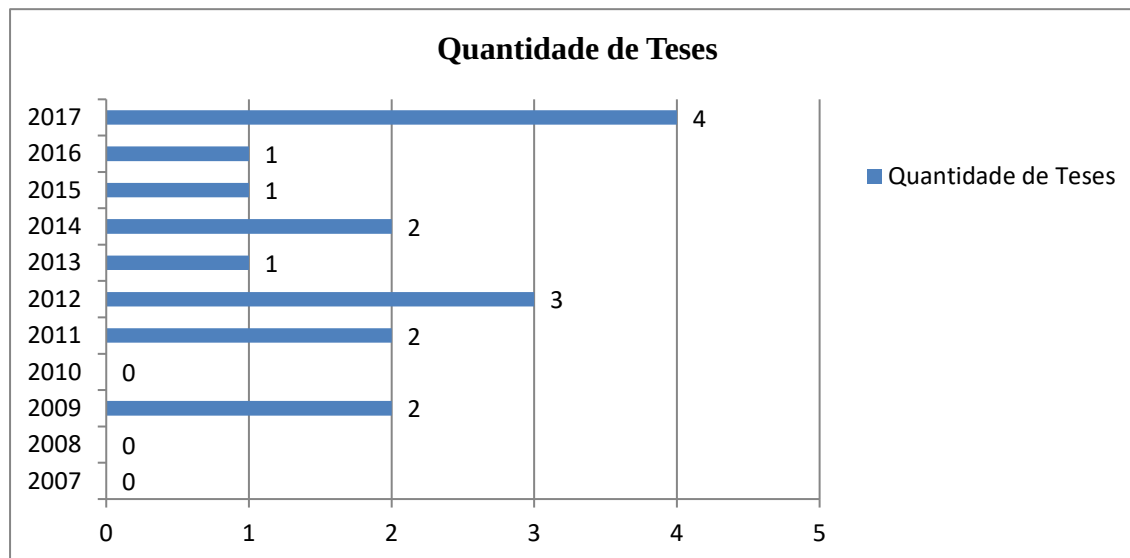
Gráfico 1-Número de publicações de dissertações



Fonte: Pesquisa na BDTD sobre o currículo da Educação Infantil (2007-2017) [45] dissertações

Quanto ao número de publicações de teses por ano o seguinte resultado:

Gráfico 2-Número de publicação de teses



Fonte: Pesquisa na BDTD sobre o currículo da Educação Infantil (2007-2017) [16] teses

Notamos que o número de dissertações é maior do que o número de teses, consideramos como variável hipotética para explicar esta diferença significativa, o fato de, parte dos pesquisadores mestrando estarem atuando na Educação Infantil ou terem atuado anterior ao mestrado; ou estarem relacionados as secretarias municipais de educação, lotados na etapa de Educação Infantil ou nas equipes de Formação de professores da Educação Infantil.

Dado semelhante foi encontrado na pesquisa realizada por Giandréa Reuss Strenzel²⁰, na Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de defesa de sua dissertação de mestrado, em 2000, com o título “A Educação Infantil na produção dos programas de pós graduação em educação no Brasil: Indicações Pedagógicas das pesquisas para a educação das crianças de 0 a 3 anos”.

Nesta pesquisa ela inventaria as produções sobre Educação Infantil entre o período de 1983 a 1998, encontradas em CD-ROM pela Anped, e percebe que também há mais dissertações sobre o locus²¹ Educação Infantil do que teses, para este dado afirma por de Kishimoto (1993)

²⁰ Ler a dissertação disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/78175/170765.pdf?sequence=1> Acessado em 08/08/2018 as 13:23

²¹Locus é uma palavra do latim, que significa literalmente “lugar”, “posição” ou “local”. Este termo pode ser usado em diversos sentidos e para várias áreas. Disponível em www.significados.com.br/locus/ acessado em 18/01/2019

que estes pesquisadores estão em começo de carreira atuando na Educação Infantil ou tendo atuado recentemente.

Estes dados revelam que a Educação Infantil é uma área em que os pesquisadores se encontram em início de carreira e em processo de formação. Só recentemente passamos a ter um conjunto de professores doutores atuando nesta área. A década de 90 revela, então, uma significativa produção sobre a Educação Infantil, produção esta já iniciada na década de 80 em toda a área da educação nos Programas de Pós Graduação em Educação (KISHIMOTO, 1993, p. 34).

Localizamos outras três pesquisas semelhantes realizadas sobre a Educação Infantil nas produções de trabalhos em nível de pós graduação *stricto sensu*. Não estão diretamente relacionadas ao currículo da Educação Infantil, mas apontam grande preocupação com a gênese, caminhos, perspectivas e desenvolvimento da mesma em nível de Brasil; uma vez que se relacionam com as políticas públicas, concepções de infância e de criança nas primeiras instituições, de modo que o currículo e/ou propostas pedagógicas ficam implícitos ou secundarizados dado o contexto inicial do surgimento da Educação Infantil, mas que nos oferecem significativa contribuição para o entendimento histórico deste locus e de tentarmos identificarmos o currículo neste cenário.

A primeira que encontramos foi produzida por Rosa Lutero Oliveira, em forma de dissertação de mestrado, em 1985, com o título: "Educação Pré-Escolar: uma análise crítica de dissertações e teses (1973-1983)"²², abordando a análise de [17] dissertações e [2] teses de doutorado, citada por Alessandra Arce em sua pesquisa realizada em 2003.

A segunda foi Eloisa Acires Candal Rocha, em formato de tese, em 1999, com o título: A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia, a autora faz um levantamento não só de teses e dissertações como de artigos, ensaios e outros textos acadêmicos submetidos para publicação em eventos no Brasil (ANPED, SBPC, ANPOCS e ANPUH)²³, no período de 1990 a 1996. Para as dissertações e teses estabelece a cronologia de 1983 a 1996. Sendo [268] dissertações e [24] teses.

²²Ler: ARCE, A. As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4891590.pdf> acessado em 12/08/2018 em que ela menciona sobre o trabalho de Rosa Lutero de Oliveira. Educação pré-escolar: análise crítica de dissertações e teses (1973-1983). Brasília: PG em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1985. 197p. (Dissertação de Mestrado).

²³Ler: ROCHA, E. A.A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251307?mode=full> acessado em 11/08/2018 às 21h30min

A terceira foi em formato de artigo produzido por Alessandra Arce²⁴, no ano de 2003. Onde ela inventaria teses e dissertações defendidas no período de 1987 a 2001 nos programas de Pós-Graduação de nosso país, localizadas no banco de dados da CAPES e no CD-ROM produzido pela ANPED, apresenta a análise de [4] dissertações e [2] teses.

Esse tipo de pesquisa em forma de inventariar e/ou cartografar o que se tem produzido na Educação Infantil, evidencia a preocupação e a ênfase em se entender as compreensões das pesquisas sobre a identidade e caracterização que a Educação Infantil vem ganhando no âmbito nacional desde 1970 até os dias atuais.

O interesse pela pré-escola foi evidenciado em 10% dos trabalhos de Pós –Graduação em educação no Brasil entre 1978 e 1981. Expressa também aquele que era à época o interesse do movimento internacional da pesquisa sobre a pequena infância e sua educação, uma elaboração recente que aflorara a partir dos anos 1970. [...] Nesse período predominava nas pesquisas uma preocupação com a criança pré-escolar em seu desenvolvimento, sempre associados à idéia de privação cultural. Ainda em 1985, um breve estudo sobre periódicos brasileiros identificou 94 artigos sobre o tema pré-escola ou criança pré-escolar entre 1979 e 1984, que se apresentavam centralmente uma maior compreensão da realidade e necessidades das crianças proveniente de baixa renda, que representa hoje a maioria da população infantil brasileira (ROCHA, p. 159, 2010).

Foi nesse período que ocorreu também a consolidação do Grupo de trabalho GT07 na Anped, voltado para a pesquisa da Educação pré-escolar, que mostra destaque para o desenvolvimento das políticas públicas que vem sendo desenvolvidas para atender as concepções de infância ao longo da história da Educação Infantil brasileira.

Inicialmente cabe destacar que a origem da constituição desse grupo, assim como a da própria Anped, vincula-se a um caráter político que afirma e consolida o compromisso da associação e de seus membros com uma luta pela conquista do direito a educação pública, gratuita e de qualidade para a população brasileira. Sua organização resultou de um esforço conjunto dos recém-criados programas de pós graduação em Educação no país, com o objetivo de articular a produção de conhecimento sobre a educação com a reflexão e definição das políticas públicas para a educação. O GT07 inaugurou sua participação no âmbito da Anped em 1981, como expressão do intenso movimento de discussões sobre as políticas sociais e educacionais que marcou aquela década [...] Definiu-se como foco de luta política do grupo a viabilização de políticas educacionais que abrissem caminho para a efetivação dos direitos das crianças à educação infantil (ROCHA, p. 158, 2010).

Como percebemos nos anos de 1970 a preocupação com a criança, infância e políticas públicas para a pré-escola ganham destaque nas pesquisas, o foco maior é na mudança e/ou atenção à concepção de criança e infância.

²⁴Ler: ARCE, A. As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4891590.pdf> acessado em 12/08/2018 às 19h40min

No início dos anos 1980, as pesquisas apontam para uma preocupação com o recente crescimento das redes públicas de creches e pré-escola no país, uma fase de transição marcada pela ruptura com a preocupação não só com a criança e a infância, mas agora nesta década, com as instituições que são construídas para o atendimento a essas crianças.

No início de 1980 uma fase de transição marcada pela ruptura com essas premissas, fato que pode identificar como uma ampliação do foco das pesquisas com enfoque nas políticas socioeducativas para a infância (nas etapas anteriores ao ensino fundamental obrigatório), oriundas de uma preocupação com o recente crescimento das redes públicas de creche e pré-escola no país (ROCHA, 2010, p. 159).

Em 1990 percebemos uma ênfase no debate para o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, publicado em 1998.

De forma geral, é possível afirmar que nesse mesmo período a pesquisa sobre a educação infantil consolidou-se a partir de uma dimensão pedagógica articulada às suas dimensões contextuais. Em parte, essa consolidação pauta-se em bases históricas amplamente investigadas no período e representadas no grupo e que analisam criticamente a definição das funções sociais e educativas da creche e pré-escola (ROCHA, 2010, p. 160).

Assim, após a construção dessa linha do tempo sobre as produções acerca da infância, criança e políticas públicas para Educação Infantil entre 1970 ao final de 1990, percebemos que o movimento dialético das pesquisas no século XX na transição para o século XXI, carregam consigo, nesse momento, discussões sobre o currículo da educação Infantil, uma vez que o RCNEI tem sua gênese no final da década de 1990 e nesta mesma década temos a aprovação da LDB 9394/96. Mas, como bem colocou Campos (2002), “o divórcio entre a legislação e a realidade, no Brasil, não é de hoje”.

A década de 1990 foi marcada pelas reformas neoliberais nas políticas, tendo como um de seus apontamentos o afastamento do Estado como provedor de bens sociais. Assim, ao analisar a LDB foi possível perceber a versão residualista das políticas públicas: A referida Lei deixa uma lacuna que tem respaldado a falta de atendimento às crianças de zero a seis anos. O Artigo 11, Inciso V, que discrimina as competências dos municípios, diz: “... oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental...”. Dessa forma, subentende-se que o município só investirá em Educação Infantil quando o orçamento municipal assim o permitir, posto que a prioridade será dada ao Ensino Fundamental. Assim, percebe-se que a LDB de 1996 regulamenta a modalidade, mas não esclarece a procedência dos recursos (CARRIJO, 2005, p.66).

De modo que mesmo após vinte anos de pesquisas e produções sobre a Educação Infantil, já na década de 1990, os obstáculos quanto a sua legitimidade e funcionamento ainda caminhavam em passos lentos quanto à efetividade de políticas públicas voltadas para a Educação Infantil que dessem sustentação para sua efetividade.

Nota-se que não havia orçamento específico para a Educação Infantil. Na falta de verbas junto às escolas infantis o Ministério da Educação- MEC, desde o final dos anos de 1990, passou a construir diversos documentos no intuito de orientar as ações dos agentes municipais, quer sejam secretários de educação, gestores escolares, professores, recreacionistas e pajens, enfim, todos ligados ao cuidado e à educação das crianças. Dentre esses documentos citamos o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil-RCNEI (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil-DCNEI (1999), ambos intensamente discutidos por pesquisadores da área. Posteriormente, uma diversidade de outros documentos foi sendo publicados. Trata-se da polinização de um discurso legalista, muitas vezes, esvaziado e contraditório. Ao falar de educar e cuidar cabe indicar que não só as questões políticas perpassam no processo de consolidação da etapa da Educação Infantil, mas, também, na produção acadêmica da ciência pedagógica que produziu indicativos importantes para as escolhas que foram se processando (CARRIJO; PINHO, 2015, p.8).

Com isso, notamos que as pesquisas passam por um alargamento das perspectivas, agora também a focar a atenção às relações educativas estabelecidas com as crianças concretas, reais em suas vivências da infância em contextos coletivos de educação, mas que não anulam a necessidade de se rever e lutar por políticas públicas para a Educação Infantil mais efetivas. Ambos os aspectos não estão separados nas pesquisas temporalmente, interagem historicamente e carregam consigo as complexidades destas construções históricas e suas tensões. Em cada época um se sobressai em maior ou menor grau nas produções de pesquisa, mas não se anulam porque a realidade do campo de pesquisa e a produção da pesquisa teórica em si se relacionam intrinsecamente.

Nesse caminho, assistimos à afirmação de perspectivas teóricas alicerçadas nas determinações socioculturais para a compreensão das relações educativas na infância, acompanhadas da indicação da necessidade de maior atenção às manifestações das crianças e de sua cultura, marcadas por uma inserção concreta e histórica contingenciada pelas relações de classe social, gênero, etnia e raça (ROCHA, p. 160, 2010).

No período entre 2000 a 2007 percebemos diversos aspectos da Educação Infantil nas pesquisas tantos dos elementos mencionados anteriormente quanto a: formação de professores, a identidade da Instituição Infantil, a representatividade da figura do professor, o debate em torno do cuidar e do educar, as propostas pedagógicas para as crianças em cada época, a organização dos espaços infantis, as necessidades infantis baseadas nos clássicos e na sociologia da educação e nesse itinerário de produções o currículo aparece implicitamente e explicitamente. Como dissemos anteriormente estes elementos não se anulam, nem são desconsiderados nas pesquisas, mas cada estudo há um recorte e uma abordagem de compreensão. No espaço entre (1997-2006), as produções voltaram muito à preocupação para as culturas da infância. Evidenciando a necessidade de lidarmos com a quebra de modelo

homogêneo idealizados de infância e percebemos as crianças reais nas concretudes dos espaços infantis.

Nesses últimos dez anos (1997-2006), intensificou-se a apresentação de trabalhos que se sustentam numa concepção de infância como categoria social, considerando a criança a partir da sua heterogeneidade, como sujeito social heterogêneo-situada a partir de suas condições sociais e culturais, ou seja, a partir das categorias sociais que a constituem (ROCHA, 2010, p. 162).

Nesse sentido, destacamos a importância de pensarmos em práticas de experiências que possibilitem o atendimento a estas crianças em suas realidades. Nas pesquisas inventariadas neste estudo, notamos o currículo da Educação Infantil embutido ou subjacente as concepções de infância, de políticas públicas, de práticas de atendimento assistencialista ou de escolarização. As pesquisas nos últimos quarenta anos vêm fazendo e compondo este vitral, político, cultural e educacional da Educação Infantil. Na tentativa de oferecer respaldo para a qualidade na Educação infantil, em 2006, foi publicado os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil (PQNEI), volume 1 e 2 .

Esta publicação contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes (PQNEI, 2006, p.3).

Deste modo entendemos que as pesquisas indicam uma grande preocupação com a configuração e reconfiguração que a educação Infantil vem construindo ao longo dos últimos quarenta anos no Brasil. Igualmente neste período a Emenda Constitucional 53 foi muito importante para a o reconhecimento da creche como integradora e responsabilidade do município.

A EC 53 representou, o melhor momento político da creche. A creche seria, inicialmente, excluída desta proposta orçamentária o que causou, por sua vez, o estarcimento dos militantes da Educação Infantil no país. Tal fato gerou um debate sobre a creche a sua importância, “o seu valor pedagógico, sua relevância na formação da pessoa, seu pertencimento à educação básica do cidadão” (DIDONET, 2014, p.56).

As pesquisas cartográficas identificam o foco de cada momento histórico deste processo de desenvolvimento político, educacional e social do país. É interessante notar os avanços que aconteceram quanto às produções legais, pedagógicas e formativas, mas se atentar para os desafios que ainda nos incomoda nas realidades das Instituições de Ensino Infantil e um deles ainda é a busca da identidade da Instituição Infantil, quanto ao que se deve ensinar nos CMEIs.

Nessa busca da identidade do currículo da Educação infantil, notamos que o contexto social é caracterizado pelas rápidas e transitórias mudanças, pela pluralidade e complexidades

dos contextos atuais sejam eles políticos, legais, culturais e/ou econômicos. Estamos em um contexto social líquido e complexo, em que a realidade social direta ou indiretamente influencia na dinâmica de organização da Educação Infantil. Como afirma Bauman (2007), é tudo tão rápido e veloz parece mesmo que tudo há uma densa liquidez presente em todas as formas de organização social.

Então a liquidez, longe de ser uma escolha “errada”, é a base para todas as escolhas, é o fundamento prático das ações. As relações de poder que atravessam toda a sociedade pelos indivíduos não só definem a norma na esfera sexual, na esfera do trabalho, como também definem a norma para as relações em geral. São com as micro coerções cotidianas sofridas em todos os lugares e em todas as formas como os indivíduos socializam que, lentamente e intensamente, se inscrevem nos sujeitos e delineiam aquilo que não podem fazer, mas também delineiam aquilo que devem fazer. Não só reprimem, mas constroem disposições (BAUMAN, 2007, p 45).

Deste modo, examinemos o que se tem tratado nas pesquisas de 2007 a 2017, no que se refere ao currículo da Educação Infantil, uma vez que inventariamos as últimas produções sobre educação Infantil no Brasil e elas não trazem explicitamente centralidade na preocupação do currículo, pois como vemos a Educação Infantil enquanto modalidade educativa é muito recente e passou por grandes desafios para tentar romper o molde de assistência social caritativa para crianças pobres e de escolarização para crianças localizadas em contextos de melhor poder aquisitivo.

Em tempos de modernidade líquida, as configurações das propostas de construção de identidade de um currículo para a Educação Infantil se transmutam se constroem e reconstroem no tempo e no espaço. A fluidez nas IEs tende para um currículo da Educação Infantil que se modifica que não cria raízes, mas que fica ancorado no que for conveniente ao grupo e/ou público alvo que irá atender. “A identidade não possui mais raízes, o seu procedimento principal é agora a ancoragem. A âncora é mais versátil do que a raiz, pois não existe nenhum comprometimento e lealdade. Basta apenas içá-la e partir para outro porto” (BAUMAN, 2009, p.59).

Podemos destacar que a preocupação nas culturas da infância, do que as crianças vivenciam e necessitam aprender e desenvolver em seus contextos plurais e ao mesmo tempo único é aspecto mais apontado claramente após o RCNEI (1998) e as DCNEI (2010). Movimento este que abordaremos no próximo tópico, nas temáticas encontradas do decênio (2007-2017).

2.2 Temáticas encontradas

Partindo desse processo histórico de compreensão, as pesquisas encontradas na BDTD, após a inserção dos elementos de inclusão e de exclusão quanto ao currículo da Educação Infantil, apresentam nas [61] pesquisas inventariadas no período de 2007 a 2017. [21] temáticas relacionadas ao currículo da Educação infantil, tendo elas a classificação temática e quantidades abaixo:

Gráfico 3-Temáticas Inventariadas



Fonte: Temáticas encontradas na BDTD, no período de 2007 a 2017 relacionadas ao currículo da Educação Infantil.

Dentro desta categorização, pontuaremos algumas considerações sobre as temáticas e/ou perspectivas mais freqüentes nas produções dos pesquisadores: Desenvolvimento e implementação de propostas curriculares para municípios em [10] pesquisas, as concepções do currículo da Educação Infantil na voz dos professores em [8] pesquisas e Formação para professores da Educação Infantil e o currículo em [5] pesquisas.

2.2.1 Desenvolvimento e implementação de propostas curriculares para municípios

Observando as temáticas de maior produção, notamos que muitos pesquisadores levaram em consideração a importância do desenvolvimento e implementação de propostas curriculares para municípios [10]. Na Educação Infantil há esta possibilidade de autonomia das instituições planejarem e definirem sua proposta pedagógica conforme suas demandas infantis.

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (DCNEI, 2010, p. 13).

Nesse sentido as propostas pedagógicas desenvolvidas podem organizar um conjunto de ações e experiências que atendam as necessidades das crianças, de modo a possibilitar melhores condições de assegurar o desenvolvimento integral das crianças. Essas propostas trazem consigo a concepção curricular como:

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 (DCNEI, 2010, p. 12).

Esse movimento de construção das propostas pedagógicas curriculares não é linear e simples. Mostra que as concepções de Educação Infantil, criança, infância e o conhecimento sobre as políticas públicas das instituições de ensino infantil de seus municípios ainda estão em busca de uma identidade própria para essa etapa da educação básica.

Os desafios colocam-se tanto no plano das políticas públicas quanto no plano pedagógico. Como já amplamente discutido na literatura da área, historicamente, a EI vem sendo compreendida tanto como equipamento de caráter assistencial-custodial, especialmente no caso das creches, quanto como estratégia de combate à pobreza, prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental ou mesmo sua antecipação. Trata-se, em suma, de um segmento desprovido de identidade, atrelado a finalidades extrínsecas, ora apoiando-se em modelos domésticos ou hospitalares, ora reproduzindo o formato característico do Ensino Fundamental - desconsiderando as peculiaridades da faixa etária atendida (CERISARA, 2004, p. 89).

Como é sabido, a história da Educação Infantil, significou diferentes funções, ora sobre aquelas relacionados ao assistencialismo, ora sobre a preparação para a escola e o Ensino Fundamental. Os estudos abordam sua dupla função entre o cuidar e o educar, facetas de uma

mesma realidade.²⁵ “Contudo, também há outro tipo de política atuante em nosso país- a chamada residualista. Nesta, “o estado atende a uma parcela da população, os grupos marcados pelo signo da exclusão ou da pobreza, e o mercado supre os serviços para os que podem por eles pagar” (NUNES; CORSINO, 2009, p.45).

Nesse sentido as pesquisas de implementação de propostas pedagógicas curriculares intencionam em sua elaboração tentar romper o binômio assistencialismo x escolarização; respeitando e atendendo às necessidades das crianças como sujeitos históricos e de direitos.

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 (DCNEI, 2010, p. 12).

Apontam para a necessidade de desenvolver propostas locais, partindo do contexto cultural, familiar, educativo das crianças envolvidas e inseridas em seus Centros de Educação Infantil, respeitando a diversidade e a heterogeneidade das crianças reais que são atendidas, partindo de uma concepção vivencial, experiencial e não imaginada; abordando propostas plurais, multiculturais que intentem respeitar a diversidades das crianças contemporâneas integralmente.

Entendemos que a elaboração destas propostas de identidade para o currículo da Educação Infantil seja realizada com base nos contextos históricos, geográficos, políticos, culturais e econômicos de cada município. Estes elementos estão em constantes mudanças devido ao processo de desenvolvimento fluído global e local. São propostas de construção de identidade que não estão preocupadas e nem apresentam a necessidade de serem permanente, afinal viver em um “mundo líquido significa viver num estado de transformação permanente” (BAUMAN, 2009, p.14).

2.2.2 Concepções do currículo da Educação Infantil na voz dos professores

As [8] pesquisas que abordam as concepções do currículo da Educação Infantil na voz dos professores, apontam para a preocupação do que se deve ensinar ou fazer com estas crianças na educação infantil. E o quanto é complexo esse papel docente posto que ainda há muitos conflitos e contradições presentes em diversas realidades de Educação Infantil, o currículo não é a única preocupação deste segmento da Educação Básica, ainda esbarramos em situações precárias de atendimento as demandas infantis.

²⁵ Ler FRAGELLI, P.M, CARDOSO, L.C. Currículos e educação infantil, São Carlos: Edufscar, 2011.

O atendimento à criança se divide entre as instituições públicas, privadas e indiretas (gerenciadas por instituições conveniadas com a prefeitura); nos três segmentos encontram-se práticas comprometidas realizadas por instituições realmente engajadas e preocupadas com o tipo de atendimento oferecido à criança. Todavia, esse fator se deve às iniciativas individuais e pontuais, como é o caso das creches participantes dessa pesquisa. Por outro lado, encontra-se também, nos três segmentos crianças atendidas de forma precária, como pouco acompanhamento, com verba reduzida e práticas, muitas vezes, voltadas somente para o cuidado, sem descartar, ainda os sub atendimentos em que nem os cuidados básicos são garantidos (BARRICELI, 2007, p. 252) ²⁶.

Destacamos alguns objetivos de cinco pesquisas encontradas: 1-Discutir as concepções de currículo presentes nas práticas pedagógicas dos professores da pré-escola.²⁷ 2-Compreender como as experiências narradas e vividas pelos professores, podem potencializar a configuração de novos territórios existenciais para os processos curriculares e de formação continuada, a partir de uma cartografia dos afetos presentes nas redes de conversas.²⁸ 3- Problematizar as interdiscursividades sobre currículo e infância, com professoras e crianças, em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Serra - Espírito Santo²⁹ 4- Analisar os sentidos atribuídos ao currículo e aos conhecimentos que podem/precisam se constituir como objetos/objetivos na educação infantil pelas DCNEI e por professores que atuam nessa etapa³⁰ 5- Engendrar reflexões, por meio das narrativas de professoras, sobre currículos praticados com bebês no cotidiano de escolas de Educação Infantil (Berçário) da rede Municipal de Ensino de Salvador e suas interfaces com as políticas públicas educacionais e a docência com bebês. ³¹

A partir destes objetivos notamos que há um interesse significativo em entender o que os professores pensam, oralizam, expressam e fazem em seus espaços de atuação profissional Infantil quanto ao currículo prescrito e ao currículo vivido. Nesse sentido vemos que há um efeito cascata lacunar entre os textos produzidos e o entendimento do mesmo: os documentos oficiais curriculares, as propostas que as secretarias elaboram, as propostas construídas no interior da escola, o trabalho final com as crianças e o que realmente as crianças e professores vivenciam, assimilam e internalizam, e ainda sem ignorar as condições concretas das realidades que estão organizados e localizados.

²⁶ Dissertação de mestrado integrante do acervo da BDTD, disponível em <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/13913/1/Ermelinda%20Barricelli.pdf>

²⁷ Dissertação de mestrado integrante do acervo da BDTD: A Educação Infantil e o currículo um estudo sobre as concepções de currículo presentes nas práticas pedagógicas de professoras da pré-escola. (UFBA, 2009)

²⁸ Dissertação de mestrado integrante do acervo da BDTD: Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na Educação Infantil. (UFES, 2011)

²⁹ Dissertação de mestrado integrante do acervo da BDTD: Composições Curriculares na Educação Infantil: por um aprendizado afetivo. (UFES, 2012)

³⁰ Dissertação de mestrado integrante do acervo da BDTD: Educação Infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discursos. (UFRN, 2016)

³¹ - Dissertação de mestrado integrante do acervo da BDTD: Nos estamos falando! E vocês estão nos escutando? Currículo praticados com bebês: professoras com a palavra (UFBA, 2017)

Os textos referentes às políticas curriculares que chegam às instituições educativas não surgem espontaneamente como produção etérea, harmônica e homogênea, nem adentram vácuos sociais ou institucionais. Gestores e docentes constituem importantes mediadores das políticas públicas: suas ações e reações afetam as leituras e os destinos dos textos. Na condição de atores sociais eles reinterpretam, ressignificam e reescrevem os textos políticos produzindo respostas em função das circunstâncias. Não se trata de um jogo de mensuração de forças, mas de um processo marcado por contradições, diferenças, antagonismos e também por identificações, similaridades e confluências de interesses, discursos e demandas (CEZARI, 2014, p.29).

Cabe destacar que dar voz aos professores para se expressarem é oportunizar a vivência do processo de percepção do currículo híbrido produção de significados. “As políticas curriculares são recontextualizadas por hibridismo” (LOPES, 2008).

Uma das questões básicas que podem ser assinaladas nos usos contemporâneos do termo hibridismo é a ruptura com a idéia de pureza e de determinações unívocas. A hibridação não só se refere a combinações particulares de questões díspares como nos lembra que não há formas (identitárias, materiais, tecnologias de governo, etc) puras nem intrinsecamente coerentes, ainda que essa mescla não seja intencional. Esse novo híbrido é uma ruptura e uma associação ao mesmo tempo, uma simultaneidade impossível do mesmo e do outro (MATOS; PAIVA 2009, p.128).

Deste modo entendemos que, as compreensões dos professores são construídas num movimento dinâmico, híbrido, local, cultural, político e estão relacionados às suas condições de trabalho, de formação inicial e continuada, de compreensão e leitura de mundo, de instituição infantil, de sua própria compreensão de prática pedagógicas e que em seus discursos revelam o que vivem, sentem, pensam e fazem . Situação esta, que relacionamos com a modernidade líquida de Bauman, com relação à perspectiva de que vivemos tempos de incertezas, de mudanças e de fluidez.

O modo de vida produzido pela pós-modernidade desvencilha-se de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira não tão precedente. O contemporâneo passa ser marcado pelo fim dos padrões, da estabilidade, da segurança e das certezas. Surge o tempo da indefinição, do medo e da insegurança (BAUMAN, 2007, p 32).

O currículo da educação Infantil na voz dos professores enfatiza este traço sociológico da metáfora de Bauman, sobre as incertezas do momento que vivemos em que as concepções dos elementos e aspectos sociais da vida contemporânea não se solidificam, não ganham estabilidade ou solidez permanente no tempo e no espaço, paira incerteza em nossas vidas. De modo que na educação também notamos essa perspectiva da indefinição, do medo e da insegurança devido às complexidades do nosso tempo. A forma de lidar com as crianças, de conceber o currículo, de elaborar novas propostas e mesmo de viver em sociedade vai se construindo e reconstruindo no tempo e no espaço desta modernidade líquida.

2.2.3 Formação para professores da Educação Infantil e o currículo [5].

Quanto às pesquisas que abordam “A Formação para professores da Educação Infantil e o currículo “[5], é nítido algumas indagações dos pesquisadores: que tipo de criança deseje-se formar? Que perfil docente tem se formado atualmente para a atuação com as crianças pequenas? Quem são os que não têm formação docente, mas atuam com crianças pequenas nas Instituições de Ensino Infantil? E ainda, o que podemos fazer quanto à formação docente continuada nas instituições de ensino infantil como momento de pensar e repensar o currículo da Educação Infantil?

Neste sentido, em primeiro momento, as pesquisas buscam fazer um apanhado histórico na literatura sobre a formação dos professores para a Educação Infantil no Brasil. A definição do perfil e da formação dos (as) educadores (ras) infantis é “uma tarefa necessária para a educação infantil. Não se pode pensar em oferta de qualidade sem formação para seus profissionais, e para essa situação os entes federados também deverão buscar formas de ação conjunta.” (DIDONET, 2007) Em segundo momento, as pesquisas sugerem através das pesquisas campo, nas instituições de Educação Infantil, propostas de formação continuada, momentos para o debate e diálogo com seus pares. Sugerem começar por identificar as concepções docentes quanto à criança, currículo, infância e proposta pedagógica. Com o intuito de conhecer os perfis docentes presentes nas IEs e propor uma construção pedagógica dos elementos da proposta.

Notei que os saberes evocados pelos docentes da educação infantil tem suas origens na sua formação e em suas experiências, porém não se limitam a esta polarização. Esta dicotomia não é suficiente para apontar os saberes mobilizados por estes profissionais no exercício de sua profissão ao exercer a função docente, os professores evocam como lócus de atuação o ambiente que lhe foi familiar durante toda sua formação: a sala de aula. Muitos saberes evocados pelos professores da educação infantil dizem também da suas experiências familiares e de sua convivência com crianças. Há também certa crença de que saber lidar com criança implica muito mais gostar de criança do que lidar com determinados conhecimentos específicos (LEMOS, 2008, p. 126)³².

As pesquisas apontam para uma formação docente inicial ainda fragilizada para atender as demandas de complexidades do nosso tempo. Os professores saem das Instituições de Ensino Superior com baixa mobilidade operativa de ação e dificuldade de reflexão crítica sobre os

³² Dissertação de LEMOS, E.S. Currículo e formação docente; uma análise de articulação dos saberes na pratica pedagógica do professor de Educação Infantil. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2008 (Dissertação de mestrado 148 p) Disponível em https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10258/1/Dissertacao_Elson%20Lemos.pdf

conhecimentos práticos e teóricos (ação e reflexão) o que também está relacionado às tradições curriculares dos cursos de Pedagogia e/ou Normal Superior.

Os cursos de formação muitas vezes enveredam num currículo formal durante a formação inicial, com ações distanciadas da realidade do cotidiano escolar e terminam por não dar conta de captar as contradições presentes na prática social de educar. O saber docente também não se dá apenas na prática, pois estes também é alimentando pelas teorias da educação e, nestes termos, acrescento que da articulação desses elementos há uma retroalimentação que gera a práxis educacional, quando realizada de forma consciente e intencional (PIMENTA, 1997, p. 59).

Assim teoria, prática e diálogo em seus lócus de trabalho configuram-se como elementos indispensáveis para a tentativa de agregar maior qualidade, significação e compreensão das práticas de Educação Infantil realizadas pelos próprios professores.

Ser professor da e para a infância reside, dentre outras tarefas, a de organizar tempos e espaços, organizar materiais didático-pedagógicos de forma criativa no uso de diferentes linguagens, construir registros que captem e fotografem o momento vivido, incentivar descobertas e curiosidades na possibilidade de crescimento dos sujeitos nos contextos educativos. A vivência da dimensão acima citada pode constituir-se na possibilidade para os professores no processo de formação continuada de lançarem-se para atos criativos, com a atitude de ousadia para se construir abordagens diferenciadas e experimentá-las em permanente avaliação formativa que delineie um projeto colaborativo articulador de aprendizagens significativas para as diversas infâncias (MELLO, 2015, p.10).

Deste modo, notamos que a formação continuada para os professores da Educação Infantil, são concebidas nas pesquisas como uma possibilidade de experiência, onde os professores possam compartilhar de conhecimentos e ressignificarem suas práticas pedagógicas da educação Infantil e desconstruir o senso comum de que para atuar na educação infantil basta gostar e criança.

A formação de professores (as) para atuar na Educação Infantil é muito recente, por isso ainda estamos aprendendo, como nos diz Mello(2004), a organizar os espaços coletivos que respeitem as particularidades das crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade e promovam seu encontro verdadeiro com a cultura e seu pleno desenvolvimento, visto que somente nos últimos anos tem-se realizado pesquisas que trazem como foco a criança no encontro com a cultura mediado por parceiros mais experientes e por outras crianças (MELLO, 2015, pg.5).

Estas mesmas pesquisas abordam que nem sempre ocorre a formação continuada nas IEs, dada a rotina e dinâmica de funcionamento das mesmas. Nota-se com frequência o quanto o círculo vicioso do silêncio se instala com facilidade não oportunizando os sujeitos e pares de expressarem o que sentem, pensam e fazem sobre suas limitações, obstáculos e perspectivas. Perde-se a possibilidade da construção de identidade local da Instituição de Ensino Infantil, os silêncios se instalam e as angústias dos professores e ficam abafadas, o professor é um sujeito de voz. “A palavra é curativa” (FREUD, 1996).

O professor se constitui como sujeito de desejos na e pela linguagem e isto quer dizer também que objetos e situações da realidade só puderam e poderão ser percebidos e apreendidos por ele pela via do discurso, pela linguagem. O que ele vivencia com seus educandos, sejam situações que se caracterizam como dificuldades e/ou facilidades e as angústias e outros afetos são despertados nesta relação, só poderão ser compreendidos, ressignificados e elaborados quando ele fala sobre estas situações com alguém. O professor precisa falar dos seus desejos que se fazem presente no seu discurso e que lhes são desconhecidos na maioria das vezes. É importante frisar que, quando o docente dirige a palavra a outro, ele pode ser escutado, mas também se escuta, pois este outro serve de espelho para o que se desenha neste discurso. Pode-se sintetizar este processo com o dito; quando falo e sou escutado, logo me escuto (PERDIGÃO, 2015, p.45).

A proposta da IEI tem que ter a identidade, missão, valores, concepções, sujeitos educadores e educandos como ponto de partida para esta construção, não é só a estrutura física o ponto de partida para o desenho da proposta, mas sim as crenças, valores, desejos, ideologias, conhecimentos, concepções, contextos sociais, políticos e econômicos de onde a realidade está situada. Para tal é necessário essa tomada de consciência da importância das formações continuadas, com o encontro, com o diálogo da coletividade e cobrança deste direito às secretarias de educação que tem papel colaborativo e não só fiscalizador.

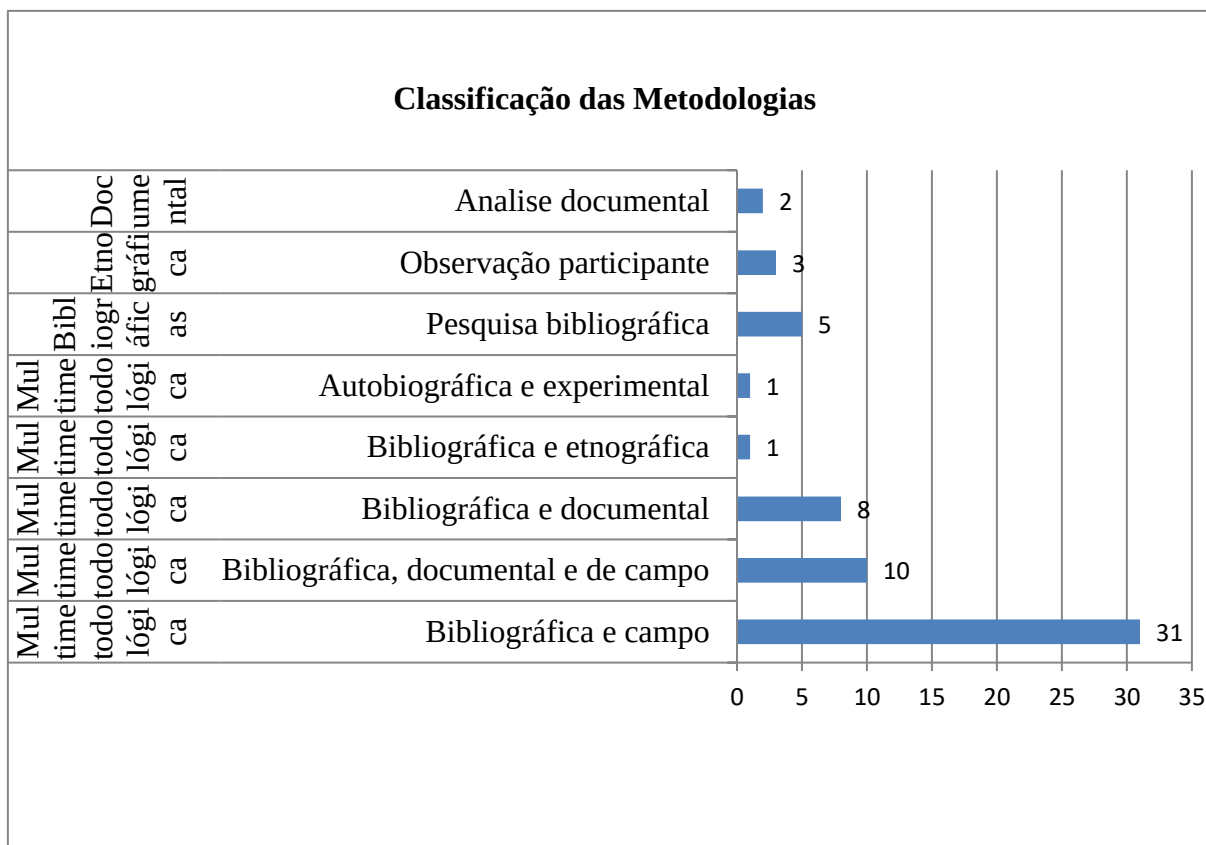
As secretarias não têm o papel de elaborar as propostas pedagógicas, mas a responsabilidade de contribuir, subsidiando tanto as IEI públicas quanto privadas. Diante de uma das estratégias mais eficazes para a melhoria da qualidade das práticas educativas_econseqüentemente para o avanço das propostas pedagógicas das instituições nas quais elas se desenvolvam _ é a formação dos profissionais da educação infantil, é de fundamental importância que as secretarias assumam essa tarefa, que considerem a diversidade do real, a articulação com os diversos setores envolvidos no atendimento à criança pequena, a profissionalização e valorização dos recursos humanos, as condições estruturais e de funcionamento das instituições e as necessárias articulações, possibilitando a concretização, com qualidade, da tarefa de cuidar e educar crianças em creches e pré-escolas (FARIA; SALLES, 2012, p.27 e 28).

Acreditamos que a formação continuada é importante por possibilitar a reflexão contínua no locus de trabalho, não com o intuito de respostas absolutas e estáveis, mas como possibilidade de compreensão das complexidades que nos envolve no século XXI. O cenário não é de buscas de respostas que abranjam totalidades, mas de reflexões que partam dos elementos do recorte local dos professores. “Compreendo que o momento que vivemos é um cenário de incertezas, instabilidades e de complexidades e requer um novo olhar”. (CEZARI, 2014, p.20) De modo que não podemos deixar de nos enveredar na reflexão sobre nossa atuação de ser professor na educação infantil. “A vida numa sociedade líquido-moderna não pode ficar parada”. (BAUMAM, 2007, p.9) Carece de reflexão, análise e formação contínua.

3- Quanto ao tipo de pesquisas encontradas nas Teses e Dissertações.

Quanto ao tipo de pesquisa obtivemos cinco categorias de classificações

Gráfico 4-Classificação das Metodologias



Fonte: Levantamento de dados realizadas nas [61] pesquisas sobre currículo da Educação Infantil encontradas na BDTD.

Procuramos verificar o tipo das pesquisas realizadas para entendermos a abordagem metodológica, a escolha dos instrumentos e dos autores.

Durante a leitura dos resumos ou mesmo dos capítulos que explicavam o caminho metodológico escolhido pelos pesquisadores, percebemos que muitos abordavam a necessidade de entender ou mesmo conhecer as significações ou ressignificações das teorias, dos documentos oficiais quanto a Educação Infantil e ao currículo, mas na voz dos protagonistas cotidianos das instituições infantis e não só nas produções escritas (textos teóricos e documentais).

Notamos que 75% das pesquisas realizaram pesquisa de campo. Interessa a estes pesquisadores além da revisão de literatura, do aporte teórico e dos documentos legais, as concepções que se criam, recriam e concebem-se no cotidiano das Instituições de educação Infantil. O que revela o interesse de analisar por um lado o que é produzido nas referências bibliográficas, documentos legais e por outro lado, o que se vive, pensa, sente, produz e

reproduz no cotidiano infantil quanto à produção de sentidos do currículo na Educação Infantil. “A compreensão teórica do currículo envolve considerar os espaços cotidianos em que esses currículos acontecem, valorizando o fazer curricular como uma produção de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2010, p.34).

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), as pesquisas multimetodológicas são qualitativas, ou seja, apresentam mais de um método de obtenção e análise de dados, o que possibilita que o pesquisador tenha o acesso a mais de uma perspectiva de uma mesma situação, seja ela teórica documental ou prática, podendo assim expandir e ampliar a análise dos dados e resultados obtidos.

As pesquisas mencionadas apresentam um movimento dialético entre entender o que os aportes teóricos sustentam na psicologia, sociologia e políticas públicas sobre criança, currículo e educação infantil e pesquisar estes elementos nos cotidianos das Instituições de Educação Infantil nas vozes e ações dos professores e crianças.

Percebemos que as pesquisas que optam por tipo de pesquisa multimetodológica (bibliográfica documental e de campo), interessam analisar a triangulação dos sentidos dos textos que são produzidos. Entendemos que a educação é um ato político, igualmente “a política é uma luta continua por produções de textos e discursos” (CEZARI, 2014, p.32). As tentativas de controle dos significados e proposições das políticas tendem a ser fracassadas, uma vez que para qualquer texto uma pluralidade de leitores podem necessariamente produzir uma pluralidade de interpretações. (BALL, 2001, p.45). Nesse sentido estas pesquisas buscam entender as ressignificações que os professores dão ao currículo da Educação Infantil.

4- Cartografia dos autores do Currículo

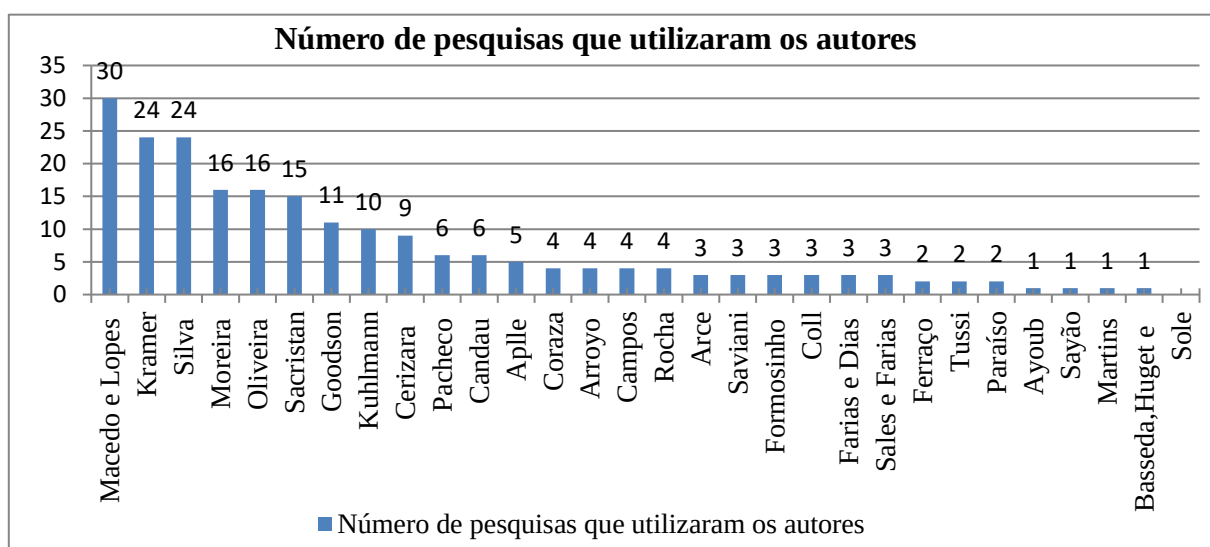
Durante a leitura dos resumos e acesso as dissertações e teses percebemos que o número de autores e/ou referências bibliográficas foi diversificado conforme as temáticas escolhidas para relacionar com o currículo da Educação Infantil. “Frequentemente, o referencial teórico das pesquisas apresentadas associa autores clássicos de referência a autores contemporâneos e aos estudos nacionais recentes, e raramente toma um único autor de forma exclusiva.” (ROCHA, 2010, p.162).

Dado as diversas obras e autores citados, priorizamos mencionar e catalogar somente os autores que tinham obras relacionadas ao currículo, mas foi freqüente identificarmos autores relacionados ao estudo da Infância, das políticas públicas de Educação Infantil, de propostas

metodológicas lúdicas (jogos, brincadeiras e o brincar), de diversidade, de necessidades especiais e outros assuntos relacionados à Educação Infantil.

O intuito de realizar a cartografia dos autores sobre a temática é identificar quais os autores mais citados, mas lidos e utilizados nas publicações de dissertações e teses sobre o currículo da Educação Infantil, bem como listar as referências autorais da área de currículo. Assim temos os autores utilizados e o número de vezes que eles aparecem nas [61] publicações inventariadas na BDTD, optamos por priorizar o último nome dos autores.

Gráfico 5-Autores do currículo



Fonte: Autores identificados nas pesquisas inventariadas por meio da plataforma BDTD, no período de 2007 a 2017, relacionados ao currículo da Educação Infantil

Consideramos importante listar os autores que sustentam as dissertações e teses nos últimos dez anos de pesquisas sobre o currículo no Brasil para que ampliemos o conhecimento quanto aos pesquisadores que escrevem, publicam, tecem pesquisas e/ou obras sobre a temática. Notamos que entre estes autores, os brasileiros predominam como aporte das teses e dissertações publicadas recentemente. O que revela certa valorização e ampliação das produções curriculares em âmbito nacional. Como por exemplo, Elizabeth Fernandes Macedo³³ e Alice Ribeiro Casimiro Lopes³⁴ que são citadas em [30] pesquisas das [61] inventariadas. Em seguida, Sônia Kramer e Tomaz Tadeu da Silva presentes em [24] pesquisas.

Desde 1980, que as produções curriculares no país aumentaram devido às mudanças e relações de poder na economia e na política.

³³Endereço para acessar CV: <http://lattes.cnpq.br/5123689806783161>

³⁴Endereço para acessar CV: <http://lattes.cnpq.br/5262190522408958>

O início desse movimento foi em 1980, com o início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da guerra fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte americano foi abalada. Nesse momento, ganharam força no pensamento curricular brasileiro às vertentes marxistas (LOPES; MACEDO, 2005, p.8).

A discussão e a produção sobre currículo no Brasil cresceu significativamente nos últimos anos, a fim de tentar superar a adoção dos modelos externos e estrangeiros e desenvolver propostas que atendam aos diversos contextos locais da educação.

As discussões sobre currículo vêm assumindo maior importância nos últimos anos no Brasil, principalmente em função das variadas alterações que as propostas curriculares oficiais buscam trazer às escolas. Associada a essa centralidade, vemos surgir uma multiplicidade cada vez maior de referências para o campo do currículo, tornando difícil, inclusive, a sua delimitação (LOPES; MACEDO, 2005, p.9).

5- Dos Objetivos das teses e dissertações

Ao ler o resumo dos [61] resultados encontrados sobre currículo da Educação Infantil, identificamos os seguintes verbos utilizados para traçar os objetivos das pesquisas:

Gráfico 6- Verbos dos objetivos gerais



Fonte: Verbos do objetivo geral identificados nas pesquisas inventariadas por meio da plataforma BDTD, no período de 2007 a 2017, relacionados ao currículo da Educação Infantil

Como visto na tabela, o verbo de maior predominância foi analisar, com 31% nas pesquisas. Entendemos como analisar: fazer análise de; separar (um todo) em seus elementos ou partes componentes, investigar, examinar minuciosamente; esquadrihar, dissecar. O verbo

analisar, geralmente é muito utilizado por oferecer maior proximidade com a possibilidade de responder as problemáticas das pesquisas qualitativas.

Notamos uma grande predominância dos verbos analisar e investigar, que podemos considerar sinônimos, nas dissertações e teses pesquisadas. Esses verbos, que na Taxonomia de Bloom estão no nível de análise, são aqueles que em função da nossa própria experiência docente em Metodologia da Pesquisa, também observamos nos processos monográficos, tanto no objetivo geral, como nos específicos. Realmente esses verbos expressam inter-relações, e identificam componentes críticos do estudo para análise, principalmente em estudos com abordagens qualitativas (COSTA; COSTA; ANDRADE, 2014, p.21).

No desenvolvimento de pesquisas qualitativas, é freqüente o uso do verbo analisar, compreender e/ou investigar, posto que nas construções enquanto pesquisadores é recomendável que aprimoremos nossa capacidade de desenvolver análises e compreensões por meio da investigação metodológica. Parte das pesquisas qualitativas busca fazer análise de modo a compreender o objeto o mais próximo possível de sua totalidade. Não é um processo curto, abreviado ou raso. Exige-se um estudo minucioso quanto ao tema investigado, de modo a relacioná-lo com diversas possibilidades, perspectivas, elementos e suportes teóricos, bem como deve está relacionado ao problema desenvolvido para direcionamento da pesquisa. No desenvolvimento de dissertações e teses é freqüente que os pesquisadores pretendam analisar de forma esmiuçada as diversas possibilidades de reflexão sobre seu objeto de pesquisa.

6- Considerações Finais

Ao iniciarmos este estudo tínhamos como objetivo responder a seguinte problemática: “O que se tem produzido sobre o currículo da educação Infantil no período de 2007 a 2017 na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)?” Nosso intuito foi de mapear e/ou desenhar as produções neste período verificando alguns elementos relacionados às últimas pesquisas.

Ao fazer este caminho percebemos durante o processo de pesquisa, que as produções não abordavam só o currículo da Educação Infantil isoladamente, mesmo com os critérios de inclusão escolhidos a priori que só entraria no mapeamento pesquisas cujo o título tivesse currículo da educação infantil, ainda assim, ao analisar os resumos, sumários, alguns capítulos, considerações finais e mesmo alguns trabalhos completos, todos eles se triangulavam para além do currículo.

De um modo geral as produções realizam análises, correlações entre o currículo da Educação Infantil e vários outros elementos integrantes deste locus, como o próprio processo histórico da Educação Infantil, as políticas públicas que foram sendo desenvolvidas para o

atendimento da criança de zero a seis anos (hoje cinco anos e onze meses), as concepções assistencialistas e de escolarização, o papel do estado, da família, do professor, a formação dos professores, as concepções de criança e infância, as realidades plurais das instituições de ensino infantil, a busca da identidade da Educação Infantil, a diversidade na educação infantil, a oralidade, as práticas pedagógicas bem como os fatores relacionados à aprendizagem e desenvolvimento infantil em cada realidade.

Nesse sentido, por mais que no início do estudo a pesquisa tenha retirado estes temas nos critérios de inclusão e colocados os nos critérios de exclusão, ao verificar as [61] pesquisas entre teses e dissertações aplicando os critérios de inclusão, estes elementos vem contidos nas produções, não todos em todas as pesquisas, mas distribuídos nas teses e dissertações.

Esse quadro mostra o quão complexo é tentar equalizá-los ou balizá-los para efetivar um currículo contemporâneo em que supere as concepções de assistencialismo e de escolarização, pois o movimento não é linear, é complexo e não tem como fazer generalizações, porque cada fator ao se relacionar com o currículo surgem múltiplas possibilidades de debates, enfoque e abordagens. São como bifurcações que se multiplicam a cada nova combinação temática de cada pesquisa.

Mesmo delimitando o lócus e o objeto, quando este objeto interage com outros fatores no lócus isso não o isola da influência dos fatores externos e das interpretações dos sujeitos da pesquisas bem como das abordagens que escolhem para realizar a pesquisa. Com isso, como dissemos no início da pesquisa, nossa intenção não é alcançar a totalidade quanto ao objeto, mas perceber o quão plural pode ser suas análises e contextos.

Assim, neste itinerário de dez anos (2007 a 2017) destacamos a necessidade de considerar alguns pontos identificados nestas pesquisas produzidas, sem ignorar a dimensão maior e particular de cada uma delas.

Primeiro, de acordo com as pesquisas cartografadas, o currículo da Educação Infantil está em movimento, não é estático, não é neutro, se constrói ,configura e reconfigura de modo variado e particular em cada IEI, não é isolado dos acontecimentos sociais, políticos e econômicos. Traz consigo ora traços assistencialistas, ora traços de escolarização, ora tenta equalizar a balança do cuidar e do educar mutuamente. Apresenta preocupações em atender as demandas heterogêneas e reais das realidades das Instituições Infantis.

Segundo, as políticas públicas, a formação dos professores e as estruturas das IEIs ainda são elementos que relacionam intrinsecamente com a construção de uma proposta pedagógica das IEIs, mesmo depois de quase cinquenta anos de estudos e pesquisas sobre a Educação Infantil. Desde 1970, que as pesquisas da Educação Infantil entrelaçam esta triangulação (as

políticas públicas, a formação dos professores e as estruturas das IEs) de modo que o currículo da educação infantil vem se construindo às vezes de modo explícito ou implícito nesses cenários.

É bem sabido que, nos últimos anos, a pressão dos movimentos e o esforço da sociedade civil em defesa de uma educação infantil pública de qualidade para todas as crianças do nosso país tem instigado a necessidade de se repensar o que se tem sido realizado nas instituições de Educação Infantil em nome do desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social das crianças (CAMPOS, 2002, p.43).

Terceiro, o debate sobre as concepções de cuidar e educar apresentam sustentações teóricas e com aportes nos documentos legais mais frequentes e intensas a partir da LDB 9394/96, RCNEI (1998), DCNEI (2010), PQNEI (1998) e ECA (1998), bem como o destaque para a formação de professores. “Como é sabido, a formação de professores para a educação de crianças pequenas só ganhou destaque no cenário nacional brasileiro após a LDB nº 9394/96.” (MELO, 2015, p.14)

Quarto, nas pesquisas encontradas, houve pouca menção a Froebel, Montessori e Freinet, que são autores que abordam as concepções curriculares da Educação Infantil: Romântica, Cognitiva e Crítica respectivamente.³⁵ Acreditamos que por conta de boa parte das pesquisas não terem por objetivo rever ou analisar estas concepções, mas elaborar propostas pedagógicas próprias de Educação Infantil para as IEs onde as pesquisas foram produzidas. Uma vez que a lei resguarda autonomia para construção, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, o que nem sempre acontece nas condições ideais e viáveis. Mas chamou-nos a atenção esta observação de pouca menção à triangulação autoral clássica já que nos cursos de Pedagogia é frequente o estudo da mesma.

Outro elemento importante que aparece nas pesquisas sobre o currículo da Educação Infantil é a valorização e a importância da reflexão sobre os contextos, os sujeitos professores, as crianças, a comunidade, o interesse e repertório cultural das vozes, dos discursos produzidos no contexto da Educação Infantil. Bem como as complexidades presentes hoje em um cenário multifacetado de elementos e relações complexas, permeados pela heterogeneidade e por diferentes demandas. Assim pensar em um currículo que atenda às necessidades de todos os envolvidos, demanda uma construção original (própria) da proposta pedagógica da IEI em movimento contínuo, fluído e dinâmico que não se cristaliza em um documento oficial, mandatório e estático, mas que se resignifique e se reconfigure conforme a dinâmica, o

³⁵ Ler FRAGELLI, P.M, CARDOSO, L.C. **Currículos e educação infantil**, São Carlos : edufscar ,pg 65 , 2011.

movimento social, cultural, político, e local. “Tomamos como pressuposto um currículo orientado pela perspectiva dos estudos culturais” (LOPES; MACEDO, 2011, p.57).

Não é fruto apenas de decisões tomadas pelo estado, pois se por um lado o Estado/nação se descobriu uma empresa ineficiente para atender as demandas do mundo atual, marcado pela globalização, por outro passou a redefinir seu campo de atuação, designando aos indivíduos responsabilidade pela atuação política no espaço em que vivem (BAUMAN, 2001, p.46).

De modo que o que se tem falado na Educação Infantil, sobre o currículo, na voz dos pesquisadores, no período de 2007 a 2017 na BDTD, compreende a um cenário complexo, fluído, dinâmico, etéreo, mas que busca definir a identidade da Educação Infantil quanto ao que ensinar e fazer com as crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade. As pesquisas apontam para a compreensão da necessidade de construção de propostas que não se estabilizem e nem se cristalizem no tempo, mas que busquem superar modelos anteriores de práticas de assistencialismos, escolarização ou mesmo práticas esvaziadas de sentidos e significados, que sejam elaboradas a partir das necessidades locais de todos os envolvidos no processo de construção, efetividade e desenvolvimento da IEI e que tal intenção não é linear, simples ou rápida. Carece insistência, persistência, políticas públicas efetivas de incentivo e funcionamento com qualidade das IEIs, estrutura, condições, recursos, formação inicial e continuada para os professores.

Nesse sentido apontamos que as pesquisas indicam preocupação com um currículo que atenda as necessidades de desenvolvimento da criança, localizadas nos seus contextos de infância, de vivência, de história, enquanto crianças e não como alunos em miniatura, indicam uma preocupação em tentar desenvolver um currículo voltado para as experiências formativas e potencializadoras do desenvolvimento afetivo, cognitivo, físico e social da criança. As pesquisas buscam reconhecer as crianças em sua integralidade e não na ocupação de aluno ou só de um ser que merece cuidados, mas de forma holística. Afinal, criança sempre tivemos na história da humanidade, mas infância é uma criação humana moderna e necessita ser repensada em seus diversos aportes sociológicos, filosóficos, pedagógicos, antropológicos, psicológicos e legais.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

BALL, S.J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Currículo sem fronteiras. V. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul./Dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>

BARRETO, E. S. S. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.** 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

BARRICELLI, E. **A Reconfiguração pelos professores da proposta curricular de Educação Infantil.** São Paulo: PP 324, (Dissertação de mestrado) 2007. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/13913/1/Ermelinda%20Barricelli.pdf>

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BAUMAN. Zygmunt. **Modernidade Líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____, (2007). *Vida Líquida.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed

_____. **Arte da vida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BOBBITT, John Franklin. **O currículo.** Lisboa: Didática, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. MEC. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

CARRIJO, M.C.F.O.B; PINHO, M.J. **A educação infantil e os sistemas municipais de educação: o movimento das políticas públicas e o desafio da universalização do atendimento.** In: LAGARES, R.; ROCHA, J.D; OLIVEIRA, J.F. (Orgs). Educação no território municipal: planejamento, gestão e currículo. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2015. P.227-251.

CARRIJO, M.C.F.O.B. **Educação Infantil e políticas públicas na contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional.** 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005.

CAMPOS, M.M. **A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios.** In: MACHADO, M.L.(Org). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002. p.27-34.

CERISARA, A. B. **Por uma Pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras.** Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo, SME DOT/ ATP/ DOT, 2004.

_____. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas.** In: Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, set. pp. 326-345, Campinas (SP), 2002.

CEZARI, E.J. **Integração Curricular em tempos de Modernidade líquida : Uma análise no contexto do curso de ciências biológicas do consorcio setentrional**. UFMG: Cuiabá. 111f, 2014 (Teses de Doutorado)

COSTA, M. A F; COSTA, M.F.B; ANDRADE,V.A. **Caminhos (e descaminhos) dos objetivos em dissertações e teses: um olhar voltado para a coerência metodológica**. REVISTA PRÁXIS | ano VI | nº 11 | Junho de 2014

DIDONET, V. **A educação infantil na LDB/1996: mudanças depois de 2007**. In: BREZEZINSKI, I. (Org). *LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014.p.144-170.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>

FRAGELLI, P.M, CARDOSO, L.C. **Currículos e educação infantil**, São Carlos : edufscar ,2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. In_____ Col. Polêmicas do Nosso tempo, Editora Cortez, São Paulo, 1985.

FREUD, S. **O caso de Schereber, artigos sobre a técnica e outros trabalhos** (1911). In: Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v.XII.

KISHIMOTO, Tizuko. M. **“A produção do conhecimento na área da Educação Infantil: jogo e representação social da criança”**. In: 16a Reunião Anual da Anped. Caxambu / MG, 1993.

OLIVEIRA, Z.M.R. **Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação). 255 p.

OLIVEIRA, Zelia Maria freire de, **Currículo: um instrumento educacional, social e cultural**. Revista Diálogo Educacional, v.8, n.24, 2008. Disponível em :<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2039&dd99=view&dd98=p>

OLIVEIRA, R.L. **Educação pré-escolar: análise crítica de dissertações e teses (1973-1983)**. Brasília: PG em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 1985. 197p. (Dissertação de Mestrado).

LE MOS, E.S. **Currículo e formação docente; uma análise de articulação dos saberes na prática pedagógica do professor de Educação Infantil**. Salvador : Universidade Federal da Bahia, 2008 (Dissertação de mestrado 148 p)

LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA. Elvira Sousa. **Indagações sobre o Currículo: Currículo e desenvolvimento Humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LOPES, A.C e MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo : Cortez ,2011

_____. **Currículo: Debates Contemporâneos..** São Paulo: Cortez ,2005.

MATOS, M.C.;PAIVA,E.V.**Integração curricular e formação docente: entre diferentes concepções e práticas. Vertentes** (UFSJ),v.33,p 124-138,2009.

MEDEIROS, A. S. ET AL. **Currículo formal: vivencia e experiência no cotidiano escolar.** Sem data.

MELO, J.C de. (Org) **A formação de professores da educação infantil: distintas abordagens.**São Luiz: EDUFMA,2015.

MONTINO, Mariany Almeida; ALMEIDA, Ilda Neta Silva de; CARVALHO, Valter Domingos Rezende. **Criança e currículo na educação infantil: história oral de pedagogas recém formadas em tempos de modernidade líquida.** Humanidades & Inovação, [S.l.], v. 5, n. 7, p. 123-137, nov. 2018. ISSN 2358-8322. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/786>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

NUNES, Maria Fernanda. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia. (org.) **Educação infantil: cotidiano e políticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

PACHECO, J.A. **Escritos Curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

STRENZEL, G.R. **A Educação Infantil na produção dos programas de pós graduação em educação no Brasil : Indicações Pedagógicas das pesquisas para a educação das crianças de 0 a 3 anos.** UFSC. SC,2000 p270 (Dissertação de Mestrado) Disponível <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/78175/170765.pdf?sequence=1>

PERDIGÃO. M.G.S. A educação infantil e a questão da inclusão: a construção do sujeito-professor inclusivo. In :MELO, J.C de.(Org) **A formação de professores da educação infantil: distintas abordagens.**São Luiz: EDUFMA,2015.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia.** Florianópolis: UFSC: Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações –NUP, 1999, 290 p. (Tese Nup 2).

_____.**30 anos da Educação Infantil na Anped.** In: SOUSA,G.(org) **Educar na Infância perspectivas histórico-sociais.** São Paulo: editora contexto, 2010.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos.** São Paulo: Ática,2006.

_____. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006 797. Disponível em www.cedes.unicamp.br.

KISHIMOTO, TizukoMorchida, **Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e Normal Superior.** Educação e Sociedade, Cedes, ano XX, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

SILVA, T. T. da, **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**, 1999.

MARTINS, J.C e PASQUALINI, L.M **A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil.** Revista : Psic. da Ed., São Paulo, 27, 2º sem. de 2008, pp. 71-100 Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a05.pdf>

2ª SEÇÃO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ENQUANTO ATO POLÍTICO.

Ilda Neta Silva de Almeida³⁶

Eduardo José Cezari³⁷

Resumo: A BNCC foi aprovada em quinze de dezembro de dois mil e dezessete e homologada dia vinte do mesmo mês e ano. Anterior a sua aprovação, a Educação Infantil tinha como sugestão curricular o RCNEI(1998). Com a obrigatoriedade da BNCC todas as escolas públicas e privadas terão até 2020 para se adaptarem as propostas do novo e primeiro documento obrigatório em âmbito nacional. Nesse sentido, este estudo pretende realizar apontamentos sobre a BNCC na perspectiva da educação enquanto ato político e do currículo como território de produção de políticas. São mencionados desafios para a Educação Infantil no sentido de tentar entender a nova caracterização do currículo da Educação Infantil após aprovação da BNCC. A pesquisa é do tipo documental, de cunho bibliográfico. Entendemos que a educação enquanto ato político está inserida em contexto de conflitos, interesses e múltiplas possibilidades, não havendo linearidade, precisão, segurança ou garantia de que a prescrição curricular seja solução para conseguir avanços de qualidade educacional.

Palavras chave: Currículo. BNCC. Educação Infantil.

Abstract: The BNCC was approved on December 15, two thousand and seventeen and homologated on the 20th of the same month and year. Before its approval, Infant Education had as a curricular suggestion the RCNEI (1998). With the obligation of the BNCC all public and private schools will have until 2020 to adapt the proposals of the new and first obligatory document at national level. In this sense, this study intends to make notes on the BNCC from the perspective of education as a political act and from the curriculum as a territory for the production of policies. The study also notes and mentions some challenges for Early Childhood Education in order to try to understand the new characterization of the curriculum of Early Childhood Education after approval of the BNCC. We understand that education as a political act is inserted in the context of conflicts, interests and multiple possibilities, there being no linearity, precision, security or guarantee that curricular prescription is a solution to achieve advances of educational quality.

Keywords : Curriculum. BNCC. Child education.

Introdução

Pensar o mundo atual exige o conhecimento de uma ou várias bases sociológicas que sustentem nossas reflexões. Muitas têm sido as interpretações do contexto em que vivemos. Podemos citar a “Aldeia Global” de McLuhan, a “sociedade em redes” de Manuel Castells, a “Hipermodernidade” de Gilles Lipovetsky dentre outros. Aqui escolhemos a modernidade líquida, de Bauman (2001). Que caracteriza o nosso tempo com adjetivações como fluidez, liquidez, mobilidade e efemeridade das coisas.

A “vida líquida” e a “modernidade líquida” estão intimamente ligadas. A “vida líquida” é uma forma de vida que tende a ser levada à frente numa sociedade líquido-moderna. “Líquido-moderna” é uma sociedade em que as condições sob as quais agem

³⁶Pedagoga (2006), especialista em Docência Universitária (2008), Sociologia da educação (2009), Docência da Educação Infantil e Anos iniciais (2018-2019), professora do curso de Pedagogia na Faculdade Itop (2010-atual), Professora substituta UFT (2018), mestranda (2017-2019) ildaneta@hotmail.com

³⁷Prof. Adjunto do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT; Membro do Grupo de Pesquisa TRANSER, contato: eduardo@uft.edu.br

seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquida moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo (BAUMAN, 2007.p.7).

Compreendemos que o currículo tem um traço muito dinâmico, líquido fluído e etéreo, uma vez que constrói e se reconstrói no contexto de produção de significados. Não há na educação elemento tão fluído como o currículo por ser vivo, híbrido, dinâmico e de natureza polissêmica. De modo que os conceitos e compreensões a respeito do currículo variam muito conforme os autores, os grupos e os contextos.

Nesse contexto de implementação da BNCC compreendemos a perspectiva da fluidez, principalmente porque o documento em seu texto apresenta que a mesma não é currículo:

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (BRASIL, 2017, p.18).

A BNCC expressa no enunciado que não é currículo, mas entendemos que é um documento curricular e enquanto tal concordamos que, a mesma responde aos interesses do grupo dominante que a aprovou.

A BNCC se ocupa de esclarecer onde o aluno tem que chegar ao final de cada ano ou etapa:

Deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2017, p.11).

Os currículos se ocuparão de dizer como chegarão, e nesse sentido cada rede ou etapa deverá elaborar o seu currículo. Situação esta que pode se desdobrar e se modificar várias vezes durante os processos de desenvolvimento da proposta.

Na educação infantil essa plasticidade curricular é viva e frequente, por conta das características próprias do currículo ou das propostas pedagógicas desta etapa da educação básica. O currículo não se reduz a um rol ou conjuntos de disciplinas e de conteúdos prescritivos, mas inclui interações e brincadeiras que favoreçam esta construção processual do desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. De modo que é importante considerar a possibilidade de reflexão e ação quanto à organização dos espaços do brincar, do conviver,

do expressar, da participação, da interação, do explorar, do conhecer e a partir daí, os (as) professores (as) selecionarem, criarem e desenvolverem junto com as crianças as atividades e/ou experiências com os materiais, tempos e espaços disponíveis e adequados.

O currículo da Educação Infantil é fluído e líquido em suas concepções porque está sempre em movimento conforme suas demandas de crianças, de professores, de condições reais de atuação e de modelo de governo político que norteia a secretaria da educação. “O currículo responde aos interesses do grupo dominante” (APLLE, 2006, p.40).

O currículo é construído pelas Instituições de Ensino Infantil com seus pares, com seus coletivos, a partir de propostas e orientações maiores das secretarias municipais de educação de modo a garantir os direitos de aprendizagens essenciais às crianças. “De maneira simples, é possível afirmar que a base indica o ponto aonde se quer chegar. O currículo traça o caminho até lá” (BRASIL, 2017, p.7). Muitas vezes quando isso não acontece, o que ocorre é de os (as) professores (as) trabalharem de modo isolado e sozinho, individualmente. Interessante pensar que nestes casos as concepções docentes individuais vão desenhar o cenário curricular de suas práticas com as crianças pequenas. Mesmo em um espaço coletivo, como as IEs, a individualidade é um traço presente na atuação docente. “O emergir da individualidade assinalou um progressivo enfraquecimento, a desintegração ou destruição da densa rede de vínculos sociais que amarrava com força a totalidade das atividades da vida” (BAUMAN, 2007, p. 31), traço este que relacionamos com a metáfora “vida líquida” e “Modernidade Líquida”, de Bauman.

Recentemente, com a emenda Emenda Constitucional nº59 em 2009, a faixa etária de quatro e cinco anos de idade, etapa da educação infantil pré-escolar, se tornou obrigatória. Já para a faixa etária de zero a três anos ainda se constitui como um direito das crianças usufruírem, mas deixa em aberto a questão da não obrigatoriedade.³⁸ Com essa obrigatoriedade a preocupação com o desenvolvimento infantil maximiza-se um pouco mais no cenário das políticas públicas, dos debates com as famílias, com a sociedade e com o papel dos (as) professores (as) na organização do trabalho docente com as crianças pequenas, logo a questão curricular ou da proposta pedagógica da educação infantil vem à tona com maior ênfase. O que as crianças pequenas devem aprender realmente nas Instituições de Ensino Infantil Público após

³⁸ Essa regulamentação oficializa a mudança feita na Constituição por meio da Emenda Constitucional nº59 em 2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. (BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> acessado em 20/09/2018)

a provação da nova BNCC? São questões que se desdobram hoje em nosso cenário da educação e não podem ser ignoradas.

Mas para além do debate nos contextos educacionais, não podemos ignorar a relação deste cenário com as políticas públicas e modelos econômicos vigentes da atual sociedade capitalista neoliberal. Partindo da compreensão sociológica do sociólogo polonês Bauman, concordamos que atualmente os laços sociais foram reformulados, as instituições não definem mais o modo de vida das pessoas, a mídia mudou as relações sociais e o conceito de cidadão foi substituído pelo conceito de indivíduo (BAUMAN, 2001, p.15).

Não ignoramos que esta relação influencia no modelo e proposta curricular que são encaminhados para as escolas. Atualmente no mercado capitalista a educação se tornou mercadoria, moeda de troca entre Estado e grupos financiadores.

A cooperação entre Estado e mercado no capitalismo é a regra; o conflito entre eles, quando acontece, é a exceção. Em geral, as políticas do Estado capitalista, "ditatorial" ou "democrático", são construídas e conduzidas no interesse e não contra os interessados mercados; seu efeito principal (e intencional, embora não abertamente declarado) é avalizar/permitir/garantir a segurança e a longevidade do domínio do mercado (BAUMAN, 2010, p. 39).

Na Educação Infantil um dos desafios é reformular a concepção de que os sujeitos que ocupam os espaços dos Centros Municipais de Educação Infantil “são crianças”. Crianças de direitos, com natureza, perfis plurais, produtoras de cultura e não alunos em miniatura, fazer esta substituição de concepção aluno x criança é desafiador e ainda levará tempo para romper com essa equivalência. Visualizar uma Educação Infantil que tente romper com os paradigmas do Ensino Fundamental ainda é um dos gargalos deste cenário, é um processo de transição conflituoso, pois supõe abandonar antigos modelos e paradigmas ideológicos das concepções de criança, currículo e infância. Essa transição na modernidade envolve angustias, conflitos, incerteza e inseguranças. “A modernidade líquida contempla em seu arcabouço uma série de conflitos, divergências e questões que estão no cerne das angústias contemporâneas” (SOUZA, 2012, p. 82).

A partir da compreensão de que o mundo e suas dimensões de organização política, social, cultural e econômica se modificaram, pensamos que a educação de modo geral adquiriu nova configuração no atual contexto. De modo que a problemática em questão deste estudo é: Com a nova BNCC para a Educação Infantil, quais as mudanças, apontamentos e desafios se materializam nesta fase de implementação? Pretendemos refletir sobre a BNCC na perspectiva da educação enquanto ato político e do currículo como território de produção de políticas. São

mencionamos desafios para a Educação Infantil no sentido de tentar entender a nova caracterização do currículo da Educação Infantil após aprovação da BNCC.

Esperamos que este estudo possa contribuir de algum modo como fonte bibliográfica para pesquisadores e pessoas interessadas na temática.

1.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ESCLARECIMENTOS E APONTAMENTOS

Antes de discorrermos especificamente sobre a BNCC no segmento da Educação Infantil, julgamos necessário abordar que concebemos “a educação como um ato político e o currículo um campo de produção de políticas” (CEZARI, 2014, p.26).

Qualquer fenômeno educativo precisa ser visto como parte de uma intrincada rede de relações que ocorrem em macro e micros contextos, configurando-se como um ato político que pode tanto contribuir para manutenção das relações de poder como também para a produção de hegemonias. Entendemos, contudo, que as hegemonias são sempre provisórias e instáveis em decorrência da complexidade da organização social humana (CEZARI, 2014, p.27).

Deste modo compreendemos que aprovação da Base Nacional Comum Curricular é resultado de um movimento de ciclo de políticas e enquanto tal não ocorre de modo isolado e neutro, dissociado de outras políticas ou alheio de um cenário macro e micro. Ball (2004) argumenta em favor de análises que levem em conta as articulações entre macro e micro contextos, considerando a complexidade do processo de produção de políticas. E esta produção de políticas concebe-se como texto e como discurso. Importa acentuar que, a BNCC é uma política como texto, porque se constitui como um documento oficial, obrigatório, regulador de âmbito nacional para direcionar as proposições de ações educativas em todo o país com fins de controle de resultados. O que não ocorre de modo simples e linear, uma vez que perpassa por disputas, conflitos de interesses, interpretação e reinterpretações.

A BNCC é enfatizada como resultado da influência das políticas educacionais direcionadas a transformar a educação em mercadoria de compra e venda. A educação torna-se instrumento de obtenção de lucro e de formação de mão-de-obra, de modo a capacitar os indivíduos para atuar em um mundo do trabalho flexível e dinâmico; preparação exclusiva para atuação no mercado de trabalho e não refletir os contextos sociais, políticos e econômicos. Freitas (2016) defende que a Base tem como objetivo principal, controle da qualidade da educação por meio do controle da avaliação.

Essa produção de texto se torna ainda mais complexa devido aos desdobramentos decorrentes dos discursos e significados que se produzem e se reproduzem que se significam e

se resignificam. Ball (2002) acentua que, não há uma possibilidade de controle dos desdobramentos dos significados, concepções ou interpretações que possam surgir em torno dessa produção de textos políticos. “As tentativas de controle dos significados e proposições das políticas tendem a ser fracassadas, uma vez que para qualquer texto uma pluralidade de leitores podem necessariamente produzir uma pluralidade de interpretações (BALL, 2002, p.34).

Nesse sentido entendemos que a aprovação, publicação e tentativa de implementação da BNCC em rede nacional é resultado de um estado produtor de textos e discursos políticos.

Em tempos de globalização econômica, quando são produzidos textos e discursos educacionais sob guarida de organismos multilaterais (a exemplo do Banco Mundial, da UNESCO, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização Internacional do Trabalho (OIT)) para orientar as políticas públicas em diversas nações do globo, os Estados têm a tarefa de promover reformas e de garantir a efetivação delas por processos regulatórios (CEZARI, 2014, p.29).

No entanto devemos levar em consideração que a regulamentação e o controle do Estado nas políticas públicas curriculares não são controlados em sua totalidade, posto que, quem elabora os textos e discursos é um grupo (político, estatal, ministerial), quem lê, interpreta e desdobra na prática é outra categoria social e por fim quem recebe o processo final desse movimento de desdobramentos é outro coletivo de pessoas, de modo que o movimento é dinâmico, não ordenado e não linear.

Consideramos, portanto, que os textos referentes às políticas curriculares que chegam às instituições educativas não surgem espontaneamente como uma produção etérea, harmônica e homogênea, nem adentram vácuos sociais ou institucionais. Gestores e docentes constituem importantes mediadores das políticas: suas ações e reações afetam as leituras e os destinos dos textos. Na condição de atores sociais eles reinterpretam, resignificam e reescrevem os textos políticos produzindo respostas em função das circunstâncias. Não se trata de um jogo de mensuração de forças, mas de um processo marcado por contradições, diferenças, antagonismos e também por identificações, similaridades e confluência de interesses, discursos de demandas (CEZARI, 2014, p.29).

O que percebemos é que há o texto elaborado, neste caso a BNCC, em seguida, a interpretação deste texto pelas secretarias que farão as orientações e adaptações, desenvolvendo outro documento norteador. Consecutivamente segue para as escolas que fazem outra interpretação de um texto que já é resultado de uma interpretação posterior a leitura e interpretação do original e, novamente se produzem interpretações pelos professores e profissionais da escola que decidirão o que farão com isso na prática. Por fim os alunos, estudantes fazem outra interpretação do que vivenciam nas salas de aula, que é resultado de todo esta rede de texto, discurso, interpretação e reinterpretação. Assim “entendo que é preciso

considerar que ele (o estado) não é onipresente e onisciente Cezari (2009)”, e que no contexto da prática os desdobramentos e vivências das interpretações são complexas e conflituosas.

Nesta perspectiva entendemos que as políticas educacionais, sejam elas de currículo, de formação de professores, de atendimento, de acesso, de qualidade ou de qualquer outro aspecto educacional não são mercadorias e/ou pacotes prontos para consumo pelas instituições educativas, mas que são resultados de um ciclo contínuo de políticas que passam pelos “contextos de influência, da produção de textos e da prática” (Ball; Bowe, 1998).

O contexto de Influência é o primeiro campo de concorrência e luta para exercer maior influência sobre as perspectivas, construções e finalidades das políticas que ali se intentam desenvolverem.

O contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006, p.51).

Com relação ao contexto de influência na elaboração e aprovação da BNCC, há bastante conflitos, disputas de interesses, debates entre grupos de professores, profissionais da educação, comunidade acadêmica, especialistas da educação, equipes do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e outros grupos financeiros que tem poder de influência e controle nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Em função do PNE, o MEC anunciou, na mídia nacional, em agosto de 2014, que estava iniciando o processo de consulta a estados e municípios com vista à definição da BNCC. Tal anúncio não inaugura o debate político sobre uma base curricular comum nem a ação mais efetiva do MEC no sentido de sua definição. Já há algum tempo, encontros e seminários vinham discutindo a temática contando com a participação de diferentes agentes políticos públicos e privados. Em julho de 2014, a Secretaria de Educação Básica concluiu um documento encaminhado a membros da comunidade acadêmica, mas ainda com circulação restrita. Paralelamente, agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos (MACEDO, 2014, p.1534 e 1535).

Assim, percebemos que neste contexto de influência, na produção da BNCC, houve bastante participação e disputa de influência tanto de agentes dos setores públicos como agentes

e instituições dos setores privados, “todos” com intuito de defender e/ou garantir uma educação de qualidade. A educação de qualidade idealizada por estes grupos é de que a educação pública deve passar a atender os mesmo moldes dos grupos financiadores da educação privada. De modo que esta noção de qualidade pressupõe terceirizar a prestação de serviço da educação pública às empresas de acessória educacional privada. Assim o controle dos currículos fica centralizado nos princípios dos grupos privados que tem interesse nas parcerias governamentais. E partindo do debate sobre qualidade, a produção de texto entra como segundo elemento na produção do ciclo de políticas.

O contexto da produção de texto está diretamente relacionado à maneira, formato, linguagem e discurso dos documentos oficiais que são produzidos como resultados das disputas dos contextos de influencia.

Ao passo que o contexto de influência está freqüentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. (MAINARDES, 2006, p.57).

Deste modo o processo de produção do texto da BNCC, começou a ser debatido em 2013 e 2014³⁹ e passou por várias etapas ao longo dos três últimos anos onde foram produzidos três versões (2015, 2016, 2017) ⁴⁰. Cabe ainda destacar que desde 2009 se discutia a possibilidade de um currículo “possibilitador” de maior qualidade para a educação.

Apesar das mudanças, as novas articulações políticas seguiram favoráveis à centralização curricular como forma de garantir a qualidade [social] da educação. A defesa de diretrizes curriculares nacionais e de bases comuns para o currículo foi retomada e, em 2009, o MEC lançou o Programa Currículo em Movimento, com ampla participação de membros da comunidade acadêmica do campo do currículo, com o objetivo de: elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio; e elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil, Base Nacional Comum Curricular (MACEDO, 2014, p.1534).

³⁹ Ler MACEDO, 2014. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

⁴⁰ VER <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Nesse sentido, quanto à produção de texto da BNCC, houve três versões. A primeira contou com 12 milhões de participações. A segunda com nove mil participantes e a terceira foi aprovada pelo ministério da Educação (MEC) de modo acelerado, rápido e ignorou as contribuições que foram feitas ao longo do processo de construção das versões anteriores. Esse episódio serviu para uma grande aversão quanto ao documento, pois o processo que se inscrevia supostamente como “democrático” ao final não chancelou seu discurso. Durante os debates, audiência públicas e reuniões escutaram-se a todos, mas ao final, não ouviu e nem levou em consideração os apontamentos dos agentes e participantes públicos. Nota-se que uma desterritorialização das políticas públicas, abrindo espaços para os agentes, investidores e financiadores das redes privadas participarem e interferirem nas políticas de educação.

Vivemos, hoje, uma reterritorialização das políticas, na qual as fronteiras entre público, privado, filantrópico, não-governamental vão sendo constantemente deslocadas. Como num caleidoscópio, constroem-se diferentes paisagens, nas quais princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público (MACEDO, 2014, p.1538).

As mudanças no cenário atual apontam o enfraquecimento de um estado de bem estar social, para um modelo de estado mínimo. Políticas neoliberais presentes nos serviços públicos, em que as prestações de serviços que deveriam ser organizadas e mantidas pelo estado passam a ser regularizadas por grupos privados.

Assim, entendemos que a produção do texto da BNCC, após a aprovação da última versão, deixa claro que todo o processo de debates e construções foi ignorado, pois não se deu um feedback e nem uma explicação plausível. Cumprido o protocolo de ouvir, mas no final expressa um ensino regido por competências, focado nos resultados de tudo que pode ser mensurado, medido e avaliado, reforça um modelo político neoliberal, onde o conceito de qualidade é reduzido a obter bons resultados nos exames.

A preocupação com a qualidade resume-se aos resultados dos processos avaliativos e elevação dos índices. Espera-se com a aprovação da BNCC que os índices de rendimento da educação brasileira sejam melhorados. Fica entendido que o papel da escola reduz-se ao papel instrumental, avaliativo e ignora o potencial social formativo da escola. Excluem-se tudo que não pode ser avaliado e que não colabora para a qualidade na educação. Foca em quatro elementos conteúdos [poderosos, socialmente elaborados]; direitos de aprendizagem [direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento]; expectativa de aprendizagem; e padrões de avaliação (MACEDO, 2014, p.1538).

Cabe ressaltar que a BNCC não traz nada de concreto quanto às condições de se exigir uma aprendizagem de qualidade. Elaborou-se um documento, visando resultados, mas que em contrapartida não altera as condições estruturais, reais de funcionamento das escolas.

Mesmo que haja tensões na ideia de que uma educação de qualidade requer metas, objetivos e controle externo, julgo que não se pode desconsiderar os seus desdobramentos para a educação. Preocupa-me [amedronta-me, queria dizer], especialmente, o fato de que tal ideia venha trafegando por zonas de interseção entre discursos públicos e privados nas quais vão sendo construídos os sentidos para educação. Está em curso a construção de uma nova arquitetura de regulação e de que, nela, os sentidos hegemonizados para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido. Trata-se, portanto, de um discurso circular, no qual a medida da qualidade torna-se o seu esteio e a sua garantia. A evidência de qualidade se torna a própria qualidade que se está advogando (MACEDO, 2014, p.1549).

Muito apoio financeiro internacional envolvido, fundações privadas participando e ganhando dinheiro com a implementação da BNCC, institutos financeiros prestando assessoria educacional, editoras faturando com a venda de inúmeras coleções. Essa rede de interdependência e apoio financeiro, bem como apoiadora de estado mínimo, Ball chamou de redes de políticas, ou comunidades políticas⁴¹. Mas ao final de todo este processo da produção do texto, o que acontece na prática, no contexto das escolas? Daí partimos para o último elemento do ciclo de políticas públicas de Ball e Bowe (1998), o contexto da prática.

O contexto da prática é o lócus onde os textos políticos serão desdobrados em ações guiadas de acordo com as interpretações e ressignificações dos sujeitos inseridos na realidade.

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE, 1998, p.22).

Assim os professores, profissionais da Educação e outros sujeitos inseridos no contexto da prática educacional “lêem os textos políticos com base nas histórias de vida e experiências pessoais/e ou das instituições que fazem parte” (CEZARI, 2014, p.29). São sujeitos com identidade, histórias, localizados em contextos sociais, concretos, políticos, culturais e econômicos complexos, estes sujeitos não são idealizados, são reais. E nem sempre o que é de

⁴¹ BALL, Stephen. (2012). Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary. New York, Routledge. Mencionada e comentada por Macedo (2014) disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

qualidade para um grupo serve e atende a necessidade de qualidade para outro grupo. Os documentos políticos têm uma tendência a discursos hegemônicos e de visão única.

Predomina uma visão única, até generalista e abstrata de igualdade e de políticas educativas. Essa visão marca as políticas como instrumentos de acesso e permanência únicos, para garantia da igualdade. Ao longo destas décadas tem prevalecido a defesa do ideal de escola única, currículos únicos, percursos, tempos e ritmos únicos, avaliações e resultados únicos, parâmetros únicos de qualidade única. Os documentos de políticas e as justificativas de diretrizes nacionais refletem esse ideal de unicidade como sinônimo de igualdade de direitos. Educação (em abstrato), direito (em abstrato) de todo cidadão (abstrato). Sem rostos. Sem sujeitos históricos, concretos, contextualizados. Nessa concepção se avança em um ideal de igualdade tão abstrato e descontextualizado que os diferentes feitos desiguais terminarão ficando de fora (ARROYO, 2011 p. 88).

Cabe agora, mais do que nunca, nos colocarmos em posição de reflexão, pesquisa e atenção quanto às interpretações que surgirão e se produzirão nos âmbitos escolares brasileiros, pois ainda não tivemos prazo para verificar como serão os desdobramentos da BNCC nas realidades brasileiras. O que hipoteticamente visualizamos é uma força tarefa para alavancar os resultados do controle avaliativo dos objetivos e/ou direitos de aprendizagem que o documento de forma prescritiva nos indica.

Não somos contra uma Base Nacional Comum Curricular, o que criticamos é a forma e o formato que a última BNCC foi posta, sem nada ainda a contribuir em condições concretas de atuação na prática, com o risco ainda de culpabilizar os professores e diretores pelo futuro fracasso dos alunos.

Para além do controle da avaliação a BNCC deverá justificar a modificação dos cursos de formação de professores, no repasse de verbas às escolas e promoverá a culpabilização de diretores e professores pelo futuro fracasso escolar (HELENO, 2017, p.24).

Cabe ainda mencionar que foi aprovada logo após a homologação da PEC-55⁴² que congela os gastos e investimentos em áreas e setores públicos por 20 anos. É injusto exigir mais resultados reduzindo investimento e perspectivas de melhores condições para um cenário que já não estava bom.

Defendemos a hipótese previamente apontada de que o governo brasileiro vem implementando uma política educacional voltada para a criminalização dos docentes, precarização da educação pública e ênfase de financiamento para educação privada visando o fortalecimento de certos ramos da burguesia nacional e internacional, enquanto uma disputa internacional para manter a coesão social (HELENO, 2017, p.24).

⁴² Ver PEC Nº 55, DE 2016 (PEC Nº 241, DE 2016, NA CÂMARA DOS DEPUTADOS). Disponível www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337 acessado em 29/09/2018

Coesão social entre a gestão dos serviços públicos e as parcerias institucionais mercadológicas. Dentre as parceiras estão Unicef, Itaú Social, Instituto Natura, parceiros da UNESCO, Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI), Todos Pela Educação, Consed, Fundação Victor Civita, Fundação FSA, Fundação Lemann, Alana, Fundação Telefônica Vivo, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Rede Nacional Primeira Infância, Frente Nacional de Prefeitos, CNTE, UNCME e CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária). “Essas entidades são um misto da sociedade política, é uma aliança explícita entre o Estado e os aparelhos privados” (HELENO, 2017, p.65).

Destarte notamos que a BNCC, localizada neste cenário de parcerias mercadológicas e empresariais, apresenta de modo implícito e explícito uma concepção de educação para o mercado de trabalho, para a produção de mão de obra; o que coaduna com as metas e planos elaborados pelo Banco Mundial para a educação dos países em desenvolvimento.

É necessário formar a nova geração de modo que sejam capazes de produzir, que sua mão-de-obra não seja desperdiçada e possa gerar, formal ou informalmente (vide o incentivo ao micro empreendedorismo), sua renda. Ao indivíduo exige-se que produza e se encaixe no mercado de trabalho globalizado e flexível, auxiliando o país a produzir, permitindo que o crescimento econômico seja alcançado. Portanto, para esse tipo de indivíduo a educação não precisa ser omnilateral, científica, ela deve ser focada na melhoria das capacidades que auxiliarão nos processos de trabalho (HELENO, 2017, p.97).

O intuito até aqui foi de relacionar a BNCC com o ciclo de políticas teorizada por Ball; realizar apontamentos que sustentem o posicionamento de que a educação é um ato político; que a política é uma luta contínua de produção de textos e discursos e que na prática se transmutam e se produz outros discursos e interpretações, bem como mantém íntima relação com os movimentos econômicos locais e global. Deste modo cremos que a Base Nacional Comum Curricular, pode ter suas contribuições, mas que apresenta bem mais lacunas e fragilidades, quanto ao atendimento do ideário de educação pública de qualidade, pois resulta de um processo de lutas e conflitos ideológicos, econômicos e políticos que favorecem os grupos predominantemente hegemônicos. Não podemos concebê-la como neutra, isolada, redentora e nem apolítica, é mais um documento que serve como instrumento de controle ideológico.

1.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

A BNCC não ignora as contribuições das referências documentais anteriores a sua elaboração como: Constituição Federal de 1998, LDB 9394/96, DCNEI (2009) o RCNEI (1998), os pareceres e ementas que contribuíram para as mudanças e avanços na Educação Infantil.

Ambos os documentos RCNEI (1998) e BNCC (2017), são produzidos em contextos sociais, temporais, políticos e econômicos diferentes, servem a distintas finalidades, apresentam algumas diferenças e semelhanças que consideramos importantes de serem mencionadas. Pretendemos responder a seguinte questão: com a BNCC (2017) para a Educação Infantil, quais as mudanças, apontamentos e desafios se materializam nesta fase de implementação?

A primeira mudança, que consideramos é a diferença de finalidade entre o RCNEI e a BNCC. O primeiro constitui-se como referência, sugestão, apoio ou ponto de partida, não tendo caráter obrigatório e por mais que foi e ainda é um documento importante para a Educação Infantil, muitos professores não o conheceram com propriedade.

Este documento representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (RCNEI, 1998, p.7).

Como podemos perceber o RCNEI considera e respeita a pluralidade e diversidade dos contextos sociais brasileiros, “este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades ” (RCNEI, 1998, p.8).

A BNCC tem caráter obrigatório, mandatário para o país elaborar seus currículos tentando garantir os direitos das aprendizagens essenciais para todas as crianças da Educação Infantil e alunos do Ensino Fundamental, de um modo ou de outro os professores terão de acessá-la para dispor de informações para contribuir na elaboração de uma nova proposta pedagógica de seus currículos partindo das orientações da BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)(BRASIL, 2017, p.3).

Destarte, entendemos que para a Educação Infantil, ambos os documentos são importantes, embora tenham finalidades diferentes, consideramos que o caráter obrigatório da BNCC venha fazer a tentativa de equalizar ou mesmo favorecer a construção da identidade da

Educação Infantil, que já vinha sendo enfatizada nos demais documentos da Educação Infantil (RCNEI, DCNEI, PNQEI), mas que até então por não serem obrigatórios não legitimavam um fio condutor, ou percurso orientador para os resultados e objetivos esperados com as crianças pequenas. A construção do currículo era flexível, aberta e passível de mudanças, com a BNCC percebemos que há o risco de que a Educação Infantil seja padronizada a moldes de resultados e controle assim como no Ensino Fundamental.

Aponta para a continuidade da perspectiva do cuidar e educar. “Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BRASIL, 2017, p.14). Com a BNCC, tem se em teoria um documento que regula e legitima a possibilidade de garantir que os direitos de aprendizagem sejam efetivados para esse público.

Outra diferença está na própria organização dos documentos. O RCNEI se divide em três volumes: Introdução⁴³, volume I (Eixo de formação pessoal e social)⁴⁴ e volume II (eixo de formação de conhecimento de mundo)⁴⁵. São três volumes de maior amplitude e detalhamento. No volume da introdução há elementos formativos como: esclarecimentos sobre a criança, currículo, faixa etária, papel do professor, concepções do brincar, cuidar, atividades permanentes e sequenciais, organização dos espaços externos e internos, diversidade, acessibilidade, acolhimento das crianças especiais bem como outros elementos próprios desta etapa. Os demais volumes são propostas de orientação, formação e esclarecimento pedagógico para compreender melhor a organização das aprendizagens e desenvolvimento infantil. A BNCC se organiza com tópicos bem sucintos: a Educação Infantil no contexto da Educação Básica, os direitos de aprendizagem das crianças, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil, os campos de experiências⁴⁶ (O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) e por fim o tópico a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

A BNCC propõe campos de experiência por sustentar a concepção de criança enquanto sujeito⁴⁷, que deve ser possibilitado de experimentar o mundo, de vivenciar diversas situações de mobilidade, de interações, de brincadeiras, de tatear, pular, correr, falar, saborear, testar, levantar hipóteses, relacionar, sentir e tantas outras habilidades próprias de cada idade.

⁴³ VER RCNEI volume introdução http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

⁴⁴ VER RECNEI volume 1 <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>

⁴⁵ VER RECNEI volume 3 <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>

⁴⁶ VER BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>

⁴⁷ Ver DCNEI disponível em <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>

Elementos estes, que também são apresentados no Referencial através dos eixos, mas com outro formato e linguagem. A diferença é que na BNCC o protagonismo infantil, aparece como uma característica obrigatória para a participação das crianças, amparado-as quanto aos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer⁴⁸.

Deste modo, a concepção de criança na BNCC é de que estas sejam capazes de construir sua autonomia, identidade e conhecimento de mundo através dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências que devem ser propostos e organizados pelos professores de modo vivencial e não disciplinar, que no RCNEI também é identificado, mas como possibilidade e não como guia didático obrigatório.

A BNCC não deixa explícito como os (as) professores (as) devem fazer isso, apenas apontam a que resultado as crianças devem chegar através de sua “intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola” (BRASIL, 2017, p.36).

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2017, p.34).

Assim, identificamos que o professor na BNCC é um organizador dos espaços e tempos das vivências e experiências infantis e deve imprimir em suas práticas a sua intencionalidade educativa evitando práticas espontâneas ou naturais, pois se espera que as crianças sejam ativas, observadoras, questionadoras capazes de fazer julgamentos, construir hipóteses e desenvolver outras habilidades e isso não acontece sem a mediação do professor, sem a organização das condições de aprendizagem.

Para essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p.37).

⁴⁸ Ver BNCC, 2017, p.34 disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>, acessado em 26/01/2019.

No RCNEI (1998) o (a) professor (a) era concebido como polivalente:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (RCNEI, 1998, p. 41).

Pensamos que o que mudou, na concepção de professor entre um documento e outro, é a clareza na linguagem e a objetividade em deixar evidente suas funções quanto a tentativa de garantir o desenvolvimento pleno das crianças quanto as habilidades esperadas para cada campo, etapa e idade. Ou seja, os resultados de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades têm de aparecer claramente ao final do processo.

Nesse sentido acreditamos que um dos desafios que os (as) professores (as), equipe pedagógica e gestão escolar dos CMEIs podem ter para atender as orientações da BNCC é, o de elaborar e efetivar propostas pedagógicas para a Educação Infantil com as atuais condições da realidade de seus locais de trabalho. Muitos CMEIs, ainda enfrentam problemas nas condições estruturais, de material, de funcionamento, na indisponibilidade de recursos e espaços, quantidade inadequada de criança e de professores por turma e ainda, a ausência de efetivação das políticas públicas de atendimento às crianças e suas famílias. A BNCC é um documento que não altera as condições reais de efetivação de sua própria proposta, mas exige resultados.

É um tanto impreciso acreditar que um documento que está sendo proposto com uma restrita participação dos Professores como agentes executores, nos conectem com a idéia de que assim realmente garantiremos uma qualidade da Educação. Falar sobre qualidade da educação traria uma discussão para abordar questões como comprometimento do Professor que está entrelaçado às condições de trabalho, formação, políticas locais, salários e até a categoria de melhoria das condições de vida dos alunos. Outra limitação desse documento é de que as escolas cumpram um mesmo programa didático inicial, como se isso de fato fosse uma garantia à extinção da desigualdade entre as escolas e regiões do país, por indicar um mesmo percurso formativo, desconsiderando as especificidades de cada escola, região e mais ainda da criança como ser ativo e não mero um reproduzidor (CEZARI; SOUSA; CUNHA, 2016, p. 456).

Alguns professores (as) da Educação Infantil ainda apresentam resquícios de uma tradição curricular, didática e de planejamento herdadas da formação inicial ou mesmo de sua atuação docente de Ensino Fundamental que acabam transferindo para suas práticas na Educação Infantil. Nesse momento de deslocamento da BNCC (contexto de produção de texto) para o contexto da prática haverá conflitos de concepções e de práticas. O contexto da prática é local onde a política está sujeita a interpretações e recriações Ball (1998). Os (as) professores (as) lerão os textos políticos (BNCC) ou as propostas elaboradas pelas secretarias com base na

BNCC, as lerão com seu olhar histórico, político, cultural, formativo e profissional. Não será uma leitura e interpretação neutra e blindada de si mesmo, e neste sentido a produção de sentidos no campo curricular da Educação Infantil continuará acontecendo por hibridismos⁴⁹.

A educação infantil carece ser vista como um momento de aprendizagem sendo que ela pode cumprir sua função pedagógica ampliando o repertório vivencial e de conhecimento das crianças, rumo à autonomia e a cooperação (CEZARI; SOUSA; CUNHA, 2016, p. 456).

A Educação Infantil ainda apresenta características do modelo de funcionamento da escola do Ensino Fundamental, ser vista como um momento de aprendizagem ampliando o repertório vivencial das crianças a partir da infância ainda é um desafio a ser superado. Acreditamos que a possibilidade de integração curricular entre o educar, cuidar e brincar seria uma alternativa capaz de favorecer o desenvolvimento das funções da Educação Infantil.

As crianças precisam explorar o mundo, a linguagem, as coisas, as relações, a organização de tempo e de espaço, podem realizar essas atividades por do brincar com as outras crianças e sozinha, dos cuidados e do educar vivenciado nos CMEIs. O protagonismo infantil deve ser incentivado, proposto, inserido e reconhecido nas práticas pedagógicas de formação às crianças pequenas.

A BNCC aponta para a importância do protagonismo infantil, para que este venha ser compreendido e realizados nos CMEIs. Nesse sentido, a formação dos professores precisa oferecer condições de os (as) professores (as) discutirem, estudarem, debaterem e socializarem suas angústias, dificuldades e expectativas. Já que os mesmo não foram atendidos na elaboração do documento que agora tenham a oportunidade de se capacitarem, estudarem e vivenciarem momentos de formação quanto as mudanças, e desafios que se materializam nesta fase de implementação.

Outro desafio que consideramos importante pontuar é o de que, se até então a Educação Infantil buscava construir uma identidade de currículo próprio do seu contexto atendendo a finalidade da Educação Infantil, com a BNCC parece imperar uma padronização identitária deste currículo para as IEIs de todo o país.

⁴⁹ Ver sobre o termo Hibridismo em CANCLINI, N. G.(1998). Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp.

Considerações Finais

O presente estudo foi desenvolvido para responder a seguinte questão: com a BNCC (2017) para a Educação Infantil, quais as mudanças, apontamentos e desafios se materializam nesta fase de implementação? Neste sentido procuramos realizar apontamentos sobre a BNCC na perspectiva da educação enquanto ato político e do currículo como território de produção de políticas. São mencionados desafios para a Educação Infantil no sentido de tentar entender a nova caracterização do currículo da Educação Infantil após aprovação da BNCC.

Deste modo, em primeiro momento abordamos a BNCC no contexto de ciclo de políticas referenciados em Ball. Apontamos o contexto de influência, o contexto de produção de textos e o contexto da prática tomando como objeto o último documento aprovado para âmbito nacional: A BNCC. Estabelecemos uma relação e caracterização da Base com a dinâmica do ciclo de políticas, a fim de compreendermos que a educação é um ato político e enquanto tal não se dissocia dos interesses, formas de governo e concepções ideológicas quanto à economia, organização social e intenções que se manifestam através da educação e sua operacionalidade como instrumento de controle social, bem como propaga discursos hegemônicos e perspectiva mercadológica baseada no domínio de habilidades e competências. Valoriza tudo que pode ser mensurado e quantificado, que pode se tornar evidência dos resultados através dos instrumentos avaliativos, que transparecerão os índices internos e externos dos exames nacionais e internacionais da educação brasileira.

Em segundo momento, propomos realizar apontamentos mencionando alguns pontos nevrálgicos da BNCC no contexto da Educação Infantil. Como por exemplo, o documento é limitado quanto às formas de efetivação de sua proposta, mostra somente os resultados que se espera que as crianças pequenas consigam alcançar no final de cada etapa. Evidenciando que a concepção de qualidade é muito relativa conforme as concepções governamentais que assumem o papel de direcionar a educação brasileira.

Entendemos que as mudanças da BNCC (2017) estão relacionadas à obrigatoriedade do cumprimento e alcance das habilidades e competências que a criança deve atingir ao final de cada faixa etária. Mudanças, que nos deixa reflexivos, pois cada criança tem seu ritmo de desenvolvimento e aprendizagem. Também ficamos pensativos, se as professoras devem respeitar o ritmo pessoal subjetivo ou homogeneizar o ritmo das crianças uma vez que as expectativas de aprendizagem e desenvolvimento de resultados são muito claras para o final de cada etapa. Outra mudança refere-se à centralidade e protagonismo infantil em suas práticas de experiências que agora deverão ser freqüentes na rotina da Educação Infantil, é uma questão

que as instituições infantis deverão se organizar e articular para conseguirem propor e efetivar, o que é um desafio perante a tradição curricular presente nas práticas docentes.

Como apontamentos, consideramos que é um momento de transição, de conflitos de concepções de propostas pedagógicas, de compreensão do que é ser criança, do papel do professor, da organização dos espaços e tempos infantis o que também se configura como desafio, pois temos muitas tradições curriculares, pedagógicas incrustadas em nós enquanto professores (as) da Educação Infantil.

Como desafio apontamos a dinâmica da transição entre o que é escrito, obrigatório para a contexto de efetivação da prática, posto que não há garantias de precisão entre o que é lido, interpretado e operacionalizado posto em prática, são as transmutações que o currículo configura e reconfigura, significa e ressignifica, produção de sentidos .

Portanto, consideramos que o currículo da Educação Infantil após a BNCC (2017) passa pela hibridação de elementos complexos, fluídos, dinâmicos, legais, políticos, ideológicos, econômicos e sociais. O momento é de análise para entendermos os pontos de influência e de contribuição para o novo desenho e configuração curricular que o país começa a desenhar por meio da BNCC. Assim como a modernidade é líquida em seus movimentos sociais, os documentos também vão se transmutando e configurando um novo cenário de interpretações e práticas, foi assim após a Constituição Federal (1998), com a Lei de Diretrizes e Base Nacional da Educação (1996) e agora com a Base Nacional Comum Curricular (2017).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças** In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. RBPAE – v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em Acesso em Abr. de 2018.

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BALL, S.J. **Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem Estar Social**. Educação & Sociedade, v.25, n.89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

_____. Entrevista com Stephen J. Ball: **um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. Educação e Sociedade, v. 30, n.106, jan./abr. 2009. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>

BALL, S & BOWE, R. **El currículo nacional Y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas**. In Revista de Estudios Del curriculum. Vol. I. Nº. 2. pp. 105 – 131, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (2007).

_____. **Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos**. 1ª ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2010

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. MEC. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

CEZARI, Eduardo José. **Integração curricular em tempos de modernidade líquida: uma análise no contexto do curso de ciências biológicas do consórcio setentrional**. UFMG: Cuiabá. 111f, 2014(Teses de Doutorado)

_____, E.J. SOUSA, J. CUNHA R. **A educação infantil na base nacional comum curricular: conceitos e propostas de um currículo**. Resista Observatório, v2 Especial, Palmas, outubro. 2016 Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/50290>

FREITAS, L.C. **Base Nacional Comum: personagens**. (2014) Disponível em: avaliacaoeducacional.com/2014/07/06/base-nacional-comum-personagens/ Acesso em 28/01/2019

HELENO, C.R. (2017) **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia-BA

MACEDO, E. **Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014 Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 51 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>

Souza, W. M. L. (2012). **Uma excursão pelo contemporâneo a partir do conceito de modernidade líquida de Zygmunt Bauman**. Dissertação de Mestrado, Instituto de linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT

3ª SEÇÃO

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PALMAS-TOCANTINS.

Ilda Neta Silva de Almeida⁵⁰

Eduardo José Cezari⁵¹

Resumo: Este estudo pretende conhecer o currículo da Educação Infantil, no município de Palmas, estado do Tocantins. Busca responder a seguinte questão: Que currículo de Educação Infantil foi concebido no Município de Palmas - Tocantins, no período de 2007 a 2017? Parte de uma reflexão sobre o Referencial Pedagógico para a Educação Infantil do Município (2009). Assim este estudo intenta analisar o documento citado. A metodologia é do tipo bibliográfica, documental, de abordagem qualitativa. Entendemos que a Educação Infantil em Palmas, vem conquistando avanços significativos perante as demandas, necessidades e perfis de atendimento Infantil, no entanto ainda há obstáculos a serem superados, como a qualidade e o acesso a todas as crianças da rede. No tocante ao currículo notamos uma tentativa inovadora de rompimento com os modelos de escolarização ou só de cunho assistencialista. Percebemos o quanto a proposta pedagógica intenta construir e sustentar as concepções de valorização à infância e ao desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido cuidar e educar são elementos que compõem o binômio de práticas norteadas pelas brincadeiras e interações, possibilitando autonomia e construção da identidade da criança enquanto sujeito histórico, social, de direito e produtor de cultura.

Palavras chave: Currículo. Educação Infantil. Palmas. Referencial Pedagógico da Educação Infantil.

Abstract: This study allows to know the curriculum of Early Childhood Education, in the municipality of Palmas, state of Tocantins. Seeking to answer the following question, which curriculum of Early Childhood Education was built in the Municipality of Palmas, Tocantins, from 2007 to 2017? Part of a reflection on the Pedagogical for Children's Education of the Municipality (2009). Thus, this study attempts to analyze the cited document. We understand that the Early Childhood Education in Palmas, has been conquering the needs, needs and queues of child care, as there are some types of overheating, quality and access to all children in the network. With regard to the curriculum, an innovative attempt was made to break with the models of schooling or assistance. We perceive the relative pedagogical proposal by providing the integral and sustainable in conceptions of valuation to childhood and integral development development. This content and educary children are built in the time of groom and exercise of identity, the social and the subject of culture and subject. What is for some teachers is still understood and controlled on this page. The methodology is of the bibliographic, documentary, qualitative approach.

Keywords : Curriculum. Child education . Palmas. Pedagogical References of Early Childhood Education

INTRODUÇÃO

Atualmente as discussões⁵² em torno da Educação Infantil, abordam sobre a garantia de desenvolvimento integral das crianças, com propostas que atendam as necessidades infantis como sujeitos históricos e de direitos. Propõe romper com modelos de educação infantil de escolarização ou somente de assistência social, valorizando propostas voltadas ao atendimento da criança na infância, na fase de desenvolvimento de zero a cinco anos e onze meses, de modo

⁵⁰Pedagoga (2006), especialista em Docência Universitária (2008), Sociologia da educação (2009), Docência da Educação Infantil e Anos iniciais (2018-2019), professora do curso de Pedagogia na Faculdade Itop (2010-atual), Professora substituta UFT (2018), mestranda (2017-2019) ildaneta@hotmail.com

⁵¹Prof. Adjunto do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT; Membro do Grupo de Pesquisa TRANSER, contato: eduardo@uft.edu.br

⁵² As discussões as quais nos referimos são as que foram abordadas nas pesquisas de dissertações e teses, encontradas na BDTD (<http://bdttd.ibict.br/vufind/>), no período de 2007 a 2017, inventariadas no artigo: O currículo da educação infantil.: inícios e reinícios.

que esta tenha acesso a experiências, situações e vivências de socialização, desenvolvimento e aprendizagem de acordo com sua faixa etária, contexto social, familiar, realidade, cultura e de acordo com as condições das Instituições de Ensino Infantil.

Com o intuito de assegurar maior qualidade no atendimento às crianças nas Instituições de Educação Infantil, percebemos que nas produções, pesquisas e eventos sobre a Educação Infantil⁵³ tem se abordado alguns elementos que podem favorecer para a conquista de parâmetros de qualidade como: Formação de professores, melhoria nas estruturas físicas e estruturais dos CMEIS, autonomia para elaboração da proposta pedagógica, respeito à criança enquanto sujeito produtor de cultura, dialogicidade entre Instituição de Ensino Infantil, pais ou responsáveis, comunidade, entre o corpo docente e secretaria de educação, investimento em políticas públicas voltadas para a Educação Infantil e melhores condições de trabalho para os profissionais da Educação Infantil.

Estes elementos são aspectos importantes quando pensamos em avançar no campo da Educação Infantil. Nesse sentido no município de Palmas essa preocupação de melhoria no atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade, é evidenciada com maior ênfase a partir do ano de 2009, quando a Rede Pública de Ensino Infantil de Palmas elaborou um documento norteador para este segmento: o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil, através de grupos de estudo e trabalho composto por profissionais da educação de diversos segmentos da Rede Municipal, tendo como principal ponto de ancoragem e fio condutor o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998), os parâmetros de qualidade para a Educação Infantil (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). O documento passou a ser uma grande e importante referência para os profissionais da Educação Infantil atuarem em seus espaços e condições de trabalho. Anterior a esta data não localizamos nenhuma proposta municipal para dar suporte curricular, pedagógico e formativo aos CMEIs.

Esta pesquisa busca responder a seguinte questão, que currículo de Educação Infantil foi concebido no Município de Palmas, Tocantins, no período de 2007 a 2017? Propõe conhecer o Referencial Curricular da Educação Infantil de Palmas, com o intuito de conhecer e caracterizar a identidade curricular da Educação Infantil no município tocantinense, Palmas. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e do tipo documental.

⁵³ No período de 2007 a 2017, pesquisas inventariadas no artigo: O currículo da educação infantil: inícios e reinícios, tendo como fonte de pesquisa as dissertações e teses, encontradas na BDTD (<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>)

REFERENCIAL PEDAGÓGICO DO MUNICÍPIO DE PALMAS: UMA PROPOSTA DE SUGESTÃO CURRICULAR

O Referencial Pedagógico para a Educação Infantil (RPEI) do Município de Palmas, Tocantins; está datado no ano de 2009, foi elaborado por uma equipe de profissionais da área da educação (SEMED) como uma referência para os educadores.

Espera-se que como o próprio nome sugere, este instrumento sirva como fonte de referência para o educador, norteando, dessa forma, o seu fazer pedagógico, que certamente, uma vez alicerçado, contribuirá significativamente para o desenvolvimento integral da criança (RPEI, 2009, p.6).

O documento sugere ser referência, ponto de partida para os professores da rede municipal, não tem caráter mandatório, constitui-se didaticamente como um instrumento de orientação e formação para os profissionais embasarem suas práticas cotidianas, podendo a partir dele ou por ele criar, elaborar, aprimorar e/ou desenvolver as situações de aprendizagem e desenvolvimento infantil nas Instituições de Ensino Infantil nas quais se encontram inseridos.

O mesmo está estruturado em oito itens que compõe suas etapas. Sendo elas: 1. Apresentação; 2. Introdução; 3. Fundamentação Teórica. 4. Características gerais por faixa etária; 5. Eixo Norteador : Formação Pessoal e social. 6. Eixo Norteador: conhecimento de mundo; 7. Espaços Lúdicos-cantinhos na Educação Infantil e 8. Avaliação. Cada elemento de sua estrutura vem com sustentações teóricas, caracterização e sugestões para que os professores entendam de modo global a proposta do documento.

1.1 Apresentação e Introdução

Na apresentação e introdução do documento, destaca-se que houve um aumento na oferta da educação infantil no município e que consequentemente surge à preocupação com a qualificação dos profissionais desse segmento. Assim o Referencial foi elaborado como um instrumento “norteador” das práticas pedagógicas destes professores, “diante disso, surge a necessidade e se elaborar um instrumento norteador que favoreça a continuidade deste processo” (RPEI, 2009). O Referencial Pedagógico da Educação Infantil afirma:

Na área da Educação Infantil, existem muitas referências de renomados autores, porém conhecendo a rotina dos CMEIS, bem como o desempenho das atividades pertinentes, verifica-se a importância de um Referencial que responda aos anseios dos educadores (RPEI, 2009, p. 6).

Identificamos neste enunciado, a preocupação em orientar os professores da Educação Infantil para terem um direcionamento de suas práticas educativas com as crianças, de modo que o Referencial venha para atender aos anseios e necessidades didático-pedagógicas dos (as) professores (as), bem como para possibilitar a compreensão do seu fazer pedagógico a partir de aspectos norteadores fundamentais que o município propõe que todos os profissionais conheçam.

Os aspectos fundamentais e relevantes que norteiam a modalidade de ensino, nesta municipalidade, estão baseados nos princípios éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às culturas, identidades e singularidades), estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais) e políticos (direitos à cidadania, exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática) (DCNEI, artigo 6) Isso sem descuidar do “Cuidar e Educar” que, indissociável e pressuposto da Educação Básica, tem como compromisso a integralidade da educação das crianças por meio do olhar sensível de todos os atores educacionais envolvidos (SOUSA, 2016, p. 07).

Deste modo, o documento evidencia claramente a ênfase e preocupação em desenvolver uma proposta pedagógica para a educação infantil que se preocupa com o desenvolvimento integral das crianças, validando a concepção de criança concebida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. De que estas são:

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 (DCNEI, 2010, p. 12).

A concepção de criança como sujeito de direito, ganhou maior ênfase com o surgimento da sociologia da infância e com o movimento internacional e nacional sobre a valorização e reconhecimento da infância enquanto direito, foi resultado de lutas e manifestações sociais.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos em uma lei específica se constituiu a partir de muitos anos de luta, de debates e embates pelos movimentos sociais, em fóruns, congressos e discussões para que a criança tivesse seus direitos assegurados pelo Estado. Contudo, a conquista efetiva dos direitos das crianças só se dará em articulação com questões mais amplas, relacionadas às transformações políticas, culturais e econômicas da sociedade, podendo-se afirmar que os direitos das crianças ainda permanecem mais no papel do que na prática. Tal afirmação põe em evidência a luta por uma infância onde as crianças sejam respeitadas em suas múltiplas dimensões, como sujeitos históricos e de direitos. Esta discussão perpassa pela concepção de criança, de infância, de escola e de sociedade, assim como, de ética e de respeito, pois, sem ter consciência desses conceitos, será difícil compreender a constituição da formação humana, e em particular, as especificidades do desenvolvimento e formação da criança (GONÇALVES, 2015, p.5) ⁵⁴.

⁵⁴ Ver na BDTD, Dissertação de Mestrado, 2015: A criança como sujeito de direitos, Gisele Gonçalves, Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação

Concordamos com Gonçalves (2015) que, o reconhecimento da infância não consiste em um entendimento genérico como fase da vida:

A história da infância e a história da criança não expressam o mesmo significado. Ambas são distintas, entendidas e explicadas em diferentes tempos históricos e contextos culturais. A palavra infância vincula-se à condição social, já a palavra criança é referenciada ao sujeito (GONÇALVES, 2015, p.6).

Isso exige uma ressignificação nas concepções de criança, infância, escola e sociedade. Embora os avanços tenham sido significativos, ainda vemos esta questão muito em teoria. O desafio é ampliar a compreensão da infância como movimento de formação integral humana, social e cultural como base inicial e, para tal requer romper concepções e tradições curriculares e ideológicas ainda presentes nas instituições infantis como na sociedade. O Referencial Pedagógico de Palmas, propõe essa tentativa de ressignificação da criança como sujeito de direitos e não como criança menor.

Considerar a criança como sujeito de direitos é reconhecê-la enquanto ser humano de pouca idade, um sujeito histórico e cultural que é capaz de participar do seu próprio processo formativo. Urge pensarmos a formação humana como um processo de humanização que supere um entendimento temporal e linear de criança, para considerá-la como um sujeito histórico, cultural e de direitos. Porém, na realidade, a efetivação de tais direitos ainda carece de um tipo de articulação mais ampla e complexa, relacionada às transformações política, cultural e econômica das diferentes sociedades, especialmente, a brasileira, onde a criança que antes era vista como um sujeito “menor” passa a ser definida como sujeito de direitos (GONÇALVES, 2015, p.6).

É nítida a defesa de uma organização curricular que leva em conta o modo como o desenvolvimento infantil se processa, é importante considerar ainda sobre a criança, a sua realidade social e familiar, as condições de vida, a estrutura, propostas e condições das Instituições Infantis, a formação dos professores, as políticas públicas reais de atendimento às mesmas. Não pode ser só uma defesa de oratória, de discurso, de lei, de documento, mas sim de mudanças concretas em todos os elementos subjacentes e interligados a esta questão, é real que essa defesa, ainda se constitui como um grande desafio a ser superado, mas é real também que a luta vem ocorrendo nestes últimos cinquenta anos, mesmo que de modo lento.

Ainda na introdução é realizada uma breve explicação sobre as três etapas do documento: 1ª Fundamentação Teórica, 2ª Eixos Norteadores (Formação pessoal e social e conhecimento de mundo), 3ª Eixos de trabalho (Estes eixos complementam habilidades por faixa etária e sugestões de atividades diversificadas.

Trata-se de um Referencial elaborado com base no RCNEI (Referencial Curricular Nacional) e outras obras que versam sobre a Educação Infantil. Utilizou-se, também, as sugestões contidas nas Propostas Pedagógicas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Palmas-TO. O propósito é colocar nas mãos dos educadores um documento

teórico-prático oriundo do resultado das reflexões de profissionais que se dedicam a criar alternativas que favoreçam a dinâmica do processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil (RPEI, 2009, p.8).

Notamos que o Referencial Pedagógico da Educação Infantil do município de Palmas, é apresentado como um dos elementos que podem viabilizar maior possibilidade de melhoria das práticas educativas dos professores dos CMEIS, pois a proposta é construída a partir e para a sua realidade, contexto, condições e recursos.

1.2 Fundamentação Teórica

Na fundamentação teórica, o documento menciona a importância de uma política de valorização da infância e que, os maiores desafios atualmente na Educação Infantil, são o acesso e a qualidade. Acesso, porque visam e pretendem atender a todas as crianças do município na faixa etária de zero a cinco anos. Lembrando que a partir de 2016 o atendimento às crianças de quatro e cinco anos se tornou obrigatório, já para as crianças de zero a três anos a oferta não é obrigatória, mas é um direito da criança que se por opção da família ela precisar usufruir precisa ter disponível.⁵⁵ E qualidade no sentido de desenvolver propostas que atendam as necessidades físicas, sociais, afetivas e cognitivas das crianças, garantindo lhes o direito de desenvolvimento integral.

Percebemos que nos últimos anos o município de Palmas vem desenvolvendo ações de tentativa de melhorar a qualidade e o acesso à Educação Infantil.

A taxa de matrícula na educação infantil ofertada pela Rede Pública Municipal de Ensino, no período de 2001 a 2011, saltou de 657 (seiscentos e cinquenta e sete) para 4.074 (quatro mil, setenta e quatro) crianças matriculadas na creche, correspondendo um acréscimo de 520%, desses a maior parte é da Rede Municipal que passou de 470 (quatrocentos e setenta) para 3.016 (três mil e dezesseis) Nesse mesmo período, a matrícula na pré-escola no Município obteve um crescimento de 57,63%, desse percentual a maior parte foi da Rede Pública Municipal de Ensino que passou de 654 (seiscentos e cinquenta e quatro) para 3.923 (três mil, novecentos e vinte e três) crianças matriculadas, correspondendo um aumento de 499,85% (PME de PALMAS, 2012, p. 20).

A Educação Infantil no município de Palmas vem avançando gradativamente em acesso e qualidade.

⁵⁵ Emenda Constitucional de nº 59/2009 que afirma: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (EC 59/09); Art. 29 da LDBEN/1996; Art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA/1990.

Os dados evidenciam que a oferta dessa etapa encontra-se em expansão. Em 2011, a matrícula na educação infantil em tempo integral era de 3.065 (três mil e sessenta e cinco) crianças e 3.996 (três mil e novecentos e noventa e seis) em tempo parcial, distribuídas em 19 (dezenove) centros de educação infantil com infra-estrutura adequada. Em 2011, 11 (onze) escolas do ensino fundamental, sendo 3 (três) destas escolas do campo, atendiam 1.136 (um mil, cento e trinta e seis) crianças na 1ª fase da Educação Infantil/Pré-Escola. Para essa expansão da oferta, houve construção e ampliação da rede física (PME de PALMAS, 2012, p. 21).

A preocupação não foi só com a ampliação de vagas, de oferta para atender as demandas, houve também um processo de busca pela qualidade no atendimento oferecido às crianças.

Para além da ampliação física, destaca-se a busca do atendimento educacional qualitativo das crianças pequenas, por meio da publicação de documentos norteadores sistematizados na rede pública municipal: Diretrizes Municipais de Educação Infantil (2011), Referencial Curricular da Educação Infantil (2011), Inclusão na Educação Infantil no Município de Palmas (2011), Recomendações para Infra-estrutura e Manual de Boas Práticas na Educação Infantil do Município de Palmas (2009/2012). Os referidos documentos foram construídos e discutidos junto aos professores da rede de ensino, Conselhos da Educação, Conselhos Tutelares, Corpo de Bombeiros, Universidades, Vigilância Sanitária e outras instituições, conforme área de atuação. Também no sentido da melhoria educacional, em 2009, a Secretaria Municipal da Educação (Semed) promoveu a avaliação da educação infantil da Rede Municipal de Ensino, utilizando o instrumento e a metodologia proposta pelo Documento dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2006), do Ministério da Educação, com o objetivo de identificar as necessidades de cada comunidade atendida pela Rede Municipal de Ensino. Participaram dessa avaliação, representantes do Conselho Tutelar, Associação de Moradores e Polícia Militar, pais e profissionais da educação (PME de PALMAS, 2012, p. 21).

Em 2015, foram atendidas 10.800 crianças na rede municipal de zero a cinco anos de idade. Sobrando 237 vagas para crianças de quatro e cinco anos, para as crianças de zero a três anos de idade, ainda havia uma fila de espera oscilando entre 900 a 1.080 crianças (SOUSA, 2015).

Em 2018, o número de crianças atendidas é de 11.320 crianças, sendo que o município tem hoje uma oferta de 11.532 vagas, segundo a SEMED, há vagas disponíveis para a faixa etária obrigatória de quatro e cinco anos, mas em compensação ainda há uma demanda oscilando entre 2.900 a 3.006 crianças de zero a três anos precisando de vagas para o Berçário I e II, como Maternal I e II. Outro fator importante identificado na Educação Infantil de Palmas é a rotatividade de endereço dos pais, como eles mudam com frequência, às vezes a rede tem a vaga, mas não onde a família passou a residir, o que dificulta o atendimento e a estabilidade destes dados informados.⁵⁶ Na perspectiva de resolver esta situação, a rede municipal tem

⁵⁶ <http://semed.palmas.to.gov.br/socei/> acessado dia 20/09/2018

projetos de ampliação e construção de mais CMEIs no Município. Foi inaugurado um CMEI, O Lucas Luan, localizado no setor Aurenny três, Com capacidade para atender até 560 crianças.⁵⁷

Nessa busca por qualidade o Referencial (2009) aborda a epistemologia de uma pedagogia voltada para a infância, baseadas em Vygotsky, Piaget, Wallon, Ferreiro e Freinet. “Para tanto se faz necessário entender o ser criança, antes mesmo de pensar numa qualidade de atendimento a essas.” Nesse sentido fica claro no documento que:

Com o intuito de proporcionar o desenvolvimento integral da criança, a Secretaria Municipal da Educação de Palmas – SEMED - ancora sua proposta pedagógica para a Educação Infantil, fundamentando-a nas fases de formação e desenvolvimento mental, desenvolvidas por Piaget; na influência do meio ambiente e da socialização para o desenvolvimento integral infantil, proposto por Vygotsky; na importância da afetividade e da neurologia para o desenvolvimento psicomotor propostas por Wallon, e nas etapas da aquisição da escrita desenvolvidas por Emília Ferreiro (RPEI, 2009, p.14).

Deste modo percebemos que os moldes curriculares da Educação Infantil no município de Palmas, no Referencial Pedagógico da Educação Infantil, não assumem exclusivamente um ou outro caráter de escolarização ou de assistencialismo, mas de educar e cuidar. O Educar, não é de treino ou preparação para o Ensino Fundamental, mas de propiciar o direito a formação integral enquanto criança, cuidando. Cuidar não é só relacionado à higiene, alimentação, banho e segurança, é de cuidar do outro enquanto quem tem intenção de contribuir na formação humana, de quem está no papel de educador. Ou seja, cuidar e educar são elementos intrínsecos das propostas voltadas para fundamentar as práticas pedagógicas da Educação Infantil em Palmas.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI - EDUCAR significa 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. Já o CUIDAR significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos. 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 (RPEI, 2009, p.12).

A criança é o centro do seu processo de desenvolvimento, o ato de aprender por meio da construção de um conhecimento é realizado pelo educando, que passa a ser visto como um agente, protagonista, ativo, sujeito de ação, criança que tem necessidades e ritmo próprio e não como um aluno em miniatura, um ser passivo que recebe e absorve o que lhe é ensinado.

⁵⁷ <http://www.palmas.to.gov.br/secretaria/educacao/noticia/1509093/com-inauguracao-do-lucas-ruan-palmas-passa-a-contar-com-30-cmeis-para-a-educacao-infantil/>

A criança constrói o conhecimento por meio de ações efetivas ou mentais que realiza sobre conteúdos de aprendizagem, sendo estes construídos socialmente. Configura-se como um ser eminente, inquieto, à procura de constantes respostas às suas indagações, atento a informações que seu ambiente proporciona. Busca ampliar a sua percepção, estando alerta às diversas características do objeto do conhecimento, (re) construindo conhecimentos, privilegiando a sua construção, através do todo, e pensando criticamente sobre o mesmo (RPEI, 2009, p.14).

Por outro lado, o professor-educador, assume o papel de mediador e organizador, que poderá possibilitar situações favorecedoras do desenvolvimento integral das crianças nos espaços infantis.

Esse fazer pedagógico deve ser criativo, crítico e contextualizado de forma a atender à individualidade e ao coletivo. Será o eixo organizador da cognição e da construção do conhecimento. Para tal é necessário reinventar o espaço educativo (sala de aula), para que nele possa ser vivenciado o que diz Freinet, “a aprendizagem se dá pelo tateio experimental; a criança não aprende sozinha, ela precede a intervenção do educador (mediador) para aproximá-la dos conhecimentos da comunidade, pois poderá transformá-la e assim modificar a sociedade em que vive”. O educador infantil, consciente de sua realidade e responsabilidade, deverá estar sempre aberto a novas abordagens, proporcionando o envolvimento, bem como a participação da família e do próprio educando em seu fazer pedagógico (RPEI, 2009, p.14).

O professor da Educação Infantil deverá, segundo o referencial, assumir a função de estimulador das crianças, desafiá-las a explorar os ambientes, cantinhos, objetos e situações de aprendizagem.

Assume o papel de mediador, de quem estimula a criança a concretizar um desenvolvimento integral e equilibrador de situações de aprendizagem e de conflitos que ocorram na sala de aula. Aceita que a criança possui um repertório de conhecimento ao entrar na instituição de Educação Infantil e continua nessa construção. Compreende conceitos e vivências reveladas pela criança a partir de seu universo sociocultural. Atenta em propiciar ambiente que desenvolva habilidades cognitivas na criança, respeitando seu desenvolvimento individual e superando dificuldades que possam apresentar em determinadas situações. Cria situações provocadoras que possam caminhar para que tenha condições de gerar seus próprios conhecimentos (RPEI, 2009, p.14).

Em suas atribuições de ser professor-mediador, no entre cuidar e educar destacamos como muito importante a ludicidade e o brincar. A base metodológica da proposta é de que as ações sejam conduzidas, proporcionadas e possibilitadas através do brincar, da ludicidade, da interação, das experiências, que devem ser condições organizadas pelos professores, mesmo as espontâneas, pois as crianças não desenvolvem e aprendem adequadamente em qualquer condição.

Todas as crianças podem aprender, mas não sob qualquer condição. Apoiar a organização em pequenos grupos, estimulando a troca entre os parceiros; incentivar a brincadeira; dar-lhes tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias; oferecer diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se tem em

mente; organizar o tempo e o espaço de modo flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (RPEI, 2009, p.12).

Dentre as atividades condutoras deste processo de desenvolvimento infantil as brincadeiras são muito importantes para as crianças. O brincar concebe-se como possibilidade de construção de sua identidade e autonomia é o viés da formação infantil enquanto sujeitos históricos. Sabemos que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras”. (DCNEI, 2010, p. 25)

As crianças costumam dedicar parte do seu tempo aos jogos e brincadeiras. Todavia, muitos adultos ainda não compreenderam a importância que a brincadeira, o brinquedo e os jogos têm na vida e desenvolvimento infantil, pois acham que brincar é uma coisa sem importância, algo não sério, pelo fato de não ser um trabalho. No entanto, é por meio da brincadeira que as crianças também se constituem como indivíduos (RPEI, 2009, p.45).

Deste modo entendemos que a criança é protagonista, o professor mediador, as abordagens de aprendizagens voltadas para os aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais conduzidas através das metodologias lúdicas, do brincar e das interações, organizadas pelos (as) professores (as). O currículo é construído por “todas as experiências internalizadas pelos indivíduos, tendo como referenciais os aspectos sociais e culturais dos quais a criança é detentora”. (RPEI, 2009)

Estes elementos devem ser possibilitadores da qualidade na educação infantil.

A qualidade da educação implica levar em consideração o desigual acesso à renda e aos programas sociais, que estão por sua vez marcados por diversos pertencimentos de classe, etnia, gênero, heranças históricas e culturais que também se expressam no acesso à Educação Infantil e na qualidade dos programas oferecidos. Portanto, é preciso enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que entre esses direitos básicos se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero. Só assim poderemos, de fato, pensar e agir sobre o que seja a qualidade na Educação Infantil (RPEI, 2009, p.12).

Deste modo percebemos que a Educação Infantil em Palmas, de acordo com o Referencial, não é mais concebida como um direito das crianças filhas de mães carentes e/ou trabalhadoras, mas um direito de todas as crianças, respeitando suas particularidades, contextos, necessidades, especificidades físicas, sociais, afetivas, cognitivas, étnicas, familiares e culturais.

1.3 Características Gerais por faixa-Etária

Após a explanação da fundamentação teórica, o referencial traz as características gerais por faixa etária das crianças de zero a cinco anos. O que auxilia muito o educador conhecer as etapas do desenvolvimento infantil em suas dimensões físicas, afetivas, cognitivas, sociais e biológicas. “O conhecimento das características do ser humano, nas áreas cognitiva, afetiva, sensorial, motora e psicossocial contribui para melhor atuação do educador no processo de desenvolvimento da criança” (RPEI, 2009).

Essa parte do documento tem como objetivo ser referência para a compreensão do desenvolvimento infantil nas diversas faixas etárias de zero a cinco anos, bem como possibilitar que o educador possa elaborar atividades, experiências e situações que facilitem à criança desenvolver suas habilidades, percepção, emoções, movimentos e compreensão do mundo a sua volta.

Sendo assim, o (a) educador (a) de Educação Infantil é peça-chave na realização das atividades. Com o intuito de colaborar nesse processo, serão apresentadas as principais características das crianças, por faixa etária, que deverão ser observadas, para fins de aplicação na elaboração e execução do planejamento das ações didático-pedagógicas, bem como no processo de avaliação (RPEI, 2009, p.17).

O Referencial pretende ser apoio, sugestão, orientação, suporte aos professores da rede municipal de Educação Infantil do Município de Palmas, dando lhes assim uma base teórica, didática, pedagógica, formativa, avaliativa e de orientação profissional. Onde os (as) professores (as) possam identificar as concepções de criança, infância, currículo, metodologias, avaliação e atribuições que são esperadas do seu desempenho docente. Não constitui caráter mandatório, pois cada Instituição de Educação Infantil pode elaborar sua proposta ajustando as necessidade e demandas locais, do bairro e comunidade que estão inseridas.

Deixamos claro que, esta é uma pesquisa do tipo documental, e que os desdobramentos do documento no campo das Instituições Infantis deverá ser abordada em outra pesquisa com instrumentos de observação e análise em campo. O fato de o documento ter uma proposta contextualizada, não assume caráter efetivo e muito menos obrigatório nos CMEIS, entendemos o currículo como um campo híbrido de atuação. De modo que sabemos que ocorrem ressignificações entre os documentos oficiais e entre as práticas pedagógicas dos professores, não há garantia que sua efetividade seja linear, pura e estável exatamente como se apresenta no Referencial. Concordamos com Lopes (2005, 2008) quanto ao entendimento de que as políticas públicas curriculares são recontextualizadas por hibridismo.

O conceito de recontextualização torna possível marcar as reinterpretações, como inerentes aos processos de circulação dos textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando relações entre processo de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, no mais diferentes níveis (LOPES, 2005, p. 55).

A Hibridação curricular ocorre de forma a mobilizar, reprimir, resistir, transformar ou apagar sentidos entre os documentos e os desdobramentos que fazemos (nós professores) em nossas interpretações e relações de leituras, significações e ressignificações que adotamos em discursos e ações, mesmo que haja formação, orientação das secretarias de educação e por parte do governo, ainda assim ocorrem desdobramentos por sermos sujeitos plurais, ideológicos, culturais, sociais e perfis profissionais diferentes. “Há sempre um espaço para o hibridismo, para a irrupção de sentidos que não podem ser fixados pelo controle” (MACEDO; LOPES, 2011).

O hibridismo⁵⁸, no contexto das políticas públicas curriculares, é um elemento presente como característica do esforço que fazemos para entender os documentos oficiais e operacionalizar nos ambientes escolares, não sendo um processo puro, neutro, isolado e mecânico. Cada professor lê, interpreta oraliza e realiza o currículo formal de diferentes formas, o movimento de internalização, assimilação e operacionalização não é homogêneo e nem estático.

Do ponto de vista da teoria curricular, isso significa que qualquer currículo formal é reescrito pelo professor, na medida que ele reflete sobre a sua prática docente. Assim o docente se configura como formulador do currículo vivido nas escolas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 152).

O Hibridismo, no âmbito do currículo, significa então que não há uma efetivação pura dele mesmo por ele, mas novas criações a partir de fragmentações de significações e ressignificações feitas pelos sujeitos envolvidos. Existe uma dinâmica, fluída, etérea, uma espécie de fluxo de transformações, um movimento incessante e constante de produção de sentidos produzidos no tempo e no espaço social. E que no currículo da Educação Infantil também ocorre do mesmo modo, explícito ou implicitamente.

Em seguida o documento aborda os dois eixos, o de formação pessoal e social e o eixo de conhecimento de mundo

⁵⁸ Ver sobre o termo Hibridismo em CANCLINI, N. G (1998). Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp.

1.4 Eixos de Formação Pessoal e Social

No eixo de formação pessoal e social, a proposta é de que a criança aprenda a viver em sociedade, que ela possa desenvolver-se através da interação, da convivência, das trocas de experiências com seus pares, que desenvolva as noções de respeito ao outro e a si, que aprenda a esperar, conviver e interagir. Assim aos poucos ela vá percebendo a si, ao outro e ao mundo. Aprender a conviver não é tarefa fácil, mas necessária para uma sociedade mais justa, igualitária, solidária e cidadã.

Quando se fala em “formação pessoal”, entende-se que se trata da formação do indivíduo como pessoa íntegra, consciente, capaz; e a “formação social” é a preparação do ser humano para conviver ou viver em sociedade. O homem é um ser social por natureza, desde a sua concepção; assim também nasce, cresce e permanece até o seu último fôlego de vida. Tanto a formação desse ser pessoal quanto desse ser social é tarefa de grande responsabilidade, e grande parte está sob a égide da Educação Infantil (RPEI, 2009, p.27).

Neste eixo a criança será estimulada a desenvolver sua identidade e ir conquistando sua autonomia a partir das propostas da rotina na Instituição de Educação Infantil. Nesse sentido, o Referencial propõe esclarecimentos, orientações e informações sobre o período de adaptação da criança, em que é processual tanto para a criança quanto para todos os outros envolvidos pais, professores e demais funcionários. Ainda neste eixo aponta sobre a compreensão que os (as) professores (as) devem ter sobre as atividades essenciais com o cuidar e o educar orientando sobre como lidar, organizar e conduzir as práticas de : alimentação, higiene bucal e corporal, sono e repouso, retirada das fraldas, chupeta, limites, mordidas , nascimento de um irmãozinho, como conversar com as crianças, sexualidade, jogos, brincadeiras , valores e por fim aponta uma listagem de sugestões de habilidades e atividades que podem ser desenvolvidas no Eixo Identidade e Autonomia, desde o Berçário I e II, Maternal I e II até o I e II Período. Todas estas sugestões objetivam favorecer o desenvolvimento da identidade, da autonomia, capacidade de socializar-se e criar vínculos.

O desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionado com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. (RCNEI, 1998, p.12)

A finalidade deste eixo é possibilitar que a criança desenvolva plenamente sua capacidade intra e interpessoal, de conhecer a si e ao outro através da socialização e do estabelecimento de vínculos afetivos, de modo que essa vivência seja favorecida através do

incentivo de sua autonomia, independência e expressão infantil, onde percebemos que o aspecto social e afetivo são enfatizados e explorados como elementos favorecedores da construção de sua identidade.

1.5 Eixo de conhecimento de mundo

Sobre o Eixo Norteador Conhecimento de Mundo, o Referencial Pedagógico de Palmas, propõe:

O eixo em referência é formado por seis sub-eixos de trabalho orientado para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para relações que estabelecem com os objetos de conhecimento, são eles: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (RPEI, 2009, p.62).

Neste eixo notamos que os aspectos cognitivos e físicos são enfatizados a partir das diferentes linguagens. As crianças começam a desenvolver habilidades múltiplas quanto às diversas áreas e objetos do conhecimento. O Referencial, conceitua, caracteriza e sugere uma lista de habilidades e atividades para cada linguagem e/ou área do conhecimento. Onde os professores podem ter sugestões e idéia do “como fazer”.

Os sub-eixos possibilitam que as crianças desenvolvam-se por meio das propostas de atividades físicas, da música, das artes visuais, das atividades de Linguagem oral, da área da matemática e da área de Ciências Naturais.⁵⁹

Nas atividades físicas propõem que as crianças se movimentem a partir dos movimentos naturais, técnicos e geradores. “O movimento tem, na Educação Infantil, valor de distinta relevância, considerando que ele serve para a criança se relacionar com o outro, explorar espaço, situando-se nele, bem como os objetos e o próprio corpo.” (RPEI, 2009)

Por meio da Música as propostas podem desenvolver as expressões infantis quanto a diversidade e os vários tipos de organização sonora.

No dia-a-dia das escolas infantis, a música faz parte da rotina de atividades as quais as crianças vivenciam. Existe a música para guardar os brinquedos, fazer fila, escovar os dentes, entre tantas outras. Enfim, os educadores utilizam desse recurso para facilitar o trabalho com as crianças, e nesse ato de brincar com as canções aprendem-se regras básicas da vida cotidiana (RPEI, 2009, p.76).

⁵⁹ Ler o referencial Pedagógico de Palmas (2009), nele consta: o conceito, caracterização e sugestões de habilidades e atividades para cada linguagem: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática organizadas por faixa etária..

Nas artes visuais, as atividades sugerem por meio do desenho, pintura, manuseio com tintas, massinhas de modelar e outros artefatos artísticos que as crianças possam desenvolver suas habilidades manuais, motoras, afetivas, perceptivas, o gosto pelo estético e capacidade criativa.

O Trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil deve respeitar as peculiaridades e esquemas do conhecimento próprio a cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição devem ser trabalhadas de forma integrada, favorecendo o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças (RPEI, 2009, p.88).

As atividades de linguagem oral, propõem favorecer para o desenvolvimento das crianças através das práticas de letramento, de manuseio de letras, livros, revistas, histórias, figuras, oralidade, reconto e leitura de imagens. A compreensão das fases de aquisição de leitura e escrita das crianças é baseada em Emilia Ferreiro, em sua obra a Psicogênese da Língua Escrita.

O aprendizado da linguagem oral ocorre dentro de um contexto, por meio do diálogo, nas situações que tenham significado para a criança. Portanto, dar oportunidade à criança de relatar experiências, fatos, contar histórias, transmitir recados e explicar brincadeiras, propiciará o desenvolvimento de sua linguagem de forma significativa. A linguagem oral se faz presente em todas as atividades de estudo, independente da área ou conteúdo, porém, existem atividades de linguagem que são específicas para o desenvolvimento e compreensão da língua materna (RPEI, 2009, pg.88).

Na área da Matemática, as atividades e experiências devem contribuir para que a criança viva situações do cotidiano que aos poucos lhe possibilitem o desenvolvimento do pensamento lógico matemático, através de vivências de seriação, classificação, sequenciação, formas, quantidades e outras atividades.

A construção e desenvolvimento do conhecimento matemático na Educação Infantil devem partir do conhecimento lógico que a criança já possui, por isso, a necessidade de se fazer um diagnóstico prévio, a fim de detectar os conhecimentos já internalizados pela criança, tomando-os como base para a elaboração de estratégias pedagógicas que visem a estimular a construção desse conhecimento por parte da criança (RPEI, 2009, p.131).

Na área de Natureza e Sociedade as crianças são concebidas como cientistas por excelência onde devem ser possibilitadas a investigar, explorar e conhecer o mundo natural, sendo que sua curiosidade deve ser estimulada e não limitada.

A criança obtém sentido do mundo pelo movimento e pelas sensações. Movida pela curiosidade, ela é impelida à ação de tocar, provar, pensar, misturar, derramar, e, em decorrência, surge o conhecimento. A criança é um cientista por excelência, porque questiona, procura conhecer o mundo ao seu redor e tenta descobrir como ele funciona (RPEI, 2009, p.144).

Este eixo, Conhecimento de Mundo, tem a finalidade de possibilitar que a criança perceba o mundo através das várias áreas do conhecimento, utilizando-se das diversas linguagens de expressão do pensamento humano, possibilitando cada vez mais que a criança se perceba a si mesma como: sujeito cidadão de direito com seu repertório existencial próprio; sujeito ser da natureza que tem uma dimensão psicológica e biológica e sujeito de história que pertence a um meio social, político, econômico e cultural.

Muitos professores generalizam ou comparam este eixo, a um campo disciplinar de conteúdos, mas a idéia da proposta é que a crianças comecem a vivenciar situações de aprendizagem voltadas para estas áreas de forma integradora, que seja uma formação de integração humana, de formação holística e não de forma interdisciplinar, pois na Educação Infantil nem disciplinas concebemos, não há disciplinas, então a idéia não é de fazer dos eixos campos disciplinares de conteúdos, mas de vivências e experiências que estimulem, incentivem e potencializem a curiosidade, a autonomia, a socialização e a construção da identidade da criança.

Concebemos a idéia de que estes eixos deveriam ser concebidos através da nossa capacidade de transver o mundo. Transver através do poeta Manoel de Barros que nos fala: “É preciso transver o mundo. Com os olhos da infância, que sem preocupações sistematicamente racionais, se preocupam em descobrir o que há no mundo pronto para desabrochar” (BARROS, 1996, p.45).

A infância mesmo que nas Instituições de Educação Infantil poderiam conceber a idéia de currículo favorecer de uma infância vivencial, lúdica e integradora, sem caráter conteudistas ou disciplinar, mas como elementos favorecedores e potencializadores do seu desenvolvimento integral, que possam desenvolver habilidades de cantar, falar, pensar, dramatizar, manusear objetos, explorar o mundo natural, desenvolver as primeiras noções de pensamento lógico matemático, de ampliar seu universo vocabular e aos poucos irem desenvolvendo sua estrutura cognitiva, social, afetiva e física. É uma perspectiva mais voltada para a integração curricular mediada pelas brincadeiras e interações.

A integração curricular preserva a construção do campo de conhecimento que é resultante da confluência de diferentes conhecimentos disciplinares sem fragmentá-los, relações em todas as direções, e que devido a esse tipo de união especial, é dado o nome integração curricular (CEZARI; SOUSA; CUNHA, 2016, p.13).

A integração curricular ainda é uma proposta desafiadora, posto que nós educadores, professores somos oriundos de uma formação pautada em disciplinas, fragmentação, setorização de saberes. Não é fácil para nós desfazermos destas influências e heranças

formativas. A proposta de integração vai além de uma organização didático-curricular, apresenta uma perspectiva democrática, de participação e vivência de aprendizagens significativas construídas no cotidiano dos envolvidos para os envolvidos.

Concordamos de que o currículo da Educação Infantil em tempos de modernidade líquida não devem ser rígido, sólido e absoluto, mas serem organizados a partir das necessidades das crianças, dos aportes legais, teóricos, das condições das Instituições, dos perfis docentes, mas sobretudo localizados na valorização da infância local, social e temporal em questão de cada contexto.

1.6 Espaços Lúdicos/Cantinhos na Educação Infantil

O Referencial sugere a criação de espaços lúdicos como a elaboração de cantinhos de interesse como: canto da expressão, da dramatização, do escritor, Biblioteca de trabalho, canto de experimentos ou de ciência, canto da matemática, canto do supermercado, canto da construção, canto da casinha e canto da música.⁶⁰ Estes cantinhos reforçam a proposta e as possibilidades anteriores apontadas nos Eixos de Formação Pessoal e social e do Eixo de conhecimento de mundo.

Os espaços dentro das instituições infantis devem ser acolhedores, desafiadores e planejados segundo uma intencionalidade pedagógica, ou seja, como parte integrante da ação do educador, permitindo à criança muitas interações e, em consequência, novas aprendizagens, principalmente por meio do brincar, devido a sua importância para o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social do ser humano (RPEI, 2009, p.165).

Percebemos que estes espaços lúdicos ou cantinhos revelam que além da concepção de criança enquanto sujeito, uma predominância para que entendamos que esta concepção de criança produtora de cultura está relacionada a concepção de infância na contemporaneidade.

Infância como categoria social, considerando a criança a partir de sua heterogeneidade, como sujeito social heterogêneo-situada a partir de suas condições sociais e culturais ou seja, a partir das categorias sociais que as constituem (ROCHA, 2010, p.162).

Com a diversidade de espaços lúdicos em sala de aula ou fora da sala de aula, como os cantinhos as crianças podem vivenciar situações conforme seus interesses e particularidades tendo acesso a um leque de possibilidades de experiências.

⁶⁰ Ler o referencial Pedagógico de Palmas (2009), pg. 165 a 167.

1.7 Avaliação

Para melhoria do processo de desenvolvimento integral das crianças e acompanhamento de todo o processo de desenvolvimento das propostas pedagógicas, o último elemento apontado é a avaliação. A avaliação como instrumento de reorientar a prática educativa para alcance dos objetivos propostos. No documento é apresentada a avaliação Diagnóstica, Formativa e Somativa⁶¹. Essa triangulação tem o intuito de avaliar as situações e atividades propostas para a criança bem como acompanhar a criança de perto.

A proposta da Secretaria Municipal de Educação de Palmas orienta a todas as Instituições que para o registro e acompanhamento do desenvolvimento das crianças das Turmas do Berçário I, II, Maternal I e II, serão elaborados, semestralmente, relatórios descritivos do desenvolvimento individual das crianças, de forma abrangente, que destaque o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicossocial. Para o acompanhamento das crianças de 1º e 2º Períodos, é preenchido, bimestralmente, uma ficha, baseando-se nos três critérios de cada eixo de trabalho desenvolvido (RPEI, 2009, p.62).

Considerações Finais

Atualmente, a Educação Infantil carrega o desafio de construir sua própria identidade na tentativa de romper com a herança e ranço dos modelos de escolarização do Ensino Fundamental tão cristalizados em algumas propostas pedagógicas bem como ainda muito presentes nas concepções de profissionais da educação.

Outro elemento ainda presente é a crença de reduzir as práticas de educação infantil a somente o cuidar, garantindo somente higiene, alimentação, banho e segurança amparados no mero caráter assistencial e não intencionalmente educativo. Como se ao cuidar de uma criança já não estivéssemos educando-a ou favorecendo em sua formação.

Nos últimos anos após a publicação de documentos oficiais da Educação Infantil como a própria LDB 9394/ 96, ECA 1998, RCNEI 1998, DCNEI 2010, PNQEI 2006 percebemos um intenso movimento em garantir a educação infantil com um novo enfoque, que não seja limitado e /ou dentro de paradigma da escolarização (semelhante a reduzir a prática de preparação para o Ensino Fundamental ou treino para a escola) ou do assistencialismo (como direito de crianças pobres e carentes de mãe trabalhadoras). Mas que se construam propostas pedagógicas a partir da realidade das crianças, voltadas ao atendimento com qualidade para todas as crianças, incluindo as crianças do campo, as crianças indígenas e as crianças dos assentamentos de quilombolas.

⁶¹ Ler o referencial Pedagógico de Palmas (2009), pg. 171 a 174.

Notamos que o Referencial Pedagógico da Educação Infantil é um documento que intenta transparecer, publicar, informar a todos os profissionais da rede municipal palmense a compreensão de sua proposta pedagógica. Nesse sentido é nítido que com este documento e a partir dele, notamos na secretaria municipal de educação palmense a preocupação mais aprofundada com o cuidado e formação das crianças pequenas de zero a cinco anos e onze meses.

Está claro no âmbito documental, legal, teórico e de orientação pedagógica que a criança deve ser vista como um todo, e que de igualmente forma sua formação deve ser integral, integradora, fluída e contextualizada.

Integral, no sentido de atender a finalidade da Educação Infantil de assegurar as crianças pequenas seu desenvolvimento integral.⁶²

Integradora, no sentido de não fragmentar as experiências infantis como campos disciplinares/conteúdistas, mas que estas sejam possibilitadas a viver a integração curricular através de vivências globais, interligadas, relacionadas ao desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, físico a partir de experiências, situações e momentos diversos, dirigidos e livres.

Fluída, no sentido de que as propostas não são permanentes, elas mudam ressignificam, transmutam e se reconstróem no tempo de acordo com a dinâmica social, política, econômica, cultural e proposta elaborada pelos sujeitos envolvidos no projeto educativo. “Então a liquidez, longe de ser uma escolha “errada”, é a base para todas as escolhas, é o fundamento prático das ações.” (BAUMAN, 2008, p 45).

Contextualizada, no sentido de atenderem aos contextos diversos onde são desenvolvidas, buscando assim identidade, autonomia e elaboração própria de suas propostas de acordo com suas demandas locais.

Deste modo, entendemos que o currículo de Educação Infantil que o município de Palmas- Tocantins concebeu, no período de 2007 a 2017, foi baseado e construído na tentativa de desenvolver uma proposta pedagógica voltada para práticas de valorização da criança em seus contextos de infância, amparadas nos documentos legais já existentes e que, o Referencial Pedagógico da Educação Infantil se constitui como forma de compilar, orientar e apresentar aos profissionais da educação infantil as concepções de criança, currículo, infância, professor, proposta pedagógica e sugestões de experiências por eixos de formação e não por campo disciplinar.

⁶² Conforme a LDB9394/96. A Educação Infantil primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Mas como vivemos em tempos de Modernidade e vida líquida, visualizamos possíveis mudanças nesse cenário curricular do Município de Palmas-TO a partir de 2018, devido à aprovação da BNCC no final do ano de 2017, e provavelmente será elaborado outro documento de referência pedagógica curricular para atender os CMEIs da rede municipal, pois vivemos numa acelerada mudança constante em que muito do que vivemos e concebemos permanece por muito tempo.

A "vida líquida" e a "modernidade líquida" estão intimamente ligadas. A "vida líquida" é uma forma de vida que tende a ser levada à frente numa sociedade líquido-moderna. "Líquido-moderna" é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir (BAUMAN, 2007, p.7).

As orientações do Referencial Pedagógico de Educação Infantil, de 2009 a 2017, de Palmas-TO, serão substituídos pelas orientações do próximo documento que será desenvolvido de acordo com a BNCC.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. MEC. Brasília, 2009.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record. Marilu, Martha e Sália Dumont sobre os desenhos de Demóstenes. São Paulo: Salamandra. 1996

BAUMAN, Z, 1925. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Tradução José Gradel. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008

CEZARI, E.; CUNHA, R. **A educação infantil na base nacional comum curricular: conceitos e propostas de um currículo**. Revista Observatório, v. 2, n. 4, p. 456-475, 30 out. 2016.

CANCLINI, N.G **Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp. 1998

GONÇALVES, G. **a criança como sujeito de direitos**. 2015. 190f, Dissertação de Mestrado. UFSC, Santa Catarina, RS. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/157336> acessado em 20/07/2018

LOPES, A.C. **Políticas de currículo: recontextualização e hibridismo**. Currículo sem fronteiras, www.curriculosemfronteiras.org, v 5, n. 2, p 50-64,2005

LOPES, A.C; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez,2011

PORTELINHA, A.M.S; COELHO,R.T. **A educação infantil no contexto das discussões da Base Nacional Comum Curricular**. Temas & Matizes, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 30 – 43, jan./jun., 2017. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/16632/11583>, acessados em 28/01/2019

SOUZA, D.M. **O brincar, as interações e a intencionalidade da educação infantil**. Revista de Educação da Prefeitura de Palmas-TO, /ano V, nº 13, pg. 07, - dezembro de 2016.

ROCHA, E. A. C.**30 anos da Educação Infantil na Anped**. In: SOUSA, G.(org) **Educar na Infância perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: editora contexto, 2010.

_____**Entrevista com secretario Danilo de Melo Sousa**.
<http://g1.globo.com/to/tocantins/videos/v/secretario-municipal-danilo-melo-responde-perguntas-sobre-situacao-das-escolas-de-palmas/4421970/> acessado em 27/09/18 as 10:57.

PME. **Plano Municipal de Educação de Palmas**. Disponível em http://www.palmas.to.gov.br/media/doc/arquivoservico/DOCUMENTO_REFERENCIA_PLANO_MUNICIPAL_DE_EDUCACAO.pdf2012

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tentei descobrir na alma alguma coisa
mais profunda do que não saber
nada sobre as coisas profundas.
Consegui não descobrir.”
Manoel de Barros

Esta pesquisa: “O currículo da educação infantil: a retomada da discussão em tempos de modernidade líquida teve como objetivo geral pesquisar o que se tem produzido sobre o currículo da Educação Infantil, em tempos de modernidade líquida. Para responder a esta pergunta e ter possibilidade de alcançar este objetivo, o trabalho estruturou se em três seções interdependentes com objetivos e resultados específicos.

Na primeira seção buscamos inventariar as dissertações e teses encontradas na BDTD, no período de 2007 a 2007. Descobrimos que as pesquisas apontam para a busca de uma definição e construção de um currículo de Educação Infantil que atenda as demandas e necessidades das crianças em seus contextos, realidades e condições concretas, mas que há elementos de interferência e influência neste processo. Tais como a demora na efetivação de políticas públicas, as más condições de funcionamento dos CMEIs, a fluidez presente no contexto social, político e econômico dentre outros fatores. As pesquisas sobre o currículo da Educação Infantil evidenciam a necessidade de revermos as concepções de criança, infância e currículo, a fim de romper com o paradigma de que a Educação Infantil deve ser preparação e/ou treino para o Ensino Fundamental, nesse sentido consideramos válido uma proposta de integração curricular entre o cuidar, o educar e o brincar. De modo que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Na segunda seção ocupamos de compreender a BNCC como resultado da concepção de que a educação é um ato político e de que o currículo é território de produção de políticas. Relacionamos a BNCC com o ciclo de políticas de BALL (2002). Discorrendo sobre o processo de elaboração da BNCC com o contexto da produção de texto, o contexto de influência e o contexto da prática; a fim de refletirmos sobre o cenário de construção do documento e que a aprovação da mesma é um ato político que teve a participação e influência dos grupos privatistas hegemônicos e das metas de educação elaboradas pelo Banco Mundial. Nesta seção identificamos que a BNCC é um documento de controle ideológico e reforço das políticas neoliberais que vem se intensificando nos modelos de gestão públicas, transformando a educação numa mercadoria. Ainda nesta seção destacamos as mudanças que estão previstas para a Educação Infantil de acordo com a BNCC, tais como: o protagonismo infantil, o secundarismo do papel docente na condução das práticas de experiências, as expectativas de

aprendizagem para cada faixa etária das crianças, os eixos de formação como ponto de partida e não como campos disciplinares. Nestas mudanças consideramos como desafio lidar com o risco de secundarizar a importância do conhecimento científico e o papel do professor, “pode ainda, além disso, limitar o acesso da criança a outros saberes que não se encontram nos campos de sua experiência e não encontrarão se o sujeito mais experiente não lhe apresentar.” (PORTELINHA; COELHO, 2017, p.13).

E, por fim, na terceira seção, focalizamos no Currículo da Educação Infantil em Palmas, Tocantins. Apresentamos uma pesquisa sobre o Referencial Curricular Pedagógico para a Educação Infantil no município de Palmas, com o objetivo de conhecer o currículo da Educação Infantil no município. A seção pretendeu responder a seguinte problemática: que currículo e ou proposta pedagógica curricular foi desenvolvido para os CMEIs da Educação Infantil em Palmas de 2007 a 2017? Nesse sentido identificamos um currículo construído na tentativa de desenvolver uma proposta pedagógica voltada para práticas de valorização da criança em seus contextos de infância, amparadas nos documentos legais já existentes e que, o Referencial Pedagógico da Educação Infantil se constitui como forma de compilar, orientar e apresentar aos profissionais da educação infantil as concepções de criança, currículo, infância, professor, proposta pedagógica e sugestões de experiências por eixos de formação e não por campo disciplinar.

Destarte, mais do que buscar respostas, procuramos ponderar considerações sobre o currículo da Educação Infantil em tempo de modernidade líquida. A modernidade líquida é a metáfora que escolhemos para evidenciar a concepção de que atualmente “tudo flui, nada fica como é”, “tudo se transforma”. A liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente. “A vida líquida, assim como a modernidade líquida, não podem manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo”. (BAUMAN, 2007, p.7)

Notamos a característica da liquidez, durante a realização de todo processo de pesquisa, que o currículo passou por reflexos das demandas sociais de cada época, desde as concepções assistencialistas, de escolarização, às propostas de práticas de experiências entre o binômio do cuidar e o educar, bem como a sociedade mudou desde o início das primeiras pesquisas de currículo na Educação Infantil. Essas concepções não são lineares e atemporais, atualmente acontecem de modo complexo e dinâmico nos espaços de Educação Infantil, onde ainda notamos lacunas entre as propostas dos documentos legais e a operacionalidade do fazer nas IEs.

Consideramos o currículo como elemento híbrido, de transmutação, de natureza polissêmica, produtor de políticas, realizador de caminhos, percursos e histórias. Um elemento

de disputas de poder, conflitos, concepções e produtor de significados com características líquidas em uma sociedade de modernidade e vida líquida. A vida líquida é uma sucessão de reinícios (BAUMAN, 2007, p.8).

A caminhada que fizemos até aqui pautou na triangulação de: mapear o currículo da Educação Infantil nas teses e dissertações Brasileiras (2007-2017); compreender a BNCC (2017) como instrumento de evidência que o currículo é produtor de políticas públicas educacionais bem como a educação é um ato político e por fim conhecer o currículo da Educação Infantil do Município de Palmas (2007-2017).

Nossa intenção com essa triangulação foi de verificar o que se tem produzido nos últimos dez anos no âmbito nacional nas pesquisas quanto aos elementos do currículo da Educação Infantil. Notamos que antes da aprovação da Base, há nos documentos anteriores e pesquisas uma valorização da infância e do desenvolvimento integral da criança como sujeito histórico e de direito, é possível perceber um forte movimento para retirar as tradições didático-curriculares do Ensino Fundamental que muitas vezes são ajustadas e adaptadas para a Educação Infantil. Houve uma tendência de reconhecer a Educação Infantil como etapa para o desenvolvimento da criança e não de seu desempenho como aluno em miniatura.

Com a BNCC, a Educação Infantil passa a ter elementos de ordem obrigatória e reguladora, é uma proposta que visa que os professores consigam organizar os tempos e espaços para que se atinjam os resultados pautados nas competências e habilidades previstas para cada faixa etária e campo de experiência, onde o protagonismo infantil é o fio condutor e favorecedor do desenvolvimento e aprendizagem das crianças mediadas pelos (as) professores (as).

Consideramos que toda proposta oficial (contexto de produção de texto) não é operacionalizada de maneira pura e linear nos espaços da prática (contexto de produção da prática) esperamos ainda produzir outro estudo sobre os impactos, obstáculos e resultados encontrados no processo de inserção, adaptação e implementação do documento na prática, pois como a última versão da BNCC (2017) ainda é recente, as escolas e CMEIs terão até 2020 para se adaptarem. Daí então a pesquisa deverá tentar responder a seguinte pergunta: o que se tem falado e vivido sobre o currículo da Educação Infantil após a implementação da BNCC (2017)?

Concluindo, destacamos a possibilidade de um currículo que focalize na criança como sujeito histórico da infância, sugerimos a integração curricular baseada na triangulação fluída do cuidar, educar e brincar elaborados a partir de cada realidade e contexto que as crianças possam esta inseridas.

Anexos

VISUALIZAÇÃO DOS DADOS QUE ESTÃO NOS GRÁFICOS NO FORMATO DE TABELAS

Catologações de dissertações e teses: mapeamento histórico

Ano	Quantidade de Dissertações
2007	8
2008	4
2009	2
2010	1
2011	1
2012	6
2013	2
2014	7
2015	4
2016	7
2017	3
Total	45

Fonte: Pesquisa na BDTD sobre o currículo da Educação Infantil (2007-2017)

Quanto ao número de publicações de teses por ano o seguinte resultado:

Ano	Quantidade de Teses
2007	0
2008	0
2009	2
2010	0
2011	2
2012	3
2013	1
2014	2
2015	1
2016	1
2017	4
Total	16

Fonte: Pesquisa na BDTD sobre o currículo da Educação Infantil (2007-2017)

Temáticas Inventariadas	Quantidade
Desenvolvimento e implementação de propostas curriculares para municípios	10
As concepções do currículo da Educação Infantil na voz dos professores	8
Formação para professores da Educação Infantil e o currículo	5
Concepções de criança, currículo, infância e documentos legais da Educação Infantil	5
Currículo na voz das crianças	3
Práticas curriculares da Educação Infantil	3
Currículo para bebês	3
Currículo Prescrito e currículo em ação	3
Diversidade no currículo da Educação Infantil	2
Inclusão e currículo na Educação Infantil	2
Arte e currículo da Educação Infantil	2
Educação física e currículo da Educação Infantil	2
Gênero e currículo na educação Infantil	2
Currículo e afetividade na Educação Infantil	2
Análise do RCNEI	2
Oralidade e currículo da Educação Infantil	2
Currículo da educação Infantil e currículo do Ensino Fundamental: a criança de seis anos	2
Análise de DCNEI e proposta local	1
Religiosidade e currículo da Educação Infantil	1
Conteúdos na Educação Infantil	1
Multiculturalismo e currículo na Educação Infantil	1
Educação Ambiental e currículo da Educação Infantil	1

Fonte: Temáticas encontradas na BDTD, no período de 2007 a 2017 relacionadas ao currículo da Educação Infantil.

Quanto à natureza	Quanto ao tipo de procedimentos técnicos	Quantidade De pesquisas
Multimetodológica	Bibliográfica e campo	31
Multimetodológica	Bibliográfica, documental e de campo	10
Multimetodológica	Bibliográfica e documental	8
Multimetodológica	Bibliográfica e etnográfica	1
Multimetodológica	Autobiográfica e experimental	1

Bibliográficas	Pesquisa bibliográfica	5
Etnográfica	Observação participante	3
Documental	Análise documental	2

Fonte: Levantamento de dados realizadas nas [61] pesquisas sobre currículo da Educação Infantil encontradas na BDTD.

Autores	Número de pesquisas que utilizaram os autores
Macedo e Lopes	30
Kramer	24
Silva	24
Moreira	16
Oliveira	16
Sacristan	15
Goodson	11
Kuhlmann	10
Cerizara	9
Pacheco	6
Candau	6
Apfle	5
Coraza	4
Arroyo	4
Campos	4
Rocha	4
Arce	3
Saviani	3
Formosinho	3
Coll	3
Farias e Dias	3
Sales e Farias	3
Ferrazo	2
Tussi	2
Paraíso	2
Ayoub	1
Sayão	1
Martins	1

Basseda,Huget e Sole	1
----------------------	---

Fonte: Autores identificados nas pesquisas inventariadas por meio da plataforma BDTD, no período de 2007 a 2017, relacionados ao currículo da Educação Infantil

Verbos	Número de pesquisas que utilizaram os verbos no objetivo geral
Analisar	19
Compreender	12
Investigar	8
Refletir	6
Verificar	2
Pensar	2
Problematizar	2
Investigar e analisar	2
Argumentar e compreender	2
Construir	1
Abordar	1
Conhecer	1
Discutir	1
Proporcionar	1
Estudar	1
Identificar	1
Focalizar	1
Apresentar	1
Engendrar	1

Fonte: Verbos do objetivo geral identificados nas pesquisas inventariadas por meio da plataforma BDTD, no período de 2007 a 2017, relacionados ao currículo da Educação Infantil