



**VENI CREATOR CHRISTIAN UNIVERSITY
MASTER'S DEGREE IN EDUCATION SCIENCES**

PAULA SANTOS CANDEIA BARBOSA

**CURRÍCULO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DAS CRECHES DO MUNICÍPIO
DE PATOS-PB**

*CURRICULUM AND THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION: CONCEPTIONS OF DAYCARE CENTER TEACHERS
IN THE MUNICIPALITY OF PATOS-PB*

FLÓRIDA – USA

2019

PAULA SANTOS CANDEIA BARBOSA

**CURRÍCULO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DAS CRECHES DO MUNICÍPIO
DE PATOS-PB**

*CURRICULUM AND THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION: CONCEPTIONS OF DAYCARE CENTER TEACHERS
IN THE MUNICIPALITY OF PATOS-PB*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Veni Creator Christian University, na área de Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Diego Rocha Guedes de Almeida.

FLÓRIDA – USA

2019

**International Cataloging-in-Publication Data
Library - VCCU**

P324c Santos Candeia Barbosa, Paula

Curriculum and the common national curriculum base in early childhood education: conceptions of daycare center teachers in the municipality of Patos-PB / Paula Santos Candeia Barbosa. – Flórida-USA: Veni Creator Christian University - VCCU, 2019.

137f.

Dissertation (Master's Degree in Education Sciences) - Veni Creator Christian University - VCCU, Flórida-USA, 2019.

Advisor: Diego Rocha Guedes de Almeida, PhD

1. Child Education Curriculum. 2. BNCC. 3. Kindergarten teachers. I. Title.

CDU 370=(134.3)

PAULA SANTOS CANDEIA BARBOSA

**CURRÍCULO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DAS CRECHES DO MUNICÍPIO
DE PATOS-PB**

*CURRICULUM AND THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION: CONCEPTIONS OF DAYCARE CENTER TEACHERS
IN THE MUNICIPALITY OF PATOS-PB*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Veni Creator Christian University, na área de Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

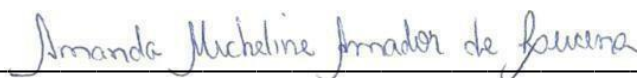
Orientador: Prof. Dr. Diego Rocha Guedes de Almeida.

Aprovado em 25 de Novembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Diego Guedes Rocha de Almeida
Orientador



Profª Drª Amanda Micheline Amador de Lucena
Presidente



Profª. Drª. Marcela Tarciana Cunha Silva Martins
Membro1

As crianças da educação infantil são impulsionadoras das professoras e professores da Educação infantil que, cotidianamente, criam, recriam e transformam práxis. Definindo o que e como precisam experimentar com as crianças, possibilidades de situações de ensino e aprendizagens através de interações com a multiculturalidade, que em muitos casos não favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade, mas que desafia as adversidades e constroem nas instituições, currículos com e para as crianças.

AGRADECIMENTOS

*Aprendi que se depende sempre De tanta, muita, diferente gente Toda pessoa sempre é as
marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente Que nunca está sozinho por mais que
pense estar.
Gonzaguinha*

Agradeço ao Deus soberano, o qual me possibilitou ter concluído esse trabalho, uma vez que não foi uma tarefa fácil.

Ao meu esposo Josenildo e aos meus filhos Pietro e Laura, que tiveram momentos de privação de lazer e convivência quando tinha que escrever e me isolava. Agradeço pela compreensão, amor e por me incentivar a não desistir do meu sonho.

A minha mãe e minha irmã Peracia, que me ajudaram nos momentos em que precisei de sua presença e orientação, nunca faltaram, sempre estiveram ao meu lado.

Aos colegas que contribuíram com seus conhecimentos, aprendizagens, incentivos e orientações, dividindo e compartilhando saberes, minha gratidão.

A minhas companheiras de trabalho, especificamente, da Creche Tia Luci que souberam me ouvir, acalmar e compreender nos momentos de angústias.

Aos colaboradores deste trabalho, 102 professores, coordenador, supervisor que deram suas contribuições e não se negaram a discorrer sobre suas vivências e conhecimentos, meu muito obrigada!

As crianças das creches Municipais de Patos por dividirem suas experiências e compartilharem suas sensibilidades e alegrias. A cada professor que ao longo da minha vida acadêmica passou e passa, como educador e aprendiz, como semeadores do conhecimento que plantaram sementes da busca, inquietude. Saibam que foram e são germinadas a cada ação da incansável busca pelo conhecimento, que estas cresçam, se fortaleçam, sejam compartilhadas e sirvam de alimento, que seja a força motriz que move educadores por novos conhecimentos e horizontes.

As minhas amigas de perto e de longe Surama Araújo, Amélia Costa, Gernaide e Vlândia Freire que sempre me incentivaram a continuar nessa longa e

ádua caminhada, mas igualmente prazerosa.

Ao meu Orientador, Doutor Diego Rocha que diante dos desafios postos nessa caminhada, me orientou, passou-me confiança, segurança e incentivou-me a caminhar.

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos, cem pensamentos,
cem modos de pensar, de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as
maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar
e compreender.

Cem mundos para descobrir. Cem mundos
para inventar. Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem,
cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do
corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer
sem a cabeça, de escutar e de não falar,

De compreender sem alegrias, de amar e
maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já
existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e
nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a
realidade e a fantasia, a ciência e a
imaginação,

O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas
que não estão juntas. Dizem-lhe: que as cem
não existem.

A criança diz: ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi

RESUMO

Reconhecendo a importância no contexto atual das políticas curriculares nacionais para a Educação Infantil, ancorada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aliado à preocupação que vai ao encontro de pesquisas nacionais das definições ou indefinições de diretrizes, que garantam que os direitos e aprendizagens das crianças sejam respeitados. Assim, a BNCC apresenta-se como um documento que norteará as práticas a serem desenvolvidas na educação infantil a partir de sua normatização legal. No entanto no momento em que este trabalho foi produzido, não era de total conhecimento prático dos professores desta etapa por se tratar de um documento ainda em processo de normatização. Destarte, este trabalho de conclusão de curso em nível de mestrado pretendeu colaborar com as discussões no âmbito das Ciências da Educação, tanto em termos documentais, ao discutir aspectos relativos à BNCC, quanto em termos empíricos, ao verificar a aplicabilidade deste documento, sobretudo com relação às formas pelas quais os professores lidam com esta realidade em sala de aula, afinal, esta é a função final de qualquer política pública ou teoria em relação à educação. Deste modo, o presente estudo discutiu os modos em que os principais documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) ao longo da história da Educação Infantil tem abordado o currículo desta etapa, além de refletir sobre os olhares dos professores das creches municipais na cidade de Patos- PB sobre o currículo e as possíveis contribuições da BNCC. O lócus empírico desta pesquisa foi escolhido como ponto representativo da região do sertão da Paraíba, e tem por finalidade retratar a forma pela qual estas políticas públicas podem ser compreendidas, sem que, com isto, tenhamos a intenção de esgotar o debate sobre o tema, tão pouco ambicionar que este recorte, em termos de pesquisa de campo, dê conta de toda a realidade em nível educacional. Para que fosse possível alcançar os objetivos propostos deste trabalho de conclusão de curso, foi preciso realizar uma pesquisa colaborativa de cunho qualitativo que envolveu incursões dentro das Ciências da Educação. Foi desenvolvida com 102 professores que atuam em onze (11) creches da Educação Infantil do Município de Patos – PB com a finalidade de compreender o mundo social dos educandos. Por fim, esta pesquisa mostrou-se capaz de ampliar as ideias relativas a conceitos como currículo, criança, educação infantil e autonomia, não se limitando ao que estava posto em termos teóricos, mas buscando, novas respostas por meio da pesquisa de campo. Desta forma o BNCC mostra-se como pilar fundamental neste processo de que compreende o entendimento sobre a relação do currículo, do professor e da educação de maneira ampla.

Palavras-chave: Proposta Curricular; BNCC; Práticas pedagógicas em desenvolvimento; Educação Infantil; Creche.

ABSTRACT

Recognizing the importance in the current context of national curriculum policies for Early Childhood Education, anchored in the National Common Curricular Base (BNCC), coupled with the concern that meets national research on the definitions or indefinitions of guidelines, which ensure that the rights and learning of children children are respected. Thus, the BNCC is presented as a document that will guide the practices to be developed in early childhood education based on its legal standardization. However, at the time this work was produced, it was not of full practical knowledge of teachers at this stage because it is a document still in the process of standardization. Thus, this work of conclusion of the course at the master's level intended to collaborate with discussions in the scope of Educational Sciences, both in documentary terms, when discussing aspects related to BNCC, and in empirical terms, when verifying the applicability of this document, especially in relation to the ways in which teachers deal with this reality in the classroom, after all, this is the final function of any public policy or theory in relation to education. Thus, the present study discussed the ways in which the main official documents of the Ministry of Education (MEC) throughout the history of Early Childhood Education have addressed the curriculum of this stage, in addition to reflecting on the views of teachers of municipal day care centers in the city of Patos-PB on the curriculum and possible contributions of the BNCC. The empirical locus of this research was chosen as a representative point of the Paraíba hinterland region, and aims to portray the way in which these public policies can be understood, without, with this, the intention of exhausting the debate on the topic, so little ambition that this cut, in terms of field research, will account for the whole reality at the educational level. In order to achieve the proposed objectives of this course conclusion work, it was necessary to conduct a qualitative collaborative research that involved incursions within the Educational Sciences. It was developed with 102 teachers who work in eleven (11) kindergartens in Early Childhood Education in the city of Patos - PB in order to understand the social world of students. Finally, this research proved to be able to expand the ideas related to concepts such as curriculum, child, early childhood education and autonomy, not being limited to what was put in theoretical terms, but looking for new answers through field research. In this way, the BNCC is shown as a fundamental pillar in this process that comprehends the understanding of the relationship between the curriculum, the teacher and education in a broad way.

Keywords: Child Education Curriculum; BNCC; Kindergarten teachers.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular Nacional - Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento e Campos de Experiências.....	59
QUADRO 2- Caracterização dos profissionais participantes da entrevista.....	79
QUADRO 3- Atuação prévia aos cargos de Coordenação e supervisão.....	81
QUADRO 4- Como se deu o ingresso aos cargos.....	81
QUADRO 5- Mudanças entre a prática educativa ao longo da atuação.....	82
QUADRO 6- Concepção em relação à criança?.....	83
QUADRO 7- Orientação quanto ao trabalho dos professores.....	84
QUADRO 8- Considerações sobre a educação Infantil na Educação Infantil.....	85
QUADRO 9- Rotina do planejamento das creches.....	86
QUADRO 10- Definição pedagógicas a serem desenvolvidas nas creches.....	87
QUADRO 11- Acompanhamento pedagógico das atividades dos professores.....	88
QUADRO 12- Considerações sobre o “poder” de participação da criança na creche.....	89
QUADRO 13- Formação sobre a BNCC na Educação Infantil.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART: Artigo de lei

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEB: Câmara de Educação Básica

CF 88: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

CNE: Conselho Nacional de Educação

CE: Câmara de Educação

CEDES: Centro de Estudos e Debates

CEP: Conselho de Ética e Pesquisa

C1: Coordenador da Educação Infantil do Município de Patos- PB

COEDI: Coordenação de Educação Infantil

DCNEIS: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA: Estatuto da criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90)

EI: Educação Infantil

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

IQEI: Indicadores de Qualidade da Educação Infantil

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996).

LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atualizada pelo nº Lei nº 13.716, de 2018).

MEC: Ministério da Educação e da Cultura

MIEB: Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE: Plano Nacional de Educação **PPP:** Projeto Político Pedagógico **P:** Professor

RCNEI: Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil

SEB: Secretaria de Educação Básica

S1: Supervisor da Educação Infantil

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEIs: Unidade da Educação Infantil

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Gênero dos participantes.....	92
GRÁFICO 02 – Tempo de Docência.....	93
GRÁFICO 03 – Formação Inicial dos participantes.....	93
GRÁFICO 04 – Qualificação continuada dos participantes.....	94
GRÁFICO 05 – Atuação na Educação Infantil.....	95
GRÁFICO 06 – Objetivos da Educação Infantil.....	96
GRÁFICO 07 – Conhecimento/ ou não dos documentos oficiais da educação infantil.....	97
GRÁFICO 08 – Percepção sobre a obrigatoriedade da Base Nacional Comum Curricular.....	99
GRÁFICO 09 – Percepção dos professores da Rede Municipal de ensino de Patos- PB sobre o currículo das creches.....	100
GRÁFICO 10 – Currículo das creches e o atendimento à autonomia das crianças.....	100
GRÁFICO 11– Existência da correlação da BNCC, DCNEI e os RCNEI.....	101
GRÁFICO 12 – Com a BNCC o protagonista passa a ser a criança e o professor passa a observar mais?.....	102
GRÁFICO 13 – relação do desenvolvimento da autonomia da criança com a organização do tempo, do espaço, dos materiais e do agrupamento de crianças?.....	103
GRÁFICO 14 – A BNCC e os currículos papéis sobrepostos para assegurar as aprendizagens necessárias à criança na etapa da educação infantil?.....	104
GRÁFICO 15 – Tomada de decisões das crianças.....	105
GRÁFICO 16 – Contribuição da BNCC para a organização e desenvolvimento de sua prática pedagógica cotidiana.....	112

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 DIMENSIONALIDADE DO CURRÍCULO NO UNIVERSO ESCOLAR	22
2.1 ABORDAGENS DAS TEORIAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO	25
2.2 TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO	27
2.2.1 As teorias pós-críticas	29
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERÍSTICAS	32
3.1 QUAIS AS ÚLTIMAS PESQUISAS REALIZADAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL?	37
3.2 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES	40
3.3 BNCC EM BUSCA DE UM CURRÍCULO COMUM NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..	43
4 INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: EIXOS ESTRUTURANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	47
4.1 EVOLUÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL A LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	50
4.2 CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	56
4.3 AMBIENTE X ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: CRIANÇAS E PROFESSORES	62
4.4 DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO	68
5 ABORDAGEM DA PESQUISA	73
5.1 MÉTODO E TÉCNICA DA PESQUISA	75
5.2 LÓCUS E SUJEITO DA PESQUISA	77
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	79
6.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS QUESTIONÁRIOS	92
6.2 CONSTRUÇÃO DA ROTINA DA SALA DE AULA	107
6.3 RELAÇÃO OU /NÃO DO PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA	109
6.4 CONTRIBUIÇÃO DA BNCC PARA A ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA	111
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114

REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE A - ENTREVISTA PARA O COORDENADOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	125
APÊNDICE B – ENTREVISTA PARA O SUPERVISOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	126
APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	127
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	130
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	132
ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO	134
ANEXO D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	135
FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS - FIP	135

1 INTRODUÇÃO

O indivíduo enquanto ser social constitui-se em diferentes fases de desenvolvimento ao longo da vida, infância, adolescência, vida adulta e velhice. Nesse âmbito, a infância é uma das etapas fundamentais para constituição do indivíduo que pretende exercer cidadania, aspirações políticas e protagonizar-se enquanto ser social. Assim, a Educação Infantil vem se configurando em uma arena de intensos debates no campo da educação.

Desde a Constituição Federal de 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente Lei de nº 8.069 de 13 de julho de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o atendimento às crianças de 0 a 5 anos nas creches passou a ser considerado questão da Educação Básica. Nesse cenário, os documentos e pesquisas, existentes até então, foram elaborados e desenvolvidos, respectivamente, na busca de delimitar contornos especificamente educativos/pedagógicos para tal etapa da Educação Básica.

Este trabalho discutiu as formas em que os principais documentos das políticas curriculares nacionais têm abordado as peculiaridades curriculares para a educação infantil, o que possibilitam as experiências a serem oportunizadas às crianças. A inserção, a partir da Constituição Federal de 1988, de creches e pré-escola no sistema de ensino da educação básica, apesar de ter suscitado avanços na área da Educação Infantil, a exemplo da política de oferta de vagas, elevação do nível de formação de seus educadores, obrigatoriedade de matricular as crianças de 4 e 5 anos na educação Infantil, carece de instrumentos que articulem o trabalho pedagógico realizado no caminho desta etapa, sem impor o modelo ao outro. As mudanças curriculares na Educação Infantil frente à implantação da Base Nacional Comum curricular e a concepção dos professores da rede pública das creches na cidade de Patos – Paraíba, diante da construção de um currículo direcionado pela BNCC compilou o objetivo geral desta dissertação.

A expansão da educação infantil no Brasil tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a cinco anos. A conjunção desses fatores ensejou

um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. A partir de então, a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). O Estatuto da criança e do Adolescente, de 1990, destaca também o direito da criança a este atendimento. Reafirmando essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação.

O tema Educação Infantil ganha na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 4.024/61) uma discreta referência. Esta Lei indicava às empresas que tinham em seus quadros de funcionários mães trabalhadoras, a incumbência de organizar instituições pré-primárias para o atendimento às crianças. Com as reformas na LDB em 1971 (Lei nº 5692/71), nada de novo foi acrescentado a esse quadro.

Apesar da omissão da Lei em relação à necessidade de atendimento educacional para a infância, ocorre, entretanto, um crescimento acentuado da demanda pelo atendimento a crianças menores de seis anos em creches e pré-escolas. Estudiosos da Educação Infantil atribuem o fenômeno, por um lado, à crescente participação da mulher no mercado de trabalho e, por outro, ao também reconhecimento da importância da educação nos primeiros anos de vida.

A luta pelo reconhecimento do direito à educação infantil insere-se, ainda, num movimento popular mais amplo de defesa dos direitos da criança, tendo participação ativa nesse processo diversos segmentos sociais. As conquistas advindas dessas lutas foram sendo legitimadas por documentos históricos como a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção Mundial dos Direitos da Criança de 1989.

No Brasil foram somente às últimas três décadas que a discussão sobre o atendimento institucional de crianças menores de seis anos em espaços educativos, fora da família, ganhou, de fato, contornos um pouco mais definidos. O intenso debate sobre a infância e a educação infantil desenvolvido nas décadas de 70 e 80 foi fundamental para que fossem introduzidas mudanças significativas no âmbito legal, cuja consumação se deu na própria Constituição Federal, promulgada em 1988. No artigo 208 fica firmado o dever do Estado com a educação infantil

mediante a garantia de atendimento (não obrigatório) em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, provocando mudanças qualitativas no discurso oficial sobre a criança e sua educação, refletido, ademais, nas propostas educativas subsequentes para esse nível de ensino.

Não obstante, com o reconhecimento pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9394/96) da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, esse nível de ensino conquistou um respaldo legal inédito, sua finalidade, passa a ser definida no texto legal, vislumbrando o desenvolvimento integral da criança em seus vários aspectos da vida social e afetiva, numa ação articulada à família e à comunidade (Art. 29). A educação infantil tem como objetivo proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, emocional, intelectual, moral e social, a ampliação de suas experiências e estimular o interesse da criança pelo processo de conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.

A incorporação da educação infantil à educação básica representa um avanço importante em relação à tradição assistencialista historicamente presente nessa modalidade de atendimento, feita até então, por órgãos ligados à assistência social. No entanto, é preciso enfatizar que, embora seja considerado um grande passo do ponto de vista legal, o fato de a Educação Infantil ser oferecida em caráter não obrigatório reafirma o descompromisso do Estado para com esse nível de ensino, acarretando, com isso, a não priorização de recursos e reforçando o papel secundário que historicamente a educação de crianças pequenas no Brasil tem assumido.

Contudo, o reconhecimento legal do direito a esse atendimento expressa, até certo ponto, a concepção atual em relação à criança construída ao longo do processo histórico, exigindo, ainda, um profundo debate acerca de quais seriam os modelos de qualidade para a educação de crianças pequenas. Agora, trata-se de uma criança com necessidades e características próprias, distintas das dos adultos, um sujeito real e não mais um “vir a ser” um cidadão com direitos dentre os quais, a educação em creches e pré-escolas.

Uma das ações concretas implementadas no âmbito das reformas no sistema educacional brasileiro diz respeito ao documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o RCNEI no ano de 1998. Este documento apresenta-se como um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir

com a implementação de práticas educativas de qualidade para a educação infantil. Ele está organizado de forma instrumental e didática, apresentando eixos de trabalho com os respectivos objetivos, conteúdos e orientações didáticas diferenciadas para as faixas etárias de zero a seis anos. Sua versão final foi divulgada em outubro de 1998.

O processo de legitimação da educação infantil deu-se a partir de dezembro de 1998 a CEB – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil a serem complementadas pelas normas dos sistemas de ensino dos Estados e Municípios. As Diretrizes, de caráter mandatário, estabeleceu o marco para a elaboração de propostas pedagógicas para as crianças de 0 a 6 anos, definindo os princípios fundamentais e procedimentos para a educação básica que orientariam as instituições de educação infantil na organização de suas propostas pedagógicas.

O processo histórico de reconhecimento do direito e da especificidade educacional da infância, legitimado nos textos legais, muito tem contribuído na defesa de práticas educacionais cada vez mais críticas e criativas. É, pois, nosso compromisso, enquanto espaço de educação infantil, contribuir com o debate nacional acerca das políticas públicas inerentes à Educação Infantil e seu currículo. Estas discussões ocorreram gradativamente nos documentos que antecederam à BNCC.

Recentemente, a reflexão sobre currículo e a BNCC está sendo palco das discussões nos fóruns, debates, simpósios e nas pesquisas educacionais vigentes em nível nacional. No âmbito local estes estudos vêm permeando a construção dos Currículos Estaduais, Municipais e nas propostas das instituições das creches e escolas de todo o país, assim como nas pesquisas e formação inicial permanentes dos docentes.

Sabe-se que o currículo sempre esteve presente e interferindo diretamente na vida de toda a comunidade escolar: gestores, educadores, educando e a comunidade local. Mas nem sempre essa temática foi bem compreendida e se fez concretamente explícita nas instituições e nas reflexões dos educadores, sobretudo nas instituições de Educação infantil, especificamente nas creches.

Nesta perspectiva do currículo, percebe-se a complexidade do tema, posto que toda política curricular contempla uma política cultural, pois é resultado da produção de saberes constituída na inquietude, no campo conflituoso de

concepções de conhecimentos, ideologias e aprendizagem.

Conforme Oliveira (2010), nessa perspectiva se colocam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) que simboliza uma valorosa contribuição para refletir como e em que direção atuar junto às crianças a partir de determinados parâmetros de construção científico, oficial e elaboração de documentos oficiais que vislumbram nortear a prática e o trabalho nas instituições de Ensino Infantil.

Diante deste cenário complexo, faz-se necessário elencar indagações e repensar o currículo da Educação Infantil e o envolvimento dos educadores na elaboração dos documentos nacionais nesta etapa, os anseios em relação às aprendizagens oportunizadas na educação infantil, a estruturação e organização das ações educativas, aliada à valorização do papel dos educadores que atuam junto às crianças de (zero) 0 a (cinco) 05 anos. Além da desafiadora tarefa de construir um currículo alinhado à Base Nacional Comum Curricular que garantam os objetos de aprendizagens e deem voz e acolham as crianças respeitando suas experiências e as novas aprendizagens propiciadas.

Por meio desta pesquisa, vislumbramos explorar tanto a literatura relativa ao currículo quanto a observação das práxis dos educadores envolvidos na pesquisa, que ambientes podem favorecer diversos tipos de interações, qual função desempenha o professor da Educação Infantil na organização dos espaços e rotinas onde ocorre o processo educacional. Pretendeu-se ainda, averiguar se o trabalho do professor respalda a escuta, o diálogo e se a criança tem vez/voz, atribuindo-lhes autonomia.

De maneira geral, com ênfase especial nos documentos legais que direcionam o currículo da Educação Infantil foi dada relevância quanto à revisão da literatura desse campo, compilando-se de um arcabouço através de um levantamento do Currículo acompanhando a evolução do tempo em suas diferentes concepções e também ampliando as diferentes visões de currículo, criança, de práticas pedagógicas em desenvolvimento e dos objetivos da Educação Infantil. Essa construção compartilhou do posicionamento literário dos teóricos: Sacrstán (2013), Silva (2016), Moreira e Candu (2008), Oliveira (2011, 2014 e 2018), Kramer (2009, 2011), Didonet (2010), Barbosa (2006, 2009 e 2010), Burg (2012) Campos (2011), Cruz (2008 e 2017) dentre outros estudiosos que

trouxeram relevantes reflexões acerca do tema.

Na temática abordada foram também utilizados os documentos oficiais, como Constituição Federal de 1988, Plano Nacional de Educação para Educação Infantil (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/1996, os RCNEI (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais, DCNEIs (1999), PQEI- Parâmetro de Qualidade para a Educação infantil (2006), Indicadores de qualidade na educação Infantil (2009), BNCC (2017), além de resoluções e pareceres do Conselho Nacional da Educação concretizando as contribuições no espaço escolar a ser pesquisado. Nele encontram-se subsídios cruciais para o pleno desenvolvimento do trabalho.

Este trabalho de conclusão de curso foi organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo aborda a Inserção na dimensionalidade do Currículo tratando sua origem, as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo; no segundo capítulo trata das Políticas Educacionais e curriculares na educação Infantil no cenário brasileiro e contemporâneo contemplando a Educação Infantil como Primeira etapa da Educação Básica: contextualização e características, currículo na educação infantil e suas implicações e BNCC em busca de um Currículo Comum na Educação Infantil. No terceiro capítulo corrobora no sentido de refletir sobre as (IN) definições das propostas e políticas curriculares nacionais, Campos de Experiência e a Organização do Currículo na Educação Infantil, Ambiente X Espaço de Aprendizagem e Desenvolvimento: crianças e professores, Desenvolvimento da Autonomia da Criança na construção do Currículo. O quarto capítulo apresenta os procedimentos metodológicos e tipologia da pesquisa. Em seguida são compiladas as análises e discussões dos resultados da pesquisa.

2 DIMENSIONALIDADE DO CURRÍCULO NO UNIVERSO ESCOLAR

O termo currículo vem sendo conceituado de distintas formas e concepções, que resultam em diferentes modos de conceber historicamente a educação. A verdade é que o currículo passou e está passando por resignificação ao longo de décadas e que se tem apresentado em debates, pesquisas e estudos ganhando a atenção de professores, autoridades, gestores, pais e membros da comunidade.

Entender a evolução do currículo se faz necessário a todos que trabalham nas escolas e nos sistemas educacionais. Young (2014) afirma está convencido de que não existe questão mais crucial atualmente do que o currículo.

Nesse contexto percebe-se que o surgimento do currículo nesses dois países tinha algo em “comum” o tecnicismo aliado ao processo industrial, manual, de busca pela eficiência onde o aluno era o produto que só teria êxito se por outro lado fosse dotado de capacidades intelectuais e cognitivas.

Silva (2016) acredita que o currículo surge inicialmente como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos aliado à industrialização e movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização. A partir disso, impulsionou-se por meio de pessoas ligadas à administração da educação para racionalizar a construção do processo de testagem do currículo. Fomentando tal visão essa concepção de currículo está pautada no livro de Bobbitt, *The Curriculum* (1918), que trata essa temática de modo a racionalizar com rigor os resultados educacionais. Silva (2016, p.12) aponta que:

No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. Se pensarmos no modelo de Bobbitt através da noção tradicional de teoria, ele teria descoberto e descrito o que, verdadeiramente, é o “currículo”. [...] para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, aquilo que Bobbitt definiu como currículo tornou-se uma realidade (SILVA, 2016 p. 12).

Sem pretender considerar a teoria descrita como verdade ou inverdade, já que elas demonstram diversas discussões e posicionamentos acerca do surgimento da teoria curricular com maior ou menor relação aos debates sobre os conhecimentos escolares, procedimentos, o que ensinam e se aprendem, sobre o processo de construção de conhecimento dos estudantes de forma a garantir ou

não a eficiência dos resultados/aprendizagem, percebe-se ao longo de sua trajetória que poder, conhecimento e identidade marcam inquestionavelmente as teorias curriculares.

Sacristan (2013, p. 16) explica que o termo currículo deriva da palavra latina *curriculum*, cuja raiz é a mesma que “*cursus*” e “*currere*”. Na Roma Antiga falava-se do *cursus honorum*, a soma das “honras” que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador ao de cônsul. O autor acrescenta que a palavra currículo significa carreira, e por consequência, sistematizava a organização de seu percurso ao longo da vida profissional e suas ascensões tornando-se um *curriculum vitae*.

Nesse contexto percebe-se que de fato existe uma relação do *curriculum vitae* até chegarmos ao currículo escolar, posto que os estudiosos de maneira geral especificam que é no “currículo” que se estabelece a construção do percurso do estudante, de forma objetiva aos conteúdos, a organização e a sistemática daquilo que o estudante deverá aprender e desenvolver.

Ainda sobre a origem do currículo Sacristan (2013, p. 17) arrola que:

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (SACRISTAN, 2013, p.17).

Neste arcabouço em que se desenha o currículo desempenhando a função de selecionar conteúdos, servindo de planos de estudos para o professor ensinar e para que os estudantes aprendam e desenvolvam sua trajetória educativa, observa-se que ele vai quebrando alguns paradigmas ora representado inicialmente em seu surgimento.

Neste cenário, faz-se necessário não esquecer de se referir ao currículo no Brasil no contexto educacional, pois na ocasião nos anos 1960 e 1970 a influência norte- americana era imperante sobre as políticas educacionais brasileiras. É possível pensar que quando consideramos duas realidades sociais diferentes, tanto em termos históricos como em termos culturais, a importação de modelos curriculares podem causar uma fragilidade na consolidação direta da aprendizagem

das crianças da Educação Infantil.

Silva (2016) defende, que o empréstimo de teorias curriculares estrangeiras aconteceu em dois grandes períodos, o primeiro, que foi no início de 1980, caracterizou-se pela adaptação instrumental do pensamento norte-americano, e no segundo ocorreram mudanças no campo político. Para estas duas vertentes há adeptos às ideologias transferidas assim como dos autores que acreditam que tinha a necessidade de criar um currículo totalmente nacional.

Seguindo o curso do movimento do currículo no Brasil, a década de 60 é marcada por um período de muita agitação sócio, política e cultural, época da Ditadura Militar. Silva, (2016, p. 29) relata que “não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e as estruturas educacionais tradicionais”. Dentro desse contexto uma revisão brasileira destaca o importante papel da obra de Paulo Freire que iria influenciar o movimento de renovação educacional e curricular que ocorria no mundo e rompendo paradigmas da teoria educacional tradicional brasileira, é importante frisar seus livros Educação como prática da liberdade (1967) e pedagogia do oprimido (1970). Conforme Silva (2016) é notório que Paulo Freire não desenvolveu uma teoria específica sobre currículo no Brasil, mas suas obras deram valorosas contribuições para as teorias pedagógicas que estão diretamente relacionadas às teorias curriculares trazendo respaldo para à questão essencial do currículo: o que ensinar?

A crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de “educação bancária”. A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito-bancário. Nessa concepção algo que existe fora independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico. [...] Freire ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional (SILVA, 2016, p. 58-59).

No início da década de 80, Paulo Freire foi contestado no que se refere ao campo educacional brasileiro, pela chamada pedagogia histórico-crítica ou pedagogia crítico-social dos conteúdos, suscitada por outro grande autor, Demerval Saviani. Tal autor também não teoriza diretamente sobre o currículo, mas enfatiza aspectos no campo dos estudos curriculares discordando do pensamento freiriano por focar nos métodos de conhecimento e não propriamente na aquisição de

conhecimentos. Importante explicitar que ambos os autores deram sua contribuição á educação brasileira em todos os aspectos, inclusive o curricular.

2.1 ABORDAGENS DAS TEORIAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO

Considerando o termo “teoria” enquanto um conjunto de conhecimentos que resulta em princípios fundamentais de uma ciência ou da epistemologia, as teorias tradicionais do currículo serão apresentadas nesse viés. A configuração de teorias do currículo está imbricada com a emergência do campo do currículo enquanto espaço profissional, especializado de estudos e pesquisas. A esse despeito, Silva (2016) discorre que de certo modo, todas as teorias pedagógicas e educacionais são teorias sobre o currículo, inclusive as diversas filosofias educacionais e pedagogias. Em épocas distintas, antes da institucionalização do estudo do currículo enquanto campo especializado, sempre fizeram especulações embora não fizessem uso do termo. Em contrapartida o autor aponta que as teorias pedagógicas e educacionais não são especificamente teorias sobre currículo.

As teorias do currículo pela primeira vez aparecem no contexto em que utilizamos hoje, relacionando a organização e o método exatamente em países europeus em que podemos citar França, Alemanha, Espanha e ainda recente Portugal em decorrência da influência da literatura educacional americana. Por sua vez, tendo o currículo surgido, como objeto de pesquisas e estudos nos Estados Unidos, nos anos 20 em consonância ao processo de industrialização e dos movimentos migratórios, que intensificavam a massificação da escolarização.

Diante desse cenário histórico curricular, Silva (2016) relata que o movimento crucial da educação foram às propostas de Bobbitt, que firmava o currículo de forma pontual na educação estadunidense. As propostas de Bobbitt encontraram sua consolidação definitiva no livro de Frederick Taylor(1918), que por sua vez estava embasado no paradigma de que a educação deveria funcionar de acordo com o modelo e os princípios da administração científica lançadas por Tyler que durou até os anos de 1980. Nesse modelo de procedimento linear e administrativo Tyler dividiu em quatro momentos: definição dos objetivos do ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagens apropriadas; organização dessas experiências de forma a garantir a eficiência do ensino e por fim a avaliação do currículo.

Silva (2016, p.23) ainda explica que: A orientação dada por Bobbitt iria

construir uma das vertentes dominantes da educação estadunidense no resto do século XX. Mas ele iria concorrer com vertentes consideradas mais progressistas, como a liderada por John Dewey, por exemplo. Bem antes de Bobbitt, Dewey tinha escrito em 1902 um livro que tinha a palavra currículo no título, "*The child and the curriculum*". Neste livro Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia, que com o funcionamento da economia. Também em contraste com Bobbitt, ele achava importante levar em consideração no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens.

Nessa perspectiva, enquanto o modelo de Bobbitt estava explicitamente fundamentado no conservadorismo e tecnicismo, mesmo que se buscasse mudanças radicais no sistema educacional, Dewey entendia a educação não como preparação profissional para a vida adulta, mas como local de experiências para que os estudantes pudessem adquirir princípios democráticos. O ponto comum desses dois estudiosos, a saber, Dewey e Silva (2016), era tornar à educação científica primordial à pesquisa e elencar as habilidades necessárias para as diferentes ocupações. Assim seria possível organizar um currículo que possibilitasse a sua aprendizagem, essa era o papel do especialista em currículo, mapear habilidades e elaborar currículos que desenvolvessem instrumentos para aprimorar tais habilidades elencadas e por fim desenvolver ferramentas de precisão para aferir se elas foram aprendidas.

Sacristan (2013) corrobora observando que, tanto os modelos mais tecnocráticos a exemplo de Bobbitt e Tyler, e também os mais progressistas de currículo, como o de Dewey contribuíram de certo modo, para uma reação ao currículo humanista, clássico, que tinha dominado a educação secundária desde sua constitucionalização. Esse modelo tinha uma teoria de currículo que seu objetivo era inserir ao repertório dos estudantes grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas, gregas e latina, além do domínio das línguas.

O fato é que os modelos mais tradicionais de currículo, tanto técnicos quanto os progressistas, por sua vez só eram modelos que foram questionados a partir dos anos 70, com um movimento que ficou conhecido como reconceptualização do currículo, surgindo as teorias críticas.

2.2 TEORIAS CRÍTICAS DO CURRÍCULO

Em diferentes partes do mundo as teorias críticas emergiram na década de 1970, em consequência dos movimentos sociais e também de pesquisas, sobretudo, nas ciências sociais. Embora tais teorias eclodam desta década, é importante lembrar que ela resulta de movimentos ocorridos na década de 60, momento de muitas transformações mundialmente.

Notadamente entende-se que a análise educacional, social, política e econômica ligada as teorias críticas do currículo fará também relação aos movimentos que emergiram em seu próprio país. Assim, cada movimento apresenta seu “estudioso”, o defensor de suas ideias. Contudo, as teorias críticas do currículo executam uma total inversão dos princípios das teorias tradicionais.

Para Silva (2016, p.30), “As teorias críticas desconfiam do status que o responsabiliza pelas desigualdades e injustiças sociais”. Com isso tais teorias questionam os arranjos sociais e educacionais, colocando importância no desenvolvimento de definições que possibilitasse a compreensão do que o currículo executa e não das técnicas e instrumentos de como fazer o currículo.

Conforme Silva (2016) é indispensável fazer uma abordagem mais geral das teorias críticas sobre educação que teria fomentado as teorias críticas do currículo, apresentando cronologicamente seis marcos fundamentais que surgiram nos livros, ensaios e teorizações, expondo a crise das ideias e a estrutura tradicional da educação, entre eles: Paulo Freire (1970), Althusser (1970), Bourdieu (1970), Baudelot e Establet (1971), Bernstein (1971), Young (1971), Bowles e Herbet (1976), Pinar e Grumet (1976) e Apple (1979).

As teorias críticas enfaticamente questionavam o raciocínio das teorias tradicionais, nas quais contestavam o conhecimento corporificado no currículo, o status que sustentava a sociedade capitalista, argumentando que não existe teoria desinteressada e neutra e sim teorias implicadas em relações de poder. É nesse contexto que Althusser filósofo Francês lança ensaio intitulado “A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado, este seria a base para as críticas marxistas da educação que emergiam”.

Silva (2016) corrobora que Althusser, argumenta que a permanência da sociedade capitalista acontece imbricada na reprodução e nos componentes

econômicos e dos aparelhos ideológicos, assim a ideologia era formada por crenças que conduziram a aceitação de estruturas sociais. Neste plano de fundo, significativas transformações inerentes às teorias críticas fizeram-se presentes afirmando ideologias, reprodução social e cultural, poder, classe social, capitalismo, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência, tais características marcaram esta teoria.

Ciente de que as teorias críticas buscavam profundas mudanças sociais e novas propostas que compilasse a formação humana através da educação, cada país tinha seu filósofo, sociólogo ou educador alinhado às ideologias críticas. No Brasil, a organização que abria discussões com o líder Paulo Freire que lançou em 1968 a obra “Pedagogia do oprimido”, sendo esta proibida no Brasil durante o período de ditadura militar, assim permaneceu inédita no país até 1974. Em “pedagogia do oprimido” Freire delineia as relações opressoras da estrutura social e aponta novas oportunidades de libertação, cidadania e solidariedade.

Nessa perspectiva sendo a escola transmissora de ideologia, esta atua ideologicamente por meio de seus currículos. O currículo, por sua vez constitui um dispositivo em que se concentram relações de poder entre a sociedade e a escola que poderá ser reprodutora das ideologias opressoras, dominante da sociedade capitalista ou ao contrário, ser instrumento de transformação, libertação e justiça dessa mesma sociedade.

Ratificando este pensamento Silva apud Freire (2016), enfoca que a libertação do currículo tradicional da classe dominante fazia-se necessária, pois propiciaria uma evolução da sociedade em sua totalidade. Freire fazia uma analogia desse processo de libertação a um doloroso parto que dava o surgimento de uma vida. Liberto, este novo ser deve lutar contra as opressões buscando a práxis libertadora; mas este processo é vagaroso e doloroso. No contexto escolar deveria ser oferecido o mesmo currículo e que filhos de oprimidos e opressores tivessem oportunidades igualitárias, o mesmo capital cultural.

Outra questão importante foi levantada nessa teoria crítica na década de 70 pelos estudiosos críticos, que abordam o currículo oficial, explícito, mas também a concepção de currículo oculto. Silva (2016, p.80), conceitua currículo oculto como:

A coisa toda consiste, claro, em desocultar o currículo oculto. Parte de sua eficácia reside precisamente nessa natureza oculta. O que está implícito na noção de currículo oculto é a ideia de que se conseguimos desocultá-

lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser oculto. Supostamente é essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança. Tornar-se consciente do currículo oculto significa de alguma forma desarmá-lo. (SILVA, 2016. P.80).

Ter consciência de que além do currículo oficial existe um outro currículo que está implicado subjetivamente nas experiências escolares e sociais que se desenvolvem em torno do conhecimento é fundamental. E é nessas relações que o papel do professor no processo curricular se faz indispensável, posto que é ele que diretamente o constrói, o materializa nas escolas e especificamente nas salas de aula.

Moreira e Candau (2008) destacam que a palavra currículo tem sido usado para explicitar resultados alcançados na escola, nos planos e propostas não sendo comumente percebidos pela comunidade escolar. Esse cenário descrito configura-se o currículo oculto, que contempla predominantemente valores, atitudes, relações sociais executadas implicitamente nas escolas. Segundo os autores compreendem o currículo oculto, relações hierárquicas, práticas, regras, procedimentos, a organização do espaço e do tempo da escola, além da distribuição dos estudantes em suas turmas e por fim e não menos importante as falas dos professores embutidos de mensagem e nos livros didáticos.

Diante do exposto, percebe-se que as teorias críticas nos permitem organizar e repensar as práticas pedagógicas do professor mediante à relação de poder do currículo oficial ou oculto, sonhando com uma realidade diferente das teorias tradicionais, teremos estudantes cômicos do seu papel na sociedade, capaz de não se conformar com as desigualdades e injustiças sociais, tomando decisões e melhorando sua vida e a do próximo.

2.2.1 As teorias pós-críticas

O campo curricular contemporaneamente tem sido cada vez mais complexo, pois delimitar, por exemplo, as concepções críticas das pós-críticas não é uma tarefa fácil. Considerar que a teoria crítica foi superada pela pós-críticas porque surgiu depois é considerar que esta primeira não tivesse nenhuma ideologia que pudesse ser implementada nesta última. Embora as teorias pós-críticas permanecessem com alguns preceitos das teorias críticas, ela não deixou de indagar sobre algumas

premissas e preocupações em relação ao poder, mas em uma abordagem menos estruturalista, uma vez que, para os pós-críticos “o poder e conhecimento” são intrínsecos e o currículo compõe esse processo sendo responsável pelo sujeito que nos tornamos.

Desse modo, parte-se do preceito de que as teorias pós-críticas são marcadas pela influência do pós-modernismo e do pós-estruturalismo (SILVA, 2016). Na percepção de recentes estudos, Tomaz Tadeu da Silva evidencia a dicotomia existente entre estas teorias e expõe que a teoria crítica foi influenciada pela Modernidade: racionalista, universalista e cartesiana, enquanto a pós-crítica seria uma superação desta última da mesma forma que a Pós-modernidade rompeu paradigmas da modernidade.

Sacristan (2013) argumenta que as preconizações do currículo são tentativas em busca de respostas, para desvendar falsas conceituações, para manobrar a massa.

Desse modo, as teorias pós-críticas deram uma nova roupagem ao currículo, uma nova identidade, trazendo significados ideológicos, sociais além de relação de poder-saber.

Neste cenário, as teorias pós-críticas descentralizam o poder, este não estará focado apenas na figura do Estado como na teoria crítica, toda via, o poder passa a fazer parte de uma rede social em que todas teriam acesso. Destarte, o “Poder” passa a ser transformado numa concepção emancipadora ou libertadora do currículo. A esse respeito Silva (2016), reforça que: três conceitos são centrais a essa concepção emancipadora ou libertadora do currículo e da pedagogia: esfera pública, intelectual transformador e voz. Tomando de empréstimo a Habermas o conceito de “esfera pública democrática” (p. 51).

Nesse sentido tomando por base o conceito de esfera pública ratificado por Silva, a escola e o currículo devem ser o lócus em que seja propiciado aos estudantes possibilidades em que exerçam habilidades democráticas de debates, indagações e participações na vida social. Já do ponto de vista intelectual transformado, cabe aos professores e professoras desempenhar tal função, como profissional pensante e crítico fomentando o processo emancipatório e libertário. Por fim, a conceituação de “voz” que direciona a necessidade de um espaço, onde as inquietudes e a busca por oportunidades onde os estudantes sejam ouvidos e levados em consideração, pois desta forma, os estudantes exercerão um papel ativo

que conteste as relações de poder por meio destas vozes que comumente são ignoradas.

A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e professoras, não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, o serviço do processo de emancipação e libertação.

Nesse contexto, compreende-se que a ideia de currículo pós-crítico está relacionada a uma rede de relações sociais, de poder e cultura com uma história particular. O currículo de fato é um instrumento de poder, pois pode beneficiar alguns e excluir outros. O que não apuramos é em que proporção os processos de seleção objetivos são restritos, de um lado, pela sistematização do conhecimento e por outro, pela organização dos interesses de classes sociais. E estes serão ensinados, ou não, na universidade, na faculdade e também na escola, e é desse modo que o currículo se materializa.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERÍSTICAS

Sendo a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil tem um papel importante no desenvolvimento humano e social da criança, pois gera a autonomia e a socialização, além de contribuir para o desenvolvimento posterior do indivíduo. Sua importância se situa ainda no plano dos direitos sociais da infância, garantidos legalmente por meio da Constituição de 1988, das Constituições Estaduais, das Leis Orgânicas dos Municípios, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, documentos que asseguram a todas as crianças o direito às creches e pré-escolas.

Assim sendo, as DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) definem, em seu Art. 5º, que a Educação Infantil:

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

Entretanto, mesmo assegurada pelas leis vigentes, a Educação Infantil, como espaço de socialização e convivência que assegure cuidado e educação à criança, vem apresentando, em termos qualitativos, um trabalho que ainda não é democrático. Muitas instituições possuem apenas caráter assistencial ou sanitário, que é importante, mas não substitui a dimensão educativa, social e cultural, crucial para favorecer o desenvolvimento das crianças e seu direito à cidadania.

As crianças precisam de espaço para criar, construir, se desenvolver, brincar, correr; espaço com areia, água, objetos variados, livros, revistas, panos; espaço cujo objetivo seja a experiência com a cultura, a arte e a cidadania. Desde o nascimento, são inseridas em contextos sociais diversos, com sons, cores, formas, texturas, gestos, choros e variadas manifestações culturais que anunciam o mundo. No entanto, apesar de terem inúmeras necessidades, o atendimento destas ainda não é garantido nas instituições de Educação Infantil porque muitos são os desafios das políticas sociais para a infância, tais quais: questões relativas à situação política e econômica, pobreza das nossas populações, questões urbanas e sociais, além de

problemas educacionais específicos que assumem grandes proporções e exigem respostas rápidas. Infelizmente, nos dias atuais, vivemos um paradoxo: há conhecimento teórico avançado sobre a infância e, por outro lado, assistimos à realidade gritante da incapacidade de lidar com as populações infantis.

A educação das crianças pequenas foi considerada, por muito tempo, como responsabilidade das famílias ou dos grupos sociais aos quais elas pertenciam. Por isso, por um bom período, não houve instituições responsáveis por compartilhar com tais segmentos a responsabilidade por essa educação. Hoje, como um fato muito recente, a Educação Infantil vem sendo realizada de forma complementar à família, mas isto só foi possível porque se modificaram os modos de pensar o que é ser criança e a importância dada à infância em particular.

Segundo Craidy e Kaercher (2001), o surgimento das instituições de Educação Infantil esteve de certa forma, relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, localizado entre os séculos XVI e XVII. Eram, segundo as autoras, escolas muito parecidas com as de hoje, cuja organização deveu-se à fatores como: a mudança da sociedade europeia devido à descoberta de novas terras; o surgimento de novos mercados; o desenvolvimento científico; a invenção da imprensa e o papel da igreja, voltado a garantir aos fiéis um mínimo de domínio da leitura e da escrita.

Existiram, por outro lado, outras condições importantes que contribuíram para o surgimento de creches e pré-escolas, como por exemplo: uma nova forma de encarar a infância; a valorização dos espaços escolares; a ideia de educar crianças; o surgimento de especialistas que passaram a falar da infância, dos horários, dos conteúdos, de como ensinar, que enfatizaram a importância desse momento para a vida da criança. Tais condições, enfim, trouxeram esclarecimentos acerca do que e como ensinar, e a desvalorização de outros modos já existentes de educação de crianças.

O surgimento de creches e pré-escolas está muito associado ao trabalho materno fora do lar, característica que é consequência da Revolução Industrial. Relaciona-se também a uma nova estrutura familiar, com normas, na qual nem sempre o cuidado da criança estava centrado na figura materna. Além do mais, os atendimentos às crianças, em creches, a partir do seu nascimento, passaram a ganhar um valor social muito grande. Assim, buscava-se protegê-las de influências negativas, preservando-lhes a inocência, ideia fundada numa concepção de

natureza infantil, a qual, de alguma forma, traçava o destino social das crianças. Eram argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância, mas com um objetivo do tipo corretivo, disciplinar, preocupado com ameaças à ordem social. Tais ideias marcaram as propostas e a forma de atuação dos educadores nesse contexto.

No Brasil, mais para a metade do século XX, a expansão das instituições de Educação Infantil recebeu grande influência dos médicos higienistas e dos psicólogos, os quais traçavam o que constituía um desenvolvimento tido como normal. As ideias defendidas por eles se prendiam às concepções marcadas por preconceitos, o que ocasionava práticas discriminatórias dentro dessas instituições.

Diante do exposto, Craidy e Kaercher (2001) concluem que:

As creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos, para citar apenas as mais evidentes. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (p. 15).

Estudos sobre a institucionalização da Educação Infantil no Brasil apontam a década de 1990 como um dos períodos mais férteis desse processo, tanto nas conquistas constitucionais, quanto nas políticas governamentais. Desde os documentos produzidos pelos movimentos feministas, passando por aqueles da Coordenação de Educação Infantil (COEDI/MEC), até a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Educação Infantil foi ganhando espaço nas produções acadêmicas, nas práticas pedagógicas e nas políticas governamentais.

Foram avanços importantes, que contribuíram para modelar e definir uma identidade própria para a Educação Infantil. Como destaca Campos:

Transita-se de uma concepção de Educação Infantil centrada na família, quando as instituições pré-primárias foram concebidas como um 'mal necessário', para uma concepção positiva, sendo uma partilha de responsabilidades, em que vemos surgir o papel do Estado e das políticas públicas (CAMPOS, 2011, p. 219).

Segundo Kuhlmann Jr. (2010), no Brasil, inicialmente, as creches eram destinadas às crianças mais pobres e não existia uma preocupação com a sua

função educativa. Assim, como ressalta o autor, “o assistencialismo [...] foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares” (p. 54).

Uma vez concretizadas, as instituições creche e pré-escola foram organizadas de duas formas: a pré-escola, caracterizada no âmbito da educação, e as creches, no âmbito do assistencialismo. Portanto, nesse início, as creches e pré-escolas se diferenciaram na sua função social e nas faixas etárias das crianças às quais se destinavam.

Consequentemente, após a LDBEN, as creches e pré-escolas passaram a ser levadas em conta nas unidades pedagógicas e caracterizadas por seu propósito educativo. Uma vez que está assegurado, nesse documento “o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29). Por isso, considerada um sujeito histórico e de direitos, a criança passa a ser o centro do planejamento curricular, o qual deve ser orientado pelas duas funções dessa etapa educativa: educar e cuidar.

Esses dois aspectos são unidades estruturantes da prática pedagógica na Educação Infantil, mas nem sempre são compreendidos sem problemas, uma vez que é possível perceber a presença de concepções e práticas divididas, que associam o cuidar somente às práticas de higiene e de alimentação, já o educar é, da mesma maneira, associado às atividades descontextualizadas, que se tornam muitas vezes exercícios repetitivos que servem apenas para a ocupação do tempo das crianças.

Sendo dois processos complementares e indissociáveis, o educar e o cuidar estão inseridos na educação de crianças pequenas e necessitam de atividades voltadas para as mesmas, uma vez que as crianças exigem atenção, carinho e segurança, pois tomam contato com o mundo através das experiências com as pessoas, com as coisas e com as formas de expressões existentes. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), criado em 1998, pelo Ministério da Educação, propõe a indissociabilidade das ações de cuidar e educar crianças de 0 a 6 anos idade. De acordo com esse Referencial, o cuidar é definido como:

Parte integrante da educação, embora exigir conhecimentos, habilidades e

instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica, ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, 1998, p. 24).

Desta forma, cuidar vai desde a preocupação com a organização dos horários de funcionamento, passando pela organização do espaço; pelos materiais oferecidos às crianças, como o brinquedo; pelo respeito as mesmas; pelo entendimento de que a creche não é um instrumento de controle da família, por exemplo.

Por outro lado, e ainda de acordo com o Referencial, 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. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, vol. 1, 1998, p. 23).

Assim, as crianças da Educação Infantil vivem um momento de muita aprendizagem, quando a interação com outras pessoas e coisas do mundo vai dando significado àquilo que as cerca. Por isso, as instituições devem cumprir um papel socializador, favorecendo o desenvolvimento da identidade da criança, através de aprendizagens vividas por meio de brincadeiras e interações com o outro.

Craidy e Kaercher (2001) ressaltam que a educação ocorre nesse processo em que a criança passa a participar de uma experiência cultural que é própria de seu grupo social. E essa experiência não ocorre de forma isolada, fora de um ambiente de cuidados. Deve, sim, acontecer num ambiente acolhedor, alegre, feliz, seguro, com adultos bem preparados, que possam promover interações e, é claro, com materiais que lhes possam dar suporte.

Para Almeida; Ângelo (2015) nas creches e pré-escolas, essa experiência educativa vem ocorrendo de forma variada. Com as crianças das classes populares, infelizmente, muitas vezes essa prática educativa tem se resumido à atividade de educar para a submissão, o silêncio, a discriminação, a obediência, cabendo à criança apenas cumprir o que é estabelecido. Por outro lado, existe a escolarização precoce, também disciplinadora, calcada no modelo da escola fundamental, com atividades com lápis e papel, jogos e atividades na mesa, alfabetização e numeralização, limitação do corpo à rigidez dos horários e das rotinas repetitivas e

pobres. Isto impede que a criança seja vista como um sujeito que está vivendo um momento do sonho, de fantasia, de afetividade e de brincadeira, e a infância passa a ser encarada como um momento de passagem, que precisa de antecipações, apressado como tudo na vida.

A respeito da relevância do trabalho na Educação Infantil segundo Martins (2016), para o desenvolvimento das crianças, cabe destacar que essa é uma etapa relevante, na medida em que proporciona à criança desenvolver-se integralmente em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O período que se estende desde a gestação até os seis anos de idade é considerado muito importante para o desenvolvimento, pois é nessa fase que a criança estabelecerá conexões com o mundo. Esta precisa desenvolver-se plenamente em múltiplos aspectos, por meio de uma educação que atenda as suas necessidades. Dessa forma, a instituição educativa deve inseri-la em um panorama cultural construído pelo homem ao longo da história, pressupondo familiarizá-la com os mais variados tipos de linguagem, desde os representados pelo brinquedo até os representados pela literatura, passando pelo teatro e pelas mídias (televisão, computador, jogos eletrônicos), histórias, álbum de figurinhas, poesias e ilustrações.

Assim, as propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Mas, infelizmente, existe um tipo de tendência a se enfatizarem apenas as habilidades oral e escrita, quando, na verdade, o desenvolvimento da criança necessita de estímulos e de exploração das múltiplas linguagens na Educação Infantil, uma vez que isto significa, dentre outros aspectos, desenvolver uma leitura reflexiva e crítica de mundo. Recorrer às linguagens artísticas, corporal, musical, oral, escrita, pictórica, dramática, entre outras, como uma das formas de estabelecer comunicação com o mundo, por ser um direito da criança, deve ser assegurado pela escola.

3.1 QUAIS AS ÚLTIMAS PESQUISAS REALIZADAS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

Notadamente, há muitas décadas a criança tem se tornado objeto de estudo em pesquisas. Como acontece seu desenvolvimento, sua linguagem, aprendizagem,

interação, condições em que ocorre a educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas, os currículos, as rotinas, dentre outras relevantes temáticas. Contudo as pesquisas científicas na área de Educação Infantil já são significativas desde a década de 80 e gradativamente tem se tornado cada vez mais. É fato que tais estudos têm possibilitado fomentar o conhecimento sobre creches e pré-escolas brasileiras.

Recentemente no campo da educação infantil têm surgido novas pesquisas com crianças, mas com a participação direta destes “atores” de direitos. Sobre estas produções menciona a pesquisadora Silvia Helena Vieira Cruz e Maria Malta Campos que trazem estudos em que dão vez e voz as crianças.

Segundo Cruz (2017) as crianças são competentes e têm direito de expressar suas experiências e expor suas visões acerca de aprendizados educacionais que agregam e ampliam o conhecimento sobre elas. No entanto, somente nos últimos anos um “novo olhar” tem sido incorporado a esse conhecimento.

Esse novo interesse é decorrente, basicamente de três elementos que se articulam: uma nova imagem de criança, a consideração de sua fala como legítima e como direito; o reconhecimento da contribuição dessa fala para ampliar o conhecimento sobre a educação destinada às crianças (CRUZ; MARTINS, 2017, p.30).

Nessa perspectiva compreende-se a criança não como objeto de estudo, mas enquanto sujeito ativo das novas pesquisas. Esses atores devem manifestar em sua fala e em sua vivência suas aspirações e desejos no que concerne às experiências educativas nas creches e pré-escolas. Efetivamente, a garantia de que as crianças devem ser ouvidas, ter “voz”, não é algo inédito, pois é um dos direitos assegurados pela Convenção Internacional dos direitos da criança, incorporado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 em seu artigo 12º que define:

Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

Percebe-se que o reconhecimento de que as crianças devem ser ouvidas não é algo novo, uma vez que a garantia de que elas tenham vez e voz não é uma concessão, mas sim um direito e que como tal deve ser respeitado por toda a

sociedade. Ainda no artigo 12º §2, a Convenção dos direitos da criança afirma que: “criança deve ter a oportunidade de ser ouvida em todos os processos judiciais ou administrativos que afetam, seja diretamente, seja por intermédio de um representante ou de um órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais”. É importante destacar que o Brasil ratificou a Convenção sobre os direitos da criança em 24 de setembro de 1990. É notório a relevância de ouvir as crianças não apenas porque é um direito, mas porque o que falam são de extrema necessidade, pois traz novas informações sobre o que desejam, apropriam e como constroem sua cultura.

Conforme Cruz (2017) as pesquisas sobre a escuta de crianças têm se intensificado no Brasil. A autora relata que em seu livro “A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas”, organizado com outros autores, reúne artigos de estudiosos brasileiros de diversas instituições e também contam ricas experiências de outros países como Finlândia, França, Inglaterra e Canadá. A publicação é produto do projeto “Ouvindo crianças” que começou a se desenhar no período da consulta sobre Qualidade Nacional pelo Direito à Educação em 2004, que teve a participação direta do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB com assessoria da Fundação Carlos Chagas.

Nessa perspectiva tem crescido no MIEIB o objetivo de revelar experiências que considerem o que as crianças têm a falar, suas múltiplas linguagem e opiniões, uma vez que suas expressões podem subsidiar ações que favorecem e contribuam para mudanças que os beneficiem em todos os contextos em que seus protagonistas estejam inseridos. A esse respeito Cruz; Martins (2017, p. 30) acrescenta, “*no entanto, acreditamos que várias pesquisas que trazem as perspectivas de crianças sobre diversos aspectos de sua vivência em creche e pré-escolas oferecem subsídios importante para se pensar as políticas públicas para essa etapa da educação*”.

Assim, visto por este viés a participação da criança perpassa o contexto da escuta, vez e voz, alcança um sentido ampliado. Diante disso, inúmeras possibilidades podem ser suscitadas quando posto a autonomia dos atores compilados nesse processo, sendo colaboradas as responsabilidades entre adultos e crianças, embora esse seja um modo de participação destes “atores”, concretizado nos currículos desenvolvidos para e pelas crianças da educação infantil.

Em consonância com Cruz e Martins (2017) trata-se de um complexo desafio em que diversas dificuldades deverão ser superadas.

Entre elas, estão lidar com uma relação entre sujeitos que ocupam posições desiguais; superar o “adultocentrismo” dominante; propiciar a expressão das crianças através de suas múltiplas linguagens; considerar com o necessário respeito a autonomia das crianças e as decorrências de sua situação legal de dependência dos seus responsáveis; estabelecer relações de confiança que permitam às crianças fazer pedidos e esclarecimentos e expressar desejos, inclusive o de interromper a sua participação na pesquisa (CRUZ; MARTINS, 2017, p.31).

Entende-se que o “adultocentrismo” na infância é facilmente identificado e arraigado à cultura dominante. Pode-se comprovar na expressão “criança não se mete em conversa de adulto”, esta frase comprova que a criança não tem “poder” de fala. Com isso o que os estudos recentes pretendem é romper com esses paradigmas dominantes e excludentes e lançar propostas para escutar e valorizar suas múltiplas linguagens através de sua participação ativa enquanto sujeitos de direitos em diferentes contextos sociais.

3.2 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES

O entendimento do que é currículo da Educação Infantil vem sendo constituído na história, num cenário de disputa de poder, que contempla interesses político, econômico e pedagógico. Tais interesses provocam tensões, afirmações, negações, inquietudes, avanços ou retrocessos que respinga na formulação e execução de políticas públicas ou diretrizes para a Educação Infantil. Como nas vivências experienciadas pelas crianças de zero (0) a cinco (5) anos e onze meses (11) de idade nas instituições de EI.

Segundo Oliveira (2014) durante anos, a educação Infantil enquanto etapa do sistema de escolarização Nacional foi compreendida não como um direito da criança, mas, como um direito da mãe trabalhadora. O fato que ratifica essa premissa é que até o século passado, as creches públicas brasileiras eram regidas pelas Secretarias de Assistência Social em quase a totalidade dos municípios e estados do país. Apesar dos estudos sobre desenvolvimento da criança apontarem a complexa necessidade da ação educativa nos primeiros anos de vida, as políticas de escolarização e de currículo brasileiras não cogitavam e, talvez ainda não

reflitam, o conhecimento já disponível neste campo específico.

Conforme Santos; Ribeiro (2014) as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil são normas obrigatórias que expressam princípios e concepções da Educação Infantil que norteiam a proposta pedagógica e o currículo das instituições de ensino, como também os planos dos sistemas de ensino, objetivando promover a equidade do processo de aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Para corroborar com esta premissa cito a Resolução nº 5, de 17 de dezembro (2009) fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

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

Percebe-se que foi a partir das DCNEI que essa modalidade de ensino obrigatoriamente conquistou seu direcionamento legal que, de fato, norteasse todo o trabalho das instituições de educação infantil. Além deste valoroso documento, devem também ser considerados a legislação Estadual e Municipal pertencentes aos assuntos, bem como as normas do respectivo sistema. Considero as DCNEI um marco importantíssimo para a ressignificação da educação infantil.

Nas palavras de Oliveira (2014) hoje é posto um grande desafio à educação infantil, tendo em vista que é oportunizada a inserção à Educação Básica que contempla diferentes estratégias de planejar, organizar e avaliar o trabalho pedagógico de suas instituições de ensino propiciando um espaço de aprendizagem significativa capaz de suscitar a ética, política e a estética das crianças de zero (0) a cinco (5) anos e onze (11) meses.

Por muitos anos a EI foi vista com um certo “desprezo” e colocada em uma posição inferior frente aos demais níveis de ensino, mas a EI apresenta consistentes sinais em relação a estas etapas na conceituação de suas implicações curriculares.

Na concepção apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científica e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2013, p.86).

Nesse contexto, a entrada na creche representa a primeira experiência de socialização da criança fora do contexto familiar. A instituição da educação infantil se constitui em um ambiente de experimentação e ampliação de conhecimentos e habilidades a partir de aprendizagens como autonomia, comunicação, respeito ao outro, criação.

Em conformidade com as DCNEI (2013) para que o currículo seja de fato executado é necessário que as práxis que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil sejam intencionalmente planejadas e periodicamente avaliadas, buscando valorizar a integralidade dos aspectos sociocultural, motora, afetivo, cognitivo, linguístico, ético e estético das crianças, elencar as experiências de aprendizagem às quais se almejam oportunizar e efetivar-se através de modalidades que garantam as metas educativas de seu currículo.

Diante dos objetivos e condições para a organização curricular, descritos nas DCNEI para à educação infantil, percebe-se a importância da relação criança-família e as vivências oferecidas em práticas cotidianas das instituições (creches), além de orientar quanto aos processos de avaliação considerando as possibilidades associadas às fases do desenvolvimento em que a criança se encontra. Assim, torna-se fundamental, no período da educação infantil, o compartilhamento de responsabilidades entre essas instâncias educacionais: escola/creche/família. Com base ainda nas DCNEI o currículo proposto para a educação infantil deve estar firmado:

Na Gestão Democrática da proposta curricular deve contar na sua elaboração, acompanhamento e avaliação tendo em vista o projeto político pedagógico da unidade educacional, com a participação coletiva de professoras e professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e a sua maneira (BRASIL, 2013, p.86).

Contudo, é possível ponderar que no currículo da Educação Infantil exista um grande desafio da educação democrática, uma vez que um dos princípios basilares é a heterogeneidade de classe social, de cultura e das particularidades das crianças. Portanto, o currículo nesta área deve ser entendido como um percurso entre teoria e as práxis desenvolvidas, constituindo-se enquanto ferramenta de suporte, para a atuação dos profissionais.

3.3 BNCC EM BUSCA DE UM CURRÍCULO COMUM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que não surgiu ao acaso. Está ancorado em bases legais, na Constituição Federal de 1988 em conformidade com o artigo 210 que traz: “*Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino Fundamental, de forma a assegurar formação básica comum*”. Isso implica dizer que a BNCC tem fundamentação constitucional, uma vez que traz apelo a fixação da base comum, algo que não é novo. Este documento também se pauta nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), nos parâmetros Curriculares Nacionais - (PCNs) e no Plano Nacional de Educação (PNE).

Sendo a Base de forma concreta e obrigatória “recente” é natural surgirem dúvidas frequentes. É relevante esclarecer que a Base e os currículos são documentos com fins distintos. A primeira define os conhecimentos essenciais almejados para que os estudantes aprendam em cada ano da Educação Básica. Porém o segundo remete ao percurso que cada instituição educacional brasileira estabelecerá para suscitar as competências e habilidades elencadas pela BNCC.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber”(considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p.13).

Nesse sentido cabe às instituições educacionais a partir da BNCC elaborar seus currículos e projetos políticos pedagógicos das escolas preservando a autonomia de cada rede de ensino para adequar os currículos, respeitando as especificidades de cada nível da educação básica, que norteará a estruturação dos componentes curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que definirá o conjunto de aprendizagens às quais os estudantes devem desenvolver.

Nessa perspectiva, a Educação Infantil se constitui como a primeira etapa da Educação Básica, é nesta que o processo educacional se inicia. Segundo a BNCC (2017, p. 34) “*a entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se*

incorporarem a uma situação de socialização estruturada”.

É essencial compreender como se desenvolve as aprendizagens e quais são. A BNCC elencou dez competências gerais e não mudam, elas compilam todos os segmentos, porém a organização da Base é diferente em cada etapa, ou seja Infantil, Fundamental e Médio, tais competências devem ser atingidas ao termino da Educação Básica. Abaixo a lista das 10 competências elencadas pela BNCC:

- a) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- b) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- c) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- d) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- e) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- f) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- g) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- h) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- i) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- j) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2017, p. 10-11)

Segundo a BNCC (2017, p. 8) *competência é empregada como articulação de*

conhecimentos (definições e procedimentos) habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para solucionar demandas complexas do cotidiano, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

As competências gerais consubstanciadas ao longo da educação básica disseminada no âmbito pedagógico garantirão os direitos de aprendizagem e seu desenvolvimento na educação básica, como resultado o estudante terá uma formação humana integral que tem como foco a construção de uma sociedade justa, inclusiva e democrática.

É paradoxal que, de um lado, as competências pretendem ser elemento de integração e de ampliação dos limitados e inoperantes currículos dos sistemas atuais, ao mesmo tempo em que a cultura escolar não é depurada para integrá-la nas competências complexas. [...] O conceito de competência é tão confuso, acumula significados de tradições diversas e temos tão pouca experiência para analisar como se poderia realizar na prática, que cabe analisá-lo detidamente e discuti-lo, dando a oportunidade de que, a partir dos avanços produzidos, boas práticas surjam e se desenvolvam (SACRISTÁN, 2011, p. 9).

A palavra “competência” tem sido bastante discutida no meio educacional, especialmente sobrepondo-se ao ensino tradicional e fragmentado do conhecimento.

Nesse enfoque, os profissionais precisam oferecer mais que conteúdo, ampliando espaço para uma visão mais holística do estudo. É por esse motivo que o padrão de ensino por competência atrai cada vez mais atenção. Igualmente conhecida como aprendizagem por competências, o método ganha espaço porque se contrapõe ao ensino tradicional por disciplinas, atrelando todas as áreas do saber. Ao contrário, ela maneja em benefício do foco holístico da aprendizagem. Em vez de ressaltar a teoria, a metodologia relaciona conhecimentos, aspirações, valores, recursos, costumes e habilidades para realizar ações mais eficientes. Bem longe de firmar-se o fim da dicotomia entre teoria e prática, a principal vantagem do processo é o encerramento das disciplinas desconectadas.

Em síntese, as características diferenciais das competências ou capacidades humanas fundamentais seriam as seguintes: constituem um “saber fazer” complexo e adaptativo, isto é, um saber que se aplica não de forma mecânica, mas reflexiva, suscetível de se adequar a uma diversidade de contextos e tem um caráter integrador, abarcando conhecimentos, habilidades, emoções, valores e atitudes. Definitivamente, toda competência inclui um “saber”, um “saber fazer”, e um “querer fazer” em contextos e situações reais em função dos propósitos desejados. (SACRISTÁN, 2011, p. 86).

Convergindo com a compreensão de Sacristán sobre competência Perrenoud (2013, p. 45) corrobora “[...] *competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais*”. O autor ratifica que desenvolver competência exige mobilizar, articular conhecimentos, de modo flexível e dinâmico em que a aprendizagem seja consequência do processo do fazer, ou seja, da prática. Desse modo o ensino por competência resulta em capacidades humanas essenciais para os estudantes e compreende o intervir na vida pessoal, social e profissional.

Pretendendo garantir os direitos fundamentais à educação pautada nas dez competências da BNCC, a creche deve disponibilizar condições para: I o desenvolvimento de múltiplas linguagens como recursos próprios; II o uso criativo e crítico dos recursos de informação e comunicação; III a vivência da cultura como realização prazerosa; IV a percepção e o encantamento com as ciências como permanente convite à dúvida; V a compreensão da democracia, da justiça e da equidade como resultados de constante envolvimento e participação (Documento Preliminar BNCC, 2015).

Nesse sentido, para que as condições definidas sejam concretizadas, faz-se mister que as instituições/escolas-creches sejam um ambiente que ofereça subsídios as crianças e orientação da prática pedagógica, fazendo a contextualização real da produção cultural e social dos aspectos vivenciados de forma corresponsável com todos que fazem parte do processo educacional da criança.

4 INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS: EIXOS ESTRUTURANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Organizar eixos estruturantes que contemple o currículo para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas deve considerar a criança enquanto sujeito histórico e compreender que a creche terá a função essencial de assegurar a socialização, o cuidado e a educação no cotidiano educativo através da interação e brincadeira da criança e seus pares, sendo eles os adultos, objetos ou o meio ambiente. A BNCC estabelece e divide a educação infantil por três grupos etários:

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças, conforme indicado na figura a seguir. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (BNCC, 2017, p. 43).

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) Resolução/CEB nº 5/ 2009, *a criança é um sujeito histórico e de direito, que interage, brinca, observa, questiona, assimila valores, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura* (BRASIL, 2009b). Tudo isso deve considerar, as interações e as brincadeiras que configuram os eixos estruturantes dessa importante etapa da educação básica, a educação infantil. É nesta fase da infância que se potencializam as possibilidades para o desenvolvimento integral das crianças. Conforme Pinto, (2018, p. 118):

Ao pensar no que os bebês e as crianças pequenas devem aprender, é preciso levar em consideração que o primeiro e mais importante aprendizado infantil é constituir-se, progressivamente, em sujeito humano, que partilha de determinada sociedade impregnada de significados e cultura. Essa aprendizagem só é possível de acontecer na relação com seus pares, pois é nas interações que os conhecimentos serão elaborados pelos pequenos.

Nesse sentido, o autor corrobora afirmando que o elemento-chave das experiências que contribui para a formação e as interações que crianças e bebês têm com os adultos em sua vivência. É imprescindível enfatizar que as experiências não devem surgir de forma espontânea, mas resulta de intencionalidades

educativas.

As interações no que se refere ao envolvimento da criança bem como o papel das interações sociais devem ser propiciadas nos espaços infantis, mediadas pelos adultos, especificamente pelos educadores. Convergindo com esta compreensão da maneira que os educadores devem conduzir os processos educativos, Formosinho (2013, p. 194) cita que “[...] *é necessário a atenção profissional do educador quanto às interações adulto- criança, buscando analisar se estas estão sendo empáticas, favorecendo a autonomia e ao mesmo tempo criando e propondo desafios*”. Conforme a autora, o educador deve indagar se o modo como está sendo possibilitada a participação favorece bem-estar e interação.

Outro fator a ser pontuado é a brincadeira. Brincando, as crianças aprendem e constroem sentido para a vida, desenvolvem ideias assim como habilidades que serão utilizadas em sua fase adulta. Brincar é um direito da criança garantido legalmente internacionalmente. Na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), destaca-se o papel especial do direito do brincar, definido na Convenção dos Direitos da criança no artigo 31, na Constituição Federal de 1988 no artigo 227 e no Estatuto da criança e do adolescente no artigo 16, IV (1996).

Segundo Pinto (2018), o brincar é um direito basilar de liberdade que tem respaldo nos princípios da dignidade e valorosa infância para a promoção de cidadãos. A instituição educativa como pilar formal da sociedade, deve assegurar e ofertar o direito ao brincar para garantir outro direito, o da infância.

Oliveira, (2011) acrescenta sobre a importante função das brincadeiras que:

Todas as formas de brincadeiras aprendidas pelas crianças são enriquecidas com o trabalho feito no conjunto das experiências por elas vividas nas outras dimensões, como: a da linguagem verbal, contação de histórias; a dimensão das linguagens artísticas e também dos saberes que vai construindo enquanto pensa o mundo social, da natureza, a dimensão do conhecimento de medidas, de proporção, quantidades e a importante dimensão da experiência de cuidar do outro e de si. Conforme o olhar sensível dos professores acompanha e estimula as crianças a explorar eventos físicos ao brincar, a produzir desenhos, a desenvolver sua corporeidade e a realizar um conjunto valioso de aprendizagens, elas podem revolucionar o seu desenvolvimento, o que por sua vez, alimenta os conteúdos das brincadeiras de faz de conta que criam (OLIVEIRA, 2011, p. 88-89).

À proporção que a criança brinca e interage desenvolvem suas aprendizagens, à medida que cresce estas se tornam mais complexas necessitando

uma organização das experiências vividas. É papel do professor mediar, orientar, conduzir os resultados das ações didático-pedagógicas para melhorar suas práxis. Acredito que o desenvolvimento de uma política de formação inicial e continuada de professores na Educação Infantil envolvendo a esfera Municipal, Estadual e Federal seja um dos caminhos apontados.

Martins, (2016, p. 157) destaca importância de suscitar brincadeiras durante a infância:

Brincar é central para o desenvolvimento da saúde e da conduta infantil espontânea, desempenhando um papel importante no desenvolvimento do cérebro, especialmente nos primeiros anos de vida. As experiências intensamente vividas e carregadas de emoção positiva e sensações prazerosas são o passo mágico para proteger a natureza única e evolutiva da criança. Brincar é essencial para o desenvolvimento da resiliência e oferecer espaços e ambientes que favoreçam o livre brincar é proporcionar condições para o desenvolvimento da criatividade, das competências e habilidades necessárias para que ela exerça o papel que lhe cabe na comunidade em que vive, no presente e no futuro.

Diante do contexto exposto sobre o papel do brincar no universo infantil, Pinto (2018) ressalta que é no cotidiano da creche que devem ser organizadas as experiências reais em que a criança aprenda a “falar falando” e a “brincar brincando”. As situações que constituem o dia a dia da creche são momentos ímpares para que bebês, crianças bem pequenas e pequenas aprendam sobre si e sobre o mundo com as pessoas que se relacionam.

Contudo, professores, pais, legisladores e gestores públicos carecem de serem mobilizados, articulados, esclarecidos sobre o direito ao brincar da criança e a oferta das oportunidades para brincar e perceber quão grandiosos são os benefícios resultantes das interações e brincadeiras para o desenvolvimento infantil. O cumprimento ao direito às brincadeiras dependerá do dever dos adultos, pois elas dependem destes. Martins (2016, p. 159) endossa que:

As oportunidades para brincar levam a um aumento de repertório nas várias competências humanas, permitindo, sobretudo, a melhoria no processo ensino e aprendizagem. Criança que brinca tem, em geral, mais autonomia e participação nas atividades na escola e na comunidade.

Em concordância com a autora o fato é que mesmo diante dos gigantescos benefícios que as brincadeiras resultam é real o baixo reconhecimento da importância do direito de brincar na vida das crianças, o que resulta na insuficiência

de investimento nos recursos apropriados, em um cenário onde existe uma legislação de proteção bem elaborada, porém se torna inexistente na prática e na invisibilidade das crianças no planejamento nacional e local. Geralmente, quando o investimento é realizado, focaliza na oferta de atividades estruturadas e organizadas. Além disso, importante é a obrigação de se criar tempo e espaço para o brincar espontâneo, a recreação e a criatividade, bem como a promoção de posturas sociais que apoiem e incentivem essa proposta. Nas palavras de Martins (2016, p. 161-162):

“É preciso promover, portanto, a mudança de alguns paradigmas sobre o brincar, de forma a garantir esse direito para todas as crianças. Eis alguns aspectos que podem corroborar com isso”: a) educação; b) mobilização em rede; c) atuação inter setorial; d) políticas públicas focadas na criança; e) formação especializada para os educadores; f) adequação dos espaços de brincar na escala e de acordo com as necessidades das crianças.

Portanto, as instituições de Educação Infantil têm um grande desafio, deverão elaborar uma proposta significativa fundamentada na BNCC, que destaque as brincadeiras na educação infantil por ser esta uma das linguagens mais eficientes e um instrumento capaz de favorecer o desenvolvimento físico, intelectual, social e cultural da criança nesta fase de sua vida. Ainda mais sabendo que o brincar tem sido, reduzido há um tempo limitado e curto. Para tanto é necessário de fato, conhecer os fatores específicos de cada região, município e a cultura peculiar de cada criança, assim será possível viabilizar uma proposta pedagógica condizente com a realidade da Educação Infantil disponibilizando tempo e diversidade de materiais para que elas possam experimentar sua imaginação e criatividade. Para que desta forma tal proposta corresponda aos anseios das crianças, pais, docentes e da comunidade como um todo.

4.1 EVOLUÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL A LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, o atendimento às crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas torna-se dever do Estado, segundo a Constituição Federal de 1988. Nesse período a Educação Infantil era considerada uma etapa que antecedia ao ensino formal, exercendo a função de preparar as crianças nessa faixa etária para o primeiro ano escolar, deriva-se daí a expressão “pré-escola”.

A respeito do Direito da educação infantil ser reconhecida pela primeira vez como direito da criança, Leite (2014, p. 27) pontua:

Os entendimentos legais de que a Educação Infantil é parte integrante do desenvolvimento da criança, fez acontecer mudanças tão profícuas nas sociedades capitalistas e com isso, reflexões, sobre tudo, no modo de ver a criança, surgindo assim novos discursos sobre a educação no Brasil, reconhecendo as crianças de quatro e seis anos de idade como sujeitos de direitos e deveres. A Constituição da República Federativa do Brasil, aprovada em 05 de outubro de 1988, foi a primeira no país a afirmar o direito das crianças à Educação Infantil em creches e pré-escolas, de zero até seis anos de idade e o dever do Estado de assegurar as vagas.

Esse momento foi ímpar para a educação brasileira, pois foi ponto de partida para que a educação infantil deixasse de estar atrelada apenas à política de assistência social passando a compor a política nacional de educação como um direito da criança, escolha da família e Dever do Estado. No artigo 205, a Constituição preconiza que *“a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*. (BRASIL, 1988, Art.205).

Lopes; Sobral (2014) explica que no âmbito da educação infantil no Brasil, mesmo que as instituições já existissem por mais de um século e fossem estruturadas, funcionassem com suas práticas peculiares, ainda sem documentos oficiais que orientasse seu funcionamento para essa etapa educacional não se pode diminuir sua importância.

Compreende-se que a Constituição Federal de 1988, foi à primeira iniciativa legal para atender aos anseios da sociedade, sobretudo do Movimento de mulheres. Ficou estabelecido como Dever do Estado a garantia de uma educação infantil pública, gratuita e de qualidade para crianças de zero a seis anos. Marco, preconizado a ideia da criança cidadã, sujeito de direitos, quebrando paradigmas do entendimento da função da creche apenas como alternativa pública ou filantrópica para suprir as necessidades maternas.

Conforme Lopes; Sobral (2014) em 1990, com a Lei nº 8.069/90 que estabeleceu o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente ratificando a concepção de criança cidadã, garantindo o acesso à educação a crianças menores de 6 anos de idade. Nesse enfoque Leite ratifica:

Esta conquista na legislação para a Educação Infantil, que reconheceu as crianças como cidadãs de direitos e deveres, é uma conquista que veio com a Constituição Federal de 1988, e foi reiterada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990); fruto de imensa mobilização nacional, na qual a Educação Infantil foi reconhecida como um direito da população, pois o Movimento Nacional Criança e Constituinte obteve alguns avanços, obrigando a União a proporcionar sua oferta, devendo esta ser contemplada nos orçamentos do Ministério da Educação e Cultura e das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais (LEITE, 2014, p. 29).

Kramer (2011) ainda lembra que outros avanços impulsionaram a educação infantil, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) com a elaboração da Política Nacional de educação infantil em 1994 e a promulgação de suas diretrizes. Entre os princípios da educação infantil são relevantes: a promoção do desenvolvimento da criança; as interações e cooperação como forma de aprender e conviver, com ênfase para a autoestima e a identidade; respeito e diversidade de expressões culturais e ao brincar como forma de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, em consonância com estes avanços em 1994 foi publicado o documento: critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Esse documento primava pela defesa da infância, promoção dos direitos das crianças e ampliação da oferta de atendimento com qualidade na educação infantil.

Em decorrência disso, no ano de 1994, o Ministério da Educação centralizou suas discussões na área da Educação Infantil durante a elaboração do Plano Nacional de Educação, que previa, entre outras medidas, a universalização do atendimento a crianças de zero a seis anos de idade, estabelecendo metas decenais, que iam do período de 2001-2010, para que no final do período de sua vigência, a oferta da Educação Infantil alcançasse 50% das crianças de zero a três anos e 80% das crianças de quatro e cinco anos. (LEITE, 2014, p.29)

Decorrente também de outro importante marco, a LDB Lei nº9394/96 em seu artigo 4º, inciso IV assegura a educação escolar pública ofertando atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero (0) a seis anos (6) de idade. Nesse enfoque a LDB traz de novo o “atendimento gratuito” não especificado na Constituição Federal de 1988.

Diante dos avanços legais ainda era necessário a discussão das questões políticos-educacionais de caráter pedagógico na EI. Desse modo, entre 1998 e 1999 foram publicados dois importantes documentos: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI e a Resolução do Conselho Nacional de

Educação – CNE nº 1/99. Tais documentos têm a finalidade de orientar, regulamentar e normatizar o trabalho nessa etapa da educação.

O RCNEI contribuiu com reflexões para os profissionais que atuavam diretamente com crianças de até 6 anos, em sala de referência ou mesmo na coordenação e na direção das instituições de Educação Infantil; ampliou a discussão sobre as concepções de crianças de educação, o perfil e a formação profissional e os objetivos dessa etapa; destacou a indissociabilidade entre o cuidar; e trouxe as especificidades para a atuação com crianças pequenas (PINTO, 2018, p.12)

Assim, tendo em vista que os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil explicitavam os eixos a serem trabalhados na EI, foi interpretado como sinônimo de organização curricular obrigatório, embora não fosse e também não era seu objetivo, mas pode ter ocorrido, pois, desde a LDB, o sistema público de ensino e os estabelecimentos educacionais dispunham de autonomia para construir sua proposta pedagógica e organização curricular.

O RCNEI é um dos documentos mais conhecidos na Educação Infantil e deve ser utilizado de acordo com a vivência das crianças, ou seja, ser um documento flexível e suas orientações devem ser seguidas levando em consideração a inserção na realidade da criança, seu conhecimento cultural, histórico e social. Toda escola deve ter este documento, que serve de subsídios para as práticas curriculares das professoras (LEITE, 2014, p. 30).

No que se relaciona a Educação infantil promulgado em janeiro de 2001 o Plano Nacional de Educação-PNE estabelece metas qualitativas e quantitativas para essa etapa. Destina um capítulo que determina que sejam elaborados, padrões de infraestruturas para o funcionamento adequado das instituições da EI. Tais padrões devem normatizar novas autorizações de funcionamento. O PNE define que o executivo municipal deve assumir a responsabilidade pelo acompanhamento, controle e supervisão das creches e pré-escolas (BRASIL, 2001).

No Plano Nacional da Educação de 2001, foram traçadas metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. Sendo diretamente estabelecida para a EI.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da

vigência deste PNE”. Outra meta importante era assegurar que 10% dos 25% das verbas de manutenção e desenvolvimento do ensino da educação básica fossem prioritariamente aplicados na Educação infantil.

De acordo com (BRASIL, 2001) no que se refere à formação de professores e dirigentes, previa a implantação nacional de um programa de formação dos profissionais da educação infantil para garantir que, em dez anos, todos os dirigente e professores dessa etapa de creches e pré-escolas assim como 70% do quadro de professores da EI possuísem nível superior.

Segundo Kramer (2011) apenas com a Resolução CNE nº 1/99 e amparada pelo parecer CNE nº 22/98, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da educação Infantil (DCNEI) foram estabelecidas, orientando a organização das propostas pedagógicas de cada instituição educativa “contemplando o trabalho nas creches para crianças de zero a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros de classe de educação infantil para as de quatro a seis anos” (DCNEI, 1998, p.2).

Em 2006 O MEC publica o documento Política Nacional de educação infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação, que traz como princípio essencial orientar os municípios sobre como investir na EI. Em consonância com este documento publica também os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para instituições que atendam essa etapa, acompanhado dos Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil, que oportunizou as instituições a avaliarem seus avanços e necessidades de investimentos.

Para Lopes; Sobral (2014) ainda no ano de 2006 acontece outra mudança relevante no cenário educacional: a promulgação da Lei nº 11.274/06, estabelecendo que o ensino fundamental passasse a ter duração de nove (9) anos, o que antecipou o ingresso de crianças na faixa etária de seis anos para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil de zero a cinco anos. Contudo, somente a partir da Emenda Constitucional no 59/2009 (incluída na LDB em 2013) que a Educação Infantil se torna obrigatória para crianças de quatro e cinco anos.

A incorporação da educação infantil à educação básica constituiu-se em medida de política pública, o que lhe permitiu passar a contar com o financiamento advindo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) desde 2007. Outra medida importante foi o estabelecimento da sua obrigatoriedade em conjunto com o ensino fundamental, o ensino médio (e as modalidades concernentes), fato que ocorreu com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que estendeu a educação obrigatória para a faixa etária de 4 a 17 anos (PNE/BRASIL, 2014, p.14)

Nessa conjuntura, no ano de 2013 com a Lei 12.679 altera-se a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e efetuar outras providências. Tal alteração com a ampliação da educação obrigatória dos quatro aos cinco anos, estabelece em seu artigo 4º o dever com a Educação Básica:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

As mudanças explicitadas acima merecem ênfase e discussão, porém o artigo traz novidades no que concerne à organização da educação infantil que deverá ser organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança." (BRASIL, LEI Nº 12.796, 2013)

Mais recente foi elaborado o novo Plano de Educação Nacional Lei nº 13.005/2014, esse plano “é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor” (BRASIL/PNE 2014, p.7). Neste novo plano, produto de amplas discussões e debate entre múltiplos atores sociais e o poder público, foram deliberados os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis da educação básica, compreendendo a infantil e superior a serem executados nos próximos dez anos, ou seja, de 2014 a 2024.

Diante de todo aparato legal da Educação Infantil e atualmente com a Base Nacional Comum Curricular que é um documento obrigatório, acredito que essa etapa tão importante da educação básica tenha todos os requisitos legais sobre seu funcionamento para que seja oferecida com qualidade a todas as crianças que compreendem esse universo. Embora ainda haja a real necessidade de recursos

significativos para que a EI melhore suas infraestruturas, recursos pedagógicos e formação continuada não apenas para gestores e professores, mas para todos que indiretamente compreendem e contribuem com a educação infantil. Traçar metas é um passo crucial, mas o investimento financeiro é preponderante para que tais mudanças sejam concretizadas. Resta-nos acreditar e desempenhar com responsabilidade a função que nos compete.

4.2 CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A evolução das políticas de educação infantil no Brasil é também baseada em experiências e propostas internacionais. Conforme Barbosa e Richter (2015) foram as publicações nos anos 90 dos cadernos (CEDES nº 37) “Grandes Políticas para pequenos” (1995) que trazia ricas experiências curriculares de países, a exemplo do Japão, Itália e Suécia associadas ao livro *Creches e Pré-escolas no hemisfério norte* que recomendavam aos professores brasileiros diversos percursos que apontavam para uma diversidade de possíveis caminhos para a proposta de currículo na educação infantil no Brasil.

Conhecer as Novas Orientações para a Nova Escola da Infância de 1991 na Itália, publicada no Cadernos CEDES, foi muito importante, pois estávamos começando a ler e debater textos sobre a abordagem da creche e da pré-escola no norte da Itália e vivíamos um grande maravilhamento com a organização do sistema público de educação infantil enraizado na cultura, na ciência e na arte que aquelas pequenas cidades haviam constituído. Hoje a possibilidade de revisar as diretrizes italianas ajuda a identificar aspectos significativos para pensar o processo de discussão sobre currículo que estamos vivendo na educação infantil no Brasil. A legislação italiana pode contribuir tanto pelo fato de podermos concordar com ela como pela possibilidade de dela divergimos (BARBOSA; RICHTER, 2015, P. 186).

Nesse sentido, conhecer as Diretrizes Italianas trouxe aos professores e pesquisadores alguns questionamentos, reflexões e mudanças recentes que serão gradativamente compreendidas, implementadas e incorporadas pelas instituições infantis. De acordo com Barbosa, Finco e Faria (2015) a Itália é um país que no fim do século XIX vem dando contribuições, trazendo novas reflexões sobre a infância, creches e pré-escolas numa perspectiva escolar e extraescolar, por meio de uma pedagogia com foco na experiência da criança e no brincar. É importante mencionar

a pesquisa em Réggio Emília, coordenada por Loris Malaguzzi, que trouxe para o mundo, excelentes conhecimentos/práticas de educação infantil.

Esse conjunto de olhares constitui um coletivo polifônico que não apenas são propositivos e investigativos em seus modos de escutar, observar e compreender as crianças, em sugerir uma experiência de infância enriquecida, como também em vozes comprometidas com a organização de escolas, com experiências de gestão escolar e/ou municipal, que pretendem colocar de ponta-cabeça e transformar visando à melhoria da qualidade de vida coletiva das crianças, das suas famílias e comunidades, reafirmando o tripé que constitui a Educação infantil Italiana: crianças, professores/ as e famílias. Portanto, na Itália, a pedagogia da escuta, das relações e da diferença para uma escola da infância e um projeto de vida e de formação pessoal vinculado a um projeto de sociedade (FINCO; BARBOSA; FARIA 2015, P. 8).

Para melhor compreensão Fochi (2015) amplia essa definição de Campos de Experiência, relatando que uma experiência se converte para o sujeito em uma interpretação sobre si e o mundo em um dado ambiente. Pode-se dizer que é a partir das experiências que o homem produz sentidos pessoais e coletivos, constituindo um aprendizado constante, já que nenhuma experiência termina em si mesma (FOCHI, 2015,p.222).

Desse modo embora os campos de experiências definam seus objetivos de educação, organização, percurso metodológico, prováveis indicadores avaliativos... Os campos não podem limitar as oportunidades ou ampliação do conhecimento produzido pelos pequenos, pois esse processo educativo fundamenta-se na flexibilidade, interatividade e criatividade das crianças considerando a singularidade, ritmos, tempo, cultura, além de interesses das crianças.

Para melhor entendimento Hisatugo (2015) expõe que a transformação do ambiente escolar em campos de experiências é fruto das inquietações face às práticas:

As discussões a cerca da educação das crianças pequenas e bem pequeninhas no contexto atual, pressupõe, a criança como protagonista, sujeito de direitos e que produz as culturas infantis. Assim, é de extrema importância repensar os ambientes educativos na educação infantil e a formação docente para garantir que as crianças não sejam submetidas a um excesso de disciplina e antecipação da escolarização. Daí se faz necessário à transformação do “ambiente escolar” em “ambientes de experiências”. Para compreender a fundo o excesso de disciplinarização e escolarização, se faz necessário recorrer ao passado e compreender como a criança, a infância e a criação das instituições de educação infantil foram se constituindo no decorrer dos séculos. (HISATUGO 2015, p.592)

Nessa perspectiva é que a BNCC sugere às instituições de educação infantil uma organização curricular por campos de experiências. Desenvolvidos com base no artigo 9º das DCNEI e no parecer nº 20/2009, os campos de experiências articulam as vivências do dia-a-dia da criança e os conhecimentos que compreendem a cultura patrimonial que, quando abordada de forma dinâmica, lúdica, promove a apropriação dos saberes de modo significativo. O artigo abaixo ratifica essa afirmação compilada na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, DCNEI.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

- a) I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- b) II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- c) IV - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- d) V - Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- e) VII - Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- f) VIII - Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- g) IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- h) X - Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- i) XI - Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- j) XII - Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. Parágrafo único - As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

De acordo com Fochi (2017) essa forma de organização curricular já tinha sido anunciada em documentos anteriores, como as DCNEI, contudo o que

indiscutivelmente fica claro no documento da Base Nacional Comum Curricular em relação às DCNEI é o caráter mobilizador aos campos de experiência, direitos de aprendizagem que definem os distintos modos que as crianças aprendem, convivendo, brincando, participando, explorando, expressando e conhecendo-se. Os referidos verbos, que são repetidos em cada um dos campos, instigam o adulto a refletir e organizar a proposta educativa compilada numa concepção de criança protagonista que cria, age, produz interações, e cultura diferentemente da imagem criada há muitas décadas, da criança receptora e passiva.

Desta forma buscando respostas efetivas às problematizações sobre quais conhecimentos e saberes privilegiar para bebês, crianças bem pequenas e pequenas para não incorrer no erro de descaracterizar os ideais da educação infantil a BNCC (BRASIL, 2017) propõe a organização do currículo da Educação infantil estruturado com base em cinco campos de experiências, são eles: 1- O eu, e o outro e nós, 2- Corpo, gestos e movimentos, 3-Traços, sons, cores e formas, 4- Escuta, fala pensamento e imaginação, 5- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Para cada campo de experiência e cada faixa etária, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Quadro 1 - Educação infantil na base nacional comum curricular nacional-direitos de aprendizagens e desenvolvimento e campos de experiências (2017)

EDUCAÇÃO INFANTIL - BNCC	
EIXOS ESTRUTURANTES	DIREITOS DA CRIANÇA
Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento	Conviver
	Brincar
	Participar
	Explorar
	Expressar
	Conhecer-se
	Aprender e se desenvolver
Campos de experiência	O eu, o outro e o nós
	Corpos, gestos e movimentos
	Traços, sons, cores e formas
	Oralidade e escrita
	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: Brasil (2017, p. 23).

No campo de experiência “O eu, e o outro e nós” é o momento em que a criança vivencia suas primeiras interações sociais com a família, seus pares, adultos, instituição escolar e na coletividade, construindo a percepção sobre si e

sobre o mundo o qual está inserido. É nesse contexto que suscita a autonomia, noções de reciprocidade, interdependência com o meio ambiente. Por sua vez, a educação infantil deve possibilitar ambientes em que a criança amplie seu modo de pensar, agir, de perceber-se no mundo com os outros, de valorizar sua identidade, respeite e reconheça a diversidade constituída em cada membro que compõe a sociedade.

Richeter e Barbosa (2010, p.87) destacam que, bebês, crianças pequenas constituem-se na relação com o outro. Desde o nascimento, os pequenos desejam e necessitam se comunicar e se relacionar, pois disso depende a sua sobrevivência, assim, eles o fazem por meio de múltiplas linguagens, relações e modos de estar no mundo.

No segundo campo experiência “Corpo, gestos e movimentos” As crianças muito cedo exploram os objetos ao seu redor, o espaço e naturalmente se apropriam naturalmente de movimentos e gestos que se tornam sua primeira linguagem ou forma de comunicação. Esse campo é prática pedagógica privilegiada na educação infantil.

Filgueiras, (2017, p.123) reforça que “somos corpo mais que biológico, somos corpo social, afetivo, histórico, cultural. Conceber bebês, crianças como corpo que sentem, se expressam e se movimentam implica compreender propostas que considerem essa inteireza na educação infantil”. Além disso, a música, a dança, o teatro e as brincadeiras de faz de conta são recursos pelos quais as crianças imitam, inventam, criam e constroem contextos significativos que ampliam seu repertório de expressão corporal.

No terceiro campo de experiência “Traços, sons, cores e formas” promovem diversas manifestações artísticas, culturais e científicas no cotidiano da educação infantil fomenta a possibilidade da criança experimentar e expressar-se através das múltiplas linguagens (sons, traços, gestos, formas, mímicas, dramatizações, canções, desenhos, pinturas, apreciação de imagens com cores e manipulação de diferentes recursos tecnológicos). Essas vivências irão oportunizar à criança desenvolver seu senso estético e crítico sobre si e o que a cerca, onde poderão produzir e apreciar experiências artísticas. Pinto (2018) ratifica a importância desse campo quando afirma:

Os bebês e as crianças pequenas, assim como nós adultos, estão imersos

em um mundo de imagens e sons. Os sons do corpo da mãe e a claridade dos ambientes já estão presentes mesmo antes o nascimento. Das inúmeras formas de os seres humanos se expressarem reconhecer-se que as artes visuais, a música, a dança e o teatro são linguagens privilegiadas para a constituição estética dos sujeitos. Assim, a creche também deve possibilitar que bebês e crianças pequenas se apropriem desses recursos expressivos da humanidade por planejar a criação de contextos favoráveis à elaboração de conhecimentos sobre essas linguagens (PINTO, 2018, p. 124).

Reconhecendo a importância que se constituem os recursos expressivos, traços, sons, cores e formas no contexto das artes visuais, notadamente percebe-se o relevante papel ao dar suporte às crianças em diversas situações, no universo das representações, experimentações de sensações, texturas, cores; e na comunicação antes da construção formal da linguagem escrita. Assim, novas aprendizagens são construídas.

O quarto campo de experiência “Escuta, fala pensamento e imaginação” configura-se na interação com os outros, e pela linguagem de crianças e adultos envolvidos em ouvir as narrativas das histórias que nos cercam e gradativamente vão criando suas próprias histórias. A BNCC (2017) enfatiza como ocorre esse importante processo:

A Educação Infantil é a etapa em que as crianças estão se apropriando da língua oral e, por meio de variadas situações nas quais podem falar e ouvir vão ampliando e enriquecendo seus recursos de expressão e de compreensão, seu vocabulário, o que possibilita a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. Ouvir a leitura de textos pelo professor é uma das possibilidades mais ricas de desenvolvimento da oralidade, pelo incentivo à escuta atenta, pela formulação de perguntas e respostas, de questionamentos, pelo convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas, além de se constituir em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita. Desde cedo, a criança manifesta desejo de se apropriar da leitura e da escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, gêneros, suportes e portadores. (BRASIL, 2017, p. p 37-38)

Nesse contexto, a creche se lança com uma enorme responsabilidade na construção da relação e vivências da criança com a linguagem oral e escrita, pois é nesta instituição que a criança começa formalmente ter familiaridade com textos escritos e orais pelo professor e começam a formular hipóteses, à medida que vão construindo rabiscos e garatujas naturalmente até desvelar as letras como representação concreta da oralidade, através da diversidade de gêneros literários

trabalhados pelo professor.

O ultimo campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” as crianças percebem-se diante de experiências em que necessitam saber onde estão (rua, casa, creche, bairro, cidade), em que tempo (dia, noite, hoje, ontem amanhã, anseiam compreender sobre sua família, seu corpo, animais, plantas, relações de quantidades, medidas, formas geométricas e as diferentes relações sociais em que estão inseridas nesses contextos experimentando situações concretas.

Pinto (2018, p. 127) coloca uma experiência concreta em que a criança vivencia essas situações:

As crianças começam a entender as transformações da natureza, por exemplo, quando o cotidiano lhes permite brincar, em áreas externas, com água, areia e terra, percebendo o vento, o sol, e a chuva. Um professor comprometido com essa ampliação de saberes vai, entre tantas possibilidades, convidar as crianças a brincar com a própria sombra, a ouvir o canto dos pássaros, a acompanhar a fileira de formigas. Organizará, com as crianças, hortas e canteiros de chá e flores. Também planejará propostas com água e potes para que experimentem esse elemento e possam criar suas teorias provisórias sobre volume, peso, vazão etc. Dar banho em bonecas, brincar de fazer bolhas de sabão, construir castelos com água e areia também são ricas possibilidades de as crianças ampliarem seus saberes sobre o mundo físico.

Nesse sentido, a instituição de educação infantil se configura como indispensável, da mesma forma o trabalho desempenhado pelo professor que deve proporcionar estratégias para a construção da autonomia individual e grupal da criança. O professor deve incentivar as conquistas e descobertas dos pequenos, organizar, tempo e espaço, bem como materiais acessíveis e recursos pedagógicos que serão elementos fundamentais no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

4.3 AMBIENTE X ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: CRIANÇAS E PROFESSORES

Na contemporaneidade, falar em espaços e ambientes no âmbito educativo é reconhecer que houve uma evolução no sentido estrito das palavras e também do contexto em que estão postas. Por muitas décadas estes estiveram ligados à “dimensão geométrica”, área física de escolas e creches. Mas esse entendimento foi

sendo resinificado e reconstruído ganhando uma dimensão social. Horn (2017, p. 18) explica que os termos não são sinônimos e cada um ocupa um sentido que complementam o contexto:

O termo “espaço” refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracteriza-se pela presença de elementos, como objetos, móveis, materiais didáticos e decoração. O termo “ambiente”, por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo, ou seja, adultos e crianças. Portanto, no espaço, situam-se os aspectos mais objetivos, enquanto no ambiente situam-se os mais subjetivos. Nesse sentido, não se considera somente o meio físico ou material, mas também as interações que são produzidas nesse meio (HORN, 2017, p. 18).

Assim, a relação entre espaço e ambiente é interligada, complementares. O espaço deve ser um aliado no desenvolvimento de aprendizagem da criança e auxiliador do professor, pois uma vez criado e organizado para a criança, promove qualidade nas relações estabelecidas no contexto social e pedagógico. Inserido em um espaço organizado e estruturado que vá ao encontro dos anseios infantis, as crianças se comportarão de modo autônomo.

Em função do exposto, considerando que a educação infantil deve promover o desenvolvimento integral das crianças, os espaços e ambientes que elas exploram e aos quais terão acesso devem possibilitar segurança, liberdade de movimento e possibilidades de socialização. A essa abordagem os indicadores de qualidade da Educação Infantil enfocam:

Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades (BRASIL, 2009, p. 50).

Nessa ambientação em conformidade com Brasil (2009) os espaços físicos e imobiliários devem ser planejados coerentemente com a faixa etária dos bebês e crianças pequenas. É importante que os adultos reflitam sobre a disponibilidade de alcançar e utilizar diferentes materiais, estruturando espaços de maneira a favorecer a autonomia infantil. Além disso, os aspectos relacionados à segurança e higiene

são importantíssimos, porém a preocupação com estes não deve impossibilitar as exploraçãoese iniciativas da criança. Sobre esse aspecto Oliveira (2014) ratifica:

É urgente chamar a atenção para o modo como os ambientes de aprendizagens são estruturados de modo a serem limpos, confortáveis, bonitos e efetivos para mediar as aprendizagens, a iniciativa, a autonomia, a criatividade infantil, para o modo como o tempo das crianças é considerado de modo respeitoso, assim como suas produções nas diferentes formas expressivas que podem vivenciar no cotidiano da unidade. Principalmente, se educa cuidando e se cuida educando quando se respeita plenamente os direitos da criança em relação à saúde, educação, lazer, proteção etc. com isso se reconhece a integralidade do modo da criança perceber e significar as situações e a si mesmo (OLIVEIRA, 2014, p. 192).

Os espaços físicos e sua organização ainda que não sejam condições decisivas influenciam direta e indiretamente a relação das crianças e os profissionais que estão envolvidos nas instituições de EI. Desse modo, a criação de ambiente aqui compreendido enquanto relações subjetivas entre criança e seus pares e com os adultos que convivem.

A ambientação da instituição de EI estabelecerá relação direta com a proposta pedagógica. Consequentemente os Parâmetros Básicos de infraestrutura para a EI (BRASIL, 2006, PP. 28-31) citam algumas possibilidades de organização do espaço físico, considerando a criação de ambientes de aprendizagem diversificada:

- a) A adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escala da criança permite uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico. Estantes acessíveis, com diversidade de materiais educativos disponíveis, bem como cadeiras e mesas leves que possibilitem o deslocamento pela própria criança, tornam o ambiente mais interativo e coerente à ideia de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção no meio.
- b) Essa configuração do ambiente e a tipologia do mobiliário irão compactuar com o estabelecimento de variados arranjos de organização espacial, incentivando a cooperação e reforçando relações sociais afetivas, ou respondendo à necessidade de atividades individuais, conforme as solicitações do processo educativo. É importante, porém, que a organização do layout permita uma circulação adequada das professoras entre as mesas e a livre movimentação das crianças no ambiente.
- c) Definir mobiliário também em função de sua resistência, durabilidade, segurança (prevenção de quedas, quinas arredondadas), índice de reflexão luminosa e manutenção.
- d) Possibilidade de utilizar cadeiras, mesas ou outros equipamentos que apresentem cores e formas geométricas diferenciadas (quadrado, círculo, retângulo).
- e) A organização do layout deve permitir que as crianças possam versar mutuamente e possam estar sob o olhar dos educadores.

- f) Prever quadros e painéis colocados à altura das crianças (um metro e meio do chão) permite que estas tenham autonomia para pregar seus trabalhos e expressar suas ideias, personalizando o ambiente e aproximando-se deste.
- g) As janelas, além de proporcionarem ventilação e iluminação adequadas, devem estar sempre ao alcance do usuário mirim, estabelecendo a integração e a visualização do ambiente externo, além de propiciar conceitos topológicos (dentro/fora, longe/perto, etc.).
- h) Com relação ao tamanho das salas de atividades, algumas pesquisas relacionadas à adequação do espaço para o desenvolvimento da criança e como ela o organiza vêm sendo realizadas com o intuito de entender como este é percebido e apropriado pela criança.
- i) Crianças menores organizam-se em ambientes pequenos ou em ambientes cheios de recantos menores, buscando segurança, aconchego e conforto; da mesma forma, preferem janelas ou vãos de abertura pequenos. Essas experiências confirmam a necessidade de adaptação à escala da criança, de maneira que elas se sintam protegidas e capazes de organizar seu espaço.
- j) Salas amplas para crianças até 6 anos podem oferecer possibilidade de compartimentalização, criando “nichos” que podem ser usados para diferentes atividades. O espaço poderia se caracterizar pela multiplicidade de ambientes, pelos desníveis de piso, pela variedade dos pés-direitos, da luz, das cores e pela possibilidade de usar painéis e panôs, fugindo sempre que possível das salas cartesianas. Pisos e paredes seriam, ao mesmo tempo, elementos concretos de arquitetura e construção, de ensino e de brincar. Com relação às aberturas, estas podem ter também tamanhos e alturas diversas, promovendo um interessante jogo de luz e sombra, ao mesmo tempo que estimulam a curiosidade a partir de diferentes enquadramentos do mundo externo.
- k) Possibilidade de utilização de salas de atividades em “L”, permitindo diversas ambientações e variações nos arranjos espaciais, potencializando ainda a realização de atividades simultâneas. Criam recantos, nichos e novas ambientações, tornando o espaço aconchegante e lúdico; recriam os “cantinhos” procurados por todas as crianças.
- l) Nos banheiros, a autonomia das crianças vai estar relacionada à adaptação dos equipamentos às suas proporções e alcance; reservar especial atenção com a prevenção de acidentes, utilizando piso antiderrapante, principalmente próximo às áreas do chuveiro, e cantos arredondados nos equipamentos.
- m) O refeitório deve distinguir e setorizar duas áreas distintas: preparo de alimentos e refeição. É importante que possibilite boas condições de higiene, ventilação e segurança; prever mobiliário adequado tanto à refeição das crianças quanto à dos adultos.
- n) As cores têm importância fundamental para os ambientes destinados à educação da primeira infância, pois reforçam o caráter lúdico, despertando os sentidos e a criatividade. O uso da cor, além do papel estimulante ao desenvolvimento infantil, pode ser também um instrumento eficaz de comunicação visual, identificando ambientes e setores.
- o) Os diferentes ambientes e setores da edificação das UEs requerem tratamentos diferenciados. Como regra geral, nos espaços em que é necessária maior concentração, como as salas de atividades e a biblioteca, por exemplo, devem ser evitadas as cores quentes, mais fortes e excitantes, destinando essas cores para elementos e detalhes da construção. Nesses ambientes, recomenda-se o emprego de tons mais suaves, em nuances pastéis, como o verde, o bege, o marfim para as paredes e o branco para o teto. Já nos ambientes de recreação e vivência, as cores primárias, em tons mais fortes, podem ser usadas para enfatizar o caráter lúdico, marcando setores de atividades e destacando-se na paisagem natural. As salas de atividades podem ser pintadas em cores diferentes de acordo com a idade do grupo que cada uma abriga, criando um sentido de apropriação e

identidade para a criança (BRASIL, 2006, PP. 28-31).

Compreende-se desta forma que a organização dos espaços e ambientes de aprendizagem devem ser estruturados e planejados para e com as crianças. Sabendo que a criança permanece muitas horas na creche, esse espaço deve ser agradável, flexível, atrativo, acolhedor, confortável, desafiador para que proporcione o brincar e a interação potencializando o desenvolvimento integral da criança na educação infantil. Oliveira (2014, p.192) expõe que:

As situações cotidianas criadas nas creches e pré-escolas podem ampliar as possibilidades das crianças viverem a infância e aprender a reconhecer determinados sons, faces, palavras, manipular objetos, terem iniciativa para escolher uma atividade, buscar soluções para certos conflitos, ouvir poemas e recontar histórias lidas.

A maneira como os espaços são sistematizados implicará no desenvolvimento das atividades, a função desempenhada por cada adulto/criança e o modo em que conduzirão as propostas educativas nesta fase constituirão os elementos imprescindíveis para o cotidiano da EI, que a depender de como se estabeleça, poderá ser desafiante ou não de aprendizagens que promovam o desenvolvimento integral da criança.

Conforme a BNCC (2017) os direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantem à educação infantil, as condições necessárias para que as crianças aprendam em situações em que desempenhe um papel ativo em ambientes que favoreçam situações desafiadoras e propulsoras de significados, sobre si, sobre os outros e socialmente. Nesta ambientação a BNCC (2017, p. 34) elenca seis (6) Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da criança na EI, sendo eles:

- a) Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- b) Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- c) Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- d) Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da

natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

e) Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

f) Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 34).

Desse modo, para que tais práticas pedagógicas, tanto na creche como na pré- escola cumpram sua intencionalidade educativa, faz-se necessário por parte do professor, selecionar, organizar, refletir e mediar esse processo às práticas e interações e ao acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para Oliveira (2014) o contexto da EI, na perspectiva de situações de aprendizagem e desenvolvimento, exige para a vivência de cada atividade educativa a organização e cuidado de diversos aspectos:

a) os tempos de realização das atividades (ocasião, frequência, duração);

b) os espaços em que essas atividades transcorrem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, de modo a favorecer as interações infantis na exploração que fazem do mundo);

c) os materiais disponíveis e, em especial;

d) as maneiras de o professor exercer seu papel organizando o ambiente, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo lhes materiais, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças etc. (OLIVEIRA, 2014, p. 193).

Notadamente, os espaços na educação infantil estão impregnados de significados, marca de quem os produz, planeja e neles convivem. Por isso esses espaços devem ser acolhedores a fim de propiciar o bem-estar a todos que ali estão envolvidos. Como também possibilitar experiências decisivas na aprendizagem e formação dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas, uma vez que, esses espaços desenvolvem valores implícitos que poderão fomentar ou não um ambiente potencializado através dos laços afetivos, de identidade e pertencimento.

Nesse viés, o espaço/ambiente da creche e pré-escola é um instrumento fundamental que manifesta de modo “oculto” interesses que podem diretamente atingir os sujeitos envolvidos nesse processo da EI. Assim sendo, constitui elemento significativo do currículo.

Nas palavras de Ramos (2014) sendo a educação infantil um ambiente

fecundo que possibilita o desenvolvimento integral da criança, a parceria assumida pelo professor com a criança abre espaço para a concretização da finalidade da Educação Infantil, qual seja, o desenvolvimento pleno e integrado da criança e o direito a uma infância feliz desde cedo, com seus pares a depender da execução de ações suscitadas no cerne da creche cotidianamente por cada uma delas, tendo como foco as crianças, seus interesses e necessidades.

4.4 DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

Muito se tem pesquisado e posicionado nos documentos legais que regem a educação infantil no Brasil no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia da criança. Afinal, como se desenvolve essa autonomia? Quais são os responsáveis por desenvolver a autonomia junto às crianças? A meta da promoção da autonomia da criança tem sido posta pela Educação infantil e difundida cada vez mais. Para disseminar seu alcance, faz-se necessário refletir sobre o que de fato é autonomia e qual sua importância para a formação da criança.

À vista disso, compreender a origem da palavra autonomia se faz necessário. Sua etimologia, por sua vez segundo Ferreira (2014), é derivada de duas outras palavras: do grego “autos”, que significa “próprio”, si mesmo, e “nomos” que tem o significado de “nome”, porém pode ser traduzido como norma ou regra. Assim sendo, a expressão autonomia é usada para designar uma capacidade do ser humano enquanto ser capaz de gerir sem dependência de outras pessoas.

Conforme Godinho (2016) *nos primeiros anos de vida, a criança depende de um adulto para se desenvolver e viver, mas essa relação de dependência vai sendo diminuída gradativamente e os primeiros sinais apresentados são de emancipação da locomoção e comunicação. A cada dia a criança vai adquirindo autonomia, a exemplo de vestir-se, controlar sua higiene pessoal, na alimentação, utilizar adequadamente os talheres, na sala de aula no uso de materiais como (lápiz, tinta, pincéis, tesoura, jogos...) dentre outros.*

Com base nas DCNEI (2010, p. 26) a proposta curricular na EI deve garantir experiências que “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações do cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar”.

Nessa conjuntura, reconhece que são as experiências oportunizadas às crianças em todas as esferas sociais; família, comunidade, creche e pré-escola, atreladas aos seus pares que desenvolverão uma postura autônoma. Essa sucessão de etapas permitirá à criança a possibilidade de descobrir, construir e reconstruir a princípio, o conhecimento de si, do seu corpo em harmonia, sem a interferência direta do adulto, uma vez que a criança se desenvolve no seu tempo.

Na perspectiva dos estudos de Nabinger (2016, p. 122):

Não há coisa pior para um sujeito do que ser colocado numa postura que ele não, assumir-se eu estou em desequilíbrio, se eu estou com uma perna levantada e preciso falar agora, vou prestar atenção à minha perna e vou me desorganizar. A experiência humana vai do movimento ao pensamento nos diria Wallon. Se eu exijo constantemente que essa criança faça coisas que ela não pode ainda fazer, estou pressionando-a estou estressando-a, e não estou ajudando-a fazer outra coisa muito importante, que é a formação da autonomia, e não dependência do adulto.

Nesse contexto, a criança se torna capaz de empreender novas vivências e adquirir novos progressos, uma vez que foi capaz de desempenhar e conquistar sua autonomia através de seu próprio esforço. Isso implica valores futuros que fomentarão a autoconfiança, equilíbrio, perseverança e a promoção de sua autonomia. Quando o assunto é autonomia da criança muitas pessoas, pais e educadores fazem certa confusão, uma vez que tratam os termos independência e autonomia como se fossem sinônimos. Assim, faz-se necessário desfazer esse mal-entendido. Para tanto cito Lopes; Mendes; Faria (2005, p.26) que refletem sobre autonomia e a difere da independência.

Independência é a capacidade de executar uma tarefa sem ajuda de outra pessoa. Já a autonomia é a capacidade de o sujeito seguir suas próprias orientações na execução de uma tarefa, é a possibilidade de ele decidir e saber por que realiza aquela ação. Os dois aspectos nem sempre andam juntos. Por exemplo, todos nós adultos demonstramos independência para executar um enorme grupo de tarefas, mas em muitas delas, não agimos de forma autônoma, consciente do porquê fazemos aquilo. Não mostramos ter autonomia para executá-los. Antes, seguimos regras gerais, alheias. Temos que aprender não só sermos independentes, como também a agirmos com autonomia, e isto já começa na educação infantil.

É notória a relação de dependência inicial do ser humano. Ao nascer tem uma relação estreita de dependência com familiares que a ajuda a realizar suas necessidades básicas. Posteriormente na creche, escolas e outros ambientes a relação com as pessoas de seu meio vai sendo trabalhada na experiência cotidiana

da criança, até que conquiste capacidades para executar sozinha inúmeras tarefas aprendidas na convivência diária com os outros. As crianças aprendem a ser autônomas, mediadas pelos contextos em que se desenvolvem.

Segundo Oliveira (2011) durante muitas décadas a criança não tinha liberdade de expressar seus sentimentos e anseios. Aos poucos, vai ganhando espaço na sociedade e passa a ser vista como sujeito. Diante de tal fato, mudanças começam a ocorrer tanto na organização da família, o que impulsionou a centralidade para a criança como também na educação infantil.

Para compreender a educação da criança Freire (2000), p. 36 ressalta “*a mim me dá pena também e preocupação, igualmente, quando convivo com famílias que vivem outra tirania a da autoridade, em que as crianças caladas, cabisbaixas, bem-comportadas, submissas nada podem*”. Nas palavras do autor é necessário que se deixe a criança consciente dos limites entre liberdade e autoridade, o que resultará autonomia e a fará capaz de intervir no mundo. Nessa visão, Freire salienta:

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostas, impostas. As crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo (2000, P. 58-59).

Assim a criança deve ter a oportunidade, desde sua infância, de experimentar situações reais que possibilitem a construção de sua autonomia, atrelada às situações de aprendizagens pautadas no respeito à realidade das crianças, estabelecendo relação de suas experiências aos eixos trabalhados, e mais que isso, é imprescindível que a criança seja ouvida e tenha poder de decisão no que se deseja aprender e ensinar.

Freire (2005, p.41) enfatiza que a autonomia não é um processo que ocorre repentinamente:

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsavelmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia,

ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Nesse prisma percebe-se que a criança se torna autônoma dia a dia a partir de tarefas que oportunizem a ela compreender sua realidade e o que está em seu entorno, exercitar sua capacidade de tomar decisões, de dialogar, de perceber-se como sujeito ativo nos processos de aprendizagens, explorar a diversidade que existe em sua volta construindo seu conhecimento de mundo, sua história e transforma-la com autonomia. Lopes; Mendes; Faria (2005) lembram que as possíveis dificuldades que as crianças passam a enfrentar para tomar decisões ou executar algumas atividades de maneira autônoma não são obstáculos que as impeçam de decidir à medida que coloca o professor na condição de nortear o processo de conquista de sua autonomia, processo esse que se prolongará ao longo da vida.

Merece destaque a forma como o professor conduzirá seu papel na educação infantil, já que a criança está construindo sua autonomia e que tem a tendência a imitá-lo na interação com seus pares. Por isso, em conformidade com Lopes; Mendes; Faria (2005) espera-se que a organização curricular da creche e pré-escola abandone a busca por um ambiente silencioso e de obediência, característica do ensino tradicional que deixou marcas até hoje, porém não mais defendido, e propicie situações nas quais as crianças se mostrem envolvidas, interativas a demonstrar autonomia.

Marafon (2012) ressalta que no interior desse debate, é relevante afirmar que o currículo da EI compilada numa perspectiva Freiriana de currículo, é muito mais política, comprometida com o processo da educação e consequentemente com aquilo que é ensinado na educação infantil, além de como se dá a escolha do que é ensinado, pois a criança deve fazer parte das escolhas e decisões do que lhe será ensinado.

No processo de reformulação curricular, estaremos conversando com diretoras, com professoras, com supervisoras, com merendeiras, com mães e pais, com lideranças populares, com crianças. É preciso que falem a nós de como veem a escola, de como gostariam que ela fosse, que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinha [...] (FREIRE, 2005, p. 43).

As crianças pequenas não são alheias ao currículo, são sujeitos históricos e protagonistas nesse processo de construção curricular. Não pode o adulto subestimar a capacidade delas e tomar seu poder de decisão. Ao contrário, deverá oportunizar que tenham participação ativa visando o desenvolvimento da autonomia de forma consciente.

A construção dos sentidos pessoais e a forma pela qual a criança se perceberá sujeito dependem da postura do professor, que objetivando a construção da autonomia, apresenta-se-á de forma democrática abrindo espaço para o diálogo que possibilita a troca de conhecimentos e que faz o educando sentir-se ativo, o faz construir-se como sujeito histórico (MARFON, 2012, p. 5).

A construção do currículo da EI deve ocorrer na relação família e escola, pilares significativos na proposta pedagógica da educação infantil, por conseguinte, da ação pedagógica com os bebês e crianças. É no diálogo família/professores que será possível compartilhar experiências para melhor entender os bebês e as crianças pequenas, suas preferências, gostos, como dormem, como são alimentadas, como brincam, para que dessa forma seja possível planejar uma ação pedagógica que respeite as peculiaridades de cada um e potencialize suas habilidades e capacidades. Oliveira (2012, p. 192) alerta que

É urgente chamar a atenção para o modo como os ambientes de aprendizagens são estruturados de modo a serem limpos, confortáveis, bonitos e efetivos para mediar as aprendizagens, a iniciativa, a autonomia, a criatividade infantil para o modo como o tempo das crianças é considerado de modo respeitoso, assim como suas produções nas diferentes formas expressivas que podem vivenciar no cotidiano da unidade.

Cabe destacar que a proposta curricular precisa estabelecer dimensões específicas para a formação da criança, promovendo o desenvolvimento gradativo da autonomia através da participação direta criança-criança e criança-adulto no convívio da diversidade individual e social. Já que Freire (2005, p. 50) afirma que “é necessário que a criança aprenda que sua autonomia só se autentica no acatamento à autonomia dos outros”.

5 ABORDAGEM DA PESQUISA

Pesquisas de qualquer fenômeno demandam que seja adotada uma metodologia adequada ao objeto que se tenciona investigar. Diante da relevância do tema, fez-se necessário uma pesquisa criteriosa e contínua, que envolvesse não apenas uma pesquisa bibliográfica, mas de campo, além disso, reflexões a partir e sobre as nossas práticas.

As pesquisas devem contribuir para a formação de uma consciência crítica ou um espírito científico do pesquisador. O estudante, apoiando-se em observações, análise e deduções interpretadas, através de uma reflexão crítica, vai, paulatinamente, formando o seu espírito científico, o qual não é inato. Sua edificação e seu aprimoramento são conquistas que o universitário vai obtendo ao longo de seus estudos, da realização de pesquisas e da elaboração de trabalhos acadêmicos. Todo trabalho de pesquisa requer: imaginação criadora, iniciativa, persistência, originalidade e dedicação do pesquisador (PRODANOV E FREITAS, 2013, P.47).

Nesse enquadramento, oportunizar aos participantes, estudos e reflexões sobre o currículo, em particular, o currículo da Educação Infantil enfocando sua relação ou não com a Base Nacional Comum Nacional (BNCC) nesse arcabouço, é imprescindível.

Dessa forma, foi ponto de partida para os estudos e reflexões que os profissionais da Educação Infantil pudessem ressignificar o currículo desenvolvido na creche e, com isso, torná-lo um instrumento eficaz e colaborativo. Para a efetivação da pesquisa e considerando o objeto a ser investigado haverá um estudo de campo com recorte qualitativo e quantitativo. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p.51), a pesquisa de campo é aquela que:

É utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los.

Assim, as fases da pesquisa de campo demandam primeiro a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá como base para saber em que circunstância se encontra atualmente o problema que será trabalhado e quais são as opiniões imperantes sobre o assunto. Em segundo lugar, permitirá

que se estabeleça um modelo teórico de referência, do mesmo modo que auxiliará na determinação das variáveis e na elaboração do plano geral da pesquisa. Alinhado a isto, deve-se suscitar uma interpretação incisiva dos dados obtidos. Nesse estudo, essa interpretação foi compilada a partir da correlação com a pesquisa de campo e os documentos e leis que regem a Educação Infantil. Conforme Gil (2008) a pesquisa de campo terá que também ser bibliográfica, uma vez que a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado tema, a pesquisa de campo baseia-se em materiais coletados através dos participantes da pesquisa em consonância com os objetivos da proposta. Embora haja estudiosos que classifiquem tais pesquisas como sinônimas, é preferível ancorar na perspectiva dos teóricos que sustentam a ideia de que ambas caminham juntas, mas há diferenciações, cada uma apresentam suas convergências e divergências e desse modo até certo ponto seguem caminhos distintos, embora as duas farão parte desse trabalho e contribuirão de modo a fomentar o objeto de estudo.

Nessa perspectiva, foram utilizados como fontes desde a Constituição Federal de (1988) e os documentos oficiais publicados pelo Ministério de Educação-MEC a partir da promulgação da Lei nº 9394/96 (LDB), Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), por meio de uma pesquisa realizada nos documentos oficiais do MEC, através do site <http://www.mec.gov.br>, Resoluções e Pareceres do CNE/CEB e publicações oficiais na área, até o documento mais recente publicado, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular (2017), que trazem conteúdos para o currículo da educação infantil, ou seja, como este termo é tratado pelos documentos ou então, de que forma estão apresentados, uma vez que tais documentos são norteadores desta etapa a nível nacional. No processo de análise dos dados da pesquisa será realizada uma abordagem qualitativa e quantitativa que se possa obter um levantamento sólido do significado que os pesquisados darão ao Currículo na educação infantil e a BNCC em suas elaborações teóricas e práticas em seu cotidiano pedagógico.

Conforme Prodanov e Freitas (2013) a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse sentido, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. A utilização

desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise do problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados.

No que se refere ao nível da pesquisa, nortear-se-á por explicativa. Conforme corrobora Gil, 2010, p.28, *“o pesquisador procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados. Visa identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos”*. Nessa perspectiva, o nível da pesquisa explicativa possibilitará uma melhor compreensão dos fatos a serem estudados para que se possa ao final ter resultados fidedignos das interpretações dos fenômenos investigados e observados junto aos professores sobre as concepções de currículo e da BNCC.

5.1 MÉTODO E TÉCNICA DA PESQUISA

O método é o percurso utilizado para se chegar a determinado fim ou resultado. Para essa pesquisa será utilizado o método indutivo, que, conforme afirma Gil (2008, p.10) *“O método indutivo procede inversamente ao dedutivo: parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares”*.

Assim, nas palavras de Gil (2008) no raciocínio indutivo, a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta. As constatações particulares levam à elaboração de generalizações. Entre as críticas ao método indutivo, a mais contundente é aquela que questiona a passagem (generalização) do que é constatado em alguns casos particulares para todos os casos semelhantes.

A técnica para concretização da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, e que servirão para análises e reflexões serão os questionários. Como afirma (Prodanov e Freitas 2013, p.108):

O questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente). O questionário, numa pesquisa, é um instrumento ou programa de coleta de dados. Se sua confecção for feita pelo pesquisador, seu preenchimento será realizado pelo informante ou respondente.

O questionário utilizado será composto por perguntas abertas e fechadas direcionadas aos professores de creche. O primeiro possibilitará que os informantes respondam livremente com base em suas opiniões e conhecimentos, já o segundo conduzirá a respostas diretas que também serão imprescindíveis para se chegar aos objetivos da pesquisa.

Outro instrumento utilizado será a entrevista semiestruturada, esta será direcionada à coordenadora geral das creches e à supervisora pedagógica. A entrevista se configura como uma ferramenta de satisfatória relevância no âmbito de pesquisas educacionais com abordagem qualitativa é um procedimento elementar para obtenção de dados e informações inerentes ao objeto de estudo.

Como alega (Prodanov e Freitas 2013, P.105-106):

O que diferencia basicamente a entrevista do questionário é que a primeira é sempre realizada face a face (entrevistador mais entrevistado); também pode ou não ser realizada com base em um roteiro de questões preestabelecidas e até mesmo impressas, enquanto o segundo, necessariamente, tem como pré-requisito a elaboração de um impresso próprio com questões a serem formuladas na mesma sequência para todos os informantes. A entrevista é a obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema.

Desse modo, as entrevistas realizadas com a coordenadora e supervisora das creches municipais da cidade de Patos – PB serão realizadas de forma estruturada e individual para que haja a comparação das respostas, para assim serem verificadas as convergências e divergências existentes. A entrevista será gravada com a permissão das entrevistadas que na oportunidade assinarão um termo esclarecido de livre consentimento. A entrevista gravada permite não perder a essência da entrevista, de modo que não se perca a real importância das respostas dadas e posteriormente escutada e transcritas, tal qual, da mesma forma e com a mesma intensidade a que foram respondidas, olho a olho com o pesquisador.

Conforme Dantas (2016) *“é imprescindível considerar o atual cenário das políticas curriculares nacionais da educação infantil na constituição de nosso objeto de estudo e analisar posições de profissionais acerca do que se fomenta sobre os*

conhecimentos na educação infantil, essa é a ponte para identificar os sentidos dos sujeitos da prática e ampliar nossa concepção dos significados ativos. ”

Por conseguinte, assumo a posição de pesquisadora das situações de encontro com os sujeitos da pesquisa na realização da pesquisa individual estruturada, com o objetivo de compreender os contextos nos quais coordenador e supervisor atuam, planejam e veem os professores das creches de Patos – PB, em relação aos modos, tempo de planejamento, definição de conteúdo de suas práxis... Identificando a concretude ou não de propostas pedagógicas nas instituições em que atuam e fundamentada em suas decisões, elaborações e definições do currículo oficial e real e dos conhecimentos que regem o trabalho desenvolvido nas creches, assim como sua concepção de criança e suas potencialidades.

5.2 LÓCUS E SUJEITO DA PESQUISA

Existem no Município de Patos 11 (onze) creches, sendo 05 (cinco) parciais que funcionam quatro horas por dia letivo e 06 (seis) integrais que funcionam oito horas por dia. As creches são divididas por áreas, existem quatro (04) áreas que abrangem a cidade. Área Frei Damião que é atendida por uma creche integral. Área Jatobá onde existem três creches sendo duas parciais e uma integral que atende crianças de zero a cinco anos, onde, apenas essa, recebe crianças menores de dois anos oferecendo berçário. Área Belo Horizonte onde existem três creches sendo uma integral, uma parcial e uma localizada no distrito de Santa Gertrudes, também parcial. Área São Sebastião onde existem quatro creches três integrais e uma parcial.

As crianças atendidas pelas creches municipais de Patos – PB estão em sua maioria em situação de vulnerabilidade social, a participação das famílias nas unidades é na grande maioria significativa, mas sabendo que algumas crianças não possuem o acompanhamento ideal das famílias. Na creche do distrito de Santa Gertrudes a maioria das crianças atendidas são provenientes de zona rural e têm a presença e acompanhamento de suas famílias de forma constante no dia-a-dia da creche, assim como na execução de atividades e projetos.

São atendidas 1.582 (um mil quinhentos e oitenta e duas) crianças em creches. Esses dados foram coletados na secretaria de educação no setor de estatística e contam com 138 (cento e trinta e oito) professores que atuam nas onze

creches deste município. Estes dados foram consultados no Sagres on-line do Tribunal de Contas do Estado da Paraíba (TCE-PB) e não estão incluídos os professores que são da EI, mas não estão em salas de aulas por estarem readaptados em decorrência de problemas de saúde ou à disposição da secretaria em outras funções. Desse total de professores participaram dos questionários 102 (cento e dois) professores e 02 (duas) entrevistadas, a supervisora e a coordenadora da EI.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os documentos oficiais do MEC e textos relacionados ao objeto de estudo serão confrontados seguindo a direção que as indagações seguirão na pesquisa, analisando as concepções das entrevistadas a fim de perceber se novas ideias estão surgindo nesse campo complexo e importante no que compete ao currículo e a prática da educação infantil. Nesse processo as respostas obtidas na entrevista com a participantes serão fielmente transcritas e mapeadas conceitualmente em tabelas.

A inquietação principal deste estudo, consiste em identificar as concepções articuladas à prática pelo discurso curricular na Educação Infantil, objetivando compreender como se dá o processo de elaboração e conceituação, além de saber que a partir disto é que as práticas e ações dos sujeitos envolvidos na educação conceberão novas posturas ao seu cotidiano frente às mudanças que estão por vir diante aprovação da Base Nacional Comum Curricular e os novos desafios.

Abaixo, no quadro 3 estão as respostas das entrevistadas na íntegra. Utilizaremos C1 para nomear a coordenadora, S1 para nomear a supervisora da educação infantil.

QUADRO 2 - Caracterização dos profissionais sujeitos da entrevista

PROFISSIONAL	IDADE	FORMAÇÃO	FORMA DE ACESSO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA
Coordenadora	43	Pedagogia incompleto	Concurso público	21 anos
Supervisora	27	Pedagoga com especialização em educação infantil	Cargo comissionado	5 anos

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

No que se refere à coordenadora pedagógica, tem 43 anos de idade e 21 anos de experiência em educação e propriamente dita em “creche”. É professora do quadro efetivo da rede municipal. A supervisora pedagógica, por sua vez, tem 27 anos de idade e a 5 anos atua na educação, sendo a 1 ano diretamente em creches e pré-escolas. Ambas fazem parte do quadro de comissionados do município de Patos – PB segundo SAGRES- PB (2019).

Questionadas sobre há quantos anos trabalham na educação e especificamente na educação infantil de creches, obtivemos as respostas que a

C1 atua há 21 anos na educação e especificamente em creches. Já a S1 trabalha na educação há 5 anos e há 1 ano atua diretamente em creches e pré-escolas.

Por muitas décadas era comum ouvirmos que um bom profissional na educação era aquele que tinha muita experiência. Essa premissa pode ter sentido, mas não deve ser dita como regra, pois a experiência propicia as vivências, uma vez que o laboratório do professor é a sala de aula. Porém, não é possível afirmar que o profissional por ter menos tempo de experiência e prática é necessariamente inferior ou superior em termos de qualidade do profissional. Embora a experiência oportunize uma afinidade maior com a área de atuação.

Perguntadas sobre a formação acadêmica, a entrevistada C1 respondeu que possui magistério e iniciou o curso superior de pedagogia, mas não o concluiu. A entrevistada S1 respondeu que possui o curso superior em pedagogia e pós graduação em educação infantil.

A esse respeito é importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96 enfoca no seu art. 62. *“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil [...]”*. Ainda destaca no mesmo artigo:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 2018, p. 41).

Nesta perspectiva faz-se necessário perceber que os Planos Nacionais de Educação: Lei nº 10.172/2001 (PNE 2001-2010) e Lei 13.005/2014 (PNE 2014-2024) também reforçam essa preocupação da formação inicial e continuada dos profissionais da educação em consonância com a LDB. Nesse viés, o novo Plano Nacional da Educação, Lei 13.005, de 25 de julho de 2014 (PNE 2014-2024), nasce com a perspectiva de amenizar inúmeros problemas da educação brasileira. O novo Plano Nacional de Educação contempla 20 metas, dentre elas, a meta 19 que apresenta uma temática muito importante, a Gestão Democrática na Educação e formação de gestores, diretores, coordenadores e supervisores. Vale citar a estratégia (19.8) “desenvolver programas de formação de diretores e gestores

escolares”. (BRASIL, 2014).

QUADRO 3 - Atuação prévia ao cargo de coordenação e supervisão

C1	Professora da educação infantil
S1	Professora de anos iniciais também de crianças de pré-escola e supervisora dos anos iniciais e finais e agora estou como supervisora das creches.

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

Pôde-se perceber a estreita relação e alegria da entrevistada C1 ao afirmar sempre ter atuado na educação infantil. S1 responde ter lecionado nos anos iniciais e também em pré-escola e demonstra satisfação em atuar como supervisora das creches. Vale salientar que ambas as funções são imprescindíveis ao trabalho do professor, pois estas servem de suporte e apoio a práxis do docente no dia-a-dia em sala de aula.

QUADRO 4- Como se deu o ingresso nos cargos

C1	Através de tanto a convivência que eu tenho na educação infantil nas creches e por ter sido convidada pela secretaria de educação pela experiência que tenho na educação infantil de creches
S1	Já estava na secretaria de educação como supervisora de escola e recebi o convite da coordenadora para estar junto com ela nas creches.

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

Indagada sobre como iniciaram nos cargos de coordenadora e supervisora, respectivamente, C1 respondeu-se que em virtude da familiaridade na educação infantil de creches recebeu o convite para assumir a coordenação das 11 creches do município de Patos – PB, S1 respondeu que atuava exercendo o cargo de supervisora de escolas na secretaria de educação e recebeu o convite da coordenadora para fazer parte da equipe.

Por muito tempo pensou-se ser função do magistério apenas o cargo de professor, porém desde a Constituição Federal até a chamada Lei do Piso foi estabelecido como sendo pessoal do magistério:

Art. 67 LDB. § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além

do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 2018, p.44)

Ainda conforme a LDB 9.394/ 96 em seu art. 67 § 3º “A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação”. Sabe-se que embora haja respaldo na Lei para provimento de concursos públicos para cargos dessa natureza, muitos municípios ainda optam por não priorizar essa forma de inserção e estes se configuram por meio de convites diretos constituindo os chamados cargos comissionados.

QUADRO 5- Mudanças entre a prática educativa ao longo da atuação

C1	Acredito que a forma de enxergar a criança, a forma de ver que a criança é capaz do risco que ela faz aquilo para ela se transforma em várias coisas, não é? Então o meu começo o professor só ensinava, só ensinava, só ensinava e a criança só aprendia e hoje agente percebe que a criança nos ensina a cada dia com suas experiências, com as práticas e com cada coisa que ela aprende em sala de aula é um aprendizado para nós professores também.
S1	Acho que toda caminhada vai gerando aprendizado então com o passar do tempo as nossas práticas educativas, as nossas práticas pedagógicas elas vão melhorando, elas vão se adequando e a cada ano, a cada novo público que vai chegando nós conseguimos ensinar a eles e aprender com eles coisas novas, porque como o publico é novo é necessário que o novo chegue junto.

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

Questionadas sobre as mudanças percebidas em sua práxis pedagógica no decorrer do tempo e de sua atuação a C1 afirma ter mudanças, uma vez que segundo a entrevistada no início de sua profissão a criança era ensinada sem perspectiva de que ela pudesse também ensinar, pois traz consigo experiências significativas. Além disso, tudo que a criança aprende em sala de aula é um aprendizado para o professor. A segunda entrevistada S1 também pontua que as mudanças vão ocorrendo durante a caminhada da atuação, as práticas pedagógicas vão melhorando porque com o passar do tempo o publico é outro, com outras necessidades e consequentemente as mudanças fazem parte e acompanham esse processo.

Os bebês e as crianças pequenas, em sua condição vital de serem simultaneamente dependentes dos cuidados do adulto e independentes em seus processos interativos no e com o mundo, rompem com a condição de conceber e realizar o currículo como prescrição de objetivos e “conteúdos” a serem aprendidos. Um estabelecimento educacional para crianças

pequenas exige pensar e praticar ações no cotidiano diferentes do modelo escolar organizado em “aulas” e baseado na “transmissão de conteúdos”. Os bebês, porque não podem ainda se deslocar com autonomia, não falam a “nossa língua”, não permanecem imóveis e quietos para ouvirem lições, interrogam a escola e o currículo, exigindo a abertura a outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche (BARBOSA e RICHTER, 2010, P. 90).

É incontendível que atualmente as creches devem direcionar suas experiências em seus estabelecimentos de educação infantil de forma diversificada, complementando os cuidados e a educação já ofertada no seio familiar. Assim, se faz necessário um currículo que atenda às exigências demandadas e que contemple os aspectos organizacionais, avaliativos e pedagógicos das creches.

QUADRO 6 - Concepção em relação à criança

C1	A minha concepção de criança é que criança tem que ser criança, a gente não pode fazer com que aquela criança tenha só ordens, tenha só deveres porque ela tem o direito de aprender brincando e através de brincar que nós vamos descobrir o quanto elas são capazes. Então minha concepção de criança é que elas devem sim, aprender todos os dias aprender brincando através do lúdico.
S1	Essa concepção de criança é muito ampla, não é? mais é aquela coisa de acreditar que a criança traz dentro dela um mundo, traz dentro dela aprendizados, ela traz algo que a gente só vai fortalecer, melhorar através dos aprendizados e a brincadeira e o lúdico entra realmente como essa bomba propulsora para fazer com que o aprender ele seja atrelado ao brincar e assim a criança se interesse por isso.

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

No que se refere a concepção de criança a entrevistada C1 destaca que a criança não deve somente obedecer ordens, o que direciona para a questão de trabalhar a autonomia da criança. Ela externa que sua concepção de criança é de que elas têm direito à aprender de forma lúdica por meio das brincadeiras e é desse modo que se descobre o quanto as crianças são capazes. S1 segue a mesma perspectiva de C1, pois explica que a criança traz um mundo dentro de si, traz dentro dela aprendizados que devem ser fortalecidos, melhorados e lapidados por meio da brincadeira e da ludicidade que, em nas palavras dela, é a “*bomba propulsora para que a criança construa sua aprendizagem brincando*”.

Considero coerente com a concepção de educação infantil que a LDB não delimite os conteúdos de aprendizagem da educação infantil nem atribua essa definição ao Conselho Nacional de Educação. Haveria o risco de

selecionar conhecimentos gerais ou genéricos, sem possibilidade de atender à diversidade de experiências infantis no meio cultural e à característica necessária de qualquer aprendizagem na primeira infância, que é a de ser significativa para a criança. No fundo, a aprendizagem da criança é o processo de atribuir significado ao que ela vê, toca, faz, e isso tem muito mais a ver com a interação da criança com as outras crianças e com o professor mediador do que com a apropriação de determinado acervo de conhecimentos previamente dosificado e catalogado (DIDONET, 2010,p. 23).

Essa concepção descrita pelo autor se consubstancia na ênfase que algumas análises colocam na utilização pedagógica da ludicidade. O desenho, os jogos, a brinquedoteca, as literaturas infantis são descritas como elementos de mediação pedagógica cujas potencialidades devem ser empreendidas com criatividade e direcionamento. Não se admite mais compactuar a dicotomia entre a rotina programada pelo professor e a atividade lúdica, pois isto deve ser inerente.

QUADRO 7 - Orientações quanto ao trabalho dos professores

C1	Nós procuramos sempre inventar, procurar pesquisas para a gente mostrar aos nossos professores, nossos colegas de sala de aula que as crianças aprendem muito através desse lúdico, através do brincar e não é brincar só por brincar, cada brincadeira ela tem um incentivo, cada brincadeira tem um aprendizado, então o lúdico realmente para educação infantil é muito importante.
S1	A gente tenta sempre trabalhar essa questão de trazer o brincar direcionado, uma tecla que a gente vem batendo muito, não é jogar os brinquedos no chão, é direcionar essa brincadeira, é que essa brincadeira forme eles para algo, seja no aprender de número, seja no aprender de letras, seja na socialização, trabalhar em grupo, mais essa questão do trabalho dos professores é sempre tocado essa tecla.

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

Nas palavras de C1 as orientações dadas às professoras das creches do município de Patos – PB são pautadas em uma concepção de criança que a considera como um ser único, que constrói seu conhecimento, pois é um sujeito histórico e cultural que tem suas experiências ampliadas por via das atividades lúdicas. A brincadeira tem seus objetivos e aprendizados, por esse motivo está sempre estudando, pesquisando com o intuito de possibilitar aos professores novas práticas. Já S1 corrobora com C1, uma vez que destaca a condição das brincadeiras serem direcionadas, pois cada uma pode possibilitar diferentes aprendizagens; seja aprender letras, números ou mesmo a socialização, dentro do vasto universo que o lúdico pode propiciar para as crianças na educação infantil.

As experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro de explicações pela criança sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e

solucionar problemas. Nesse processo, é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Não se trata assim de transmitir à criança uma cultura considerada pronta, mas de oferecer condições para ela se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momento histórico (OLIVEIRA, 2014, p. 190).

Segundo o documento revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2013, p. 87) uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá a criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida [...].

Legitimando a percepção das entrevistadas, e os pensamentos citados por elas é notório perceber que as crianças se desenvolvem integradamente e não de forma segmentada, elas são sujeitos ativos, têm ideias próprias, vontades e sentimentos inseridos em uma cultura a qual aprendem e ampliam seus conhecimentos a partir de suas experiências, na medida em que são oportunizadas novas experiências e como são propiciadas; de forma lúdica por intermédio das brincadeiras, que poderão fomentar esse processo de aprendizagem.

QUADRO 8- Considerações sobre a Educação Infantil

C1	Eu falo muito sobre a rotina. O quanto é importante a rotina na educação infantil, muitas vezes chega a doer quando chego em uma sala de aula e eu vejo que tem: uma TV ligada, tem brinquedos no chão e tem crianças correndo. Qual é a rotina que essa criança está tendo nesse dia? Então para mim, a rotina é fundamental, não quer dizer que todo dia eu vou seguir aquilo, mas que as crianças aprendam que ao chegar na sala eles não precisam imediatamente pegar um brinquedo, eles não precisam imediatamente ligar uma TV, eles não precisam imediatamente correr, então que eles têm que aprender que através dali, daquela rotina eles tem que fazer cada coisa no seu tempo, não tudo ao mesmo tempo, porque aí eles não vão prestar atenção em nenhuma das coisas.
S1	Essa divisão do tempo, de como trabalhar, de que forma trabalhar, porque as vezes encontramos a realidade de trabalho sem rotina, de tudo está fora do contexto e isso gera a inquietação, isso gera crianças que dão trabalho demais, porque elas ficam ansiosas pelo que há de vir e o que há de vir não chega, porque já está tudo misturado, então já foi trabalhado por nós enquanto coordenação essa questão da rotina, ter momento para tudo, não que essa rotina não seja flexível, pois precisa haver flexibilidade nessa rotina, mas ela precisa existir.

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

A análise a partir do trecho exposto acima que corresponde a C1 expressa uma grande preocupação da entrevistada, uma vez que relata encontrar em salas de aulas de creches, brinquedos no chão, tv ligada e crianças correndo, C1 questiona qual seria a rotina destas crianças neste dia, na sua concepção a rotina é

fundamental, pois as crianças devem entender que cada atividade tem seu tempo. A resposta coletada de S1 reforça a mesma visão de que deve haver uma rotina bem planejada nas creches, embora não precisa haver rigidez, a rotina pode ser flexível.

Em conformidade com Barbosa (2006), *“a rotina na Educação Infantil pode ser estabelecida como um encadeamento de atividades do trabalho pedagógico, e é esse encadeamento que vai permitir que a criança possa se orientar na relação tempo-espço.”* Compreende-se, desse modo, a sua relevância na conceituação da composição do processo de ensino e aprendizagem, pois uma rotina adequada torna-se uma ferramenta facilitadora pois ela possibilita que a criança estruture sua vivência e autonomia, além de estimular a socialização.

Nesse enfoque a rotina deve ser estabelecida de maneira a favorecer o desenvolvimento da criança, bem como auxiliar as necessidades basilares, considerando as especificidades das crianças. Observa-se a importância de avaliar constantemente se ela favorece ou não o desenvolvimento e aprendizagem da criança da forma como está sendo suscitada.

QUADRO 9- Rotina do planejamento nas creches

C1	Ele é semanal é uma semana na creche com a direção e uma semana conosco aqui na secretaria de educação, então conosco fica de quinze em quinze dias e com a creche, direção de quinze e quinze dias, mas semanalmente está acontecendo esse planejamento.
S1	Além de tentar trazer nos nossos momentos essa ideia de uma proposta diferenciada também retornou esse ano com a ideia do fluxo com sugestões de atividades que pelo menos pelo o que chega a nós para os professores vem sendo muito positivo, pois norteia pelo fato de não haver um livro didático para nortear as creches, apesar de ter chegado a algumas creches, mas ainda precisa haver a interação com esse livro que vem trazendo a BNCC e nem todos os nossos professores estão preparados para esse momento de BNCC.

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

Ao ser abordada a questão de como se dá o planejamento das creches e com qual frequência C1 relatou ser semanal nas creches com a direção norteador os trabalhos junto aos professores e na semana seguinte o planejamento é realizado coletivamente com todos os professores das creches na Secretaria de Educação. Nos relatos de S1 é nesse planejamento que são levadas novas propostas e sugestões diferenciadas para que os professores coloquem em prática na sala de aula e que também contam com o fluxo que orienta o planejamento mensal dos

professores.

Conforme Burg, 2012 mudar práticas antigas é muito difícil, mas não é uma tarefa impossível:

Acredita-se que a organização do espaço e tempo com planejamento prévio é um dos elementos fundamentais para se ter uma instituição cotidianamente acolhedora capaz de possibilitar espaços lúdicos de inúmeras aprendizagens para as crianças e transmitir confiança para seus familiares (BURG, 2012, p.92).

Historicamente foi construída uma concepção da criança de que estava firmemente arraigada ao cuidar, essa visão foi modificada e com isso surgiu a necessidade de serem tomadas novas atitudes. Pequenas mudanças, trocas de relatos de experiências entre colegas de trabalho, com familiares das crianças e discussões são possibilidades capazes de mudar práticas antigas e o planejamento é um deles. É preciso ousar e contagiar as instituições de educação infantil com a proposta de vivenciar novas ideias.

QUADRO 10- Definição pedagógica a serem desenvolvidas nas creches

C1	Nós sentamos sempre para fazer esse planejamento a coordenação com a supervisão nós buscamos sempre buscar dentro do plano de curso, dentro da BNCC e muitas várias pesquisas, passamos muito tempo diante de um computador pesquisando, procurando pra que algo de novo aconteça, chegue aos professores não é, então agente senta muitas tardes, tem vezes que o dia todo para mostrar algo diferenciado para os professores.
S1	Nós supervisão e coordenação através do fluxo e do plano de curso do professor que adapta as realidade das crianças.

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

A respeito de quem decide os conteúdos desenvolvidos com as crianças C1 relata que os planejamentos traçados são feitos com base nos planos de cursos dos professores e na Base Nacional Comum Curricular, já S1 afirma que o fluxo que é entregue a cada creche é planejado pela supervisão e coordenação com base no plano de curso e os professores fazem as adaptações necessárias mediante as suas realidades nas instituições. Percebe-se desse modo, que sendo o professor o instrumento fundamental para executar a prática pedagógica e a criança centro do planejamento curricular, ele tem flexibilidade para mudar, melhorar e alterar sua prática pedagógica que passa pelo planejamento semanal e sendo a sala de aula seu lócus ele deve adaptar à sua realidade mediante materiais disponíveis e a faixa

etária das crianças.

De acordo com as DCNEI (2013) sendo a criança o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico de direitos que se desenvolve nas interações, relações práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais em que estão inseridas.

QUADRO 11 – Acompanhamento pedagógico das atividades dos professores

C1	Nós sempre estamos em contato com direção, muitas vezes até com o professor, eles tem nossos contatos telefônicos a disposição então sempre estão em contato conosco, nós estamos em contato com eles pra que haja esse acompanhamento, esse entrosamento, essa troca de experiência. Então estamos sempre aqui para que possamos dar esse apoio que eles precisam.
S1	Como há uma deficiência na nossa equipe por Ns motivos a nossa equipe esse ano ficou muito reduzida então agente acaba não conseguindo está nas creches, está todos os dias nas creches, fazemos as visitas esporadicamente e mantemos o contato direto com a direção para que possa direcionar o que a gente envia, o que a gente tem como proposta de forma mais direta, pela nossa ausência muitas vezes não é por querer mais por está muitas vezes em locais que mais necessita.

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

Indagadas sobre a relação da coordenação junto aos professores, C1 afirma estar sempre em contato com a direção e também com o professor, além disso, está sempre na secretaria para apoiar no que for necessário. S1 relata que infelizmente por “Ns motivos”, lê-se alguns motivos, a equipe pedagógica este ano está bem reduzida o que impossibilita que estejam semanalmente nas creches, desse modo as visitas são feitas esporadicamente. Além da relação direta com os diretores expressa que essa ausência não é por querer, mas pelas circunstâncias apresentadas.

QUADRO 12- Considerações sobre o “ poder” de participação da criança na creche

C1	Ah eu acho brilhante a participação das crianças na educação infantil, eu como professora posso falar com prioridade sobre isso. Minhas crianças no ano de 2017 entraram em um projeto de educação alimentar saudável e nós fomos selecionados e ganhamos, fomos a Recife receber o prêmio. Eles participaram de tudo, quando era dia de falar sobre as vitaminas e os nutrientes que as frutas e legumes tinham que aprenderem eles falavam divinamente, como era que a laranja ajudava, como a cenoura ajudava e isso é muito importante. Eu acho que a criança ela tem muito a nos ensinar e eles tem muito que aprender e eles mostram a cada dia: nos conteúdos, nas brincadeiras, então se o professor da educação infantil souber mesmo trabalhar as crianças eles desenvolvem rapidamente, porque criança aprende tudo rápido, então para mim o que está faltando é o professor acreditar mais no potencial que uma criança tem, porque assim ela dará voos livres.
S1	É como já trabalhei com anos iniciais e anos finais e vendo essa vivência da creche esse ano é incrível como a gente consegue detectar o quanto a criança da creche ela é disposta, quando a gente chega nos anos finais como o adolescente é resistente, o quanto as vezes ele não quer aprender e a criança não. Quando o professor chega com essa proposta e aí eu acompanhei o trabalho de uma professora, eu achava incríveis os vídeos com o trabalho das crianças, tudo que era proposto era realizado. Então muitas vezes o que falta realmente é aquela proposta por parte do professor, porque a criança ela é disposta.

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

No que tange a concepção da participação das crianças na educação infantil de “creche” ponderando as atividades experimentadas por elas, assim como os entendimentos do coordenador e supervisor das creches, sobre como a participação das crianças é vista na educação infantil a entrevistada C1 descreveu de forma concreta o modo e a importância que dá a participação da criança. Compartilhou uma experiência de sala de aula com suas crianças ao participarem de um projeto de alimentação saudável, contou que as crianças participaram ativamente, nos dias de compartilhar o que cada fruta, legumes tinha de vitaminas e expressavam com entusiasmo. O projeto envolveu a família, atividades concretas em sala de aula com as frutas, verduras. Eram participações fantásticas das crianças, ganharam o prêmio e foram recebe-lo em Recife. Para C1 “as crianças têm muito a ensinar e aprender e desse modo se o professor souber direcionar e potencializar as atividades vivenciadas com as crianças elas darão voos livres”.

Nesta mesma abordagem S1 relata quão dispostas a aprender são as crianças, diferentemente dos adolescentes que são resistentes, as crianças estão sempre abertas ao novo, a novas experiências, em sua visão, é necessário apenas que os professores lancem mão de novas propostas.

Corroborando com essa premissa Agostinho (2016) discorre que o “*espaço da*

creche, a forma como ele se torna lugar socialmente construído pelas crianças e adultos que o habitam, exige que incluamos as crianças, que analisemos suas manifestações e expressões e suas visões, considerando-as como indivíduos sociais, com especificidades próprias desta etapa da vida. Isso desafia o professor ao incluir a racionalidade infantil, e também o rigor e a imaginação metodológicos para a criação de instrumentos de participação”.

Conforme a BNCC (2017, p. 7) *“Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de linguagem oral, corporal, no brincar, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças [...]”.* Desse modo, será possível que elas se apropriem, criem e recriem a cultura e ampliem suas especificidades, ao expandir repertórios e compreender suas experiências e vivências na sociedade.

QUADRO 13- Formação sobre a BNCC na educação Infantil

C1	A gente inicialmente no nosso primeiro encontro foi dado uma introdução ao currículo da Paraíba, que foi feito com proposta dos professores em cima da base nacional, teve esse momento com a professora Alexsandra falando sobre a BNCC e nós vamos trazer aí em média oito encontros que já estão com temas, que já estão elaborados falando sobre a BNCC para que a gente possa se preparar para esse momento de transição, sabendo que alguns professores ainda não entenderam a proposta, ou acham que é uma proposta totalmente diferente do que os nossos documentos passados traziam né, agente consegue perceber que não. Então virão aí oito encontros trazendo essa proposta.
S1	Sim, no nosso planejamento aqui na secretaria demos início. Até convidamos uma professora do nosso município, a professora Alexsandra, da creche CAIC para dar início, fez um momento de grande valor com os professores, sobre esse início, sobre essa mudança de tudo. Nós tivemos uma pausa nos nossos planejamentos por causa de um curso que estava havendo para os professores de Educação Inovadora e agora com nosso retorno já fizemos o nosso planejamento para os próximos planejamentos com os professores e todos vão ser em cima dessa prática da BNCC e de como nós iremos trabalhar ano que vem.

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2019)

Questionadas sobre a Base Nacional Comum Curricular na educação Infantil no que concerne a formação dos professores as entrevistadas C1 e S1 afirmam que o ponto inicial já foi dado. Já aconteceu no início do ano letivo uma formação direcionada a introduzir sobre a BNCC e já estão previstos uma formação com oito encontros pedagógicos somente sobre a BNCC na prática.

A BNCC foi homologada no final do ano 2017, sua implantação está pautada na colaboração entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal. Cada partícipe

educacional tem sua autonomia garantida, à medida que a Base instiga a valorização da diversidade e considera as singularidades dos múltiplos contextos educacionais no Brasil.

Nesse processo colaborativo, algumas ações estão previstas para fundamentar o processo de implantação. Para que tais ações se efetivem, foi previsto um período de 2 (dois) anos até a implantação do documento nas redes educacionais do país.

A principal delas compete à União, que é revisar a formação docente inicial e continuada articulando-a às orientações da BNCC. Paralelamente, haverá a reelaboração dos referenciais curriculares federais, estaduais, municipais e privados para, então, haver a reformulação dos projetos político-pedagógico de cada unidade escolar. Esse processo também estará relacionado às políticas públicas que envolverão o ajustamento de materiais didáticos, bem como os processos de avaliação da Educação Básica e nesse caso, destaco a EI de creches.

Em consonância com o documento IQEI (Indicadores da Qualidade na Educação Infantil) (BRASIL, 2009) um dos aspectos que mais influenciam na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com crianças. A valorização do professor não está centrada apenas no salário. O mesmo documento ainda reforça que *“Professores bem formados, com salários dignos que contam com apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais trabalham em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas, são fundamentais na construção de instituições de educação infantil de qualidade.”* (BRASIL, 2009, p. 52).

Nesse contexto a formação continuada não somente sobre a BNCC, mas permanentemente é imprescindível para ressignificar a práxis dos professores, uma vez que esse trabalho leva inevitavelmente grandes responsabilidades, e precisa ser valorizado na instituição e na comunidade.

Na instituição é preciso que as condições de trabalho sejam compatíveis com as múltiplas tarefas envolvidas no cuidado e na educação de crianças[...]. Na comunidade, é desejável que se estabeleçam canais de diálogo e comunicação que levem às famílias e demais interessados a conhecer e melhor entender o alcance do trabalho educativo que é desenvolvido com as crianças e o papel desempenhado pelas professoras e demais profissionais na instituição (BRASIL, 2009, p. 52).

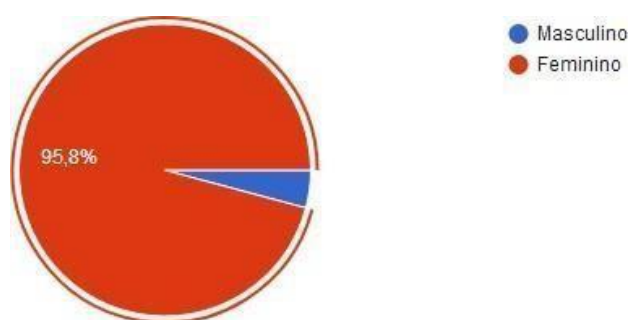
Nesse enfoque, para Souza e Brandão (2017), a inquietude dos educadores,

pesquisadores e movimentos sindicais dos professores incentivou a implantação de políticas de formação de profissionais da Educação Infantil e o reconhecimento da condição de professores para os que atuam tanto em creches quanto na pré-escola. A formação continuada é parte essencial ao desenvolvimento profissional docente, pois o trabalho do professor exige que ele esteja firmemente se atualizando em relação aos conhecimentos produzidos pela sociedade e, sobretudo pela responsabilidade de lidar com crianças de zero a cinco anos.

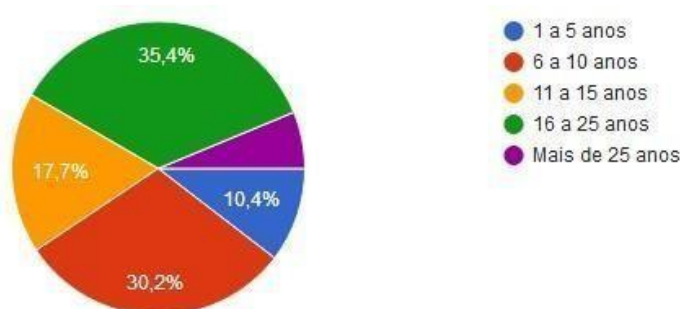
6.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES DOS QUESTIONÁRIOS

Os questionários foram aplicados a 102 (cento e doze) professores da Educação Infantil da Rede pública de Patos – PB que atuam nas 11 (onze) creches. É importante ressaltar que nas questões discursivas serão transcritos 10% das respostas referentes ao total de 102 professores. O questionário foi dividido em duas partes. A primeira com 05 (cinco) questões de múltiplas escolhas abordando os dados sóciodemográficos a serem discorrido.

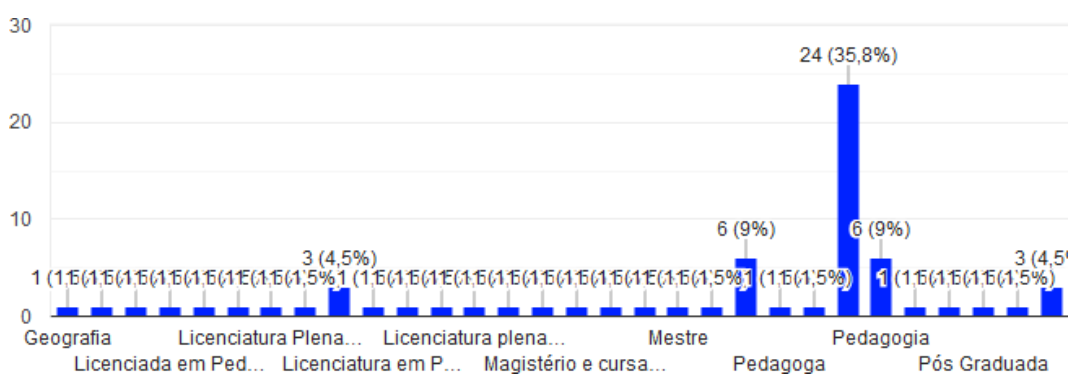
GRÁFICO 1. Quanto ao gênero



Observa-se que 95,8% dos professores que atuam na Educação infantil das creches municipais de Patos – PB são mulheres e apenas 4,2% são homens. O INEP- (2018) Senso Escolar divulgado em janeiro pelo Ministério da Educação, apontou que cerca de 80% dos 2,2 milhões de docentes da educação básica brasileira são do gênero feminino. As professoras são maioria na educação básica, representando 80,0% de todos os docentes. A maior parte dessas professoras (52,2%) possui mais de 40 anos de idade. O mesmo perfil se confirma nas creches no referido município, em que é predominante o número de profissionais feminino.

GRÁFICO 2. Quanto ao tempo de docência

Com base nos resultados, observa-se que o maior tempo de docência dos professores que atuam nas creches somam 35,4% e estão entre 16 a 25 anos de tempo de serviço. Os que atuam na educação entre 6 a 10 anos totalizam 30,2% seguido de 17,7% do quadro funcional das creches que estão entre 6 a 10 anos de docência, 10,4% estão entre 1 a 5 anos na educação e 6,3% dos docentes das creches têm mais de 25 anos de atuação na educação.

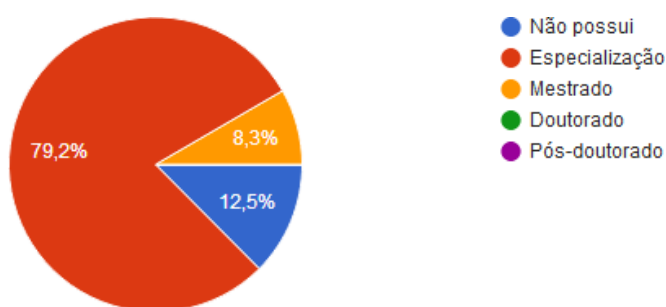
GRÁFICO 3. Quanto à formação inicial dos professores participantes

A despeito da formação dos professores das creches, fundamentada nas respostas dos questionários obtidos através das somatórias realizadas pode-se observar que 91% possuem formação específica de nível superior, obtida por intermédio da licenciatura na área de Pedagogia, 3% possuem licenciatura em Pedagogia na área que atua e outra licenciatura em outra área respectivamente História e Geografia. 2% dos professores não possuem conhecimento na área específica, possuem apenas licenciatura plena em Geografia. Dos professores participantes 3% possuem somente magistério e 2% não responderam.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2016).

Levando em consideração os dados apresentados, percebe-se que as formações docentes das creches em Patos – PB estão em conformidade com a LDB 9.394/ 1996 com redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013 no seu art. 62.

GRÁFICO 4. Quanto à qualificação profissional



Conforme mostra o gráfico sobre a formação continuada dos professores das creches: 79,2% possuem especialização, 12,5% ainda não possuem especialização, 8,3% possuem pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado. A LDB 9.394/96 ratifica em seu Art. 62 que:

§1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

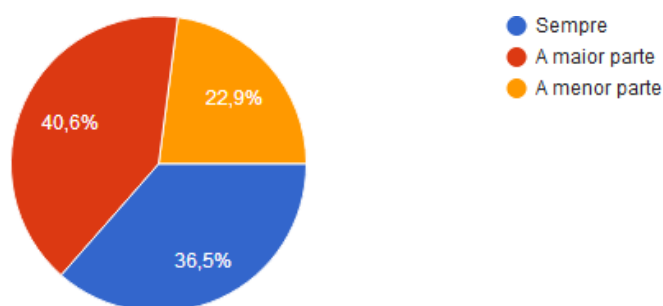
A formação continuada dos profissionais do magistério deve ser assegurada pelas instituições de ensino, em uma permanente relação entre teoria e prática. Como é possível observar na legislação sobre a educação infantil, a criança é sujeito de direitos, onde estes implicam em uma educação de qualidade, assumindo um viés simultâneo no cuidar e educar. Desse modo para assegurar que a educação destas crianças seja de fato de qualidade a formação pedagógica desses profissionais refletem diretamente na garantia desse direito.

Na prática o que de fato ocorre é que essa formação continuada se dá por interesse pessoal de cada professor, uma vez que, a união prioriza os programas de formação inicial e os municípios pouco se preocupam com a formação continuada

em nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Aqui faço uma crítica pessoal de que não tive nenhum tipo de apoio por parte da secretaria de educação para que pudesse me afastar e me dedicar aos estudos e pesquisa desse mestrado.

Para Lima (2014) destaca-se entre os principais desafios da formação de professores o reconhecimento dos fatores socioeconômicos e históricos culturais inseridos na prática educativa do cotidiano das instituições. Outro relevante desafio diz respeito ao convite aos jovens para o ingresso em uma profissão que ainda não é valorizada e tampouco vista como promissora. “*É necessário atrair os jovens para o magistério*” (p. 106).

GRÁFICO 5. Sobre atuação na educação infantil



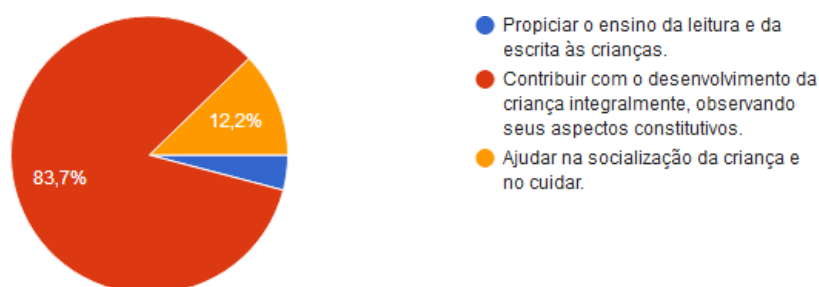
Nota-se que a maioria dos professores das creches que corresponde a 40,6% atuou, na maior parte do tempo, na educação infantil. 36,5% dos professores sempre atuaram na educação infantil e 22,9% representa que a menor parte do tempo de atuação profissional foi nesta etapa de ensino.

Nas palavras de Barbosa (2009) a atuação e atribuições do professor de educação infantil ainda apresentam pontos controversos, uma vez que a formação, experiência e as características do professor do ensino fundamental não são exatamente as necessárias, nem as suficientes para a docência da educação infantil, pois esta deve integrar os vários aspectos da educação, proteção, cultura e interação/brincadeira. Nesse viés, os professores da educação infantil de creches e pré-escolas estão vivenciando um momento histórico ímpar pertinente à construção e consolidação de sua identidade profissional, o que direciona para a necessidade de uma reflexão sobre a prática pedagógica nas instituições infantis e a formação continuada para trilhar essa caminhada.

Finalizada a primeira etapa das perguntas do questionário, debruçamo-nos sobre a segunda parte que foi constituída por 8 (oito) perguntas de múltiplas

escolhas e cinco abertas para analisar as respostas dos professores sobre os conhecimentos da Educação Infantil, suas vivências e o currículo.

GRÁFICO 6. Quanto ao objetivo da educação infantil



A primeira pergunta de aborda qual o principal objetivo da Educação infantil. O gráfico retrata que 83% dos professores responderam que o objetivo da EI é: Contribuir com o desenvolvimento da criança integralmente, observando seus aspectos constitutivos. 12,2% responderam que o objetivo da EI é: Ajudar na socialização da criança e no cuidar. 4,1% acreditam que o objetivo da EI é: Propiciar o ensino da leitura e da escrita às crianças.

Discorrendo sobre o detalhamento dos objetivos da Educação Infantil percebe-se que a grande maioria dos professores tem uma visão holística dos reais objetivos da educação infantil aliado aos 12,2% que acreditam que tal objetivo seja primordialmente socializar e cuidar das crianças. É de suma importância enfatizar que tais ações são inerentes à prática educativa na EI.

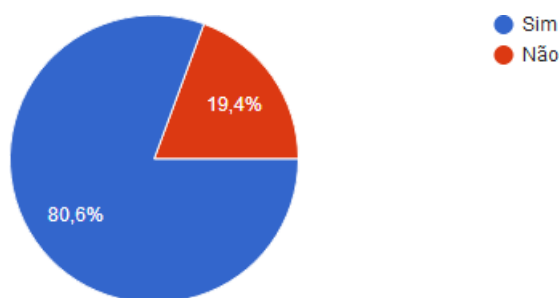
De acordo com o RCNEI (1998) é crucial que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de desenvolverem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Além de contribuir para que possam realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em espaços que ofereça o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. A pequena parcela mencionada acima tem uma visão restrita no sentido real da leitura e da escrita na Educação infantil, uma vez que sistematicamente a EI não traz esses objetivos.

Vale lembrar que Segundo Ferreiro (2001) a introdução dos diversos gêneros textuais na aprendizagem da criança fomenta o incremento da leitura e da escrita, além de criar momentos diversificados valendo-se de recursos variados em que a construção do conhecimento seja favorecida, através da ludicidade.

Os aspectos construtivos têm a ver com o que se quis representar [...] para criar diferenciações entre as representações [...]. A escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de meios culturais, de diversas situações educativas e diversas línguas (FERREIRO, 2001, p.18).

Nessa perspectiva a autora valoriza que, a contação de histórias e os diferentes gêneros textuais oportunizados pelo professor da EI, aliado às histórias narradas pelas crianças devem ser registradas igualmente às tentativas dos seus nomes. Assim também se entende que o contato da criança com materiais impressos é de grande relevância nesse processo de descobertas dos usos sociais da linguagem oral e escrita.

GRÁFICO 7. Quanto ao conhecimento ou/ não dos documentos oficiais específicos da Educação Infantil e que orientam as propostas pedagógicas nas creches



A referida questão refere-se aos documentos oficiais que regulam a educação infantil que norteiam às propostas pedagógicas das creches e suas pré- escolas. Obteve-se que 80,6% dos professores afirmaram conhecer tais documentos e 19,4% afirmaram não terem conhecimento sobre o mesmo. Na mesma questão foi solicitado aos professores que marcaram “Sim”, que citassem quais eram esses documentos. Foram obtidas as seguintes respostas:

P1 “Parâmetros de Qualidade e infraestrutura da educação infantil, Rnei, Rnei, PNE, LDB, Constituição Federal de 88, PPP”.

P2 “LDB, Diretrizes Curriculares. Curriculares, Referenciais Curriculares da Ed Infantil, Plano Nacional de Educação”.

P3 “a LDB lei de diretrizes e base nacional nº9394/96 de 1996 a BNCC Base Nacional Comum Curricular 2017 os RCNEI : Referencial Curricular Nacional de 1998” .

P4 “LDB 9.394/96, RCNEI, PNE, DCNEI”.

P5 “Estatuto da criança e do adolescente, LDB/96, Diretrizes Curriculares Nacionais p/ Educação Infantil, Referenciais Curriculares Nacionais da

Educação Infantil, Plano Nacional de Educação, Política Nacional p/ Educação Infantil, BNCC”.

P6 “PNE, RCNEI, DCNEI, BNCC, Constituição de 88, LDB9394,96, Parâmetros e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil”.

P7” LDBEN; Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares da Educação Infantil; BNCC; Proposta Curricular do Estado da Paraíba- Educação Infantil e Fundamental Ensino; PNE; PME; Regimento Municipal; Projeto Político Pedagógico, dentre outros”.

P8 “Parâmetros Curriculares”

P9 “LDB/96, Diretrizes Curriculares Nacionais p/ Educação Infantil, Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Plano Nacional de Educação, Política Nacional de Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular”.

P10 “RCNEI, Indicadores de Qualidade para Educação Infantil, DCNEI, Outros”.

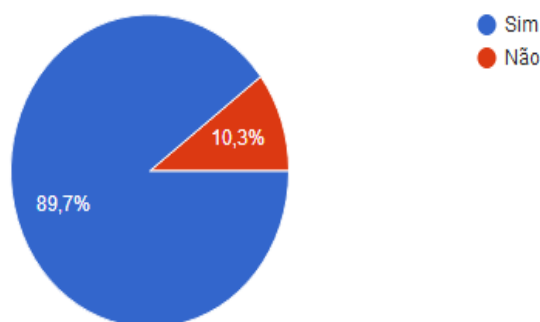
P11 “Diretrizes curriculares Nacionais da Educação infantil, BNCC, LDB e Referencial Curricular Nacional”.

Com base nas respostas obtidas infere-se que os profissionais possuem um vasto conhecimento sobre os documentos oficiais da Educação Infantil. Dentre os documentos mais citados destaca-se o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), onde esse documento tem função de orientar as práticas pedagógicas da EI, não sendo um documento normatizador. O documento que normatiza a Educação Infantil é a DCNEI (2009) - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil sendo o segundo mais citado, a DCNEI é um documento oficial da EI e por esse motivo é obrigação de todos os professores o pleno conhecimento sobre ele, pois preconiza o funcionamento desta etapa tão importante para que possa ser oferecido uma educação de qualidade.

Outros documentos mencionados foram: a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, o Projeto Político Pedagógico, Parâmetros de Qualidade e Infraestrutura da Educação Infantil, Estatuto da Criança e do Adolescente, Constituição Federal de 1988. É de conhecimento geral o quão importante são estes documentos e sua íntima relação para consolidação de outro, muito citado, que foi a Base Nacional Comum Curricular que é normativo para as redes de ensino públicas e privadas de referência obrigatória para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas para a Educação Infantil, o que evidencia conhecimento atualizado por parte dos professores do município de Patos – PB que fazem parte dessa etapa demasiadamente importante.

É pertinente destacar que foram também citados os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais e este, não faz parte dos documentos oficiais da Educação Infantil, mas compreende documentos do Ensino Fundamental. Percebe-se então um certo desconhecimento sobre a legislação da EI nesse sentido.

GRÁFICO 8. Percepção sobre a obrigatoriedade da Base Nacional Comum Curricular- BNCC



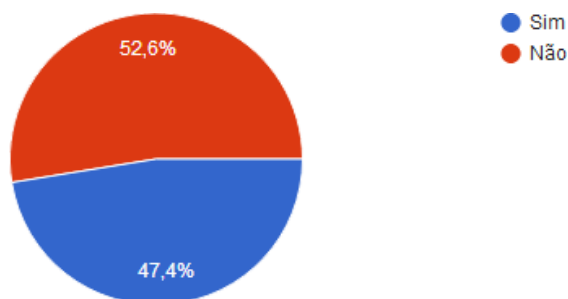
Solicitamos respostas dos professores sobre a obrigatoriedade ou não dos currículos vinculados à Base Nacional Comum Curricular e obtivemos 89,7% das respostas que afirmaram que “sim”, são obrigatórios, e 10,3% disseram que não são. A esse respeito Mendonça (2018, p. 34) discorre:

Pode-se entender que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma pretensão a ser alcançada em conformidade com o que estabeleceu a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 210, parágrafos 1º e 2º, ao referir-se aos conteúdos mínimos a serem fixados para o ensino fundamental, no sentido de assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais, dispondo, ainda, sobre a obrigatoriedade [...].

Nesse contexto faz-se necessário enfatizar que embora a BNCC seja um documento “novo” a maior parcela dos professores já dispõe de noção ou conhecimento sobre este documento. Os dados demonstram que os professores são conscientes que a BNCC é a ponte para uma Base Nacional que venha a subsidiar o currículo da EI, mas ainda precisa chegar ao conhecimento de todos uma vez que uma parcela de 10,3% dos profissionais ainda não retém esse tipo de conhecimento.

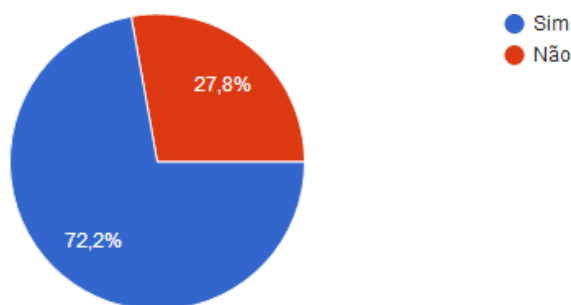
Ainda dialogando com Mendonça (2018) nota-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 26, fixa logo após que os currículos do ensino fundamental e médio deveriam ter uma base nacional comum a ser complementada pelos sistemas de ensino e pelas escolas por uma parte diversificada que atendesse a características regionais e locais. Esse texto seria alterado pela Lei nº 12.796/2013, incluindo nesse dispositivo a etapa da educação infantil.

GRÁFICO 9. Percepção dos Professores da Rede Municipal De Ensino De Patos-PB Sobre o Currículo das Creches



Observa-se que 52,6% dos professores da Rede Municipal de Ensino Infantil da cidade de Patos – PB afirmaram conhecer o Currículo e 47,4% afirmaram não conhecer este currículo. Pressupõe-se que como ainda não existe o Currículo da Educação Infantil de Patos os professores podem estar confundindo o currículo com os eixos temáticos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação ainda não articulou as mobilizações para construção do Currículo da Educação infantil no referido município.

GRÁFICO 10. Quanto ao Currículo das Creches e atendimento no que diz respeito à autonomia da criança



No tocante a questão se o currículo das creches atualmente atende aos anseios da Educação Infantil no que tange o respeito à autonomia das crianças, 72,2% dos professores responderam que “sim”, a proposta pedagógica vigente atende a esse princípio, seguido de 27,8% dos professores que acreditam que o currículo das instituições atual não respeita ou suscita a autonomia das crianças.

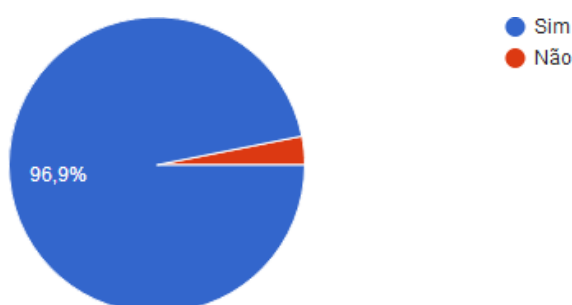
Em conformidade com Brasil (2009) nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, a instituição de Educação Infantil deve estar estruturada de forma a fomentar e valorizar a autonomia da criança. Desse modo não basta apenas que as estratégias estejam contidas no currículo das propostas pedagógicas das

creches, é crucial que:

Para isso, os ambientes e os materiais devem estar dispostos de forma que as crianças possam fazer escolhas, desenvolvendo atividades individualmente, em pequenos grupos ou em grupos maiores. As professoras devem atuar de maneira a incentivar a autonomia, sem deixar de estar atentas para interagir e apoiar as crianças nesse processo. (BRASIL, 2009, p.38).

Nesse âmbito observa-se que o currículo deve sim respeitar a autonomia das crianças, mas para isso os municípios devem investir nas instituições de Educação Infantil, disponibilizando recursos, mobiliários, espaços físicos adequados e nesse sentido as creches de Patos deixam muitas lacunas. Aliado a isto, os professores devem planejar atividades diversificadas possibilitando diferentes formas de expressão, de brincadeiras, de aprendizagens, de conhecimentos e interações. Vale salientar, ainda, que a observação e a escuta da criança para novas propostas sejam executadas, respeitando as trocas de experiências e o interesse da criança, uma vez que a criança é protagonista nesse processo.

GRÁFICO 11. Quanto à existência da correlação da BNCC com as DCNEI e os RCNEI

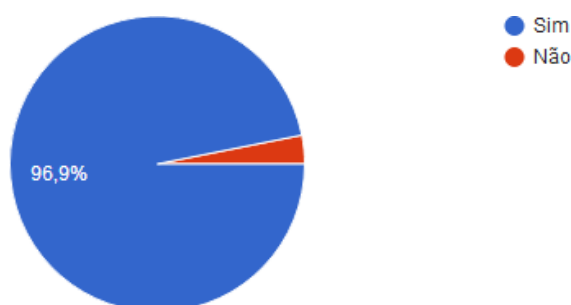


Perguntado aos professores sobre a existência da correlação da Base Nacional Comum Curricular com os Documentos oficiais já elaborados, tomando como base as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares nacionais 96,9% responderam que existe correlação enquanto 3,1% afirmaram não ter relação.

Quando inicialmente foi cogitado a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular grande parte dos professores pensava que este documento seria inédito, no sentido de não fazer nenhuma menção aos documentos anteriormente existentes

ao que se refere à EI. No entanto, percebe-se que de fato grande parte dos professores da Educação Infantil já têm conhecimento que a BNCC converge sim, com inúmeros aspectos dos referenciais elaborados anteriormente, obviamente que também traz mudanças significativas, podendo ser citado, a exemplo, a concepção de criança que na BNCC é vista como protagonista do processo educativo. Outro destaque é quanto a obrigatoriedade do seu cumprimento em relação aos RCNEI que não são obrigatórios para as Instituições de Educação Infantil embora seja um importante referencial para esta etapa.

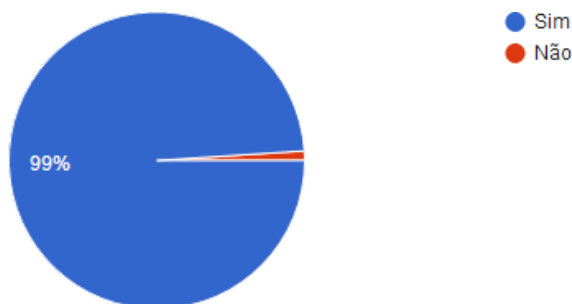
GRÁFICO 12. Quanto ao protagonismo a partir da Base Nacional Comum Curricular



Questionados sobre se com a Base Nacional a criança passa a ocupar um papel de protagonista, 96,9% dos participantes responderam que a criança passa a assumir esse papel no processo educativo e o professor passa a ser observador, mediador. Já 3,1% afirmaram que não, ainda acreditando que o professor desempenha protagonismo nessa relação de aprendizagem na BNCC.

Constata-se que a maior parcela dos professores da educação infantil do município de Patos – PB, já conhece a proposta da Base em relação ao que propõe a BNCC, pois aponta que as crianças sejam protagonistas de seus próprios aprendizados, tendo cada vez mais voz e participação nos processos de aprendizagem.

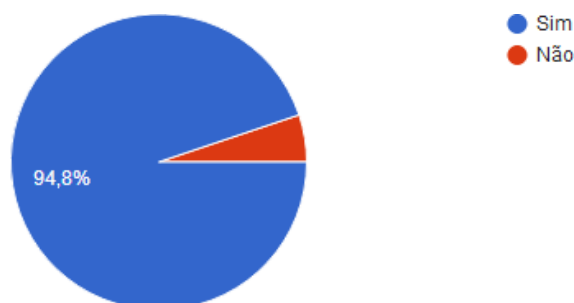
GRÁFICO 13. Relação do desenvolvimento da autonomia da criança com a organização do tempo, do espaço, dos materiais e do agrupamento de crianças



De acordo com o gráfico desenhado mediado a partir dos dados obtidos pelas respostas dos professores, surpreendentemente 99% revelaram que o desenvolvimento da autonomia da criança tem estreita relação com a forma como o professor planeja a organização do tempo, do espaço, dos materiais e do agrupamento de crianças. Apenas 1% ainda acredita que o desenvolvimento da autonomia das crianças não depende desses fatores pensados pelos professores.

Segundo Nóvoa (2018) *“desde o início do século XX, no percurso da modernidade pedagógica tem se tornado rotineiro escutar as expressões: autonomia dos educandos e diferenciação pedagógica.”* Para o autor, tais ideias não se inserem de fato na prática pedagógica das instituições porque não se cria um ambiente adequado que na realidade impede a concretização destas ideias. Além disso lembra que se deve pensar na arquitetura das creches e escolas, organização, materiais disponíveis, coerência curricular e pedagógica. Desse modo será possível um ambiente de trabalho estimulante, propiciador de curiosidade científica, um ambiente de participação das crianças/crianças e das crianças/professor desenvolvendo de fato a autonomia dos protagonistas.

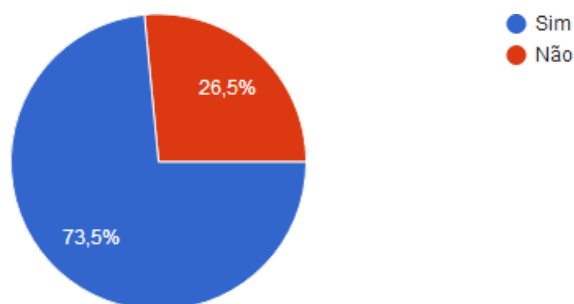
GRÁFICO 14. BNCC e Currículo contemplam papéis sobrepostos para assegurar as aprendizagens necessárias à criança na etapa da Educação Infantil



Os dados obtidos revelam que 94,8% dos professores acreditam que o currículo estruturado em consonância com a BNCC será fator preponderante no sentido de garantir as aprendizagens necessárias a criança na EI, 5,2% acreditam que o currículo e a BNCC não fomentarão aprendizagens necessárias às crianças nesta etapa tão importante.

Dialogando com Oliveira (2014) percebe-se que o principal equívoco sobre a BNCC e currículo é a afirmação de que são sinônimos. A BNCC e o currículo são documentos distintos, com fins também distintos, porém se relacionam para atingir os objetivos no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. A BNCC se trata de um documento orientador que aponta o que se espera que os alunos desenvolvam ao longo da Educação Básica. Ela traz as habilidades e competências que são consideradas essenciais e que devem ser desenvolvidas nas creches e escolas. Já o currículo compreende um planejamento do que será ensinado em sala e dos objetivos de conhecimento esperados.

Sendo assim, a Base orienta a elaboração do currículo, que deve ser construído de maneira que as competências e habilidades previstas pela BNCC sejam desenvolvidas no locus do processo pedagógico que é a sala de aula.

GRÁFICO 15. Tomada de decisões das crianças

Ao serem indagados, 73,5% dos professores consideram que a criança é capaz de tomar decisões e 26,5% disseram que as crianças não são capazes de tomar decisões. Dentro desse quadro, foi solicitado aos que acreditam que as crianças são dotadas de capacidades para tomar decisões, respeitando sua faixa etária e desenvolvimento, que comentasse em que situações essas decisões podem ser instigada ou percebidas. Obtivemos os seguintes resultados:

P1" A criança está sempre desenvolvendo sua autonomia, seja através de brincadeiras, na socialização, etc.. Assim, a mesma já consegue tomar pequenas decisões no que se refere ao seu desejo, opinião..."

P2" A criança é um ser pensante que precisa exercer sua autonomia sendo estimulada desde as decisões mais simples no ambiente escolar".

P3 "Dentro do seu campo de compreensão, a criança já pode fazer suas escolhas, entretanto, sob asupervisão de um adulto"

P4 "Quando ele é protagonista das realizações e escolhas de materiais para desenvolver uma atividade ou na brincadeira"

P5 "Acontece quando o processo escuta a voz da criança e oportuniza que ela faça suas escolhas, nasbrincadeiras, participe das rodinhas de conversa, das contações de histórias
Sim, através de situações onde a criança possa escolher, opinar e se tornar autônomo".

P6 "Num processo de autonomia que vai sendo construído, e a partir das escolhas que as mesmas fazem, por exemplo, na escolha de brinquedos, no lugar para sentar, em não participar de determinada atividade, são ações de decisão da criança, influenciadas por suas vivências e escolhas, mesmo as pequenas".

P7 "Considerando seu próprio desenvolvimentos, podem tomar decisões em relação as escolhas de brinquedos, brincadeiras, espaços, situações de leitura e outros. Porém, é preciso que o professor planeje e organize ações que possibilite a criança tomar decisões, não podem ser uma ação aleatória".

P8 "Nas relações que estabelece com os pares, nos momentos das

brincadeiras, em que a criança utiliza de diferentes recursos cognitivos e aprende a conviver socialmente, aprendendo a interagir socialmente e, desse modo, tomar decisões”.

P9 “A criança é um ser social, cultural e quando tem oportunidade de escolha e sendo orientada ela consegue sim tomar decisões com base no que lhe é apresentado, como por exemplo a escolha de uma brincadeira, de um brinquedo novo, uma roupa”.

P10 “Ela tem desejos e vontades próprias e tem autonomia de tomarem certas escolhas e decisões. Elas acolhem o que querem assistir, escolhem brinquedos, comidas, que cor de lápis vai pintar.e a medida que vai amadurecendo elas vão ficando mais seguras de si e sabendo o que querem”.

P11 “A criança precisa ter o direito de tentar e errar para poder aprender as normas que podem levá-lo a se tornar autônomo. Ele deve ser capaz de fazer as coisas por si mesmo. Veja: se somos autônomos, somos livres e se somos livres, tomamos nossas decisões. A criança que desenvolve a autonomia é sim capaz de decidir dentro dos limites que propõe a sua faixa etária”.

As respostas obtidas convergem com Brasil (2009) no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil em que são elencados indicadores para que as crianças construam sua autonomia e conseqüentemente sejam capazes de tomar decisões os professores devem “*apoiar as crianças na conquista da autonomia para a realização de cuidados diários (segurar a mamadeira, alcançar objetos, tirar as sandálias, lavar as mãos, usar o sanitário)*” p.39. Além disso incentivar as crianças a escolher brincadeiras, brinquedos e materiais, no que concerne a organização e ao tempo das atividades os profissionais devem oferecer uma gama de atividades diversificadas que podem ser escolhidas pela criança de acordo com sua preferência e interesse. Sobre a tomada de decisão das crianças, Almeida (2016) argumenta que:

Quando a sociedade as reconhece como cidadãs ativas, reconhece também que as mesmas têm direito a fazer escolhas, a serem participadas e informadas sobre questões que lhes dizem respeito, de tomar decisões relativas à organização de seus espaços de vida, de opinar e/ou participar da tomada de decisões dos adultos, sempre que essas decisões lhes envolvam direta ou indiretamente, isso porque as crianças têm maneiras singulares de lidar, ver e de expressar o que pensam e sentem (ALMEIDA, 2016, p.136).

É fato histórico que a criança por muitas décadas era considerada um ser desprovido de elementos necessários para sua vida adulta, vazia, sem capacidades, sem vez e voz. Comumente escutamos “criança não tem querer”, nessa pequena expressão tem muito incutido. Conforme os Parâmetros de Qualidade para

educação Infantil (2008) *“os novos paradigmas da educação infantil compilam e transcendem a história, perpassando áreas da psicologia, antropologia, sociologia derivando uma nova perspectiva que define a criança como “um ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra”* (BRASIL, p. 13).

6.2 CONSTRUÇÃO DA ROTINA DA SALA DE AULA

Ao interpelar os participantes da pesquisa acerca de como se constitui a rotina da sala de aula na Educação infantil visou-se compreender que práticas pedagógicas são desenvolvidas nas creches do município de Patos – PB e também qual importância é dada ao trabalho educativo cunhado na rotina. Para analisar esta questão, segue abaixo a íntegra de 10% das respostas, uma vez que participaram 102 professores das onze creches deste município.

P1” Através das necessidades e realidade das crianças, construímos uma rotina que atende as especificidades respeitando o bem-estar das crianças e o tempo necessário para o desenvolvimento social e psicomotor de cada uma delas.

P2” A partir de um planejamento prévio, objetivando contemplar as necessidades integrais da criança, mas sabendo ser flexível quando necessário

P3” A rotina é construída a partir de um planejamento prévio, buscando contemplar as necessidades integrais das crianças no espaço escolar e tendo como pilares os eixos: brincar, cuidar e educar.

P4” A rotina deve ser construída de acordo com a realidade e necessidades de cada turma. Nela deve conter atividades estruturadas, fixas, planejadas, mas flexíveis. O momento do brincar e do fazer de conta é essencial e não pode ficar de fora.

P5” A rotina respeita os documentos legais, garantido o direito ao lúdico, as brincadeiras, aprendizagens construídas com naturalidade sem cobrança. Acolhida, lanche, Roda de conversa, Hora do conto, atividade do dia, recreação, higienização e janta.

P6” Acolhimento, música, oração, contação de história, apresentação do conteúdo de forma lúdica, atividades escritas e lúdica e brincadeiras.

P7” Observando a rotina da creche, horários de entrada e saída e lanches e refeições, e intercalando a rotina pedagógica como: hora da leitura, roda de conversa entre outras

P8” Em parte no momento do planejamento pedagógico e como todo planejamento tem suas flexibilidades, também procuro atender as curiosidades e as necessidades das crianças em sala de aula

P9” Organizando o horário para a realização de cada atividade lúdica ou pedagógica proposta, seguindo uma sequência cotidiana, na qual a criança aprende qual será cada etapa a ser desenvolvida durante o dia, respeitando

o tempo, o espaço e as regrinhas, mas também com flexibilidade dependendo da ocasião.

P10” Nossa creche por ser integral tem um rotina a ser seguida,toda ela é pensada com base no bem estar e de forma a priorizar o brincar que é algo muito importante que facilita na aprendizagem da criança e que faço com muito carinho pensando nas necessidades delas.Nossa rotina diária começa na chegada tem o acolhimento das crianças geralmente com músicas infantis e desenhos animados enquanto tiramos a tardinha deles devido o calor e para os bebês ficarem mais a vontade,em seguida levamos para o lanche na fila e cantando músicas referentes ao momento,depois disso retornam pra sala onde na segunda temos uma leitura três vezes por semana temos atividades pedagógicas e nos demais dias fica para a recreação .parquinho .caixa de areia, brinquedoteca etc. isso até nove horas ,então temos o banho com a intermediaria ,depois disso temos almoço,e já vamos desacelerando as crianças ,as acomodando para horado descanso .

P11” É um elemento importante para educação infantil, pois proporciona a criança sentimentos de estabilidade e segurança, dando uma organização no espaço escolhido, proporcionando hora e momentos adequados para todas as atividades desenvolvidas”.

Notadamente observa-se que as práticas descritas que compõem o trabalho pedagógico nas creches de Patos – PB têm como princípio basilar a rotina diária que invariavelmente faz parte de todas as instituições infantis. Conforme Barbosa (2006) *“a rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil sistematizam para, a partir dela, executarem o trabalho cotidiano e organizarem as sequências de ações e planos diários de apenas um dos elementos que compõem o currículo”*.

De acordo com os dados obtidos pudemos perceber que os professores desenvolvem suas rotinas nas creches respeitando as necessidades das crianças e desse modo suas rotinas são flexíveis, mutáveis e tendo como pilares os eixos: brincar, cuidar e educar sempre fundamentando suas práticas de forma lúdica e interativa. Dialogando com Pinto (2018) ele ratifica:

É importante lembrar que a centralização de horários predefinidos e imutáveis, com a sucessão repetida de atividades e ritos, gera tensões e conflitos até para adultos. Imagine para as crianças! Isso ocorre porque a flexibilidade do planejamento é desconsiderada e as crianças são padronizadas de maneira linear, ou seja, como se todas tivessem o mesmo ritmo, tempo, interesse, curiosidade e aprendizagem (PINTO, 2018, p. 60).

A rotina é importante, mas, quando desenvolvida corretamente, cada criança é única e isto deve ser levado em consideração na rotina. Quando a rotina é compreendida como antecipação planejada de forma flexível, intencionalmente trará

segurança e bem-estar à criança e possibilitará a descoberta de seus limites e potencialidades. Desse modo a rotina passa a ser um elemento organizador e facilitador do cotidiano infantil.

Nas palavras de Barbosa (2009) *“quando se pensa na organização da rotina, todo tempo é educativo. Nos momentos de higiene, as crianças aprendem hábitos saudáveis para a manutenção da saúde, no lanche são solicitadas a experimentar novos alimentos; no parque escolhem seus brinquedos, seus pares, dialogam, criam, recriam, e assim por diante. São diferentes oportunidades de aprendizagens, onde desenvolvem sua autonomia e identidade e a todo momento constroem aprendizados”*.

6.3 RELAÇÃO OU /NÃO DO PLANEJAMENTO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA E A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

O planejamento é uma ferramenta indispensável ao desenvolvimento da Educação Infantil. Sabendo disto foi objetivo da questão investigar como os professores pensam a criança no momento em que planejam suas aulas. As respostas transcritas revelam quais pensamentos e relevância tem ou não a criança no processo e sistematização do planejamento.

P1” Como a pessoa mais importante do processo e que merece ser atendida integralmente em suas necessidades”.

P2” Penso a criança como um ser cheio de capacidades”.

P3” Como um ser autônomo, capaz de desenvolver habilidades em diversas áreas”.

P4” Como um ser repleto de conhecimentos prévios e com identidade própria, imaginação e criatividade que devem ser consideradas a favor da aprendizagem”.

P5” Como um sujeito pensante, ativo e construtor do seu conhecimento juntamente com a interação das demais crianças”.

P6” Como um ser humano em fase de desenvolvimento, capaz de pensar, agir e desenvolver-se em seus vários aspectos, muitas vezes frágil, necessitando de total atenção e carinho.

P7” A criança é um sujeito que constrói suas aprendizagens coletivamente, capaz de participar da aula e também de ensinar, porque tem suas experiências”.

P8” A criança é sempre protagonista, todo conteúdo apresentado para elas

deve ser interessante, instigando sua curiosidade e o desejo de participar e realizar novas descobertas”.

P9” Como sujeito que está em constante construção de sua identidade e autonomia um ser ativo. curioso. que tem capacidade de absorver o mundo em sua volta pensando nisso planejo minhas aulas de forma lúdica que venha explorar o ambiente e objetos que possa prender a atenção deles é que eles sintam prazerem está participando”.

P10” Como um ser atuante e parte fundamental de processo de planejamento, pois o bem maior é seu desenvolvimento”.

P11” Como um ser único, onde todos os seus direitos devem ser respeitados, onde toda a sociedade deve compreender que esses futuros cidadãos serão o futuro do nosso país, do mundo. Considerar a criança em diferentes aspectos é algo essencial no planejamento das nossas aulas”.

As respostas colhidas demonstram que o planejamento tem sido pensado em uma perspectiva de desenvolvimento autônomo, físico, intelectual, afetivo e social, assim sendo, o reconhecimento da identidade da criança como um ser que tem voz e vez tem sido respeitado. À vista disso, o professor é o mediador, aquele que encorajará a criança a se reconhecer, e a participar ativamente de um grupo. Ficando este na incumbência de promover diálogos que estão em consonância com a realidade dessas crianças e com o seu cotidiano. O ponto crucial do planejamento não é se ele é bom ou não, mas se ele foi pensado para promover uma prática educativa que permita as crianças o protagonismo de suas histórias, o conhecimento de si e do mundo por intermédio de suas experiências e por meio da participação ativa com seus pares, professores, pais e a comunidade na qual está inserida. Sobre a participação das crianças Ceccon (2016) na pesquisa Avanços do Marco Legal da primeira Infância faz uma abordagem pertinente:

Sabemos que “participação” é uma palavra tabu, que causa verdadeira ojeriza aos tecnocratas que a consideram supérflua. Falar em participação de crianças, então, parece o cúmulo da mais desvairada utopia. Mas diversas experiências exitosas, realizadas aqui mesmo, têm dado voz às crianças e têm comprovado que elas são perfeitamente capazes de perceber, criticar e propor soluções inovadoras para o ambiente em que vivem. Considerar o que dizem e propõem as crianças é parte indispensável a um planejamento que se queira verdadeiramente democrático. O diálogo entre o saber técnico do adulto e as propostas das crianças estabelece um processo virtuoso de criação de novos conhecimentos. Não é preciso esperar que a criança se torne adulta para que ela, só então, possa começar a participar. Para uma criança, ser ouvida, participar da elaboração de políticas públicas é um direito, um importantíssimo aprendizado de cidadania. É uma experiência que ela levará para a vida adulta e que reproduzirá, como membro ativo de uma comunidade que deseja o bem comum. (CECCON, 2016, p. 79).

Nesta mesma perspectiva Barbosa (2009) atesta que nas DCNEI (BRASIL, 2009) as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar a criança, centro do planejamento curricular, e sujeito histórico e de direitos que nas relações e vivências cotidianas, constroem sua identidade pessoal e coletivamente, fantasia, deseja, observa, participa, decide, experimenta, narra, indaga e elabora sentidos sobre o meio e a sociedade produzindo cultura. Nesse contexto os estudos nacionais e internacionais sinalizam para a construção de um planejamento pedagógico que tenha campos de experiências como basilares da organização do trabalho pedagógico da EI, que respeite as singularidades das crianças pequenas que se expressam por meio de diferentes linguagens e formas de participação, valorizando as suas capacidades de socialização, a fim de favorecer a autonomia e a confiança da criança.

6.4 CONTRIBUIÇÃO DA BNCC PARA A ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA

Sendo a BNCC um documento novo que gradativamente até 2020 deverá ser implementado obrigatoriamente em toda a Educação Básica do País, como também a construção dos currículos municipais em consonância com esse documento, tencionou-se com essa abordagem investigar as perspectivas dos professores da Educação Infantil de Patos – PB, especialmente os professores das creches, o que pensam sobre a BNCC no que concerne às contribuições nas práxis pedagógicas advindas da Base. As falas dos professores representam a comprovação dos dados encontrados:

P1 “A BNCC é rica em informações, Campos de experiência e objetivos que facilitam e contribui para construção do currículo e incide diretamente na nossa prática pedagógica”.

P2 “Permitindo que possamos abranger aspectos relevantes ao ser humano, ou seja, trabalhar a totalidade do aluno, enxergando e valorizando habilidades que vão além dos componentes curriculares tradicionais”.

P3 “Ela orienta a ação pedagógica, mostrando os objetivos e habilidades que são necessários alcançar para o desenvolvimento integral da criança”.

P4 “Sim, por os campos de experiências direciona a prática em sala de aula, além das garantias de aprendizagens que devemos priorizar aliado ao currículo local”.

P5" A BNCC é um documento que comporá o currículo da educação infantil, porque direciona os eixos que deve ser trabalhado através dos Campos de experiências e os objetivos para cada faixa etária".

P6" Visto que a BNCC é um documento normativo e obrigatório favorece o fazer pedagógico, este determina objetivos de aprendizagem das crianças. Neste sentido, o fazer pedagógico será pautado nas orientações deste documento".

P7" A BNCC direciona a elaboração e reformulação do currículo que deve ser transformado em prática pedagógica (currículo, planejamento e avaliação)".

P8" A base nos mostra quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas, como meio de garantir o desenvolvimento pleno de todas as crianças e do currículo".

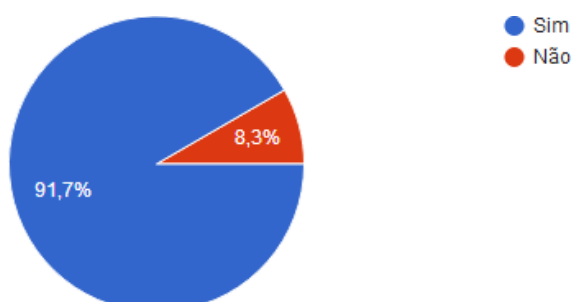
P8" BNCC é um documento que tem como finalidade a organização do currículo na totalidade de forma ampla, sendo desenvolvido em todo o Brasil, lógico isso dar trabalho e preciso formação para os professores e orientação sistemática. Interessante ressaltar que o currículo é seleção quem fazer isso é o professor. Ele quem organizar e selecionar o que deveria ensinar em sala de aula".

P9" Acontece principalmente em dois momentos: primeiro, na construção do currículo e o segundo, a BNCC me propõe uma transformação na minha atuação em sala de aula: sai de cena o detentor do saber e entra o mediador que orienta a criança na constituição do conhecimento".

P10" A BNCC pode contribuir com o fortalecimento da profissionalização. Uma vez estabelecidos e detalhados os objetivos de aprendizagem que devem ser buscados em todas as salas de aula do país. Fica também estabelecida a principal referência, ou a noção de qualidade, que pode orientar tanto políticas de avaliação quanto de produção conhecimento.

P11" Por dar ênfase aos campos de experiência, e ressaltar a criança em seus aspectos globais, inclusive, não fazendo da pré-escola, uma mera preparação para o ensino fundamental, mas nós fazendo focar nas variadas aprendizagens dos pequenos".

GRÁFICO 16. Contribuição da BNCC para a organização e desenvolvimento de sua prática pedagógica cotidiana



Diante do que representa os resultados do gráfico 91,7% dos professores acreditam que a BNCC contribuirá para organização e desenvolvimento da prática

pedagógica da Educação Infantil, seguido de 8,3% que não esperam que a Base fomentará a Educação Infantil. As perspectivas dos professores foram positivas no que esperam da BNCC, porém nas palavras de Freire e Bortolanza, (2018) compete às secretarias de educação, às unidades escolares, se debruçarem no estudo da Base Nacional, refletirem práticas nos aspectos metodológicos, nas condições reais de trabalho e no processo de investimento indispensável à formação dos professores da EI. Um currículo eficaz perpassa a arena das ideias, pois a construção de prática pedagógica significativa acontece num processo em que todos assumem coletivamente a responsabilidade de refletir e tomar decisões coletivas acerca de heterogêneos aspectos que compõem ou intervêm no processo educativo das crianças.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que a educação infantil e os currículos das creches devem possibilitar dentro das situações de aprendizagem ações de cuidar, brincar e educar, vinculadas às diferentes práticas socioculturais, econômicas e pedagógicas dos quais as crianças participam, aliadas à nova significação da criança pequena trazida pela Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil, tendo como base um sujeito social e de educação que sinaliza a necessidade de propostas pedagógicas/curriculares que traduzam a criança em seus aspectos integrais, respeitando-a em cada fase de sua infância.

A valorização dos conhecimentos referentes ao currículo da Educação Infantil reflete sobre a prática para o desenvolvimento das situações didáticas adotadas pelos professores nas Creches. Para avançar no conhecimento sobre o currículo e suas implicações, foi realizado um levantamento da sua literatura, desde a sua gênese, como um campo epistemológico, até compreendê-lo como prática nas ações pedagógicas. Fala-se com frequência em currículo, mas parece que esse termo não está bem compreendido pelo professor. Nesse sentido, foram elencadas algumas inquietudes que fomentaram as pesquisas e discussões desta dissertação: a) De que maneira a indefinição de um currículo voltado para Educação Infantil fragiliza o viés educativo para esta etapa escolar? b) Será que os professores das Creches da Educação Infantil sabem diferenciar currículo escolar de BNCC? c) Qual a proposta Curricular para a prática pedagógica da Educação Infantil do município de Patos-PB?

Nesse sentido, essas indagações conduziu essa pesquisa a compreender a complexidade da operacionalização do currículo nesta etapa de ensino. A partir daí, de forma secundária e relevante, outras questões vieram à tona: Qual papel a criança assume em seu processo de aprendizagem? Como ocorre o planejamento, a organização e a rotina na prática docente em salas de aulas? Desse modo, a pesquisa posta mostrou-se imprescindível, tendo em vista a necessidade do avanço rumo à melhoria da qualidade do ensino ofertado as crianças que, por sua vez, têm relação estreita com o currículo ofertado alinhado às políticas educacionais nacionais e a BNCC.

Os dados compilados nessa pesquisa apontam que os professores das creches do município de Patos-PB associam claramente o Currículo escolar à Base

Nacional comum Curricular de modo a desmistificar a ideia inicial da falta desse conhecimento. Os resultados reforçaram a necessidade de apropriar-se da BNCC como documento norteador das práticas pedagógicas a serem executadas no cotidiano escolar de modo que a construção da Proposta Municipal Curricular para a Educação Infantil, no município, seja elaborada o quanto antes, a fim de proporcionar às crianças da EI uma aprendizagem consolidada e fundamentada nos princípios assegurados na Base Nacional Comum Curricular oportunizando as crianças, centro do processo educativo, condições favoráveis que possibilite múltiplas experiências no que concerne ao educar, ao brincar sem se descuidar de nenhuma das etapas que compreendem o seu desenvolvimento integral. O que torna a criança sujeito histórico, protagonista do processo educativo no qual está inserida. Apesar dessa constatação é importante relatar que os professores entrevistados afirmaram conhecer a proposta curricular da Educação Infantil do município, sem que esta tivesse ainda sido construída, embora reconheçam a relevância que este documento trará as práxis docentes.

Em geral, foi visto que a Educação Infantil, em particular as creches, destinavam-se ao atendimento de crianças pobres e eram sistematizadas com lógica na pobreza dos serviços prestados, seja pelo poder público ou por entidades religiosas ou filantrópicas. Tais espaços não eram considerados como direitos das crianças e das famílias assistidas, mas como uma caridade que se fazia e infelizmente ainda se faz, sem grandes investimentos. A educação brasileira, no que concerne a etapa da infância, vem ganhando novos caminhos e avançando nos marcos legais, ampliando o entendimento no campo dos direitos humanos, da concepção de criança, do respeito à cor, idade, etnia, atenção às pessoas com deficiência e à multiculturalidade e, desse modo, faz-se necessário um currículo que atenda a tais mudanças. Até então, a concepção que norteava o atendimento às crianças, especialmente nas creches, era voltada para a guarda e assistência. Com a Constituição Federal de 1988 se configurou o ponta pé inicial, ao estabelecer como dever do estado, por meio dos municípios, a garantia a Educação Infantil acessível para todas as crianças de zero a seis anos de idade nas creches e pré-escolas.

Nessa perspectiva, a existência de creches e pré-escolas fazia cumprir muito mais uma exigência legal do que dar subsídio às orientações educacionais que constituíssem processos pedagógicos referentes ao desenvolvimento da infância.

Assim, é no final da década de 90 (noventa) que surge um conjunto de documentos apontando os princípios psicopedagógicos e os padrões de qualidade, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2001), a Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005, torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade e a duração de nove anos para o ensino fundamental, pela alteração dos artigos 6º, 32 e 87 da LDB. A Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, diz que as crianças com 4 anos devem ser matriculadas na pré-escola, permanecendo nesta etapa, até os 5 anos.

Outros avanços surgem com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) dentre outros. Outro ponto marcante foi a promulgação da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, que regulamentou o financiamento da educação infantil, superando o anterior Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, voltado apenas para o ensino fundamental. A educação infantil começa a ganhar novos ares ainda que de forma tímida.

A preocupação com a EI notadamente percebida com a publicação do documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) que se caracteriza por ser um instrumento de auto avaliação da qualidade nas instituições infantis. Em 2010 as Diretrizes Nacionais da Educação Infantil são publicadas trazendo a definição de que a EI é a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, ou formais, que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Nesse contexto, tratamos a criança nessa pesquisa considerando-a as DCNEI (2010) entendendo-a como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, experiências e práticas cotidianas vivencia, constrói sua identidade particular e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Inerente a esse contexto analisamos os resultados.

Cabe ressaltar que nosso objeto de estudo está pautado na percepção de currículo estabelecido também nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação

Infantil que define o currículo da EI como sendo o “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” (p. 12). Mas é crucial explicitar que este se concentra nas crenças e concepções dos professores, supervisores e coordenadores das creches do município de Patos – PB que trouxeram suas práticas pedagógicas, reflexões, desejos e vontades fundamentados na Base Nacional Comum Curricular de construir e fomentar um currículo que respeite e valorize a criança enquanto produtora e protagonista de suas aprendizagens por meio da mediação dos professores com direcionamentos legais e pedagógicos de suas práxis construídas com e para as crianças.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 69-85, mar. 2016.

ALMEIDA. Aline Martins de; ANGELO. Julia de Souza Delibero . As dificuldades em dar voz às crianças nas pesquisas. In: **Educação infantil e resistências: os lugares das infâncias na educação e nas lutas políticas**. VII congresso paulista da educação infantil, III Simpósio Internacional de educação infantil, 2015.

ALMEIDA. Ordália Alves. Avanços do marco legal da primeira infância: o Marco Legal da Primeira Infância: Quais Infâncias, quais crianças? Caderno de trabalhos e debates nº 11. Brasília, 2016

BARBOSA, Maria Carmen; RICHTER, Sandra. “Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche”. Dossiê: Infância e Educação Infantil. Em Educação, v.35, n. 1, p. 85-95. Santa Maria, jan. /abr. de 2010.

BARBOSA, Maria Carmem S, et al. (Consultoria). **Práticas cotidianas na educação infantil** – bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRG, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. In: Educação. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de experiência: uma possibilidade de interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela, BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italiana para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. **Leitura crítica**, Campinas. 2015.

BURG, Lucimare C. Rotina e espaço: uma organização para o acolhimento diário das crianças. In: COUTINHO, A. S.; DAY, G. WIGGERS, Verena (orgs.) **Práticas pedagógicas na Educação Infantil**: diálogos possíveis. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Leide Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei n.º 9.394/96**. Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 13ª edição, 2016.

BRASIL. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 81-101.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento Preliminar. Brasília: MEC. CONSED. UNDIME, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento Final. Brasília: MEC. CONSED. UNDIME, 2017. p. 31-51

BRASIL. MEC. **Indicadores de qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. Vol. 1. p. 19, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação. CNE/CEB Nº: 20/2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998 (1v).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL, Ministério da Educação. BRASIL. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Resolução nº5. Diário Oficial da União, Brasília: MEC/CNE, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei federal de 5 de outubro de 1988. Brasília : Senado Federal, 2008.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei federal n.º 8069 de 13 de julho de 1990 Brasília : 1990.

_____. Ministério da Educação. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF, 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de jun. 2014.

_____. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei federal n.º 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Brasília : 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental; Departamento de Política Educacional; Coordenação Geral de Educação Infantil. Política nacional de educação infantil. Brasília : MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.

_____. Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e

a construção de uma metodologia de análise. Brasília : MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil: documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil: desenvolvimento pessoal e social. Brasília : MEC/SEF, 1998c.

_____. CNE, CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer nº 22/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998. Brasília : 1998a.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 01, aprovada em 07/04/1999. Brasília : 1999.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Resolução n. 1, de 7 de abril de 1999.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal. Parecer CEBn.1/99, aprovado em 29 de janeiro de 1999.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas Educacionais, Coordenação Geral de Educação Infantil. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2005c.

_____. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília : MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006b, 2 V. 17

_____. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006c.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Brasília : MEC/SEB, 2009.

_____. Lei federal no 11.274 de 2006. Altera o caput do art. 32 afirmando que o ensino fundamental obrigatório tem duração de 9 (nove) anos e inicia-se aos 6(seis) anos de idade. Brasília : 2006a

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

_____. BRASIL. MEC/Inep, Censo Escolar da Educação Básica Notas Estatísticas 2017. Jan, 2018.

CAMPOS, M. M. A educação infantil como direito. In: **Insumos para o debate 2** –

Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil : impactos e perspectivas. – São Paulo : Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CECCON, Claudius. Crianças são o Brasil de hoje: elas não podem esperar Avanços do marco legal da primeira infância. Caderno de trabalhos e debates nº 11. Brasília, p. 78-81, 2016.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação Infantil: pra quete quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ, S.H.V (org). A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, S.H.V; MARTINS, C. A. Políticas públicas e a voz das crianças. Laplage em Revista Sorocaba, V. 3, nº 1. Jan-abr. p. 29-43, 2017.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral. Educação infantil, cultura, currículo e conhecimento: sentidos em discussão. 2016. 295f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DIDONET, Vital. Desafios legislativos na revisão da LDB: aspectos gerais e a educação infantil. Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

FERREIRA, A. B. DE H. Míne Aurélio: o dicionário da língua Portuguesa. 8. Ed. Curitiba: Positivo, 2014.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

FILGUEIRAS, I. Linguagem corporal no currículo na educação infantil. Revista Pátio, ano XV, n. 50, p. 8-11, jan/mar. 2017.

FOCHI, Paulo. Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade dos campos de experiência. In: FINCO, Daniela, BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italiana para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. **Leitura crítica**, Campinas. 2015.

FOCHI, Paulo. Sérgio. **A didática dos campo de experiência**. Revista Pátio ano XIX, n 49, p. 4-7, out/dez. 2017.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (organizadoras). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP:

Edições Leitura Crítica, p. 8-42, 2015.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Perspectiva Pedagógica da Associação Criança: Pedagogia – em – Participação. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; FORMOSINHO, Júlia Oliveira. (Org.). **Em busca da Pedagogia da Infância:** pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da Indignação. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Renata Teixeira Junqueira, BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. *Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular: Concepções de criança, desenvolvimento e currículo.* v. 23, n. 49, set./dez. 2018

FUGIMOTO, Gaby. Cenário Mundial das políticas de primeira infância. Cadernos de trabalho e debates- Brasília. 2016

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODINHO, Andreia Felipa Ferreira. Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré- escolar: os contributos das rotinas diárias. Estudo de caso. 2016.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** (Recurso eletrônico), Porto Alegre: penso 2017.

KRAMER, Sônia. Infância e Pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sônia (Org.). **Educação Infantil: Enfoques em Diálogo.** Campinas, SP: Papirus, 2011(Série Prática Pedagógica).

KRAMER, Sônia. Infância e crianças de 6anos: desafios das transições na Educação Infantil e no ensino Fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, V 37, nº1 p. 220- 69- 85, jan/abr. 2011

KRAMER, Sonia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69- 85, jan./abr. 2011.

KRAMER, Sonia (consultora). **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica:** Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil. 2009.

KUHLMANN JR. Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LEITE, Márcia Soares de Arruda. Currículo na educação Infantil: Um olhar reflexivo para repensar o desenvolvimento da oralidade de crianças de quatro e de cinco

anos de idade. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. (Dissertação de Mestrado), 184f, 2014.

LIMA, José Fernandes de. Educação Municipal de Qualidade: princípios de gestão estratégica para secretários e equipes. Editora Moderna, 2014.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; SOBRAL, Elaine Luciana Silva. EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: POLÍTICAS E PRÁTICAS. **Debates em Educação**, Maceió, v. 6, n. 11, p. 75, jul 2014.

LOPES, Karina Rizek, MENDES, Roseana Pereira, FARIA, Vitória Líbia Barreto de, organizadoras. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 66p. Coleção PROINFANTIL; UIDADE 5, 2005.

MARAFON. Educando a Criança com Paulo Freire: Por uma Pedagogia da Educação Infantil – A Realização do Ser Mais. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. (Tese de Doutorado em Educação), p, 76-11, 203 f. 2012.

MARTINS, Marilena Flores. Avanços do marco legal da primeira infância: Brincar Um direito e um dever. Caderno de trabalhos e debates nº 11. Brasília, 2016

MENDONÇA, Erasto Fortes. PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos na Gestão da Educação e da Escola. In: AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Orgs.) A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. -Recife: ANPAE, 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NABINGER. S. Cuidar dos cuidadores e respeitar o ritmo de desenvolvimento infantil: a contribuição de emmi pikle. In: Avanços do marco legal da primeira infância. Caderno de trabalhos e debates nº 11. Brasília, 2016

NÒVOA, Antônio. A escola do século XXI. *Base Nacional Comum Curricular*: material de referência pedagógica. Por dentro da BNCC 4ª versão, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? Seminário Nacional Currículo em Movimento. I Anais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. Um olhar sobre as interações das crianças. Revista Educação. Educação Infantil. Nº 2. Outubro. São Paulo. Editora Segmento, 2011

OLIVEIRA. Zilma de Moraes. Currículo na educação infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica In: **A Educação Infantil na Bahia**: os Desafios estão postos e o que estamos fazendo? Salvador : soffset , 2014.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. O trabalho do professor na educação infantil. São

Paulo: Biruta, 2014.

PINTO, Aline. Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche. Curitiba, editora: positivo. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHTER, S. R.S; BARBOSA, M.C.S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Educação (UFSM), Santa Maria, p. 85-96, maio 2010.

SACRISTÁN, Gimeno. José. O que significa o currículo? In (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso. 2013, p. 16-35. 542 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo**: o que é isto? Documentos identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOBRAL, Elaine Luciana; LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Espaço do currículo**, v.3, n.2, pp.626-641, set. 2014.

SANTOS. Marlene Oliveira dos; RIBEIRO. Maria Izabel Souza. (Org). **Educação Infantil**os desafios estão postos o que estamos fazendo? 1ª edição,. Salvador-Bahia. Soffset gráfica e editora Ltda. 2014.

SOUZA, J. de A; BRANDÃO, I. C de J. Formação continuada para professores da educação infantil: Marcos Legais e produção acadêmica. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 2058-2070, 2017.

VIEIRA, E. R. A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural. 2009. 123 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

YOUNG, M. **Teoria do currículo**: o que é e por que é importante Cadernos de Pesquisa. vol.44 no.151 São Paulo Jan./Mar. 2014.

APÊNDICE A - ENTREVISTA PARA O COORDENADOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Qual é a sua idade?
2. Há quantos anos trabalha na Educação? E na Educação Infantil?
3. Qual sua formação acadêmica?
4. Em que atuou antes da presente ocupação? 5..Como passou a ser coordenadora pedagógica?
6. Você identifica diferenças/mudanças entre a sua prática educativa no início de sua vida profissional e na sua atuação atual? Em caso afirmativo, quais?
7. Qual a sua concepção de criança?
8. Suas orientações quanto ao trabalho dos professores consideram/ baseiam-se nessa concepção? Como?
9. O que você acha fundamental que se considere na Educação Infantil?
10. Como acontece o planejamento na escola? Com que frequência?
11. Quem decide e como são definidas as atividades/conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças?
12. Como acontece o acompanhamento ao professor, do trabalho orientado pela coordenação pedagógica?
13. Como você vê a participação das crianças no cotidiano da Educação Infantil? Você considera que as crianças são capazes de participar do que acontece na Instituição de Educação Infantil? De que modos?
14. Tem sido realizada formação sobre a BNCC na educação Infantil? Se tem sido feito e como tem sido realizado essa formação?

APÊNDICE B - ENTREVISTA PARA O SUPERVISOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Qual é a sua idade?
2. Há quantos anos trabalha na Educação? E na Educação Infantil?
3. Qual sua formação acadêmica?
4. Em que atuou antes de tornar-se Coordenadora Pedagógica?5..Como passou a ser coordenadora pedagógica?
6. Você identifica diferenças/mudanças entre a sua prática educativa no início de sua vida profissional e na sua atuação atual? Em caso afirmativo, quais?
7. Qual a sua concepção de criança?
8. Suas orientações quanto ao trabalho dos professores consideram/ baseiam-se nessa concepção? Como?
9. O que você acha fundamental que se considere na Educação Infantil?
10. Como acontece o planejamento na escola? Com que frequência?
11. Quem decide e como são definidas as atividades/conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças?
12. Como acontece o acompanhamento ao professor, do trabalho orientado pela coordenação pedagógica?
13. Como você vê a participação das crianças no cotidiano da Educação Infantil? Você considera que as crianças são capazes de participar do que acontece na Instituição de Educação Infantil? De que modos?
14. Tem sido realizada formação sobre a BNCC na educação Infantil? Se tem sido feito e como tem sido realizado essa formação?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisa Científica: Currículo e a base nacional curricular na educação infantil: concepções de professores das creches do município de Patos-PB

Prezado (a) Professor(a) de Creche, é com imensa satisfação que convido-o (a) para participar desta pesquisa científica a fim de realizar estudos e reflexões sobre o currículo, em particular, o currículo da Educação Infantil evidenciando sua relação ou não com a Base Nacional Comum Nacional (BNCC). Declaro que a pesquisa tem fim unicamente científico e cumpre as normativas de ética em pesquisa com seres humanos. Desde já agradeço a participação!

PARTE I

1. GÊNERO

() Masculino() Feminino

2. TEMPO DE DOCÊNCIA

() 1 a 5 anos

() 6 a 10 anos

() 11 a 15 anos

() 16 a 25 anos

3. FORMAÇÃO

4. PÓS GRADUAÇÃO

() Especialização() Mestrado

() Doutorado

() Pós doutorado

5. SEMPRE ATUOU NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

() Sempre

() A maior parte() a menor parte

PARTE II

1. Para você o objetivo da Educação Infantil é:

() Propiciar o ensino da leitura e da escrita às crianças.

() Contribuir com o desenvolvimento da criança integralmente,

observando seus aspectos constitutivos.

() Ajudar na socialização da criança e no cuidar.

2. Você conhece os documentos oficiais específicos da Educação Infantil e que orientam as propostas pedagógicas nas Creches?

() Sim

() Não

- Se você marcou SIM, escreva quais são esses documentos

3. Professor, os currículos vinculados a Base Nacional Comum Curricular- BNCC são obrigatórios?

() Sim () Não

4. Você conhece o currículo da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Patos-PB para a Educação Infantil?

() Sim

() Não

5. O currículo desenvolvido atualmente na creche atende as especificidades da Educação Infantil no que diz respeito a autonomia da criança?

() Sim

() Não

6. Para você a BNCC se diferencia da DCNEI- Diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil e dos RCNEI- Referenciais curriculares Nacionais da Educação infantil?

() Sim

() Não

7. Com a BNCC o protagonista passa a ser a criança e o professor mais observador.

() Sim

() Não

8. Você concorda que para o desenvolvimento da autonomia da criança o professor deve pensar sobre a organização do tempo, do espaço. Dos materiais e do agrupamento de crianças.

() Sim

() Não

9. A BNCC e os Currículos têm papéis sobrepostos no sentido de assegurar aprendizagens necessárias a criança na etapa da Educação Infantil.

() Sim

() Não

10. Você considera que a criança é capaz de tomar decisões?

() Sim

() Não

- Se você marcou SIM, escreva como isso acontece.

11. Como é construída a rotina da sala de aula?

12. Ao planejar sua aula como você pensa a criança?

13. Você considera que a BNCC pode contribuir para a organização e desenvolvimento de sua prática pedagógica cotidiana?

() Sim

() Não

- Se você marcou SIM, comente como isso é possível?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Coordenadora,

Este é um convite para você participar da Pesquisa **“CURRÍCULO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**. A pesquisadora responsável é Paula Santos Candeia Barbosa, portadora do documento de identificação Nº 2.695.604, professora residente à Avenida Portugal 729, Jardim Europa, CEP 58. 705-000, Patos-PB, e-mail paulacandeia2008@gmail.com e telefone (83) 99854-0500.

Sua opinião é essencial ao desenvolvimento da pesquisa. No entanto você poderá desistir a qualquer momento de participar, caso sinta-se lesada, persuadida, desrespeitada ou atingida por fatos relativos à observação, entrevista e questionamentos ou qualquer outro fato que cause constrangimento. Sua participação é voluntária, o que implica dizer que você poderá desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou penalidade.

Esta pesquisa procura investigar que concepções os professores e coordenadores das Creches municipais de Patos - PB têm sobre currículo escolar e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, além de compreender os modos de participação das crianças no desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A pesquisa visa trazer uma contribuição aos estudos desenvolvidos sobre Currículo e a Base Nacional Comum Curricular e também sobre a importância da participação das crianças de forma autônoma na Educação infantil, fomentando construção de conhecimentos e reflexões sobre o esse contexto em que os professores que atuam nas creches da rede municipal de Patos - PB. Desse modo, o seu livre e esclarecido consentimento de participar da pesquisa representará uma atitude ético-política relevante. A construção dos dados será feita por meio de

aplicação de questionário e entrevista, com inteira liberdade de recusa em responder qualquer pergunta.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) aos seguintes procedimentos:

- Questionário para caracterização do campo e dos sujeitos participantes;
- Entrevista do tipo semiestruturada individual e gravada.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) senhor (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra fornecida à participante. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade de nº _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo da pesquisa “CURRÍCULO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL” de maneira clara e detalhada e com pleno esclarecimento de dúvidas. Estou ciente de a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim desejar. Declaro para os devidos fins que concordo em participar desta pesquisa e que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido, além de que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer eventuais dúvidas. Assim como, que detenho o direito a recorrer à Lei, na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Patos-PB, ____ de _____ de 2019.

Participante

Paula Santos Candeia Barbosa – Pesquisadora

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Supervisora,

Este é um convite para você participar da Pesquisa **“CURRÍCULO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**. A pesquisadora responsável é Paula Santos Candeia Barbosa, portadora do documento de identificação Nº 2.695.604, professora residente à Avenida Portugal 729, Jardim Europa, CEP 58. 705-000, Patos-PB, e-mail paulacandeia2008@gmail.com e telefone (83) 99854-0500.

Sua opinião é essencial ao desenvolvimento da pesquisa. No entanto você poderá desistir a qualquer momento de participar, caso sinta-se lesada, persuadida, desrespeitada ou atingida por fatos relativos à observação, entrevista e questionamentos ou qualquer outro fato que cause constrangimento. Sua participação é voluntária, o que implica dizer que você poderá desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou penalidade.

Esta pesquisa procura investigar que concepções os professores e coordenadores das Creches municipais de Patos - PB têm sobre currículo escolar e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, além de compreender os modos de participação das crianças no desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A pesquisa visa trazer uma contribuição aos estudos desenvolvidos sobre Currículo e a Base Nacional Comum Curricular e também sobre a importância da participação das crianças de forma autônoma na Educação infantil, fomentando construção de conhecimentos e reflexões sobre o esse contexto em que os professores que atuam nas creches da rede municipal de Patos - PB. Desse modo, o seu livre e esclarecido consentimento de participar da pesquisa representará uma atitude ético-política relevante. A construção dos dados será feita por meio de

aplicação de questionário e entrevista, com inteira liberdade de recusa em responder qualquer pergunta.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) aos seguintes procedimentos:

- Questionário para caracterização do campo e dos sujeitos participantes;
- Entrevista do tipo semiestruturada individual e gravada.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) senhor (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra fornecida à participante. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador (a) do documento de identidade de nº _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo da pesquisa “CURRÍCULO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL” de maneira clara e detalhada e com pleno esclarecimento de dúvidas. Estou ciente de a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim desejar. Declaro para os devidos fins que concordo em participar desta pesquisa e que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido, além de que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer eventuais dúvidas. Assim como, que detenho o direito a recorrer à Lei, na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Patos-PB, ____ de _____ de 2019.

Participante

Paula Santos Candeia Barbosa – Pesquisadora

ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, _____, RG Nº _____ SSP-PB, CPF Nº _____, Coordenadora Geral das Creches do município de Patos – PB, AUTORIZO Paula Santos Candeia Barbosa, RG Nº 2.695.604 / SSDS-PB, CPF Nº 059.618.924-92, a desenvolver a pesquisa científica intitulada – **CURRÍCULO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, que tem por objetivo primário investigar que concepções os professores e coordenadores das Creches municipais de Patos – PB têm sobre currículo escolar e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, além de compreender os modos de participação das crianças no desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Infantil, a referida mestrandia ficará autorizada a entrar nas instituições de Educação Infantil deste município especificamente nas creches, com o objetivo de desenvolver o estudo necessário à construção de sua Dissertação.

A pesquisa acima qualificada se compromete a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais

estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

- 4- Declaro que o Projeto tem caráter voluntário.

Patos - PB, _____ de _____ de 2019.

Cristiane Moreira de Araújo Alves - Coordenadora Geral das Creches



ANEXO D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS - FIP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CURRÍCULO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DAS CRECHES DO MUNICÍPIO DE PATOS - PARAÍBA

Pesquisador: PAULA SANTOS CANDEIA BARBOSA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 21296619.0.0000.5181

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.646.918

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa a ser desenvolvida com 150 professores de educação infantil que atuam em 11 creches no município de Patos. A pesquisa tem por objetivo geral compreender concepções de professores de creche do município de Patos-PB sobre o currículo na educação infantil e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular. Será utilizado questionário aberto e fechado, o primeiro oportunizará os informantes respondam livremente com base em suas opiniões e conhecimentos, já o segundo também conduzirá a respostas diretas que também será imprescindível para se chegar aos objetivos da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender concepções de professores de creche do município de Patos-PB sobre o currículo na educação infantil e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão apresentados de forma coerente, não apresentando obstáculo que comprometam desenvolvimento do projeto.

Endereço: Rua Horácio Nóbrega S/N

Bairro: Belo Horizonte

CEP: 58.704-000

UF: PB

Município: PATOS

Telefone: (83)3421-7300

Fax: (83)3421-4047

E-mail: cep@fiponline.edu.br

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Verifica-se o direcionamento metodológico viável à realização de um trabalho científico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto, o termo de compromisso do pesquisador, TCLE, a carta de Anuência, critérios de inclusão e exclusão, cronograma, orçamento e o instrumento de coleta estão anexados de acordo com as normas operacionais 001/2013.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante da relevância do projeto e este apresentar os protocolos completos para avaliação de acordo com as normas operacional 001/2013, o projeto tem sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Com base nos parâmetros estabelecidos pela RESOLUÇÃO 466/2012 do CNS/MS regulamentando os aspectos relacionados a ÉTICA ENVOLVENDO ESTUDOS COM/EM SERES HUMANOS, o Comitê de Ética em Pesquisa das Faculdades Integradas de Patos considera que o protocolo em questão está devidamente APROVADO para sua execução.

Este documento tem validade de CERTIDÃO DE APROVAÇÃO para coleta dos dados propostos ao estudo. Destacamos que a CERTIDÃO PARA PUBLICAÇÃO só será emitida após o envio do RELATÓRIO FINAL do estudo proposto, via Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1436694.pdf	16/09/2019 21:28:48		Aceito
Outros	Questionario.pdf	16/09/2019 21:28:24	PAULA SANTOS CANDEIA BARBOSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	proetodetalhado.pdf	16/09/2019 21:28:05	PAULA SANTOS CANDEIA BARBOSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuencia.pdf	16/09/2019 21:27:51	PAULA SANTOS CANDEIA BARBOSA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	16/09/2019 21:27:40	PAULA SANTOS CANDEIA BARBOSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	16/09/2019 21:27:32	PAULA SANTOS CANDEIA BARBOSA	Aceito

Página 02 de 03

Continuação do Parecer: 3.646.918

Ausência	TCLE.pdf	16/09/2019 21:27:32	PAULA SANTOS CANDEIA BARBOSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termoderesponsabilidade.pdf	16/09/2019 21:27:26	PAULA SANTOS CANDEIA BARBOSA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	16/09/2019 21:26:49	PAULA SANTOS CANDEIA BARBOSA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	16/09/2019 21:26:42	PAULA SANTOS CANDEIA BARBOSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Horácio Nóbrega S/N**Bairro:** Belo Horizonte**CEP:** 58.704-000**UF:** PB**Município:** PATOS**Telefone:** (83)3421-7300**Fax:** (83)3421-4047**E-mail:** cep@fiponline.edu.br

PATOS, 17 de Outubro de 2019

Assinado por: Flaubert Paiva (Coordenador(a))

Endereço: Rua Horácio Nóbrega S/N

Bairro: Belo Horizonte

CEP: 58.704-000

UF: PB

Município: PATOS

Telefone: (83)3421-7300

Fax: (83)3421-4047

E-mail: cep@fiponline.edu.br