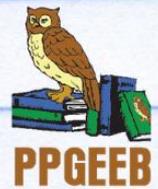




UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



ANA KAROLINE PEREIRA WERNZ RABELO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
uma proposta didático-pedagógica como
possibilidade para prática docente no
município de Bacabeira-MA



São Luís
2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PPGEEB**

ANA KAROLINE PEREIRA WERNZ RABELO

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:** uma proposta didático-pedagógica como possibilidade para prática
docente no município de Bacabeira-MA

São Luís
2022

ANA KAROLINE PEREIRA WERNZ RABELO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta didático-pedagógica como possibilidade para prática docente no município de Bacabeira-MA

Dissertação de Mestrado apresentado à Coordenação do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Professora Dr^a. Maria José Albuquerque Santos

São Luís
2022

Imagem da Capa: Banco de Imagens Canva
Designer Gráfico: Mariceia Ribeiro Lima

Ficha gerada por meio do SIGAA/ Biblioteca com dados fornecidos pela autora
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

PEREIRA WERNZ RABELO, ANA KAROLINE.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: : : uma proposta didático-pedagógica como possibilidade para prática docente no município de Bacabeira-MA / ANA KAROLINE PEREIRA WERNZ RABELO. - 2022. 179 f.

Orientador(a): MARIA JOSÉ ALBUQUERQUE SANTOS.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, SAO LUIS, 2022.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Currículo. 3. Educação Infantil. 4. Prática docente. I. ALBUQUERQUE SANTOS, MARIA JOSÉ. II. Título.

ANA KAROLINE PEREIRA WERNZ RABELO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta didático-pedagógica como possibilidade para prática docente no município de Bacabeira-MA

Dissertação de Mestrado apresentado à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª **Maria José Albuquerque Santos** (Orientadora)
Doutora em Educação (PPGEEB)

Prof. Dr. **José Carlos de Melo** (Examinador interno)
Doutor em Educação (PPGEEB)

Prof. Dr. **Dagoberto Buim Arena** (Examinador externo)
Doutor em Educação (UNESP)

Prof. Drª. **Fabiana Oliveira Canavieira** (1ª suplente)
Doutora em Educação (PPGEEB)

Prof. Drª. **Sanny Fernanda Nunes Rodrigues** (2ª suplente)
Doutora em Educação (UEMA)

Dedico este trabalho a Deus, meu Criador. À minha família, por eles eu jamais desistirei.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, minha inspiração e fonte de energia em todos os momentos de sabores e de dissabores. A Ele toda honra e louvor, Deus da minha vida e salvação. Obrigada, Senhor, por me dá forças e pela Sua companhia incontestável.

Aos meus pais, meus maiores incentivadores desde tenra idade, Evanda Borralho e César Augusto Wernz, por acreditarem no poder da educação, pelos esforços de toda uma vida empenhando o seu tempo e investimento financeiro.

Ao meu esposo, Xavier Rabelo, por ter sido porto seguro em todos os momentos que precisei ancorar.

À minha filha, Catarina Wernz Rabelo por me ensinar a ser paciente, bondosa e menos egoísta desde o meu ingresso ao Mestrado. Por me mostrar que é preciso ter um olhar mais apurado e por me lembrar que um dia já fui criança.

Ao meu filho Joaquim Wernz Rabelo, por me mostrar o quanto sou resiliente.

Ao meu irmão, Maycon César, mestrando, por caminhar junto comigo.

A todos os meus familiares.

À minha SEMPRE orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria José Albuquerque Santos, pelo seu compromisso, vigor e intensidade na sua orientação. Ser humano inspirador. A ela, os meus mais sinceros agradecimentos, pelos aprendizados, pelo carinho que regou sempre os nossos bons encontros.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo da Educação Básica (GPCEB), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria José Albuquerque Santos, pois através dele, pude me aprofundar no tema norteador desta pesquisa. Obrigada, colegas!

A todos os professores do Mestrado e à coordenação do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, em especial, ao Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes, Prof. Dr. José Carlos de Melo e a Prof.^a Dr.^a Vanja Maria Coutinho Fernandes, pela socialização de conhecimentos importantes à nossa formação de Mestres em Educação.

Aos meus queridos colegas da 5ª turma do Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica pela oportunidade de aprender aquilo que não sabia - foi uma grande honra.

À Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira-MA, por permitir a realização desta pesquisa.

Ao Centro de Educação Infantil Chapeuzinho Vermelho, espaço de diálogo e receptividade à esta empreitada.

Minha gratidão e admiração as professoras do Centro de Educação Infantil Chapeuzinho Vermelho por acreditarem que uma escola pública de qualidade é possível.

Às minhas colegas Supervisoras Pedagógicas da rede municipal de ensino de Bacabeira-MA, Suzane Castro, Jaqueline Rodrigues, Marcella Rodrigues, Márcia Costa, Gleicy Dutra, Karyanne Rosa, Anne Kelly, Patrícia Santos, Ana Júlia Viegas da rede municipal de Paço do Lumiar por compartilharem seus saberes e, por isso, me servirem de espelho.

À minha Coordenadora Deiga Guedes, por compreender a relevância do Mestrado para minha vida pessoal e profissional.

A todos aqueles que se sentirem parte dessa jornada incrível, divertida e cheia de surpresas, obrigada!

Prestem atenção no que eu digo,
pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem,
mas ser criança é legal!

Vocês já esqueceram, eu sei.

Por isso eu vou lhes lembrar:
pra que ver por cima do muro,
se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando,
se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria,
se é mais gostoso sonhar?

Se vocês olham pra gente,
é chão que vêem por trás.
Pra nós, atrás de vocês,
há o céu, há muito, muito mais!

Quando julgarem o que eu faço,
olhem seus próprios narizes:
lá no seu tempo de infância,
será que não foram felizes?
Mas se tudo o que fizeram
já fugiu de sua lembrança,
fiquem sabendo o que eu quero:
Mais respeito eu sou criança!

Pedro Bandeira (2002)

RESUMO

Esta pesquisa teve como foco o estudo do currículo da Educação Infantil e os aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aliados a ele, tendo como local da pesquisa o Centro de Educação Infantil Chapeuzinho Vermelho localizado no município de Bacabeira-MA. O objetivo desta pesquisa é propor um conjunto de orientações pedagógicas para a Educação Infantil, por meio de um *E-book* construído a partir da reflexão do currículo e, portanto, da BNCC, de forma colaborativa com as professoras da escola *locus*, a fim de ressignificar e redimensionar o currículo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de intervenção pedagógica, cujas sugestões foram debatidas a partir de um ciclo formativo, do qual professoras da Educação Infantil que exercem suas funções nas turmas de infantil I e II e a gestora foram as interlocutoras. Esta pesquisa está fundamentada em diversos teóricos e estudiosos, a saber, Silva (2015), Lopes; Macedo (2011), Moreira; Silva (2013), no campo do currículo, entre outros como Àries (1973), Kulhmann Jr (2015) e Sarat (2009) além dos documentos legais no campo da Educação Infantil que foram importantes ao suporte teórico deste escrito e decisivos para o alcance dos nossos propósitos. O estudo concluiu que as interlocutoras da pesquisa, professoras e gestora do CEI Chapeuzinho Vermelho enfrentam um contraste quanto às práticas pedagógicas e currículo pautado na BNCC para Educação Infantil que considere a infância em sua totalidade. Os resultados apontaram que foi muito significativo o processo de intervenção por meio do ciclo formativo que discutiu a Educação Infantil e a BNCC, haja vista ter dado possibilidade para as interlocutoras vivências de formação que as permitiu olhar para dentro de suas salas de aula.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Currículo. Educação Infantil. Prática Docente

ABSTRACT

This paper had on the study of the Early Childhood Education curriculum and the aspects of the Common National Curriculum Base (BNCC) applied to it, having as its research location the Children's Education Center Chapeuzinho Vermelho located in the municipality of Bacabeira-MA. The aim of this research is to propose a set of pedagogical guidelines for Children's Education, by means of an E-book built from the reflection of the curriculum and, therefore, of the BNCC, in a collaborative manner with the teachers of the local schoolhouse, in order to re-signify and resize the curriculum. It is a qualitative research of pedagogical intervention, whose suggestions were debated from a training cycle, of which teachers of Early Childhood Education who exercise their functions in the classes of kindergarten I and II and the manager were the interlocutors. This research is grounded in several theorists and scholars, namely, Silva (2015), Lopes; Macedo (2011), Moreira; Silva (2013), more to legal documents in the early childhood education field in the field of curriculum, among others as Àries (1973), Kulhmann Jr (2015) and Sarat (2009) in the field of Early Childhood Education that were important to the theoretical support of this writing and decisive for the reach of our purposes. The study concluded that the research interlocutors, teachers and managers of the CEI Chapeuzinho Vermelho face a contrast as to the pedagogical practices and curriculum guided in the BNCC for Early Childhood Education that considers childhood in its totality. The results pointed out that the intervention process through the training cycle that discussed Early Childhood Education and the BNCC was very significant, since it gave possibility to the interlocutors experience training that allowed them to look into their classrooms.

Keywords: Common National Curriculum Base. Curriculum. Early Childhood Education. Teaching Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Publicações e documentos referentes à Educação Infantil a partir das DCNEI	42
Quadro 2 – Temáticas do Ciclo Formativo	84
Quadro 3 – Respostas sobre criança, currículo e BNCC	87
Quadro 4 – Respostas sobre o currículo do CEI Chapeuzinho Vermelho	91
Quadro 5 – O que são campos de experiência?	95
Quadro 6 – Diário de bordo reflexivo	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do município de Bacabeira-MA	75
Figura 2 – Fachada do CEI Chapeuzinho Vermelho	77

LISTA DE SIGLAS

AGEUFMA	Agência de inovação, empreendedorismo, pesquisa, pós-graduação e internacionalização
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCSOo	Centro de Ciências Sociais
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	Corona Vírus Disease
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DECNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GPCEB	Grupo de Pesquisa e Estudo Currículo da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado Profissional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
SECMED	Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Memória afetiva e pedagógica.....	22
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções e práticas.....	25
2.1 O que é infância?.....	25
2.2 Revisitando o histórico da Educação Infantil no Brasil: do assistencialismo ao direito à educação.....	31
2.3 Educação Infantil: políticas e documentos oficiais.....	37
2.3.1 A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: diálogos críticos.....	43
2.4 Formação inicial e continuada dos professores.....	48
2.5 Espaços pedagógicos para Educação Infantil.....	54
3 CURRÍCULO: limites e imensidão.....	62
3.1 A dança do currículo: o movimento das diversas teorias.....	62
3.1.1 O Ballet Clássico: teorias tradicionais.....	62
3.1.2 O Samba: teorias críticas.....	66
3.1.3 O <i>Hip-hop</i> : teorias pós-críticas.....	69
4 PASSOS INVESTIGATIVOS: a trilha percorrida.....	73
4.1 A rede municipal pública de Educação Infantil e o Centro Educacional Chapeuzinho Vermelho: lugar de vidas.....	74
4.2 As interlocutoras da pesquisa.....	76
4.3 Pesquisa de intervenção pedagógica: contribuições e relevância para o estudo.....	79
4.4 As técnicas de investigação: geração de dados da pesquisa.....	82
4.5 Análise dos dados gerados : por onde andei?.....	85
4.6 Sobre currículo, BNCC e Educação Infantil: o que dizem as professoras.....	86

4.7 Diário de bordo reflexivo: as professoras interlocutoras entram mais uma vez na dança.....	98
4.8 <i>E-book</i>: uma sugestão didático-metodológica para auxiliar a prática docente.....	103
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: ponto final?.....	105
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA O QUESTIONÁRIO VIA GOOGLE MEET.....	121
APÊNDICE B - PRODUTO EDUCACIONAL.....	124
ANEXO A - CARTA DE CONCESSÃO PARA PESQUISA.....	178
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	179

1 INTRODUÇÃO

“Escrever é um ato que exige empenho e trabalho [...] é uma das atividades mais complexas que o ser humano pode realizar. Faz rigorosas exigências à memória e ao raciocínio” (GARCEZ, 2001, p. 2).

Escrever sobre a escola para refletir sobre a prática docente e, portanto, pedagógica, é importante quando se busca a inserção de um currículo que atenda as especificidades em um cenário de mudanças aceleradas, no intuito de construir uma aprendizagem significativa¹. Assim, uma escola que se envolve com um currículo significativo, concebendo a proposta político pedagógica num viés crítico, possivelmente permitirá que os educandos pensem sobre a realidade na qual estão imersos. Então, a escola será capaz de influenciar no desenvolvimento humano aliada a outros fatores permeados pelo ambiente imediato e contextual (BRONFENBRENNER, 1996).

Para que a escola exerça uma influência a partir da intencionalidade dos seus agentes de transformação faz-se necessário acompanhar o debate sobre o currículo da Educação Básica, visto que, o mesmo acontece de forma contínua, pois a educação do ser humano tem se tornado cada vez mais complexa. Desse modo, os desafios para a profissão docente também são constantes, tendo em vista que o professor precisa se redefinir para acompanhar tal processo (IMBERNÓN, 2011).

A título de exemplo, a educação de crianças com até 5 anos de idade, faixa etária própria da Educação Infantil, tem sido alvo de acalorados e recorrentes debates unidos a práticas escolares, às políticas curriculares e às formações para docência presentes nas pautas das discussões no âmbito da educação (FINCO, 2015).

No caminho da redefinição do professor diante das transformações da sociedade e dos desafios da profissionalização docente, Imbernón (2011)

¹ A Teoria da Aprendizagem, proposta por David Ausubel, preconiza que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir conhecimentos utilizando, como meio, mapas conceituais, por exemplo, para descobrir e redescobrir outros, efetivando uma aprendizagem prazerosa e eficiente (AUSUBEL, 1982).

afirma que são recorrentes as políticas curriculares que auxiliam a prática dos docentes na Educação Básica. Não obstante, a prática docente tornou-se rol de discussões, é escrutinada, interrogada com o objetivo de elevar o trabalho docente à categoria de profissão no caminho da valorização profissional e da relevância da função docente na formação de cidadãos, que para se consolidar precisa ser viabilizado por um currículo voltado às práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

A respeito da viabilização do currículo associado a prática pedagógica exercida com intencionalidade, a partir da interpretação da realidade à luz do conhecimento teórico, de um lado têm-se os documentos reguladores, os quais são elaborados e disseminados de tempos em tempos com o objetivo de direcionar as atividades realizadas nas instituições de ensino e a prática dos profissionais da educação. Do outro lado, temos o conceito de currículo como um campo híbrido de sentidos à medida que recebe muitas influências provenientes de elementos múltiplos (LOPES; MACEDO, 2011).

Ainda de acordo com as autoras, é difícil responder o que é currículo, não existe uma resposta única. Por isso, as discussões sobre a BNCC (2017) no que se refere ao segmento currículo, constituem um campo fecundo para a reflexão sobre os mais diversos temas, tais como a concepção de currículo presente nas escolas, a forma de organização e planejamento das atividades didáticas, etc. E quando não é possível dizer exatamente o que é currículo são elencadas formas diversas de assim o conceber: guias curriculares, ementas, experiências, situações de aprendizagem, aquilo que acontece na escola, etc. (SILVA, 2015). Contudo, entende-se que a concepção de currículo passa a ser determinante nas escolhas das estratégias pedagógicas. (ALBUQUERQUE; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2018).

Portanto, a partir desta concepção de currículo que implica nas escolhas dos caminhos pedagógicos, se faz mister entender a trajetória do currículo observando a inconstância da sua efetiva valorização da Educação Infantil, que considere as noções de criança e infância apreendidas ao longo do tempo na história humana como necessárias ao estabelecimento da relação com práticas pedagógicas que respeitem as diferentes dimensões da infância e os direitos das crianças. O paradigma ligado ao conceito de criança e infância no decorrer

da história se desloca por entre sentidos que foram do pequeno adulto até à criança como sujeito de direitos da contemporaneidade (ARIÈS, 1973).

Sacristán (2000) define a prática docente como cultura acumulada sobre as ações, que tanto contribui quanto é influenciada por elas. Esse mesmo autor destaca o conceito de prática pedagógica como aquilo que acontece na sala de aula, a qual, não pode ser apresentada de maneira isolada, autônoma. Desse modo, a prática pedagógica configura-se como uma ação do ofício docente, uma cultura partilhada pelos sistemas de ensino.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2021), que destaca a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade como dever do Estado e posteriormente apoiada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2021), representam um importante espaço para o avanço da área e manifestam a criança como um sujeito de direito e encaminha para noção de um currículo que compreende a criança pequena em suas especificidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) conduz a uma das maiores conquistas da educação brasileira, a inclusão da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2019). Revisadas em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) agregam importantes conquistas na envergadura da Educação Infantil no Brasil.

O Ministério da Educação (MEC), órgão regulador da educação nacional, foi mobilizado em meio às políticas governamentais a iniciar a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se consolidou em 2015, perpassado por algumas versões até que a última fosse aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2017. Esse movimento de criação de documentos é constante no Brasil e a BNCC é precedida por inúmeros outros direcionamentos semelhantes: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), o Plano Nacional de Educação (PNE), entres outros, mas todos com base na LDB nº 9.394/96.

Pautadas nessas informações, é pertinente pensar em possibilidades que vão sensibilizar o panorama que coloca em questão o currículo da Educação Infantil realizado em nossas escolas, a partir de um olhar que enxergue o professor como mediador de práticas vinculadas à BNCC da Educação Infantil no sentido de promover as aprendizagens necessárias para crianças de até 5

anos de idade, visto que a BNCC é a mais recente proposta para Educação Infantil no país. No entanto, nem sempre a forma como o currículo é percebido e praticado, facilita às crianças possibilidades de experiências necessárias ao seu pleno desenvolvimento, muitas vezes, esse currículo é limitante e envolto por aspectos puramente técnicos, como quando ele é visto apenas como um texto escrito.

A escolha em direcionar o estudo alusiva à prática docente deu-se pelo fato de entendermos esse profissional como o principal coordenador entre o processo de ensino e de aprendizagem, apesar de apoiado por outros profissionais da escola, como o supervisor pedagógico, por exemplo. As relações por ele estabelecidas na escola, a sua tomada de decisão, os seus saberes, impactam no currículo praticado na escola. Contudo, não é nosso objetivo atribuir toda a responsabilidade de quaisquer que seja o resultado da equação ensino e aprendizagem ao professor da Educação Infantil, pois sabemos das dificuldades e das variabilidades do seu fazer docente atualmente.

Mudanças que apontam para novos desafios estão situadas no âmbito do ensino de crianças e, portanto, no formato do currículo necessário para a aprendizagem em ambientes públicos coletivos de educação. A existência de uma base curricular comum foi conjecturada em documentos como a Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 como diretriz oficial para orientar currículos de instituições públicas e privadas. O art. 26 comunica que “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum” (BRASIL, 2019, p. 19).

Atualmente, a BNCC e todas as reflexões trazidas por ela para Educação Infantil estão no cerne nas discussões em decorrência da recente elaboração. O novo arranjo proposto pela BNCC para Educação Infantil em forma de Campos de Experiências sugere uma nova proposta de direcionamento da prática docente, no Brasil é uma articulação sem precedentes (FINCO, 2015).

A pesquisa ocorreu na escola Centro de Educação Infantil (CEI) Chapeuzinho Vermelho da rede municipal de Bacabeira-MA. Os sujeitos envolvidos diretamente na pesquisa foram as professoras e a gestora da Educação Infantil da escola em questão.

De face desse cenário, é preciso questionar o formato do currículo para lidar com aquilo que é único e exclusivo do universo infantil: os seus saberes, tempos, espaços, materiais, etc. Nesse sentido, nossa pesquisa tomou como ponto de partida a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil, proposta pelo MEC. Nessa perspectiva, pretendemos com a nossa investigação, propor procedimentos e uso de recursos didáticos por meio de um conjunto de orientações pedagógicas, em formato de um *E-book*, como forma de auxiliar os profissionais docentes do CEI Chapeuzinho Vermelho.

Para tanto, a pesquisa levanta os seguintes questionamentos:

- Quais concepções teórico-metodológicas sobre Educação Infantil alicerçam a prática docente das professoras do CEI Chapeuzinho Vermelho?
- Que compreensões teóricas e metodológicas acerca da Base Nacional Comum Curricular as professoras do CEI Chapeuzinho Vermelho possuem?
- Como as professoras do CEI Chapeuzinho Vermelho desenvolvem atividades didático-pedagógicas no contexto da Base Nacional Comum Curricular?
- Como um *E-book* poderia ser implementado com sugestões didáticas da Base Nacional Comum Curricular para as professoras do CEI Chapeuzinho Vermelho?

A fim de realizar nossa dissertação e, conseqüentemente, responder aos questionamentos apresentados, traçamos como objetivo geral: investigar as ações curriculares da Educação Infantil no contexto da BNCC (2017) com vistas a desenvolver um E-book com orientações que possam contribuir para a implementação da BNCC no CEI Chapeuzinho Vermelho da rede municipal de Bacabeira-MA. E, como específicos:

- Identificar quais concepções teórico-metodológicas sobre Educação Infantil alicerçam a prática docente das professoras do CEI Chapeuzinho Vermelho;
- Conhecer quais compreensões teóricas e metodológicas acerca da Base Nacional Comum Curricular, as professoras do CEI Chapeuzinho Vermelho possuem;

- Analisar como as professoras do CEI Chapeuzinho Vermelho desenvolvem atividades didático-pedagógicas no contexto da Base Nacional Comum Curricular;
- Propor um conjunto de orientações pedagógicas em forma de *E-book* para Educação Infantil, a partir da reflexão da Base Nacional Comum Curricular, que possa ressignificar e redimensionar o currículo na escola *lócus* da pesquisa no município de Bacabeira-MA.

Para tanto, trabalhamos com a pesquisa de enfoque qualitativo do tipo intervenção pedagógica, com o objetivo de produzir conhecimentos e gerar mudanças pedagógicas. Os sujeitos envolvidos diretamente na pesquisa foram as professoras da Educação Infantil do CEI Chapeuzinho Vermelho, dos anos de 2021 e 2022, e os instrumentos de geração de dados a serem considerados: questionário, observação participante do ciclo formativo e diário de campo reflexivo.

Em virtude de vivenciarmos uma pandemia pelo novo coronavírus, causador da COVID-19 (*Coronavirus Disease 2019*), as observações ocorreram nos momentos de contato com a instituição *lócus* da pesquisa, conforme as condições epidemiológicas permitiram, visto que o art. 5º da Instrução Normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA afirma a possibilidade de a pesquisa ocorrer de forma híbrida, desde que se leve em consideração os protocolos de segurança em relação ao COVID-19 (UFMA, 2020). Acrescentamos que a nossa observação seguiu o protocolo de proteção contra a COVID-19 elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (MARANHÃO, 2021).

Assim, a escrita da presente investigação está organizada, após a introdução, em quatro seções. A segunda seção é uma revisão de literatura onde descrevemos o contexto histórico do conceito da infância através de sua relação com a sociedade, documentos e políticas curriculares para infância. Na terceira seção fizemos uma abordagem das diversas teorias curriculares e suas implicações para o currículo da Educação Infantil. Na quarta seção destacam-se os passos metodológicos para concretização da pesquisa, os achados da pesquisa a descrição do produto da pesquisa. Na última seção descreveram-se as conclusões transitórias.

1.1 Memória afetiva e pedagógica

Por conhecer² a realidade das escolas e das salas de aula, na função de professora e supervisora pedagógica³ na/da Educação Básica, pude perceber a dificuldade de muitos professores da Educação Infantil em direcionar um trabalho pautado nos escritos curriculares, mas que fosse ao mesmo tempo, crítico e com relevância de sentido para as crianças. Parece haver uma compreensão deturpada sobre o currículo, o que impossibilita situações mediadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças de maneira mais significativa.

No decorrer da minha vida profissional, o trabalho desenvolvido com o currículo da Educação Infantil foi sempre alvo de preocupações e reflexões. A Educação Infantil é uma paixão pessoal, reforçada com o nascimento da minha filha, Catarina, atualmente com 5 anos de idade. Foi na Educação Infantil que iniciei minha carreira profissional em 2009 no meu primeiro estágio remunerado como professora estagiária na escola Monte Carmelo na cidade em que resido, São Luís-MA.

Após essa primeira experiência na Educação Infantil, meus estudos e leituras sobre a infância e a Educação Infantil foram intensificados e ficaram mais notórios quando tive a oportunidade de ingressar no Grupo de Pesquisa e Estudos em Currículo da Educação Básica (GPCEP) coordenado pela professora Doutora Maria José Albuquerque, inclusive, minha orientadora no programa do mestrado. Naquele grupo, eu pude e ainda posso compreender tantas coisas ainda obscuras quanto ao meu fazer docente: autores, textos, discussões que a cada encontro imbuíam o desejo de ir além, conhecer mais, saber mais, fazer mais. Algo que eu não estava conseguindo vivenciar na minha profissão de supervisora pedagógica no município de Bacabeira-MA no qual se realizou a pesquisa.

² O texto em primeira pessoa, em alguns parágrafos, se faz necessário em virtude de conter informações muito particulares da trajetória profissional da autora, sem, contudo, deixar a compreensão de que o escrito em questão é uma construção coletiva, o qual não seria possível sem a presença pedagógica da voz da professora Dr. Maria José Albuquerque Santos.

³ Nomenclatura adota pelo município de acordo com o Plano de Carreiras, Cargos e Salários e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica. (BACABEIRA, 2011).

Em 2013 fiz o concurso para preencher o cargo efetivo e nunca oferecido antes no município de Bacabeira-MA de supervisão pedagógica, anteriormente ocupado por indicação política. Uma equipe de concursados em um cargo antes ocupado pelo regime de contratos estabeleceu um marco para educação do município, baseado na gestão democrática e viabilizadora de novas práticas docentes. O papel formador do supervisor pedagógico é muito difícil, árduo e ainda pouco valorizado.

Atuando nessa Rede Pública Municipal, onde frequentemente presenciei práticas pedagógicas ligadas à questão do currículo da Educação Infantil, surgiu a necessidade de buscar conhecimento mais teórico que contribuísse efetivamente na organização das vivências que assegurem às crianças de até cinco anos de idade seus direitos de aprendizagem.

Diante de um universo onde crianças experimentam um currículo que muitas vezes não lhes é apropriado, passei a estudar e a pesquisar, conjuntamente com as outras supervisoras pedagógicas da rede municipal nas reuniões semanais realizadas na Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira (SECMED), situações formativas nos planejamentos pedagógicos para que o trabalho dos professores pudesse refletir no currículo práticas de ensino e aprendizagem satisfatórias.

Como Especialista em Educação da Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira, cabe a mim como supervisora pedagógica auxiliar os professores a se empenharem e refletir sobre a prática de sala de aula para que os alunos aprendam continuamente. Para isso, uma de minhas funções na rede do referido município é realizar formação continuada com os docentes. Por isso, apesar das muitas funções atribuídas ao supervisor pedagógico (FRANCO; AMORIM, 2017), a formação continuada é importante para a garantia da aquisição de conhecimento nos encontros de professores nas escolas. Esses encontros permitem o repensar das ações pedagógicas dos professores, por meio dos debates e reflexões, e fazem com que a teoria e a prática estejam mais aproximadas e repercutam no trabalho docente.

A preocupação com o currículo da Educação Infantil da rede, me conduziu a reflexões cada vez mais sistemáticas e insistentes. A minha inquietação gerada pela omissão do município de não haver produzido nenhum

documento curricular próprio e oficial que norteasse as práticas na Educação Infantil desde sua fundação, em 1994, me fez querer buscar ou construir respostas em relação ao currículo. Por isso, a escolha pela reflexão da prática docente que permitiu a verificação e confirmação de um trabalho voltado às ações dos professores para, assim, auxiliá-los nas dificuldades encontradas com a realidade em que trabalham.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: concepções e práticas

Para ir à Lua

Enquanto não têm foguetes para ir à Lua os meninos deslizam de patinete pelas calçadas da rua. Vão cegos de velocidade: mesmo que quebrem o nariz, que grande felicidade! Ser veloz é ser feliz. Ah! se pudessem ser anjos de longas asas! Mas são apenas marmanjos (MEIRELES, 1990).

Cecília Meireles ficou conhecida pela genialidade em sua poesia infantil. Nos seus escritos, a infância é reconhecida como uma época de liberdade onde as aventuras e a imaginação podem ser vividas sem preocupação. Em seus poemas, podemos notar duas composições: a primeira do olhar da própria criança sobre o mundo, curiosa, inquieta. A segunda, o olhar do adulto sobre a infância, nostálgico, como um tempo que não volta mais.

A intenção desta seção é descrever o contexto histórico do conceito da infância através de sua relação com a sociedade, dando destaque ao tratamento recebido pela criança, decorrente da forma como foi compreendida nesse percurso.

2.1 O que é infância?

Ao longo do tempo, as concepções de infância foram sendo construídas mediante a relação entre os adultos. Sendo assim, à medida em que a relação entre adultos e crianças se modificava, a forma de atendimento à infância que conhecemos hoje, também era constituída, ou seja, a concepção de infância se delineou a partir das mudanças educacionais e políticas.

Sobre isso, temos o entendimento de infância - este é determinado de acordo com a modificação da organização da sociedade e isto acontece ao longo da história. Portanto, a infância não se configura em um período apenas natural, trata-se de um fenômeno histórico. Tal entendimento sobre infância é bastante aceito entre historiadores. (KRAMER, 2001) (NARODOWSKI, 1993).

Um ponto que merece destaque é o que se constituiu ao longo da história como “sentimento de infância”⁴, tão presente hoje na sociedade. Esse sentimento tem início na sociedade moderna. Esse ideal sobre a infância não é um aspecto natural, a emergência do sentimento de infância foi socialmente construída. O sentimento de infância começa quando as particularidades próprias e diferentes do adulto são consideradas, fazendo com que a criança seja entendida como aquela que precisa de um atendimento diferenciado. (ARIÈS, 1981).

Há o estabelecimento de uma organização social que determina um modo próprio para as crianças: um modo de se vestir, de comer, de brincar, etc. É possível dizer também que esse sentimento de infância, ao longo do tempo, não se constituiu apenas em virtude das especificidades da criança, mas sobretudo a partir das relações sociais. (SARAT, 2009)

Observamos a partir dos estudos de Canavieira (2010) que infância e criança são conceitos distintos na semântica da Sociologia da Infância. A autora explica que por um lado é dado o enfoque como categoria social e sociológica à concepção de infância. Por outro lado, a criança é um agente real, um ator social pertencente a uma determinada classe, gênero e etnia. Desta forma, o tratamento no sentido etário ou cultural que servem para diferenciar tais conceitos, apontam para figura da criança como sujeito de direitos e para tanto, as discussões neste âmbito começam a se destacar.

Na Roma Antiga, Veyne (1989) relata do nascimento da criança. Ao nascer, ela deveria esperar por um ato de adoção, pois somente o seu nascimento não era suficiente como fato natural biológico. Para ser cuidada, o pai precisava demonstrar através do ato de retirá-la do chão, que aceitava aquela criança, por isso, aborto, abandono, morte, eram condições corriqueiras na sociedade da época.

O trabalho de Philippe Ariès foi traduzido no Brasil na década de 70. O autor usou fontes documentais como inscrições em túmulos, documentos de igreja, diários, pinturas, objetos da época e retratos. Essa forma de pesquisa foi diferente das comumente realizadas através de documentação escrita, por isso

⁴ Produto de um processo histórico (ARIÈS, 1981).

é quase impossível não citar em diversos trechos a sua obra *História Social da Criança e da família*. (SARAT, 2009).

Ariès (1981) explica por intermédio da arte medieval a representação da infância. Segundo o autor, até o século XI, na arte medieval a criança não estava representada, este período da vida ficou encoberto. “É mais provável que não houvesse lugar para infância nesse mundo” (p. 50), não porque os artistas não dispunham de habilidades, mas porque nesse período ainda não havia o sentimento de infância.

Na Idade Média, século XII, não havia distinção do corpo adulto e corpo infantil. A criança foi representada como adulto em miniatura, nunca era o modelo de um retrato, tal qual ela se parecia. A criança não tinha um mundo próprio, nem era tratada diferente. Para Ariès (1981), a criança menor de sete anos estava à margem da sociedade, ela era frágil demais para vida adulta, além disso, o alto índice de mortalidade infantil apontava a infância como um período caro demais para ser mantido pelas famílias da época. Aos sobreviventes, necessitados dos cuidados de suas mães, cabia aprender por intermédio da convivência social, não havia aprendizagem mediada de forma intencional pela família.

No século XIII e XIV, a arte mostrava um tipo de criança mais parecida com o sentimento moderno. A temática mais comum era a da infância sagrada, onde as crianças foram pintadas com traços redondos, graciosos, angelicais, anjos adolescentes, ou seja, corpos mais parecidos com a realidade. Os adultos em miniatura desaparecem. Já nos séculos seguintes, XV e XVI, “Dessa iconografia religiosa da infância, iria finalmente destacar-se uma iconografia leiga [...]” (ARIÈS, 1981, p. 55), onde as crianças apareceram em eventos do dia a dia misturadas aos adultos, com sua família, jogando, no colo da mãe, na escola, etc.

Nas efígies funerárias, cuja descrição foi conservada por Gaignières, a criança só apareceu muito mais tarde, no século XVI. Fato curioso, ela apareceu de início não em seu próprio túmulo ou no de seus pais, mas no de seus professores. [...] Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou tivesse morrido pequena. [...] a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar lembrança. (ARIÈS, 1981, p. 56).

A morte em larga escala de crianças, fato “normal” dadas as condições demográficas, trazia tratamento quase que insignificante à infância, cujas mães, nem mesmo choravam as mortes dos filhos. Era um sentimento de indiferença com relação à infância. Os pais, nem ao menos compareciam ao enterro dos filhos menores de 5 anos (BADINTER, 1985).

No século XVII, o sentimento de indiferença pelas crianças é comprovado pelo alto índice de mortalidade ainda notório. Paralelamente, aumenta o número de registro em forma de retrato de crianças mortas iniciado no século anterior e é possível perceber uma dicotomia; de um lado, as crianças morrem em alto número; de outro, tem suas imagens guardadas mais corriqueiramente. Foi durante o século XVII que a palavra infância assumiu o seu sentido moderno, referindo-se à criança pequena mais frequentemente. (ARIÈS, 1981)

Com base no supracitado, podemos perceber uma mudança no século XVII. No final deste século, a sociedade engendra os primeiros sinais de mudança para o reconhecimento da infância. A infância passa a ser vista como fase distinta da adulta. A infância passa a ser caracterizada pela inocência e pela fragilidade da criança. Há um apego dos adultos com as crianças e estas passam a ser paparicadas e a ter seus caprichos atendidos. (ARIÈS, 1981)

O século XVIII foi importante marco temporal ao conceito de infância, pois é aqui onde surge efetivamente o sentimento de infância muito próximo ao que temos hoje. É com o culto da igreja católica ao menino Jesus que o sentimento de infância cria suas raízes (HEYWOOD, 2004). Numa outra perspectiva, não se trata do surgimento de afeição pela criança, mas sim, da consciência das particularidades próprias e diferentes do adulto. (ARIÈS, 1981)

Segundo Sarat (2009, p.18):

A partir desse momento, que na verdade não ocorre de uma hora para outra, mas vai se constituindo e mudando na percepção das pessoas, se evidencia não somente a necessidade de se criar formas diferenciadas de tratar as crianças, porém de compreendê-las como indivíduos que estão vivendo um período único, provisório e transitório, com especificidades que precisavam ser alvo das preocupações dos adultos.

Paralelamente, a história da família nos ajudou na compreensão dos primeiros anos de vida do ser humano. De acordo com Perdigão (2015), essa história é importante para a caracterização da infância. Roudinesco (2003) faz

um recorte temporal que evidencia o período entre os séculos XVI e XX. Para a autora, são três os tipos de grupo familiar: a família “tradicional”, a família “moderna” e a família “pós-moderna”. No primeiro, a função do grupo era a transmissão do patrimônio aos seus membros. Nesse grupo alargado de parentes e tantos outros agregados, não havia quaisquer concepções de infância (POSTMAN, 2005).

Na família “moderna”, do século XVIII a meados do século XX, o grupo era composto pelo pai, mãe e filhos biológicos. No modelo de família moderna, os membros eram inteiramente sujeitos à autoridade patriarcal. O pai era o líder da família, pois nele estava o poder e o dever de controlá-la. No início do século XX, parte dessa autoridade foi transferida para escola, que deteve algumas responsabilidades com a criança. A infância era vista como uma fase de preparação para uma vida toda e isso solicitou um olhar diferente. (ROUDINESCO, 2003); (ARIÈS, 1981).

No último tipo de família, a “pós-moderna”, a participação da mulher no mercado de trabalho produziu uma divisão de responsabilidades no lar. As famílias têm diferentes composições e formas mais abertas de relação. Na contemporaneidade, novos modelos de família desenham-se: “a mulher conquistando espaço no mercado de trabalho, atuando também como chefe de família, o homem podendo também cuidar do lar”. (FELLIPI; ITAQUI, 2015, p. 111). Em uma vida de correria, consumo e globalização, a infância passa a ser considerada, para Perdigão (2015, p. 181), como “um tempo que solicita a urgência do desenvolvimento e escolarização”.

É também no século XVIII, que vemos o surgimento da escola. Trata-se de um período de mudanças do mundo do trabalho, ocorrido no final do século XVIII se estendendo ao século XIX. A escola fortalece o conceito de infância alterado ao longo dos séculos. A criança passa a ser tratada do ponto de vista biológico e percebida por suas singularidades. (NIEHUES; COSTA, 2012). Com o surgimento da escola, o Estado começa a se importar com a infância e mesmo que reconhecida em suas peculiaridades, o seu modo de ser ainda é moldado pelos adultos (BUJES, 2001).

A ideia contemporânea de infância, como categoria social, se ergue na Modernidade e tem como fundamentos, a escola e a família. O sentimento de

infância que temos hoje, é, portanto, resultado de uma lenta construção, acompanhado por mudanças no sentimento de família, além de questões de cunho social, político e econômico. Essa construção que, paulatinamente, sociedade moderna e contemporânea criaram, é uma concepção que se deu a partir da visão europeia ocidental que não inclui a história de todos os povos e de todos os momentos históricos, contudo, baseados nela, vamos tratar da infância como distinta de outras fases humanas. (ARIÈS, 1981).

Portanto, o sentimento de infância não surgiu a partir das especificidades da criança, e sim, das relações sociais com os adultos. De tal maneira, Kuhlmann Jr; Fernandes apontam sobre a história da criança:

[...] não é possível de ser narrada em primeira pessoa, se a criança nunca é biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse de sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e dimensiona tal narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança (2004, p. 15).

A criança sempre existiu, em todos os períodos da história humana. Para Araújo (2007), a categoria social infância só recebe destaque quando o homem adquire centralidade e a partir de então, se vê como produtor do seu próprio destino. Caberia então, investimentos na infância, para que o indivíduo assuma um papel na sociedade, busca-se, compreender a infância, para que a criança possa ser formada, moldada, educada.

As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento (KUHLMANN Jr, 2015, p.30).

Nessa breve investida, vimos que a “A criança não escreve sua história. A história da criança é uma história sobre a criança. [...] não podemos nos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas” (KUHLMANN Jr. p. 30, 2015). Por isso, foi possível observar as formas de entender a criança da perspectiva histórica nas diferentes concepções sobre a infância, que tanto influenciam na forma de representar a criança.

A compreensão de infância a partir da história servirá de base para entendermos a história da Educação Infantil no Brasil a fim de entender suas implicações para a construção do currículo dessa etapa.

2.2 Revisitando o histórico da Educação Infantil no Brasil: do assistencialismo ao direito à educação

Ao analisarmos a infância, não podemos deixar de analisar a Educação Infantil. Para tanto, utilizaremos os marcos da perspectiva histórica no Brasil, com destaque para algumas iniciativas em nível mundial, e assim, tentarmos apresentar um panorama geral das instituições de Educação Infantil nas quais milhões de crianças estão inseridas no país. Reflexionar sobre a história das instituições de Educação Infantil nos permite instituir relações com a história da infância e da criança, e assim, assimilar as tradições pedagógicas nas quais as propostas e práticas educacionais para as crianças de zero a cinco anos de idade estão fincadas no Brasil.

Vimos, na seção anterior, que a partir da Modernidade, criança e infância se entrelaçam, a criança é vista como alguém capaz para a construção do futuro da humanidade. Por isso, há estreita relação da educação com a história das instituições para crianças pequenas, além da relação, também já citada, com a história da família, da urbanização, do trabalho e com outras fases da vida humana (ARAÚJO, 2007).

Segundo Kuhlmann Jr (2000), a Educação Infantil brasileira teve três influências distintas em seu surgimento: jurídico-policia, higienista e religiosa. Evidenciando a criação das instituições infantis a partir de interesses empresariais, políticos, jurídicos, médico, pedagógicos e religiosos. Para tanto, a jurídico-policia, defendia a infância moralmente abandonada; a médio-higienista e a religiosa, tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83).

Para falar de quaisquer histórias que seja do povo brasileiro, é preciso lembrar:

Mais do que três ou quatro raças ou cores, os nativos, africanos, europeus e asiáticos que fizeram a história brasileira representam incontáveis povos e culturas, bem como distintas condições sociais. [...] Há contradições e exclusões. Somos um povo formado do desterro, em uma história de colonizações, aculturações, conflitos, genocídios, explorações. (KUHLMANN Jr, 2000, p.6)

A história do atendimento ou institucionalização das crianças no Brasil, pode ser dividida em quatro momentos: o primeiro, de 1500 à 1700, quando praticamente não existia nada nesse sentido; o segundo, de 1700 ao início de 1900, onde a “Roda dos Expostos⁵” foi o grande marco; de 1900 à 1980, tempo com marcas do assistencialismo; e por fim, a partir de 1980, quando a Educação Infantil é reconhecida como direito das crianças (AMORIN, 2011).

No século XVIII, o Brasil vivia um período em que o crescimento de crianças enjeitadas era alarmante, isso porque o período colonial foi marcado por extrema pobreza, adultério e orfandade. Assim, reproduzindo os comportamentos da metrópole colonizadora, era comum, bebês sendo deixados em lugares cuja sobrevivência seria quase impossível, como em matagais, por exemplo. Em consequência disso, instaurou-se um sistema de atenção às crianças expostas, como foram chamadas, as Santas Casas de Misericórdia, irmandades de ordem religiosa, se especializaram no recolhimento e atendimento dessas crianças (KUHLMANN Jr, 2015).

Em 1738, a Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, abre numa ala de enfermaria, a Roda dos Expostos, primeiro asilo para crianças enjeitadas. O atendimento de crianças órfãs e pobres surgiu da experiência colonial da Roda dos Expostos, marco do abandono infantil, criada em Portugal em 1845 para “amenizar” o desamparo de milhares de crianças, foi uma afronta às leis sociais e humanas. A roda era uma tortura de condenados onde os laços de afeto humano se rompiam. Nesse local, bebês abandonados pelas mães

⁵ Inicialmente, era comum o abandono de recém-nascidos em portas ou altares de igrejas, conventos e mosteiros. No início do século XVIII o abandono é institucionalizado com o surgimento da Roda dos Expostos, local onde crianças enjeitadas eram deixadas por suas famílias. A instituição funcionou em São Luís até 1946. “A Roda de Expostos de São Luís fora administrada pela Irmandade da Misericórdia e objetivava acolher a criança abandonada e garantir o anonimato dos pais dos abandonados. Anexa à igreja de São Pantaleão, acolhia, além de crianças expostas, as recolhidas (asiladas por caridade) e as pensionistas.” (NASCIMENTO, p. 2, 2007).

solteiras que buscavam esconder a desonra de esperar um filho ilegítimo, ou famílias de condições social muito baixa eram recebidos (FRAZÃO, 2015).

Sarat (2009) relata sobre o sentimento que envolveu as primeiras experiências de Educação Infantil, as quais incluíam atividades de caráter pedagógico e educativo para crianças de camadas mais ricas. Para as crianças pobres, cujas mães precisavam trabalhar fora, entidades filantrópicas, assistencialistas e religiosas tomavam a iniciativa de fundar as instituições. O Brasil acompanhou o modelo do mundo no atendimento à criança e havia dois extremos: um para as camadas abastadas e o outro para as camadas populares.

As primeiras instituições criadas para infância no Brasil, foram denominadas de jardins de infância. Essa criação teve origem em instituições privadas nos anos de 1875 no Rio de Janeiro e 1877 em São Paulo, como destaca Frazão (2015, p. 88) “os jardins de infância foram criados a partir de 1875, tendo sido o primeiro fundado pelo médico e educador Joaquim de Meneses Vieira (1848-1897) e destinado aos filhos das famílias de maior poder aquisitivo do Rio de Janeiro”.

Na orientação froebeliana no Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro e, 1875; e na Escola Americana em São Paulo, 1877, por exemplo, fica claro que o jardim de infância não poderia ser confundido com os asilos e creches. Posteriormente, a Exposição Pedagógica de 1883, se utilizando do termo “pedagógico”, propôs propaganda de marketing para atrair as famílias mais ricas, cujo poder aquisitivo permitisse o desenvolvimento de escolas privadas na sociedade brasileira (KUHLMANN Jr, 2015).

Somente mais tarde é que instituições públicas são criadas baseadas em práticas inspiradas em Fröebel⁶. O foco principal era na educação das crianças de famílias ricas.

[...]. O jardim de infância, criado por Fröebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *salles d'asile* francesas – seriam assistenciais e não

⁶ Em junho de 1840, na Alemanha, Fröebel foi o criador de um espaço chamado *Kindergarden*, traduzido para o português como jardim de infância. As instituições pensadas por ele priorizavam o desenvolvimento global das crianças e tinha como objetivo principal fazer florescer as potencialidades consideradas naturais do indivíduo (ARCE, 2002).

educariam. Entretanto, essas últimas também educavam – não para a emancipação, mas para subordinação. (KUHLMANN, 2015, p. 69).

Os jardins de infância estavam imbuídos no desenvolvimento educativo, com base em princípios cognitivos. Esses fatos ocorreram mais efetivamente no século XIX, embora tivessem início no final do século XVIII (OLIVEIRA, 2011).

Vale ressaltar que as primeiras instituições de atendimento à infância, são anteriores as criadas por Fröebel. As primeiras instituições surgiram em 1769 na França, Escolas do Tricô, para crianças pobres, órfãs e filhos de operários, cujo objetivo era formação de hábitos religiosos e morais, através de aulas de tricô e costura, por exemplo. No Brasil, praticamente não existiam instituições destinadas à educação da criança até o século XIX. Grande parte da população vivia no meio rural onde a ideia predominante era a de que quem deveria educar os filhos, eram as mães (OLIVEIRA, 2011).

As crianças mais pobres, frequentavam as instituições assistencialistas, as creches, em substituição a Roda dos Expostos, “que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças” (KUHLMANN Jr, 2015, p. 78).

No Brasil, foi no século XX onde as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas se implantaram. Nos congressos, cuja temática principal era o atendimento à infância, comumente havia a recomendação de criação de creches para auxiliar trabalhadores das indústrias (KUHLMANN Jr, 2015).

No início do século XX, dois fatos merecem destaque sobre o cuidado infantil no país, o primeiro, quando no ano de 1899 fundou-se o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, idealizado pelo médico Arthur Moncorvo Filho; e o segundo, a criação da Companhia de Fiação e Tecidos também na cidade do Rio de Janeiro (KUHLMANN Jr, 2015).

O Instituto de Proteção à Infância, pioneiro na pré-escola brasileira, multiplicou-se, tendo unidades por todo o Brasil, cobriram grande parte do território nacional, oferecia basicamente serviços às mães grávidas, consultas médicas para lactantes, puericultura e higiene infantil, distribuição de leite, creches, jardins de infância, etc. Estima-se que em 1929, as 22 filiais existentes

em todo o país contavam com 11 creches nas cidades de Belo Horizonte, Fortaleza, Curitiba, Juiz de Fora, São Luís, Niterói, Petrópolis, Ribeirão Preto, Rio de Janeiro, Salvador e Santos (KUHLMANN Jr, 2015). A morte do primeiro filho de Arthur Moncorvo, parece ter fomentado o seu desejo em trabalhar em prol das crianças pobres. (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A creche da Companhia de Fiação de Tecidos, destinava-se aos filhos de operários. Esses primeiros espaços de cuidados das crianças pequenas surgiram na ótica da prestação de serviço, como afirma Kramer, (1998, p.23) “eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores”.

Além do mais, no século XX a concepção da assistência científica, sustentada pela fé no progresso e na ciência, ideais da época, previam que a pobreza não deveria ser solucionada com grandes investimentos, antes “A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social (KUHLMANN Jr, 2000, p. 8).

A partir dos anos 30, um marco legal sobre as creches foi estabelecido. O Estado foi “convocado” a assumir o atendimento às crianças pequenas, contudo, com alegação de indisponibilidade de recursos financeiros, a iniciativa privada tomou a frente. Em paralelo, a legislação da Consolidação das Leis do Trabalho no governo de Getúlio Vargas, passou a obrigar empresas com mais de 30 mulheres a financiar creches para seus filhos no período em que estavam trabalhando, embora ainda exista

“[...] a clara presença da concepção assistencialista nessa iniciativa, visto que a creche era concebida como um benefício trabalhista para mulher trabalhadora e não com um direito adquirido do trabalhador em geral [...]” (ANDRADE, 2010, p. 193).

Mais tarde, em 1943, as creches se tornam direito das crianças quando as mães trabalhavam fora de casa (FILHO, 2008). Desta forma, é possível notar que o trinômio, mulher-trabalho-criança, está diretamente relacionado com a criação de instituições para infância. A intenção de proteger a infância

impulsionou o surgimento da criação de várias instituições para atender a criança em aspectos como, saúde e sobrevivência, inicialmente, as instituições surgem quase que de forma exclusiva para os cuidados como guarda, higiene e alimentação infantil. (DIDONET, 2001).

Para Nascimento (2015, p. 17442) “A infância, a maternidade e o trabalho feminino em conjunto com a questão econômica do processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial [...]”, formam as marcas históricas da constituição do atendimento à infância no Brasil, são esses fatores, que juntos, sustentam a criação de creches e jardins de infância.

Ainda na década de 30, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, assinado por 27 educadores brasileiros, impulsionou outra remodelação, vejamos:

O programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, também aproximava as instituições ao prever o “desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins-de-infância) e de todas as instituições peri-escolares e pós-escolares” (Faria, 1999, p. 30). Aos poucos, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré). (KUHLMANN Jr, 2000, p. 9).

Segundo Kuhlmann Jr (2015), as influências médico-higienista, jurídico-policial e religiosa, são observáveis nos pilares a seguir.

A influência médico-higienista marcada a partir da década de 70 com a influência da medicina na educação. As descobertas de pesquisas na epidemiologia, tornaram a medicina uma autoridade incontestável, levando o país a reduzir a mortalidade infantil. Na época, muitos médicos estavam vinculados, por meio de suas atividades profissionais à educação, como donos de escolas, pesquisadores, membros de órgãos do governo, etc.

A influência jurídico-policial põe em destaque a infância abandonada. Juízes, advogados e a polícia, compõem umas das forças hegemônicas no controle da infância abandonada. Nas estratégias, fundar creches, asilos e

orfanatos, para dar educação física e moral aos menores estavam delineadas na tentativa de reduzir a criminalidade.

Por fim, a influência religiosa, para a qual a igreja Católica foi a maior representante e fundou instituições infantis:

“A Igreja Católica – “única instituição capaz de salvar a ordem social e fazer a felicidade dos povos” – anunciava a sua contribuição para o controle das classes trabalhadoras. Seguindo o exemplo de outros setores, realizaram-se congressos católicos visando organizar e homogeneizar o clero e os leigos militantes para implementação das novas políticas assistenciais. (KUHLMANN Jr, 2015, p. 94).

Para Kuhlmann Jr (2000), na década de 80, impulsionada por movimentos sociais e pela legislação, a educação passa a considerar a criança como sujeito de direitos. Assim, o modelo educacional e pedagógico é visto como algo positivo em oposição ao assistencial. Houve a defesa pelo caráter educacional das creches, discutido em encontros dos quais diversas instituições foram fundadas, cuja polêmica entre educação e assistência, educar e cuidar, são pautas para Educação Infantil desde então.

A evolução da Educação Infantil essencialmente assistencialista para uma Educação Infantil com ênfase no educar e cuidar, será importante para a construção de políticas públicas e documentos voltados para esta etapa da Educação Básica.

2.3 Educação Infantil: políticas e documentos oficiais

Na subseção anterior, apresentamos o panorama geral das instituições de Educação Infantil, sobretudo as estabelecidas no nosso país. Agora, queremos destacar um pouco mais sobre as políticas públicas e documentos norteadores da Educação Infantil que ao longo do tempo se estabeleceram até o momento histórico atual.

Quando falamos de políticas educacionais estamos nos referindo às ações e programas que o Estado promove para conduzir mudanças no âmbito real, são, portanto, medidas a curto, médio e longo prazo, envolvendo governo e sociedade na busca por uma educação de qualidade para todos, ou seja,

implica considerar que ela se articula à construção de um projeto de sociedade e de cidadania. Vale lembrar, cada governo defende uma forma de fazer política educacional e isso reflete na forma com que ele se relaciona com a sociedade. (GIRON, 2008).

Com isso, sabemos que qualquer política que seja possui contradições, dito isto [...] este sentido não é de forma alguma unívoco, porque a realidade do mundo é, ela mesma, contraditória, o que significa que os tomadores de decisão são condenados a perseguir objetivos em si mesmos contraditórios [...]. (MULER; SUREL, 2002, p. 17).

A partir dos anos 90, atribuiu-se à educação a responsabilidade de preparar para o novo mundo, o mundo globalizado, assim:

A Educação Básica deveria dar conta de atender as necessidades básicas da aprendizagem, visando: à redução da pobreza; ao aumento da produtividade dos trabalhadores; à redução da fecundidade; à melhoria da saúde, além de dotar as pessoas de atitudes necessárias para participar plenamente da economia e da sociedade. Ou seja, investir na educação básica contribuiria para formar trabalhadores mais adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem grandes dificuldades, atendendo assim, a nova demanda do mercado globalizado. (GIRON, 2008, p. 22).

Para isso existem diversas políticas curriculares, sobretudo, as idealizadas e disseminadas em forma de documentos, sob a promessa de garantir uma educação capaz de formar sujeitos para atuarem efetivamente na sociedade. Desta forma, o Ministério da Educação (MEC) publica diversas diretrizes e orientações com o objetivo de direcionar as ações dos entes responsáveis.

Percebemos, como já discutido anteriormente, que a Educação Infantil é um direito conquistado gradualmente, portanto, a legislação específica é considerada recente, assim, consideramos como marco legislativo no Brasil na criação de políticas curriculares para Educação Infantil a Constituição Federal de 1988, a qual incluiu a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade como dever do Estado e reitera o direito à proteção da criança, como podemos verificar:

Art. 208 - IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

Art. 227. - É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2021).

Embora não houvesse citado de forma direta a Educação Infantil, a Constituição Federal, apresenta a criança como sujeito de direitos, dando destaque a saúde, proteção, segurança e educação a qual seria concedido à essa criança a partir de então. A redação do texto deixa claro a educação como um direito assegurado pelo Estado.

O Art. 211 da Constituição Federal prevê que União, Estados e municípios organizem em regime colaborativo os sistemas de ensino, desta forma, a Educação Infantil fica subdividida em duas faixas etárias, a saber, creche para crianças de 0 a 3 anos; pré-escola para crianças de 4 a 5 anos, sob a competência dos municípios, além da indicação Emenda Constitucional nº 59/2009, que altera pontualmente o texto, tornando a matrícula para as crianças a partir dos 4 anos compulsória (BRASIL, 2009) (BRASIL, 2021).

É importante ressaltar o atraso no Brasil em relação, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959, por meio de 10 princípios básicos, a saber:

Princípio VII - A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. O interesse superior da criança deverá ser o interesse daqueles que têm a responsabilidade por sua educação e orientação; tal responsabilidade incumbe, em primeira instância, a seus pais. A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959).

Mais de 30 anos separam a Declaração Universal dos Direitos da Criança do ECA (2021), esta última impulsionada pela Convenção dos Direitos da Criança em 1989, em que toda criança e indivíduo até os 18 anos possui todos

os direitos que, até então, eram reservados apenas aos adultos. Esse documento normativo reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direito em condição de desenvolvimento.

Segundo Carvalho (2015) é no ano de 1994 que a Política Nacional de Educação Infantil se estabelece de fato no país. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1996) fortaleceu o direito da criança as creches e pré-escolas, viabilizando uma Política Nacional de Educação Infantil voltada para o desenvolvimento de propostas curriculares direcionadas as instituições infantis, tendo como referência o estágio de desenvolvimento das crianças.

No itinerário dos documentos legais, ainda na década de 90 foi publicada a LDBEN, nº 9394/96, que conduz a uma das maiores conquistas da educação no Brasil e usa pela primeira vez o termo Educação Infantil, esboçando, nesse sentido, o reconhecimento e a inclusão da Educação Infantil como a “primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos de idade” (BRASIL, 1996, p. 11). Daí em diante, outros documentos versam de forma mais específica sobre a organização, funcionamento e estrutura dos serviços à infância, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução CEB nº 1 de 7 de abril de 1999, (BRASIL, 1999) e, mais recentemente a BNCC (BRASIL, 2017).

Decerto, as DCNEI (2009) contêm um claro avanço conceitual ao explicitar no corpo do texto fundamentos, procedimentos e princípios, sendo mandatórias para todas as instituições públicas e privadas de Educação Infantil do país. Seu objetivo é “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010. p.11). Assim, “As DCNEI orientam formas de perguntar, compreender e organizar o currículo, já que este é atravessado por definições históricas sobre o que deve ser conhecido [...] (CARVALHO, 2015, p.468).

Para as DCNEI a criança está no centro do trabalho pedagógico, é “sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta [...]” (BRASIL, 2010, p. 12) por

isso, as propostas pedagógicas devem levar consideração a princípios éticos, políticos e estéticos, para que as crianças tenham experiência com múltiplas possibilidades estruturadas nas interações e brincadeiras (ABUCHAIM, 2018).

Ainda como marco legal para educação no Brasil, existe em vigência o PNE, 2014 a 2024, instituído pela Lei 13.005/2014 através de dez diretrizes que devem guiar a educação brasileira. Para alcançar as diretrizes foram estabelecidas metas, algumas estão diretamente relacionadas com a Educação Infantil, a saber:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4(quatro) anos 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 até 3 (três) anos até o final de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

O PNE, segundo Micarrell; Frade (2016, n.p), apontou que “A Base Nacional Comum Curricular e seu processo de elaboração integram 4 das 20 metas no Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei nº 13.005 e sancionado, sem vetos [...]”, desta forma, o PNE estabelece metas a serem alcançadas por meio da BNCC.

A BNCC da Educação Infantil apresenta a noção de direitos de aprendizagem, dos quais são destacados seis. Esses direitos vão englobar os princípios éticos, políticos e estéticos, tendo em vista que a BNCC da Educação Infantil parte dos pressupostos da DCNEI. Os direitos de aprendizagem são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017).

Outrossim, os seis direitos de aprendizagem anunciados têm o objetivo de promover condições para que as crianças aprendam em situações nas quais desenvolvem papel ativo nos ambientes e na convivência. Desse modo, toda criança ao ingressar em uma escola de Educação Infantil no Brasil, deve ter acesso aos direitos a ela suscitados. Essa organização da BNCC da Educação Infantil culmina nos campos de experiências, sobre os quais salienta que [...] a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento [...] (BRASIL, 2017, p. 40).

Além do mais, o documento explicita eixos estruturantes, interações e brincadeiras, pelos quais reitera que a criança terá a garantia de experiências diversas, cuja elaboração das propostas curriculares deve prevê as possibilidades de oferecer tais experiências. Assim, os campos de experiências são apresentados como um novo arranjo curricular próprio para a educação de crianças, pois eles permitem apropriação dos conhecimentos através das experiências vividas para três grupos etários: bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2017).

Em virtude de os campos de experiências precisarem incluir experiências da vida concreta cotidiana, eles foram da seguinte forma organizados: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Sabemos de outros documentos e outras políticas para Educação Infantil. O recorte foi feito para melhor entendimento do assunto por nós aqui tratados. O quadro a seguir com escritos que impactaram a Educação Infantil, apresenta um breve resumo:

Quadro 1 – Publicações e documentos referentes à Educação Infantil a partir das DCNEI

Ano	Publicação/documento
2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
2009	Emenda Constitucional nº 59/2009
2009	Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação
2012	Brinquedos e Brincadeiras de Creches
2014	Educação infantil – os desafios estão postos e o que estamos fazendo?
2014	Plano Nacional de Educação/2014-2024
2015	Território do brincar: diálogo com escolas
2015	Diretrizes em ação
2016	Docências da educação infantil, currículo, espaços e tempos
2017	Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil

Fonte: construído a partir de arquivos disponibilizados pelo MEC

Assim, contamos com um leque diversificado de políticas e documentos sobre infância, criança, currículo, Educação Infantil e escola, muito embora a participação efetiva dos maiores interessados, os docentes, seja por vezes desconhecida quando se trata da discussão e construção das políticas de forma geral. Portanto, a apreciação do currículo, campo extenso e com muito ainda a ser adicionado, como forma de garantir todos os direitos dos aprendizes, é fértil e benéfico para aqueles que buscam uma educação justa e de qualidade na esfera pública de ensino.

2.3.1 A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: diálogos críticos

O debate sobre as tensões e intenções da BNCC para o currículo da Educação Infantil tiveram início em 2015, quando as primeiras impressões sobre uma base nacional comum começam a ganhar um corpo documental. Há todo um contexto, sobretudo ao que se refere à política brasileira dentro da formulação da BNCC. Esta subseção tentará mostrar esse panorama geral, bem como algumas críticas as quais consideramos necessárias para o contexto desta pesquisa, como a questão dos campos de experiências.

A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade em geral. A 1ª versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016 e recebeu mais de 12 milhões de contribuições, provenientes de indivíduos, organizações e redes de educação de todo o Brasil, sistematizadas por pesquisadores [...] (CASTRO, p. 98, 2020).

É amplamente discutido no contexto educacional, o desenvolvimento de 3 versões da BNCC para Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. As demais versões foram disponibilizadas em 3 de maio de 2016 e 22 de dezembro de 2017, todas acompanhadas por resoluções de CNE.

Para Pereira (2020, p. 74) “Com o processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff impetrado por parlamentares golpistas e apoiado por grandes veículos de mídia e empresários da elite brasileira”, a consulta pública iniciada para a primeira versão cessa. Se faz necessário atentar para esse

contexto político no qual deu-se a ruptura entre as versões da BNCC para Educação Infantil.

O que nos é apresentado a todo instante, quando nos referimos a BNCC, é que esta é fruto de ordenamentos políticos curriculares, como é o caso da LDBEN e PNE. Contudo, ao analisarmos todo o contexto de construção da BNCC, enxergamos influências muito claras de grupos políticos, empresas produtoras de material didático, que a propósito [...] “estão em festa, já adequaram seus kits à promessa de: “nos adote e eleve seu IDEB” (SENA, p. 22, 2019), avaliações nacionais e internacionais, sobretudo as ligadas a organismos internacionais. Então, o que queremos dizer e deixar destacado sobre a BNCC é que ela não foi uma política articulada para melhoria da qualidade da educação brasileira. Outros organismos impulsionadores precisam ser considerados quando lidamos com o texto da base.

Por isso, para entender a reforma educacional da qual a BNCC faz parte, elementos tais como a economia, cultura, política, sociedade não podem deixar de ser apontados, principalmente os aspectos sobre economia e capital. A crise do capital em escala global a partir de década de 70 trouxe a reestrutura do processo produtivo, mesclando novas e velhas formas de exploração e, sobretudo buscou novos espaços para reprodução do capital. Assim, a educação é esse novo lugar que precisa se adequar a lógica da superacumulação do capital e passa a receber incentivo financeiro do Banco Mundial ainda na década de 90 (LIMA, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, tem sido alvo de inúmeros questionamentos, entre eles a forma intempestiva e aligeirada como foi apresentada (e não discutida e analisada) nos sistemas municipais de ensino, assim como sua **lógica prescritiva**. [...] tendo como marco temporal o período de Golpe de Estado que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff, somados à análise da conjuntura socioeconômica e política brasileira. (GONÇALVES, p. 73, 2019, grifo nosso).

Mediante ao exposto e com pesar, entendemos a BNCC como elemento a serviço dos propósitos neoliberais da atual política educacional brasileira, onde a Educação Básica tem sido exposta a limitações determinadas pelo capital empresarial, cujo vínculo com o mercado de trabalho fica cada vez mais evidente e se assemelha ao ocorrido nas proposições curriculares de John Franklin

Bobbitt e Frederick Taylor. Desta forma, a BNCC, se apresentada como referencial para a formulação dos currículos dos sistemas estaduais e municipais, tem caráter normativo, por isso, define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem alargadas ao longo de toda a Educação Básica (LOPES; MARQUES; VIEIRA, 2020).

Além do mais, a padronização curricular proposta pela BNCC como justificativa de um currículo comum e acessível a todos os brasileiros, rivaliza com o fim de garantir a continuidade e fortalecimento das políticas de avaliação, políticas estas que são de grande interesse das empresas que as desenvolvem, por conta da alta lucratividade e da definição do perfil de trabalhadores para grandes corporações empresariais (SENA, 2019).

A respeito dessa padronização curricular, vejamos para o momento a questão dos campos de experiências. Para discutir a estrutura curricular pautada em campos de experiências para Educação é necessário caminhar pela origem desse tipo de trabalho, para tanto, não é possível deixar de explicitar as vivências da pedagogia italiana.

Desde o final do século XX, a Itália tem sido um país referência na constituição de olhares sobre a infância e sobre a escola das crianças pequenas. Tantos olhares, ajudaram a constituir um coletivo de muitas vozes que não apenas são propositivas e investigativas em seus modos de escutar, observar e compreender as crianças, em sugerir uma experiência de infância coerente, mas também vozes comprometidas com a organização e qualidade das escolas, agrupadas com a gestão escolar e municipal cujo objetivo principal é melhorar a qualidade de vida coletiva das crianças, das suas famílias e comunidades, validando o tripé que forma a Educação Infantil Italiana: criança, professor e família (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015).

O documento *Novas orientações para escola da Infância* de 1991, vigora até hoje na Itália e que foi elaborado por um grupo de docentes das universidades após consulta pública nas escolas e nas associações de pais e profissionais da educação. Essa forma de fazer Educação Infantil, descrita no documento, está pautada em um movimento investigativo sobre crianças e infâncias, que fogem das:

práticas pedagógicas organizadas em disciplinas curriculares, centradas em atividades isoladas, que seguem uma rotina fixa, resultantes do controle de tempo e de espaço; ou ainda em atividades que se articulam tematicamente em torno das datas comemorativas; com listas de atividades planejadas para cada dia da semana, que procuram preencher o tempo do trabalho pedagógico com as crianças (FINCO, p. 236, 2015).

O currículo acima é confrontado com aquele onde crianças precisam de momentos de livre-exploração na vida escolar que se contrapõe à visão de instrução na Educação Infantil e antecipação dos conteúdos escolares vinculados ao Ensino Fundamental. Por isso, reiteramos os aspectos da experiência para criança como algo fluente e vital, onde currículo e criança são, na verdade, o mesmo processo de duas forças e não elementos antagonistas cujo abandono da centralidade na infância é notório (DEWEY, 2002).

Na BNCC, os campos experiências “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, p. 40, 2017). O currículo nacional italiano também é organizado por campos para educação na pré-escola, ou seja, para crianças de 3 a 6 anos; já no Brasil, os campos estão vinculados às crianças de 0 à 5 anos de idade.

Sobre a experiência, que fundamenta para muito além da nomenclatura dos campos, consideramos as aproximações de Dewey (1976) ao sugerir a experiência como forma de interação na qual os elementos participantes são transformados, sobretudo o sujeito.

Para Dewey, o conceito de experiência está relacionado a introdução e manutenção de hábitos, isso significa ser relevante para as atividades da vida cotidiana como meio transformador. Ainda segundo o autor, é uma forma dos seres humanos perpassarem pela natureza, adentrarem nela, não somente de um jeito contemplativo, mas real e próximo (DEWEY, 1976).

Isto posto, Focchi escreve:

[...] uma experiência, no sentido deweyano, envolve a capacidade de fazer refletir ou, dada a sua característica de continuidade, o modo como vivemos, as situações que enfrentamos, a nossa troca aberta com tudo aquilo que nos rodeia faz as experiências vividas provocarem transformações no ambiente e também no próprio sujeito. Em seu estado máximo, uma experiência se converte para o sujeito da

experiência em uma interpretação ampliada sobre o eu e o mundo, sobre aquilo que naquele momento significa ser o seu 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. (2015, p. 221-222).

Neste percurso, os documentos brasileiros têm apontado para os campos de experiências como proposta de estrutura para o currículo da Educação Infantil. Tanto o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil quanto as DCNEI recorrem a âmbitos de experiências: o primeiro, de forma empobrecida e mínima; o segundo, quando trata dos objetivos de aprendizagem estruturados na forma de campos, sempre envoltos das inspirações italianas (PEREIRA, 2020).

A metodologia de projetos, na qual o trabalho por campos emerge, surge da necessidade humana de resolver problemas. Nela, o mundo das crianças não é de forma alguma caótico e desconexo. Os saberes variados, tanto de professores quanto o de crianças, é importante para aprendizagem significativa, pois quando o problema passa a ser coletivo, todos tendem a se debruçar para que ele seja resolvido. Aqui, todos são aventureiros na construção de conhecimento e o professor cria condições externas em termos de recursos e de interpretação. O currículo espera o inesperado. (FOCCHI, 2020) (PEREIRA, 2020).

Desta forma, a centralidade está na criança, no conjunto de significados que o currículo representa para ela. Ao traçar objetivos de aprendizagem, a BNCC retira a centralidade das crianças e põe luz em listas de conteúdo das quais a educação brasileira esteve a fugir nos últimos anos quando se trata de Educação Infantil.

Na Educação Infantil, não cabe o professor que persegue metas predefinidas por meio de formas únicas que desconsideram os ritmos particulares das crianças. [...] Também não cabe o professor que abandona a criança à sua própria sorte, com os discursos que “do jeitinho dela” está aprendendo e descobrindo (FOCCHI, p. 60, 2020).

Logo, o currículo por campos de experiências não se refere a áreas curriculares ou disciplinares, pois quando é assim exposto, abandona a criança ao enfatizar o processo de escolarização e antecipação da próxima etapa da

Educação Básica, sendo insuficiente o maravilhamento, o desafio, a descoberta, os espaços e tempos da infância (FINCO, 2015).

Seguindo essa linha de pensamento, o documento da BNCC para Educação Infantil, além de ser uma lista de atividades que desconsidera os diversos âmbitos do fazer e do agir das crianças, é um documento prescritivo no qual se manifesta determinada concepção de educação, função da Educação Infantil e do currículo que deve ser privilegiado (CAMPOS; BARBOSA, 2015).

Por tudo isso e por mais uma vez, o currículo, sobretudo o da Educação Infantil, vive um momento de buscar, avaliar e aperfeiçoar a prática docente vivida nas instituições educativas, sejam as creches ou pré-escolas.

2.4 Formação inicial e continuada dos professores

A primeira infância é uma etapa fundamental para o desenvolvimento das crianças, em virtude desta importância, são muitos os desafios para garantir que todas as crianças usufruam do direito ao pleno desdobramento de suas capacidades, por isso, consideramos fazer uma breve discussão sobre a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, afinal há intencionalidade no processo educativo das instituições escolares infantis e, para isso, existe a necessidade de formação docente específica e qualificada. Além do mais, o percurso formativo pelo qual os professores caminham é dinâmico e atende demandas específicas da sociedade, sendo mais uma justificativa para nossa explanação.

Para Novóia (1999), até o final do século XIX havia consenso sobre o papel do professor na sociedade e isso já não acontece mais. O autor explica que de um lado, há o discurso de professores mal formados ou que não recebem formação suficiente e adequada. Por outro lado, há um aglomerado de informações sobre o ideal para a prática docente e exemplo de professor. As ambiguidades são irrefutáveis. Há centralidade na prática dos professores nas políticas educacionais que muitas vezes avaliam o discurso de culpabilização do professor pelas mazelas na educação.

Para tanto, é necessário mencionar a que formação inicial e continuada nos referimos. A formação inicial para o professor pedagogo é aquela que fornece as bases para construção do conhecimento pedagógico especializado, em geral, fornecida pelos cursos de licenciatura em pedagogia. Essa formação inicial deve dar ao professor o conhecimento necessário (científico, cultural, contextual e psicopedagógico) para que o futuro profissional tenha capacidade de assumir o trabalho educativo e compreender toda sua complexidade (IMBERNÓN, 2011).

Sobre a habilitação do professor no curso de pedagogia a LDB nº 9.394/96 específica:

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

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 1996).

Abuchaim (2018) sobre a oferta dos cursos de pedagogia explica que a maioria dos cursos é oferecida em instituições privadas no Brasil. Até 2013 havia 658 registros em instituições públicas por todo país. A carga horária estabelecida é de no mínimo 3.200 horas divididas em atividades formativas, estágio supervisionado e atividades teórico-práticas. Acrescenta ao papel do curso de pedagogia a formação de profissionais para atuarem, seja na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Profissional em sala de aula ou em outras funções relacionadas ao sistema de ensino.

Cabe salientar sobre a formação inicial dos professores que esta teve início com a criação das escolas normais. No século XIX, com o advento do Brasil independente, a formação da população brasileira e, portanto, dos responsáveis por esta formação passa a ser de interesse do poder público. Em meio ao processo de autonomia provincial a partir de 1831, com a abdicação de Dom Pedro I é que surgem as escolas normais. (MARTINS, 2009).

A primeira escola criada na cidade de Niterói no Rio de Janeiro, aos interessados em se habilitarem ao magistério de instrução primária tinha por objetivo a formação de professores que pudessem disseminar nas camadas

populares a civilidade e a ordem, impregnar a sociedade com uma espécie de moral universal. Em consonância com as escolas de primeiras letras, destinadas a educação primária, deveriam fornecer formação de caráter moral ao novo povo brasileiro (MARTINS, 2009).

Na década de 1930 com o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova lutando pela transformação da escola, ensino laico e gratuito, formação para os professores em nível superior, dentre outras reivindicações surge o primeiro Instituto de Educação, o qual possibilitou a formação dos professores primários em cursos de ensino superior. Foi o início do projeto de formação para professores atuarem nas escolas primárias, contudo, esse modelo foi marcado pela precariedade e pela intenção escolarizante presente até hoje (LOPES, 2012).

A década de 30 foi marcada pela reforma Francisco Campos, a qual suscitou muitos debates sobre a criação de cursos universitários, assim, os Institutos de Educação foram a porta de entrada para o surgimento da licenciatura em Pedagogia. A instituição do curso de Pedagogia ocorreu no fim da década de 30 após longos debates e tentativas de implantar as bases para formação docente. (LOPES, 2012).

O curso de Pedagogia inicialmente formava bacharéis e licenciados, através do modelo de formação da racionalidade técnica 3+1. Os cursantes deveriam finalizar 3 anos de com mais 1 ano de licenciatura. Para o grau em licenciatura, o inscrito deveria fazê-lo no curso de Didática, assim apontamos a separação dos conteúdos específicos dos pedagógicos, acirrando a distância entre a teoria e a prática. (MARTINS, 2009).

Ao unificar a Faculdade Nacional de Filosofia, o Decreto-Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939 aponta para a divisão em seções de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, esta última com o acréscimo da Didática. Nesta faculdade o foco não estava na formação do professor para o ensino primário. Havia uma clara menção ao propósito da pesquisa, e essa estratégia não alcançou bons resultados. (LOPES, 2012).

Assim, o grau de licenciado era entregue somente àqueles que cursassem o curso de Didática, composto pelas disciplinas de psicologia da

educação, didática, administração escolar, didática específica e fundamentos da educação.

O modelo proposto inicialmente aos cursos de Pedagogia “em lugar de abrir um caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida” (Saviani, 2007b, p.118). A dualidade de objetivos não conferiu a devida clareza ao objetivo do curso para formação de professores.

Como marco contundente para formação de professores, as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia em 2006 representaram uma nova fase para os cursos no quesito formação docente. O documento descreve uma série de conhecimentos e experiências que o aluno precisa adquirir durante o curso, apontando para reflexão e aproximação entre teoria e prática. Se destina a formação de professores para atuarem no exercício da docência para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, cursos em outras áreas que necessitem de conhecimentos pedagógicos específicos (BRASIL, 2006).

Para Abuchaim (2018) a variedade de abrangência das diretrizes acaba por não situar com clareza conceitual a definição de pedagogia e da própria atividade do magistério em si, por exemplo. Além do mais, a superficialidade com que trata da formação, sobretudo ao que se refere à preparação para a docência e deixa de considerar mais à fundo as questões teóricas e práticas relevantes.

Atualmente, a proposta da Base Nacional Comum (BNC) para formação professores da Educação Básica tem como objetivo orientar uma formação comum para os professores e por conta disso, revisa as diretrizes anteriores para que, segundo o próprio documento, haja diálogo entre a formação docente e as dez competências gerais⁷ da BNCC. Essas competências deverão ser desenvolvidas nos cursos de formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, assistindo à educação integral para ir além dos aspectos cognitivos, na perspectiva do desenvolvimento completo das pessoas.

⁷ Conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. (BRASIL, 2017).

O modelo por competências proposto pela BNC para formação de professores da Educação Básica com textos que retomam uma visão já presente nos documentos na década de 90, se apoia nos quesitos de competitividade, produtividade e eficiência, retomando a noção tecnicista dos modelos de formação. Distancia ainda mais a teoria e a prática, pois abre uma lacuna a ser preenchida pelo saber-fazer. Além disso, remota a concepções que vinham sendo superadas na formação de professores, como a visão cerceada e instrumental da docência, pedagogia por competências, visão danosa sobre os professores, entre outras. (SILVA,2019).

A formação por competências prepara o indivíduo para resolução de problemas para dar conta do setor produtivo. Assim, percebe-se um movimento que substituído pela qualificação por competência gera um tipo de formação baseada na dura estrutura economicista do mercado como explica Silva (2019, p.132):

Essa compreensão de competência, como algo que se constrói “na ação”, certamente explica as iniciativas voltadas para dentro da escola com ênfase em suas “práticas”, como se estas fossem dissociadas de um corpus teórico. Indica, também, a intenção de garantir que os indicativos da reforma curricular na educação básica ultrapassassem a mera comunicação de intenções e chegassem, de maneira afirmativa, ao que é efetivamente praticado. Por essa razão tornava-se central adotar o mesmo referencial para os cursos de Licenciatura

A BNC para formação de professores da Educação Básica é cercada de um contexto político amplo, no qual o impeachment da presidenta Dilma Rousseff está no cerne no processo deixando claras as intenções de controle das políticas educacionais neoliberais desde 1990.

Diante do exposto sobre Educação Infantil e infância, entendemos a necessidade das especificidades do trabalho com crianças até 5 anos idade. O curso de formação para professores da Educação Infantil deve configurar-se de maneira diferente daquele destinado ao trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois precisa respeitar o tempo e espaço infantil, levar em conta a concepção de infância e criança, a necessidade das crianças e a condição lúdica tão pertinente para manter as experiências brincantes e o seu desenvolvimento.

Por formação continuada ou permanente, embora esse seja um conceito amplo, entendemos a formação que favorece reflexão do professor sobre a sua

prática contribuindo para seu desenvolvimento profissional no ambiente de trabalho e melhoria das aprendizagens profissionais, desta forma, o professor poderá ter os instrumentos intelectuais suficientes para interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade na qual atua, pois na afirmativa de Moreira (1995, p.9):

Acredito que a linha de estudos que concebe o/a professor/a como um pesquisador-em-ação, e que examino, pode oferecer subsídios para a necessária união das dimensões política e científica, ao destacar a importância da associação ensino-pesquisa na formação docente. Considero essa associação elemento chave para o encaminhamento de algumas das questões que vêm obstaculizando mudanças nos currículos da licenciatura.

O direito a formação continuada é assegurado legalmente na LDBEN, nº 9394/96, “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” (BRASIL, 1996). Conjuntamente às Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública marcam o caminho da valorização social da educação pública ao garantir programas de aperfeiçoamento e formação docente previstos na carga horária de trabalho, na qual a formação continuada é tida como instrumento para progressão dos professores em suas carreiras. (BRASIL, 2009).

Os inúmeros estudos sobre formação de professores identificam no Brasil uma tendência tradicional que enxerga o professor como executor de saberes profissionais produzidos por especialistas, chamada de Modelo Hegemônico de Formação em detrimento do modelo que acreditamos ser o apropriado, o Modelo Emergente de Formação.

O Modelo Emergente de Formação tem como objetivo superar os distintos obstáculos do trabalho docente através de referências como as do “professor reflexivo” e outras equivalentes. O referencial proposto deve ser capaz de levar o professor a refletir, criticar e pesquisar ações que o façam transformar sua profissão a assim desenvolver-se profissionalmente de forma a contribuir para mudanças na realidade educativa. Não se trata de modismo, mas sim de levar o

professor a refletir a tal ponto que haverá reconstrução da sua prática a partir da própria prática. (SCHON, 2000) (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2004).

Entendemos que um modelo formativo que leve o professor à teoria e à reflexão precisa superar os antigos modelos em alguns momentos fortemente presentes, que limitam o processo formativo e de criação docente. O professor não precisa somente conhecer conteúdos e entender sobre aplicabilidade metodológica, mas dispor de ferramentas emancipadoras capazes de romper com a tradicionalidade do ensino.

Trata-se de um modelo de formação continuada que conduza ao pensamento crítico com bases suficientes para formar um profissional ativo, questionador das práticas rotineiras e enraizadas. Desta forma, o professor será desafiado a modificar as suas práticas a ponto de adaptar-se às demandas impostas pelo cenário educativo no qual vivemos, intenso, provador e complexo.

Além disso, a pesquisa se mostra como requisito válido na formação permanente, pois professores ao se proporem da pesquisa sobre sua ação, detectam e resolvem problemas, avançam profissionalmente, como nos explica Imbernón (2011, p.78):

O professor é inteligente e pode propor-se uma pesquisa de forma competente e baseada em sua experiência. Os docentes tendem a buscar dados para responder a questões relevantes e a refletir sobre eles par obter respostas aos problemas do ensino. Os professores desenvolvem novas formas de compreensão quando eles mesmos contribuem para formular suas próprias perguntas e recolhem seus próprios dados par responder a elas.

Ou seja, o professor é agente de transformação, de mudança, de renovo da realidade na educação. A superação dessas amarras que envolve a prática dos professores precisa ter início à luz dos problemas da formação de docente.

2.5 Espaços pedagógicos para Educação Infantil

Detentor de uma das maiores populações de criança no mundo, o Brasil apresenta contradições quanto ao tratamento dado a infância ao longo de sua trajetória (UNICEF, 2015). A compreensão deste paradoxo é importante para entendermos o atendimento dado às crianças nas instituições de Educação

Infantil, por isso, esta subseção irá discorrer sobre os espaços pedagógicos os quais acreditamos ser propícios ao desenvolvimento infantil, cujo brincar irá permear todas as instâncias.

Segundo Barbosa (2006) é preciso respeitar a criança e isso significa oferecer condições necessárias para que ela obtenha a plena capacidade de crescer e aprender em um ambiente mais amplo de significados e sentidos. Uma proposta pedagógica que valoriza a infância precisa estar condicionada ao conhecimento de todas as características infantis, conhecer cada criança, evitando assim a homogeneização das práticas e ações que precisam contemplar a criança na sua singularidade e dentro do espaço pedagógica no qual está inserida, pois “cada menino novo, cada menina nova, não é só estatística junto com os demais, mas é uma parte única.” (RUSSO, 2009, p. 58).

Os espaços pedagógicos precisam ser convidativos, um convite explícito à brincadeira, à aprendizagem, ao desenvolvimento e à necessidade da criança. Nesse ínterim de percepção, vale destacar que o nosso olhar analítico não recai exclusivamente sobre a sala de aula em si, mas sobre o todo que permite a exploração do universo da criança através do brincar, das aventuras e de seu imaginário. Afetividade, autonomia, exploração, socialização e conhecimento serão algumas das muitas necessidades sobre as quais pensamos serem prioridades para formação de um espaço respeitoso para a infância.

É sabido que a Educação Infantil proporciona as primeiras experiências curriculares, daí a importância de dar visibilidade às práticas presentes na educação das crianças de forma a garantir sua aprendizagem e bem-estar por meio de vivências cotidianas como brincar, comer, fazer higiene pessoal, interagir com seus pares e com os adultos.

Nossas escolas não são fábricas. Não devem funcionar como tal, por classificações, subdivisões e conteúdos fixos. É preciso pensar nos detalhes, sem jamais excluir a lógica infantil e tentar nos afastar ao máximo da perspectiva adultocêntrica (BARBOSA, 2006).

O mais importante não é o resultado, como por exemplo de um produto, mas sim o envolvimento no processo, a liberdade criativa da criança. Para isso, as atividades não devem ser impostas como obrigatórias na Educação Infantil,

mas resultado do interesse da criança mediado pela proposta do professor. Dito isto, explica Russo (2009, p. 60):

Penso que pode haver um ganho de qualidade cada vez que os meninos e as meninas experimentam, pela ausência de uma atividade obrigatória indicada por mim, a escolha entre as coisas possíveis de serem feitas. Penso que essa escolha (e todas as outras que ela inclui), que todos os dias preenche 3 a 4 horas da vida escolar de cada uma das crianças é, a longo prazo, “formativa” - especialmente no início, quando cada interesse delas, cada “ação”, cada pausa dura pouco, ou pouquíssimo. E, certamente, pode-se trabalhar (minha atitude obviamente é trabalho) para torná-la como tal, dando-lhe limites, mas, sem negar a sua essência, respeitando-a por tal.

Não se trata de interromper a infância para dar espaço para a aprendizagem, mas fazer da infância o momento ideal através da escuta e do olhar atento aos seus anseios e inclinações. Antecipar a estrutura escolarizante dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode, por vezes, ocasionar desinteresse natural pela escola. Na Educação Infantil a escola precisa ser um espaço onde a criança deseje estar. Por essa razão, a brincadeira, o espaço, os materiais e o tempo precisam dispor de uma organização estratégica pautada na criança e não no que será ensinado tão somente.

Quando brinca, a criança toma distância da vida cotidiana para dar lugar ao mundo imaginário. A brincadeira pode assumir função lúdica e educativa. A brincadeira com fins pedagógicos possui relevância para situações de ensino-aprendizagem. Na função lúdica, propicia prazer e diversão; já na função educativa, completa o indivíduo e sua apreensão do mundo e ambas as funções potencializam situações de aprendizagem e devem estar fortemente marcadas nos espaços pedagógicos da Educação Infantil (KISHIMOTO, 2010).

As recentes mudanças do olhar da sociedade em relação à criança trouxeram muitos desafios, sobretudo, referente às brincadeiras e como estas devem focar na criança. As crianças têm o direito de vivenciar rotinas estimulantes nas quais, as atividades que amparem o seu desenvolvimento e autoconhecimento, sejam corriqueiras e mais recorrentes. Experiências cujas necessidades pessoais e sociais tenham representatividade por meio das brincadeiras carecem cada vez mais de espaço onde configurem-se legítimas e essenciais para o cotidiano da Educação Infantil.

Ao brincar, a criança entra no mundo imaginário e através de situações imaginárias ela tem o poder de explorar objetos, o mundo das pessoas, da natureza e da cultura - brincando, ela também se torna capaz de tomar as próprias decisões, de criar algo, de compartilhar com os outros, de mobilizar sua autonomia e expressar a sua individualidade. Brincar é a principal atividade no dia a dia da criança, por isso, é uma ferramenta de expressão, aprendizagem e desenvolvimento (KISHIMOTO, 2010).

Conhecer a criança é fundamental para planejar o espaço pedagógico aberto a práticas que envolvam a valorização do brincar. As crianças são diferentes e possuem gosto particular, daí a relevância das mais variadas opções expressivas onde o corpo e as capacidades sensoriais de cada criança sejam considerados. Crianças brincam com praticamente tudo: água, objetos, brinquedos, areia. Como são movidas pela curiosidade, deve-se estar muito atento ao pensar na elaboração de um espaço pedagógico do brincar na Educação Infantil.

Brincar é a própria imaginação em ação. Pode ser espontânea ou dirigida, desde que proporcione prazer e condicione desenvolvimento biopsicossocial à criança. Na situação imaginária criada, ao brincar, a criança pode satisfazer situações até então impossíveis na sua realidade; advém dessa prática o prazer pelo brincar, a satisfação (FRIEDMANN, 1996).

Para Kishimoto (2010) a brincadeira possui um fim em si mesma e surge de forma livre e espontaneamente por parte da criança. Mas isso não significa que as brincadeiras não possam ser guiadas no espaço escolar. Contudo, ao considerar as crianças como protagonistas nas situações da escola, o exercício da liberdade em qualquer que seja a brincadeira, se contempla o lúdico, a situação imaginária e a criatividade certamente irão garantir as especificidades educativas necessárias à aprendizagem infantil.

[...] Por meio da brincadeira a criança aprende comportamentos, expressa sentimentos e emoções, interage nas trocas com outras crianças e com os adultos, o que possibilita o desenvolvimento da expressão artística, a transformação e descoberta de novos significados lúdicos que dão vida à brincadeira (FRIEDMANN, 1996, p. 229).

Dessa forma, o professor compreende que o significado dos mecanismos empregados na brincadeira passa a valorizar as ideias das crianças e, assim, levá-las a refletir de forma a alcançar determinada aprendizagem. Acreditamos que na condução do professor não é limitada a repassar informações ou instruções. O professor é peça fundamental na condução dos espaços pedagógicos para crianças pequenas, pois ele deve oferecer os caminhos, promover uma visão de mundo e ajudar a despertar o melhor que a brincadeira pode oferecer. Ser professor da Educação Infantil significa mostrar-se atento, disposto e totalmente sensível às solicitações das crianças, dar possibilidade de criar brincadeiras e, assim, proporcionar um espaço para criatividade infantil valorizando o movimento e interesses naturais da criança no lugar da instrução formal.

Sabemos sobre a brincadeira do aspecto lúdico pelo qual há necessária presença. As experiências lúdicas são facilitadoras do objetivo de aprendizagem nos espaços pedagógicos. A atividade lúdica é viva. Tem características da transformação, não da preservação. Com o lúdico, a criança pode transformar objetos, papéis ou posições sociais, daí a sua riqueza. Essa qualidade de transformação da ação lúdica jamais deve ser ignorada (FRIEDMANN, 1996).

Como afirma a autora acima, as atividades lúdicas realizadas através da brincadeira são determinantes e condutoras do processo de crescimento infantil. A dinâmica das atividades lúdicas promove, por meio da interação entre as crianças ou mesmo em sua individualidade, a aprendizagem com significado. Brincar é, pois, “ação considerada lúdica no qual trabalha na criança seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo, principalmente por ser uma ação no qual proporciona a socialização e interação com outras crianças” (FRIEDMANN, 1996, p. 71).

Cabe ressaltar que o lúdico, como nos explica Kishimoto (2010) está associado ao jogo e à brincadeira. No nosso país tais termos são empregados de forma indistinta devido à baixa conceituação deste campo. Tentar definir os termos não é tarefa fácil, por conta disso os tratamos com similaridade, pois tanto as regras quanto a imaginação favorecem o desenvolvimento para além dos comportamentos habituais da criança.

A palavra lúdico é apresentada em diversas culturas como algo que se liga ao jogo, brinquedo, a diversão, contudo, sua definição é transcendental. São notórias as relações entre o jogo e arte presentes em nosso cotidiano e aprofundados na necessidade de comunicação. Na criação cultural o espaço lúdico abre espaço para possibilidades de criação, diálogo, interatividade com o objeto e com outros indivíduos, não se limitando apenas aos aspectos técnicos, complicados, porém, simples e profundo. Na busca por uma arte denominada conhecimento outrora atividade com significado é essencial que sua fundamentação seja embasada na práxis, no momento vivido, interligado o eu-outro, fantasia e realidade. (CAMPOS, 2019, p. 915).

Não podemos negar a importância das experiências lúdicas na Educação Infantil, brincar e aprender são atividades análogas e imersas pela/na ludicidade levando desde o despertar do interesse da criança à aprendizagem prazerosa.

Dito isto, precisamos destacar alguns outros aspectos considerados pertinentes ao espaço pedagógico para infância como a dimensão física, os materiais e o tempo.

O espaço constitui um forte elemento no panorama da aprendizagem, pois através dele podemos impulsionar ou limitar essa capacidade. O arranjo do espaço pedagógico deve ser estimulante a ponto de levar as crianças a desejar explorá-lo com segurança, afetividade e de forma sensorial. Por espaço pedagógico, consideramos todas as dimensões da escola, visto que as experiências das crianças podem ocorrer em qualquer lugar, seja na sala de aula, pátio, parquinho, refeitório, quadra, biblioteca, etc.

Os espaços devem ser planejados e organizados no sentido de desafiar as crianças, seja no sentido motor, cognitivo ou social. Para tanto, um ambiente de estímulos externos deve permitir o contato com materiais diversificados que estimulem os mais variados sentidos humanos.

O espaço pedagógico da Educação Infantil exige estar organizado para que as crianças desenvolvam diversas atividades ao longo do dia, brincadeiras, contação de histórias, situações de leitura, pintura, dança, etc. Um ambiente planejado, limpo, arejado, estimulante e seguro vai garantir a exploração prazerosa. Assim:

Personalizar o ambiente é muito importante para a construção da identidade pessoal da criança, tornar a criança competente é desenvolver nela a autonomia e a independência. Ao oferecer um ambiente rico e variado se estimulam os sentidos e os sentidos são essenciais no desenvolvimento do ser humano. A sensação de

segurança e confiança é indispensável visto que mexe com o aspecto emocional da criança. (BOMFIM, 2019, p. 1409).

A organização cuidadosa do espaço também deve ser observada pela utilização das crianças. Se faz necessária a observação por parte do corpo docente sobre o modo como as crianças estão ou não utilizando os espaços pensados para elas e, constatada a carência, sugerir modificações. O professor deve estar atento à estética do espaço, ao local das produções das crianças, aos desafios convidativos, ao acesso aos materiais, disposição do mobiliário, contato com elementos da natureza, contato com a cultura e diversidade, e o que mais o professor julgar importante.

Para dar suporte às brincadeiras, além do espaço é necessário considerar os materiais oferecidos à criança. Os materiais são diversificados, contudo sinalizamos a importância dos materiais não estruturados.

Os materiais não estruturados são objetos dentro da rotina diária dos espaços pedagógicos sobre os quais as crianças podem atribuir novos usos, de acordo com sua criatividade e imaginação. São materiais que muitas vezes poderiam ser jogados no lixo, mas quando recolhidos, reunidos e oferecidos à criança cumprem valiosa função pedagógica (SPODEK; SARACHO, 1998).

Os materiais pedagógicos criam oportunidades para a ampliação da imaginação e da criatividade das crianças e garantem a pluralidade de experiências na/para Educação Infantil que servem de suporte ao cenário estimulante dos espaços pedagógicos.

Os materiais não estruturados podem ser fabricados ou adquiridos no contexto da nossa rotina diária. São exemplos de materiais não estruturados: blocos de empilhar feitos de plástico, caixas de papelão, carretéis de linha, utensílios de cozinha, elementos extraídos da natureza, tampinhas de garrafa, dentre tantos outros. Envolver as crianças e suas famílias na composição de estações para tais materiais pode se transformar em uma enriquecedora oportunidade de manter pulsante as potencialidades dos materiais não estruturados.

Segundo Ferreira (1992, p. 26) os materiais não estruturados correspondem a:

Objetos simples encontrados facilmente da natureza. Por não terem, necessariamente tamanhos ou formas de criação, eles incitam a

criança a fazer uso da imaginação. Pedacos de madeira, osso, argila e tecidos são exemplos de materiais facilmente manipulados pela criança e podem se tornar instrumentos valiosos de criação. Assim, um pedaco de pau pode, de repente, se transformar em um cavalo, ou uma caixa de papelão em um ônibus [...].

Esse tipo de material, quando disponível nos espaços pedagógicos constitui-se em recurso privilegiado para integrar o lúdico com a dinâmica curricular e que potencializa a aprendizagem. É de fundamental importância que os professores da Educação Infantil busquem referências e significação para os materiais não estruturados e formulem propostas em seus espaços pedagógicos. Assim, em contextos de horário enrijecidos, homogêneos e de pouca participação ativa da criança, a brincadeira e toda a organização para que ela se estabeleça, constituem ferramentas vitais na garantia da qualidade do ensino na Educação Infantil.

Como parte fundamental da Educação Básica, a Educação Infantil é chamada para refletir sobre a questão curricular, à medida que viabiliza a garantia dos cuidados com as especificidades da criança. Para tanto, iniciaremos a abordagem sobre as Teorias Curriculares, a fim de compreender os discursos que envolvem o objeto currículo.

3 CURRÍCULO: limites e imensidão

O valor da teoria curricular precisa ser julgado em confronto com o currículo existente – definido, discutido e realizado nas escolas (GOODSON, 2018, p. 65).

Ainda que não pretendamos definir currículo, não queremos receitar ou mesmo levar o nosso leitor a uma determinação etimológica sabendo da estreita relação entre sociedade e educação, que sempre está no cerne das discussões curriculares. Não implica, portanto, em uma organização de listas de conteúdos e objetivos de forma sequencial, porque para este escrito essa ideia não se faz lógica. E é assim, no contexto das teorias curriculares, que enxergamos muito mais a imensidão e possibilidades do currículo que os seus próprios limites para legitimar a escolarização.

Nosso intuito para esta seção que tratará especificamente das teorias curriculares, é de propor uma reflexão sobre as ideias expressas quanto ao currículo, BNCC, políticas curriculares, Educação Infantil e prática docente, pois para nós, tudo isso importa quando nos dispomos a tratar sobre o tema central tangenciado pelo aspecto currículo.

Nossa tentativa será no sentido de fazer uma análise a fim de encontrar itens justificáveis para o debate sobre currículo que possa ser possível conceber a partir do seu plano de fundo que, por vezes, parecem produzir efeitos de compreensão alusiva por parte do grande público da educação nacional, ou aos interessados em educação.

3.1 A dança do currículo: o movimento das diversas teorias

3.1.1 O Ballet Clássico: teorias tradicionais

Lima (1995) expõe o Ballet como sendo uma prática de dança complexa e de muita técnica em sua execução, levando os seus praticantes ao nível de atletas. Por carregar princípios da Europa Renascentista ao longo do tempo teve seu caráter educacional negado às classes populares, resultado do legado

histórico. Assim, o Ballet prevê em suas aulas sequências de movimento mostradas pelo profissional mediador dessa arte, e em seguida, os gestos, movimentos e poses são repetidos pelos alunos com o objetivo de alcançarem a excelência. (TAIACOL, 2016).

Repetição, eficiência, preparo, são palavras correlatas ao Ballet Clássico, além da questão elitista, pretendemos com essa analogia estabelecer uma comparação, ainda que superficial, com as teorias tradicionais do currículo, entendendo que elas nos levam às primeiras especulações sobre o termo que tem sofrido ao longo dos anos o que Pacheco (2005) chama de erosão natural, assim, inicialmente era tido como plano de instruções e em um tempo mais recente como o próprio projeto de formação humana. Ainda, segundo o autor, a dicionarização em 1663 chama atenção para o sentido de curso, contudo para esta análise destacamos o termo currículo muito mais próximo a uma dança, cujo movimento vai se delineando pelo espaço escolar e por nossas vidas.

O processo crescente de urbanização e industrialização nos Estados Unidos leva ao estabelecimento de uma educação preocupada com a instrução das massas, em virtude de forças econômicas, políticas e culturais na busca de formar o trabalhador especializado, para atender a demanda dos anos 20 de treinar trabalhadores para o setor produtivo (SILVA, 2015). Para Lopes; Macedo (2011) são dois os movimentos que surgem inicialmente como resposta das teorias curriculares para o momento vivido no país, são eles: o eficientismo e o progressivismo, este último trazido para o Brasil pela Escola Nova.

Portanto, o processo pelo qual os Estados Unidos e outros países passaram ou ainda passam que consiste, por vezes, na industrialização, exigiu uma resposta para sociedade. A escola buscou formar o jovem para atender a demanda produtiva, prepará-lo para ser economicamente ativo e útil (LOPES, MACEDO, 2011).

John Franklin Bobbitt, escreveu o livro *The Curriculum* e se tornou um dos principais representantes da teoria tradicional. O eficientismo parte da seguinte premissa:

[...] defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como **eficácia, eficiência e economia**. Em 1918, Bobbitt defende um currículo cuja função é preparar o aluno para vida adulta economicamente ativa a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser igualmente consideradas pela escola – o que chama currículo direto e as

experiências indiretas. O formulador de currículos deve, então, determinar as grandes áreas da atividade humana encontradas na sociedade e subdividi-las em atividades menores – os objetivos do curso (LOPES; MACEDO, p. 22, 2011, grifo nosso).

É possível observar com a tradição tecnicista do currículo o estabelecimento, inicialmente, do sentido de arranjo disciplinar de conteúdo, evidenciando a relação entre disciplina e conteúdo até hoje muito discutida no campo em questão. (SANTOS; PARAÍSO, 1996).

Pacheco (2005, p. 33) destaca dentro da tradição técnica que o “currículo significa o conjunto de todas as experiências planejadas no âmbito da escolarização dos alunos”, por isso, experiências dirigidas na escola e objetivos para cada indivíduo processar, constituem premissas iniciais para as teorias tradicionais na perspectiva de Bobbit. O autor ainda ressalva que proposições de Tyler, Good, Belth, entre outros, sinalizam em suas definições de currículo a intenção prescritiva, assim Silva (2015) assinala

O modelo de Bobbit estava claramente voltado para economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbit queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbit, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor (p. 23).

A administração econômica de Frederick Taylor foi a inspiração na qual Bobbit buscou transferir para educação um modelo de organização onde a escola funcionasse tal qual uma fábrica ou indústria, dessa forma os resultados poderiam ser precisamente descritos e posteriormente avaliados, de forma a estabelecer métodos cada vez mais eficazes (SILVA, 2015). Nessa linha de pensamento os currículos são meios de normatização puramente prescritos centrados em listas de conteúdos e objetivos. (EYNG, 2010).

Segundo Young (2014, p. 193) “os teóricos do currículo podiam dizer aos professores o que ensinar, como se fossem trabalhadores manuais”, não havendo espaço dentro das teorias críticas para o debate e o diálogo para a contravenção. Esse caráter puramente prescritivo, onde alguns pensavam, embora outros muitos apenas executavam, ainda não desapareceu desde as décadas de 60 e 70, ainda que essas tradições tenham perdido forças.

Contraopondo-se ao eficientismo, o progressivismo integra as perspectivas técnicas, pois prevê o conjunto de conteúdos a ensinar dentro do plano de ação pedagógica. John Dewey, o nome mais destacado do progressivismo, preocupou-se muito mais com a democracia do que com economia propriamente dita. Para ele não se tratava de preparar o sujeito para vida adulta produtiva, era muito mais sobre fazer da educação um meio de diminuir as desigualdades sociais (LOPES; MACEDO, 2011).

“O modelo progressista, aquele “centrado na criança” (SILVA, 2015, p. 27) pela qual a aprendizagem se dá por meio do processo contínuo e não somente mediante ao preparo para vida adulta, considera os interesses e as experiências da criança e do jovem. Contudo, as premissas de Dewey não tiveram tanto impacto na construção do campo de estudos do currículo como fora com Bobbit (SILVA, 2015).

Em 1949 Ralph Tyler publicou o livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, por meio do qual os juízos de Bobbit se consolidaram, embora, Tyler também agregasse ao seu pensamento as ideias progressistas. Cabe salientar que os dilemas entre o mundo adulto e o mundo infantil, advindos das propostas de junção do eficientismo com o progressivismo, não foram aliviados com a chegada do tylorismo, este último perdurou no Brasil por mais de 20 anos (LOPES; MACEDO, 2011).

O desenvolvimento curricular na proposta de Tyler tinha os objetivos no centro, seguidos da organização de experiências educacionais e sua avaliação. Silva (2015) nos explica que Tyler, na definição dos objetivos, levou em consideração, por exemplo, os estudos sobre os próprios aprendizes, os comportamentos explícitos, dando características da orientação comportamentalistas para o contexto, no dizer de Lopes; Macedo (2011, p. 45 – 46) vemos de forma mais clara que Tyler:

[...] defende que se considere um conjunto de aspectos emanados do que denomina “fontes para os objetivos”. Tais fontes são os estudos sobre a natureza dos alunos e sobre a vida contemporânea, assim como a opinião dos especialistas sobre a organização do conhecimento.

Ou seja, além da marca comportamentalista, outras fontes são apresentadas por Tyler, aquelas que vão passar pelo filtro da filosofia social.

Desta forma, para cada objetivo haverá um comportamento esperado aliado a um determinado conteúdo. Seguidos dos conteúdos, as experiências precisavam ser organizadas a partir dos objetivos esperados, estes, posteriormente avaliados ainda que imprecisamente.

As teorias tradicionais inauguram uma forma de desenvolver o currículo até hoje presentes em muitos aspectos, como por exemplo, “o conjunto de todas as experiências planejadas no âmbito da escolarização dos alunos” (PACHECO, 2005, p. 33). Por se considerarem neutras e desinteressadas receberam muitas críticas e novos paradigmas foram estabelecidos no campo de estudos do currículo.

3.1.2 O Samba: teorias críticas

Conforme nos explica Sandroni (2001) é somente a partir dos anos de 1870 que ocorre o registro da palavra Samba em alguns poucos jornais da época, e somente no século seguinte, os estudos vão mapear a origem do Samba advindo sobretudo da Bahia e zonas rurais, lugar do povo de camadas mais pobres da população naquele momento no Brasil.

Silva (2013) discorre sobre o Samba como dança, como festa, como brincadeira e música, apontando que durante sua criação e desenvolvimento, todos esses atributos foram sendo incorporados e, a eles, a ideia de identidade nacional brasileira. Assim, como dança, é livre, por exemplo, das amarras do Ballet Clássico, contudo também requer técnica e empenho em sua execução, porém por não fazer acepção de pessoas permite a participação de todos os desejosos.

Desta forma, na dança do currículo, o Samba nos denota a mais um de seus movimentos. Para Pacheco (2005) na segunda tradição, filiada ao currículo, está a visão emancipatória, onde ficam localizadas as teorias críticas, nas quais a ideia de plano prescritivo ou previsto já não é mais aceita e passa por avaliação. É o início da insurgência do currículo.

“Perspectiva crítica de currículo, é uma denominação genérica para um conjunto de autores, com bases teóricas bastante distintas, que se aproximam entre si pela forma como conectam o conhecimento [...]” (LOPES; MACEDO, p.

76, 2011). As teorias críticas farão uma inversão da perspectiva instrumental estabilizada pelas teorias tradicionais do currículo, aqui há conexão entre a divisão de classes da sociedade, poder e ideologia, o conhecimento já não é mais visto como algo neutro.

À luz das informações fornecidas por Silva (2015), as teorias críticas se subdividem em teorias mais gerais e mais localizadas sobre o currículo. Como teorias gerais, traremos um recorte sobre Louis Althusser, França; feito isto, Michael Young, Michael Apple e Paulo Freire, nos darão uma visão assertiva da forma mais específica de tratamento do currículo.

Althusser no livro⁸ “*A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*” (1980), discute a importante relação entre educação e ideologia.

Mas vamos ao essencial. O que distingue os AIE do Aparelho (repressivo) de Estado é a diferença fundamental seguinte: O Aparelho Repressivo de Estado – funciona pela violência – enquanto os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam pela Ideologia. [...] qualquer Aparelho de Estado, seja ele repressivo ou ideológico, funciona simultaneamente pela violência e pela ideologia. (ALTHUSSER, p. 46, 1980).

Para Althusser (1980), os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) são instituições tais como as igrejas, a escola, a família, o sistema político etc. O filósofo francês forneceu bases para a crítica marxista, apontou um importante fundamento da sociedade capitalista, que diz respeito à sua manutenção. Segundo ele, para manter-se, os Aparelhos Ideológicos do Estado, sejam de caráter violento ou ideológico, funcionam para garantir que uma sociedade não seja contestada ou enfraquecida. (SILVA, 2015). Neste caso, a escola, ainda que não seja tratada de forma específica por Althusser, incluindo o seu currículo, está a serviço da propagação ideológica, constituindo-se, portanto, como um aparelho central, desta forma, perpetua a manutenção do modelo de classes, dominantes e dominados.

De forma bem mais específica, Michael Young trata das questões curriculares por meio do movimento chamado Nova Sociologia da Educação. [...] “a escola contribui para legitimação de determinados conhecimentos e, mais especificamente, dos grupos que os detêm” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29).

⁸ Ensaio do filósofo marxista francês Louis Althusser, publicado pela primeira vez em 1970.

Contrariando as teorias com foco nos métodos e técnicas, a Nova Sociologia da Educação volta sua discussão para as definições e escolhas da seleção curricular, indicando que tal seleção de forma nenhuma é neutra, desinteressada, antes, está a favor dos interesses do grupo social dominante, daqueles que deliberam o que deve ser ensinado (MOREIRA; SILVA, 2013).

Mediante a tais questões, os pressupostos envolvidos no currículo vão muito além dos itens procedimento e metodologia, caminham em direção da análise crítica de uma sociedade impregnada por disputas de poder, onde são acentuadas as desigualdades sociais.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2006, p. 59).

Para Apple (2005) existem muitos conflitos acerca do que deve ser ensinado. Tais conflitos, são em grande parte agudos e profundos, por se tratar de uma questão ideológica e política. Assim, o currículo é pressionado de inúmeras formas, e por isso, se faz necessário considerar até que ponto a educação está envolvida com as relações de poder, ou mesmo, se não existe separação alguma, visto que a pergunta mais nobre a ser feita é “O conhecimento de quem vale mais?” (APPLE, p. 40, 2005).

Em vista disso, Lopes; Macedo (2011) reiteram na seleção, a organização e avaliação dos conhecimentos escolares com bases ideológicas muito bem estruturadas na sociedade e, portanto, merecem ser problematizadas.

Com essa interpretação, Apple problematiza a ideia de seleção de conhecimentos para o currículo escolar. Salaria como não é claro qual o conjunto de suposições sociais e ideológicas capaz de legitimar o conhecimento de certos grupos em detrimento do conhecimento de outros grupos. O currículo, para ele, é produto dinâmico de lutas contínuas entre grupos dominantes e dominados, fruto de acordos, conflitos, concessões e alianças. (LOPES; MACEDO, p. 82, 2011).

Apple (2005), explica nas formas de reprodução na educação, como as forças de reprodução cultural e econômica são uma maneira complexa do

currículo ter o poder de definir o conhecimento de alguns como válido, enquanto o conhecimento de outros, sua história e cultura, é ocultado.

Quando a cultura de muitos se oculta, Freire (1998) enxerga por meio de um projeto de educação popular, um espaço para luta dos oprimidos. Embora, o educador Paulo Freire não tenha tratado de forma explícita sobre currículo, suas obras muito contribuíram para as discussões sobre as teorias curriculares.

Silva (2015) indica nas pistas deixadas por Freire uma crítica ardente à escola tradicional, sobretudo no conceito de educação bancária⁹. Na educação bancária, os educandos são sujeitos sem saber, vazios, inoperantes; pois, [...] “conhecer é uma questão de depósito e acumulação de informações e fatos, o educando é concebido em termos de falta, carência, de ignorância [...] (SILVA, p. 60, 2015). O educador, por sua vez, é aquele que exerce papel ativo, o sábio que vai ocupar com o seu conhecimento o espaço vazio nos educandos.

A proposta educativa de Paulo Freire, é baseada na concepção de educação libertadora, cujo pensar certo¹⁰, pensar crítico são a base da educação dialógica. Por isso, a visão de currículo mediante a proposta freiriana é a de que ele veicula a ideologia de uma sociedade. Desta forma, “Não reduzimos, por isso mesmo, sua compreensão, a do currículo explícito, a uma relação de conteúdos programáticos. [...] Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática” [...] (FREIRE, 2005, p. 123).

O resultado das contribuições da visão crítica, se ancoram sobretudo na educação bancária e na educação como prática libertadora, pelas quais o currículo é uma forma mecânica e autoritária de determinação dos centros de poder.

3.1.3 O *Hip-hop*: teorias pós-críticas

O *hip hop* não é apenas um gênero musical, é sobretudo um movimento, pois, além da música está inserido na moda, na dança, no cinema e em outros aspectos da cultura.

⁹ É o ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos dos que sabem aos que nada sabem (FREIRE, 1998).

¹⁰ [...] transita da ingenuidade para curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 29).

Segundo Souza; Fialho; Araldi (2008), o *hip hop* tem origem no final da década de 1960 em Nova Iorque nos Estados Unidos da América. Seu surgimento é considerado um movimento artístico-político que visava a modificação da realidade daquele local, pois naquele momento, o país vivia a fase pós-industrial em que a maior parte da mão-de-obra foi substituída por máquinas.

O desemprego estava em níveis altos, sobretudo no bairro do Bronx. A reunião da juventude para cantar, tocar e dançar, era uma forma pacífica de lidar com a situação da diferenciação social, racial, dentre outras dificuldades vividas na comunidade.

Por outro lado, o *hip hop* também tem marcas da violência, repressão policial, disputas de gangues, conflitos sociais, resistência negra (CHANG, 2005). E assim, com dois lados dessa expressão cultural tão intensa, que fazemos essa breve comparação com as teorias pós-críticas.

As categorias mais usuais das teorias críticas, classe social; hegemonia; ideologia; poder, dentre outras, serão provocadas pelas teorias pós-críticas. Agora, a ênfase passa a ser na cultura, identidade, raça, gênero, linguagem e discurso. Desta forma, a partir “da década de 1990 em diante, as teorias pós-críticas começam a desafiar a hegemonia das teorias críticas, trazendo novas influências, novos problemas e novas temáticas para as discussões sobre currículo” (MOREIRA; SILVA, 2013. p.8).

Fundamentada no pós-estruturalismo, composto pelo conjunto de ideias filosóficas contemporâneas, a abordagem pós-crítica transforma conceitos da teoria crítica. Nietzsche (1844-1900) e Foucault (1926-1984) têm seus temas retomados na abordagem pós-estruturalista. (MOREIRA; SILVA, 2013).

O foco dessa pesquisa é, sobretudo, compreender o currículo da Educação Infantil à luz da BNCC, portanto, sabemos que expor as diferentes teorias curriculares é importante, contudo, mediante a uma breve discussão sobre cada uma delas, entendemos a relevância da fundamentação epistemológica proporcionada, sem nos aprofundar, tampouco se distanciar das categorias das teorias críticas, como a questão do poder, por exemplo.

As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. [...] O poder não tem mais um

único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social. As teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre de poder [...]. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder. (SILVA, 2015, p. 149).

Ou seja, “não há situação de não poder” (LOPES; MACEDO, 2011. p. 204). O que fazem as teorias pós-críticas é ampliar o alcance de análise do poder para além do capitalismo, incluindo, portanto, os processos de dominação como raça, gênero e sexualidade. Essas teorias estendem a compreensão do que anteriormente pensávamos como dominação. O currículo “é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas [...]” (SILVA, 2015, p. 147).

Para além das afirmativas, sobre como o currículo está arquitetado para garantir que as forças de dominação sejam quase que absolutas, o que gera esse contexto de disputa e conflito que representa o campo do currículo, entendemos o currículo como a arte do encontro para produzir a possibilidade do novo (SILVA, 2002) (GALLO, 2011).

“Por onde começar, entretanto? Pelo meio, claro, por onde mais? Quer dizer, por qualquer lugar, inclusive pelo começo. Quem junta não hierarquiza, não ordena”. (SILVA, 2002, p. 48). É neste sentido, o de composição, que Soares (2013) ressalta o esforço em não produzir sínteses, antagonismos ou consensos, mas em pensar nas multiplicidades.

Desta forma, fica a representação das maneiras de fazer o currículo na perspectiva crítica e pós-crítica. Precisamos, como passo importante, destacar que não excluímos a lógica do pensamento crítico, não a abandonamos, isto seria impossível. A nossa tentativa é a de ver/pensar o currículo sob outros aspectos, outros ângulos, mudar de lugar para ver/sentir diferente, experimentar, dar uma chance, pois currículo, a partir da teoria pós-crítica, deve ser visto como um complemento, como uma forma de aprofundamento e ampliação das teorias críticas.

As teorias pós-críticas abordam fortemente as análises da diferença, das relações saber-poder no âmbito escolar, do multiculturalismo, das culturas raciais e étnicas, contudo não se trata de superar a teoria crítica, mas de endossar o processo de [...] “legitimação dos conhecimentos ao reforçarem

subordinações hierárquicas, fazendo com que determinadas disciplinas sejam consideradas corretas e mais importantes em oposição a outras que são vistas como ilegítimas” (SANTOS, 2019, p. 109).

O currículo na dinâmica crítica tem viés de mecanização, organização de cima para baixo, do que é considerado mais importante ao que pode ser aprendido depois, ou mesmo nunca. Segue exatamente os caminhos internos estruturados da compartimentalização. E esse currículo ensina? Sim, ele ensina. Ele ensina tudo? Não, ele não ensina. E é também por isso, que não o deixamos às traças e é assim que o ensino e a aprendizagem estão organizados nas instituições escolares. Por isso, nós queremos mesmo é “botar o currículo pra dançar” (SILVA, 2002, p. 52).

Um currículo pós-crítico rompe com o estabelecimento da hierarquia, abre espaço para multiplicidade e faz proliferar o pensamento. A organização curricular pensada sob tal lógica [...] “significaria o fim da compartimentalização, pois as gavetas seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas” (GALLO, 2011, p. 80).

Diante do exposto, ao tratar sobre as Teorias Curriculares, nosso olhar volta-se para próxima demanda da nossa pesquisa: os passos da pesquisa, que tal qual a dança curricular, também seguiu determinados ritmos para o alcance dos objetivos traçados. Abordaremos a seguir uma visão do município de Bacabeira, as interlocutoras da pesquisa, os traços metodológicos, os resultados encontrados, bem como a exposição do nosso produto final, o *E-book: Cenários Pedagógicos na Educação Infantil*.

4 PASSOS INVESTIGATIVOS: a trilha percorrida

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade [...] (MINAYO, 2001, p. 25).

A pesquisa é para nós um caminho, no qual a metodologia científica serve como guia na obscuridade onde ficamos imersos quando questionamos algo. A metodologia ilumina, conduz o problema, sua análise e seus desdobramentos. A pesquisa em educação requer cautela e esforço, pois através dela é possível se apropriar de conhecimentos necessários para que o professor possa intervir de forma criativa, inovadora e competente em seu fazer pedagógico.

Caminhamos, seguimos em frente, pois entendemos que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.” (MINAYO, 2001. p. 16), desta forma, objetivamos com este estudo colocar em foco o currículo presente nas práticas de professoras da Educação Infantil, a partir do documento BNCC (2017).

Nessa perspectiva, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter aplicado, pois entendemos que a pesquisa em educação é um processo enérgico, influenciado pelo objeto de estudo, pelo local, por todos os envolvidos. Essas pesquisas são necessárias, pois a prática docente está envolta, por vezes, de ações repetitivas, sem fundamentação, superficiais, e, por isso, precisam ser reajustadas para propor mudanças nas práticas educacionais por meio da produção acadêmica (ROBSON, 1995). Para André (2000), a investigação qualitativa em educação promove construção e reconstrução da teoria, da mesma forma, as estratégias metodológicas são orientadas pelo caminho que o processo de investigação vai seguindo.

A pesquisa qualitativa não tem interesse pela representatividade numérica, mas em se aprofundar na compreensão do grupo pesquisado, ou seja, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, por isso, centra-se na dinâmica das relações sociais. Trabalha com significados, crenças, valores e atitudes dos fenômenos, ela é subjetiva (MINAYO, 2001).

A pesquisa qualitativa, largamente utilizada pelo ramo da Sociologia, não busca quantificar fenômenos, como já afirmado; busca explicar o enredo das relações sociais pois considera que ação do homem depende dos significados atribuídos pelo envolvidos socialmente. Assim, responde a questões particulares e enfoca a realidade dos múltiplos significados. Dito isto, qualquer pesquisa social deveria contemplar o aspecto qualitativo em sua natureza (MINAYO, 2001).

Outrossim, a pesquisa qualitativa analisa as informações de forma organizada tentando captar o contexto da totalidade como forma de compreender e interpretar as experiências em questão (GIL, 2008).

Nosso interesse na pesquisa qualitativa é buscar valores subjetivos através da interpretação de cada resposta e sua contextualização. As investigações qualitativas voltam-se para situações particulares e, de certa forma complexas para assim descrever determinado problema para depois compreender e classificar os processos vividos (RICHARDSON, 2008).

As subseções seguintes descrevem o local, as interlocutoras, os procedimentos, as técnicas de investigação e de análise de dados utilizados além do produto, a fim de dar suporte à formulação do problema e resultados encontrados.

4.1 A rede municipal pública de Educação Infantil e o Centro Educacional Chapeuzinho Vermelho: lugar de vidas

É pertinente caracterizar o município em que realizamos nossa pesquisa. O município se localiza a 56 km da capital maranhense, possui uma área de 531,02 km, foi incluído recentemente na Região Metropolitana de São Luís e de acordo com os dados, estimativamente, sua população concentra cerca de 17.053 habitantes (IBGE, 2017). Foi criado pela Lei Nº 6.187, de 10 de novembro de 1994, data em que foi desmembrado do município de Rosário (CORREIA FILHO, 2011).

O nome do município deriva da palmeira bacaba, cujo nome científico é *Oenocarpus bacaba*, planta que oferecia sombra aos trabalhadores ao longo de toda rodovia, pois a cidade é originária de um lugarejo às margens da BR-135. A rodovia federal Br-135 é a principal via de entrada e saída do município, sendo que depois de sua construção na década de 80, trouxe diversos empreendimentos para região, como olarias, siderúrgicas e a Estrada de Ferro Carajás. (DINIZ, 2015)

Geograficamente possui 10 povoados: Gameleira, Placa de Recurso, Ramal do Aboud, Vila Cearense, São Cristóvão, José Pedro, Santa Quitéria, Vidéo, Peri de Cima e Peri de Baixo. A escola onde o estudo se realizou está localizada no centro da cidade. Bacabeira limita-se a Oeste com o município de Cajapió, a Leste com o município de Rosário, ao Sul com o município de Santa Rita e ao Norte com a cidade de São Luís.

Figura 1: Localização do município de Bacabeira-MA



Fonte: Google Maps¹¹

Por se tratar de um município antes integrante da cidade de Rosário, Bacabeira representa importante área na povoação dos colonizadores portugueses do estado do Maranhão. Segundo os achados arqueológicos, vestígios apontam para presença de etnias indígenas que trazem a

¹¹ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bacabeira>. Acesso em 02 nov de 2021.

representatividade da identidade cultural da região, além da presença de comunidades quilombolas ainda não reconhecidas historicamente. (ROSA, 2019).

Um fato importante sobre a cidade é que em 2010 a notícia da instalação da refinaria Premium I com investimento de 2,7 bilhões da Petrobras trouxe ao município de Bacabeira muitas esperanças. A notícia provocou a fé de pequenos investidores de todo o estado do Maranhão que construíram hotéis, oficinas e restaurantes. Havia uma forte expectativa de que tal empreitada irradiasse aos municípios próximos e promovesse grande crescimento econômico para cidade. Fato que não aconteceu. A companhia encerrou os projetos da refinaria em 2015 e atribui o fracasso à falta de parceiros e à revisão das expectativas de crescimento do mercado de combustíveis. O município tem hoje diversas construções abandonadas e inacabadas de pessoas que apostaram tudo no intento de prosperar (DINIZ, 2015).

O município possui 23 escolas, das quais 18 atendem crianças de 2 a 5 anos de idade, e possui 4.080 alunos distribuídos na Educação Infantil e Ensino Fundamental. A Educação Infantil é oferecida por todo perímetro da cidade e especificamente nas creches construídas via parceria com a Petrobras e dispostas nos povoados de Peri de Cima, Peri de Baixo e Sede. (BACABEIRA, 2015).

O nosso campo empírico é o CEI Chapeuzinho Vermelho, localizado na Avenida Humberto de Campos, nº 57, Centro, CEP 65143-000, zona urbana do município de Bacabeira, cuja entidade mantenedora é a Secretaria Municipal de Educação. A escola possui reconhecimento e autorização do Conselho Estadual de educação através do Parecer nº 416/2033 e da Resolução nº 329/2003. (BACABEIRA, 2015).

A escola funciona desde 1983, inicialmente no prédio da Associação de Moradores de Bacabeira, onde funcionou até 2015. Na época não existia nenhuma escola que atendesse crianças na faixa etária de 4 a 6 anos de idade, daí a necessidade diante da procura das famílias por matrículas. O fortalecimento da escola se deu a partir do convênio com a Legião Brasileira de Assistência em 21 de dezembro de 1985, quando o atendimento se estendeu para mais de 100 crianças.

Figura 2: Fachada do CEI Chapeuzinho Vermelho



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

Atualmente, a escola funciona em prédio próprio, possui 8 salas de aula, 1 secretaria, 1 sala para direção da escola, 1 cozinha, 4 banheiros (2 infantis e 2 adultos), 1 pátio e área externa gramada. São 4 turmas do Infantil I e 4 turmas do Infantil II, sendo duas funcionando em cada turno. Até o mês de junho de 2022 a escola contava com 102 alunos matriculados. A escola conta com o seguinte quadro de funcionários: 8 professoras (6 concursadas e 2 contratadas), 1 gestora escolar, 1 supervisora pedagógica, 4 operacionais de serviços gerais, 2 vigias, 1 porteiro e 2 agentes administrativos (BACABEIRA, 2021).

4.2 As interlocutoras da pesquisa

No dia 04 de outubro de 2021 adentramos no campo de pesquisa por meio de um encontro com a equipe pedagógica da escola para apresentar nossa proposta de atuação, por meio do projeto de pesquisa, e fazer a outiva da equipe, suas opiniões e pensamentos. Na oportunidade, convidamos a equipe para preencher o questionário semiestruturado do qual coletamos dados sobre o perfil da equipe docente. Apesar de a escola contar com 8 professoras, cada uma para uma turma em funcionamento, destas 4, além da gestora, se disponibilizam a preencher as perguntas contidas em nosso questionário organizado pelo *Google Forms*.

A participação das interlocutoras da pesquisa foi formalizada com a assinatura da Carta para Concessão da Pesquisa de Campo assinada pelo Secretário de Educação Wendel Calvet Maciel (APÊNDICE A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B).

Por questões éticas, a identidade delas será preservada. Deste modo, serão identificadas através de pseudônimos referentes a nome de brinquedos e brincadeiras infantis:

- a) A gestora **AMARELINHA** tem 40 anos, comissionada, é pedagoga especialista em Supervisão e Gestão Escolar, atua há mais de 10 anos na Educação Infantil e em seu relato breve sobre sua trajetória profissional explicou “Amo trabalhar na Educação Infantil.
- b) A professora **PEGA PEGA** tem 45 anos, concursada, atua na turma do Infantil I, é pedagoga e especialista em psicopedagogia, atua há mais de 10 anos na Educação Infantil. Em seu breve relato sobre sua trajetória profissional diz “Após ter passado pelo fundamental me convenci de que a Educação Infantil era meu lugar”.
- c) A professora **BOLINHA** tem 25 anos, seletivada, atua na turma do Infantil II, é estudante de pedagogia do 8º período, atua há 2 anos na Educação Infantil. Em seu breve relato sobre sua trajetória profissional diz que “infelizmente começou no período da pandemia. Tive pouco tempo de contato presencial com as crianças, porém com o trabalho remoto, estou tendo um resultado satisfatório com retorno das crianças, o que nos permite estar mais próximos deles”.
- d) A professora **CIRANDINHA** tem 47 anos, concursada, atua na turma do Infantil 2, tem formação do curso Magistério Superior e é especialista em psicopedagogia, atua há mais de 10 anos na Educação Infantil. Em seu breve relato sobre sua trajetória profissional diz “No começo foi bastante difícil, confesso que deu vontade de desistir, mas graças a Deus encontrei pessoas que me ajudaram, com o passar dos tempos fui adquirindo conhecimentos e prazer em fazer o que eu faço”.

- e) A professora **BONECA** tem 39 anos, é pedagoga especialista em Docência da Educação Infantil, concursada, atua há mais de 10 anos na Educação Infantil e em seu relato breve sobre sua trajetória profissional explicou: “Minha caminhada pela Educação Infantil teve início em uma turma de 28 alunos, considero grande esse quantitativo para que o trabalho seja executado com eficiência. Posteriormente, fui assistida por uma professora auxiliar, onde de fato me ajudou muito. Tenho uma ligação muito grande com essa faixa etária da Educação Infantil, é algo que me completa, cada desenvolvimento que observo, me motiva a continuar investindo em formações e buscando sempre potencializar minha prática”.

Seguindo os caminhos metodológicos e em virtude da opção do tipo de intervenção, a pesquisa teve continuidade no mês de janeiro de 2022 quando as professoras retornaram das férias coletivas. A nossa opção metodológica está fundamentada na tentativa sistemática de aprimoramento das práticas educativas para Educação Infantil.

4.3 Pesquisa de intervenção pedagógica: contribuições e relevância para o estudo

A investigação em educação busca conhecer a realidade social, rica e repleta de significados. Por isso, compreendemos na pesquisa de intervenção pedagógica uma possibilidade dentro das pesquisas aplicadas na produção de conhecimentos e mediação de mudanças. Sobretudo porque a transformação da sociedade necessita da transformação da educação, esta última movendo-se em oposição à manutenção das estruturas sociais e forças econômicas, portanto rente à perspectiva onde ela é percebida como instrumento para democratização (GADOTTI, 1991).

Pelo fato de as pesquisas em educação terem como *lócus* a escola, reiteramos que a Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998 dispõe sobre o reconhecimento do Mestrado Profissional (MP), trazendo a indicação de

propostas das quais se considera a pesquisa como meio de intervenção e para tanto, no seu propósito deve haver a aplicabilidade. Na área da educação, o desafio do MP é promover respostas às demandas, necessidades e exigências da Educação Básica, daí seu sentido singular e organização e critérios também singulares (BARBOSA, 2016). Trata-se de um programa compatível aos Programas *Stricto Sensu* com mesmo rigor científico e que deve diminuir a distância entre a teoria e a prática, pois conforme Andrade; D'ávila; Oliveira (2004, p. 83):

Não são desafios pequenos. Implica na necessidade de elaboração de uma concepção pedagógica que, a partir da experiência de cada docente, seja o fio condutor que dê significado aos saberes e práticas compartilhadas com os alunos, inclusive redefinindo expectativas e demandas. Essa construção tem como ponto de partida o compromisso com uma universidade crítico-reflexiva, a qualidade do ensino, o exercício do confronto teoria-prática e a conquista de níveis crescentes de interdisciplinaridade.

O surgimento do MP na década de 90 é então uma resposta à necessidade de diversificação do ensino e para articulação entre as áreas da pesquisa e a técnica a fim de prover requalificação acadêmica do corpo docente. Assim, a escola pode ser vista não como instituição contemplativa, nos quais a pesquisa não é capaz de descobrir a realidade encoberta, mas sim, como sistema sobre a qual se pode falar abertamente, a fim de solucionar os problemas verificados.

Sendo esta uma característica marcante dos Mestrados Profissionais em Educação, situa-se o Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), direcionamos o nosso olhar para prática docente, a saber, aquela vinculada ao currículo e à BNCC para analisar um problema, a articulação da BNCC e a prática de professores da Educação Infantil. Eis o nosso desafio enquanto pesquisadoras, adentrar no campo de atuação profissional do professor, para revelar os desdobramentos de sua prática e, com isso, as dificuldades do cotidiano escolar.

Pelo fato desta pesquisa pretender a elaboração de ações interventivas através da investigação do currículo na Educação Infantil, a escolha pelos pressupostos da pesquisa de intervenção pedagógica que elenca a prática

educativa como objeto a ser analisado e, portanto, aponta caminhos práticos que levam a qualificação profissional, possibilitou a criação de espaços colaborativos e de reflexão na realidade pesquisada.

Buscamos intervir na realidade educativa de forma responsável e aberta ao diálogo e colaboração das professoras da escola pesquisada. Por isso, entendemos que na pesquisa de intervenção pedagógica, a qual segundo Damiani (2013) busca mudança e inovação das práticas e, educação, podemos encontrar potencial para as perguntas feitas frente ao problema levantado.

Propor novas práticas pedagógicas representa um grande desafio para educação, sobretudo quando se refere ao processo de ensino e aprendizagem. A palavra intervenção, muito utilizada na medicina, psicologia e administração (ROCHA; AGUIAR, 2003) que significa interferência, é aplicada nas pesquisas em educação que preconizam práticas inovadoras que precisam estar fundamentadas em um referencial teórico que será colocado em questão a fim de aprimorar ou ainda criar formas de facilitar o ensino e aprendizagem (DAMIANI, 2012).

A pesquisa de intervenção pedagógica está fundamentada na pesquisa-ação. Mas ao mesmo tempo se distancia dela, se apoia nos seguintes pontos: produção de mudança e resolução de problemas, caráter aplicado, necessidade de diálogo com um referencial teórico e possibilidade de produzir mudanças. Talvez, a diferença mais relevante seja na participação do pesquisador, que na pesquisa de intervenção pedagógica ganha autonomia para decidir como intervir mediante ao problema encontrado sem, contudo, depender da participação de todos os envolvidos, a tomada de decisão por parte do pesquisador se concretiza no projeto de intervenção pedagógica. (THIOLLENT, 2009).

De acordo com Pereira (2019) o processo de construção da pesquisa de intervenção pedagógica se dá em três passos: o primeiro, diz respeito a elaboração do método de intervenção e de avaliação; o segundo a intervenção e pesquisa e por último o relatório final.

No primeiro momento, o pesquisador deve ter em mente que seu projeto de pesquisa precisa estar em consonância com o projeto de ensino, ou seja, aqui ele deve pensar na pesquisa e na intervenção juntas, isto é, revisão de

literatura e tipo de metodologia aplicado na intervenção, por exemplo. É também o momento de apresentação de todo o projeto para os profissionais da educação envolvidos. Eles farão a avaliação da aplicabilidade. Durante o momento de intervenção e pesquisa que ocorrem juntos, os sujeitos darão mais significado ao projeto executado. E por fim, haverá a descrição e análise da intervenção através da produção do relatório final.

Nesse sentido, o interesse por esta investigação surgiu pelo fato de observarmos no CEI Chapeuzinho Vermelho a existência de práticas desvinculadas com o real propósito da Educação Infantil no que tange ao currículo. Por isso, justifica-se a importância desta investigação através da intervenção pedagógica para melhor compreensão da prática docente

Essa pesquisa de intervenção pedagógica seguiu alguns passos metodológicos de maneira a garantir o rigor científico da pesquisa aplicada em educação, foram eles: o primeiro passo foi a prévia da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas por meio da plataforma digital *Google Meet* (APÊNDICE) com as docentes do CEI Chapeuzinho Vermelho. O segundo passo foi o início da intervenção pedagógica com aplicação dos ciclos formativos com foco no currículo e na BNCC para Educação Infantil utilizando como técnica de registro a observação participante da pesquisadora e o diário de bordo reflexivo com o objetivo de avaliar o processo pedagógico e de aprendizagem de cada ciclo. O terceiro passo foi a elaboração do *E-book* como possibilidade de auxiliar a prática docente, o currículo e a escola.

4.4 As técnicas de investigação: geração de dados da pesquisa

Diante da impossibilidade de usar técnicas de investigação que sejam ainda mais próximas do contexto por conta da pandemia de COVID-19, estabelecemos um roteiro que nos permitiu colher a maior quantidade possível de informações para elaboração da pesquisa. O momento de coletar os dados é uma parte importante da pesquisa, requer precisão e é nesse momento que o pesquisador vai a campo para buscar dar consistência ao escrito e a oportunidade de o pesquisador fazer as suas análises.

Os procedimentos utilizados foram: questionário via *Google Forms*, observação participante no ciclo formativo e diário de bordo reflexivo. Pois para nós, nenhuma pesquisa pode dispensar procedimentos de coleta de informações.

Para Gressler (2003) o questionário é um instrumento com uma série de questões relacionadas a um determinado tema com o objetivo de se levantar dados, cujas respostas são formuladas sem o auxílio do investigador. Nesta pesquisa permitiu obter informações sobre a profissionalidade e perfil das docentes. Nosso questionário (APÊNDICE C) contém perguntas fechadas, onde as respostas são limitadas a uma alternativa, e abertas, onde as respostas não são sugeridas, podem ser francas, pois assim, entendemos que houve o recolhimento mais detalhado e fomentado pela criticidade dos sujeitos.

O retorno das aulas presenciais, conforme explicito nas Diretrizes para realização do ensino híbrido na rede municipal de ensino de Bacabeira (BACABEIRA, 2021) ainda não tinha previsão de retomada e, diante da impossibilidade de observar o professor no cotidiano escolar, a observação nos ciclos formativos foi possível e atendeu as expectativas desta pesquisa, visto que a formação é a base da formulação do produto final.

Para tanto, na observação participante no ciclo formativo, cujo pesquisador é o formador, e “[...] não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado[...]” (RICHARDSON, 2008, p. 261) foi oportuna, em virtude da viabilidade dessa metodologia de trabalho. Para o registro das observações utilizamos um diário de bordo reflexivo, que no dizer de Bogdan; Biklen (1994) deve conter o conteúdo das observações numa parte descritiva e outra parte reflexiva. A nossa proposta foi de fomentar a escrita das professoras envolvidas em conjunto com a nossa, tendo em vista que ao término de cada etapa do ciclo formativo, as professoras foram convidadas a relatar suas impressões. A parte descritiva compõe o registro detalhado do que houve, como por exemplo, os comportamentos, as atividades e a fala dos sujeitos.

Segue abaixo a proposta realizada no ciclo formativo:

Quadro 2 – Temáticas do ciclo formativo

CICLO FORMATIVO – BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL		
1º ENCONTRO	04/10/2011	Apresentação do projeto de pesquisa
2º ENCONTRO	26/01/2022	O caminho trilhado na concepção de infância e de Educação Infantil no Brasil
3º ENCONTRO	27/01/2022	Instituições de Educação Infantil, currículo e políticas curriculares: o que revela o campo de disputa
4º ENCONTRO	28/01/2022	Políticas curriculares e Educação Infantil: BNCC em foco

Fonte: produzido pela autora (2022)

Utilizamos a técnica da observação participante (pesquisador-formador) com registro no diário de bordo reflexivo. Segundo Badin (1997) o observador se coloca no lugar dos observados na observação participante, pois desta forma possui condições assertivas de compreender seus hábitos, atitudes e o funcionamento daquele grupo. Assim, durante todo trabalho de campo houve interação da pesquisadora com os sujeitos, promovendo o confronto da realidade.

O diário de bordo reflexivo serviu para o registro das nossas impressões e também das impressões das professoras, pois ao final de cada formação, elas foram convidadas a assinalar sobre as suas opiniões e o conteúdo exposto naquele dia de discussão, fosse sobre a infância, Educação Infantil, currículo ou BNCC.

Foram quatro encontros com uma média de duas horas de duração com as professoras e a gestora da escola. Cada tema, a BNCC e o currículo da Educação Infantil foram discutidos como categorias de diálogo. A pesquisadora-formadora foi uma observadora participante que descreveu suas impressões sobre o processo pedagógico e as interações com as pesquisadas.

A primeira formação do ciclo formativo ocorreu nos dias 04/10/2021 (segunda-feira), tendo no primeiro dia a participação de 09 docentes no formato presencial. Teve início às 14h e duração de duas horas. Utilizamos esse espaço para apresentação da pesquisadora e da pesquisa, na oportunidade fizemos a exposição do projeto de pesquisa, das nossas intenções e da proposta de elaboração do *E-book* e, na ocasião, externamos o convite para a participação de todas.

O segundo dia do ciclo aconteceu alguns meses depois em virtude da agenda do município. A formação ocorreu no dia 26/01/2022 (quarta-feira) e contou com a participação de 9 professoras e da gestora e que teve início às 9h se estendendo até às 11h. Como temática geral, tivemos “O caminho trilhado na concepção de infância e de Educação Infantil no Brasil”, onde pudemos discorrer um pouco sobre a noção de infância e do processo pelo qual a Educação Infantil se constituiu.

O terceiro dia ocorreu em 27/01/2022 (quarta-feira), tendo a participação de 6 professoras, teve início às 9h30min encerrando às 11h. “Instituições de Educação Infantil, currículo e políticas curriculares: o que revela o campo de disputa” foi a temática central do dia, onde pudemos discutir sobre as teorias curriculares e como estas influenciam o currículo da Educação Infantil.

O quarto e o último dia do ciclo formativo aconteceu no dia 28/01/2022 (sexta-feira) com a presença de 8 professoras além da gestora da escola. Iniciou às 9h e findou às 11h. Como temática central “Políticas curriculares e Educação Infantil: BNCC em foco” foi possível apresentar as críticas sobre a BNCC.

4.5 Análise dos dados gerados: por onde andei?

Aqui, olhamos atentamente para os dados gerados da pesquisa, para compreendê-los, reafirmá-los ou não, responder os problemas levantados e ampliar nosso conhecimento sobre a temática abordada no contexto da qual ela faz parte: o currículo da Educação Infantil à luz da BNCC no CEI Chapeuzinho Vermelho na rede municipal de Bacabeira-MA.

Para Lüdke; André (2018), as hipóteses levantadas numa pesquisa qualitativa são também uma tentativa de criar indagações verificáveis durante toda a pesquisa, assim haverá o estabelecimento do diálogo entre as concepções do pesquisador e a realidade encontrada, cujas afirmações serão provisórias.

Analisar significa decompor. No nosso caso buscamos fazer isso em forma de texto dissertativo, para isso é preciso fragmentar a realidade em seus elementos fundamentais, separar os diversos componentes, nos utilizar somente do que é compatível com a síntese que buscamos. Já a interpretação tem a ver com esclarecimento, elucidação, dar sentido e significado ao que no início é incompreensível. Por considerar que cada estudo é único e, portanto, as fórmulas não são pré-definidas utilizamos a categorização. Para categorização houve leitura completa do diário de bordo reflexivo, das respostas dos questionários e transcrição das falas do ciclo formativo. As partes destacadas foram transformadas em textos curtos e colocadas em quadros para melhor visualização no corpo do texto. (QUEIROZ; 1988).

A categorização não encerra uma análise, antes, ela busca organizar, unir e depois classificar as opiniões encontradas. Por meio dela é possível fazer a interpretação através do esforço da abstração, pois não se trata de apenas descrever respostas recolhidas, mas de atribuir nova perspectiva ao tema pesquisado. (ANDRÉ, LUDKE, 1986). Portanto, a subseção a seguir trata da organização das falas das interlocutoras da pesquisa.

4.6 Sobre currículo, BNCC e Educação Infantil: o que dizem as professoras

Nesta subseção iremos apresentar as análises realizadas por meio dos registros levantados. Encerramos o panorama mais geral onde o objeto de estudo foi situado para agora pontuar aspectos pedagógicos e, assim creditar voz às professoras participantes da pesquisa.

A opção pelo questionário semiestruturado, o ciclo formativo e o diário de bordo reflexivo nos deram a oportunidade de vislumbrar a subjetividade das professoras, seus desejos, preocupações, dúvidas e opiniões. Como forma de

preservar a identidade de cada uma, continuaremos a tratá-las pelos pseudônimos Amarelinha, Pega Pega, Bolinha, Cirandinha e Boneca.

Em nossa primeira investida na busca por geração de dados, utilizamos o questionário semiestruturado, cuja primeira pergunta, além daquelas que deram corpo para o esboço do perfil de cada professora e da gestora, foi: O que você entende por: a) criança b) currículo c) Base Nacional Comum Curricular. Como respostas, obtivemos:

Quadro 3 – Respostas sobre criança, currículo e BNCC

<p>Amarelinha</p> 	<p>Criança – <i>“Ser criança é uma coisa muito legal porque esta fase, tem o imaginário, é feliz e brinca muito”</i></p> <p>Currículo – <i>“É uma proposta de organização de uma trajetória de escolarização, envolvendo conteúdos estudados, atividades realizadas, competências desenvolvidas, com vistas ao desenvolvimento pleno do estudante”</i></p> <p>Base Nacional Comum Curricular – <i>“Um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental no Brasil”</i></p>
<p>Pega Pega</p> 	<p>Criança – <i>“Um ser em desenvolvimento e que precisa de experiência para crescer”</i></p> <p>Currículo – <i>“Um conjunto de normas a serem seguidas. Seja como um grupo de aprendizado formal a ser compreendido ou como um caminho percorrido”</i></p> <p>Base Nacional Comum Curricular – <i>“Um conjunto de situações, orientações e normas que será utilizado por todos de igual modo respeitando as diferenças regionais, na tentativa de igualar o aprendizado dos alunos com abrangência nacional. É um documento normativo”</i></p>

<p>Bolinha</p> 	<p>Criança – <i>“Criança nos remete a brincadeira, a atenção, a curiosidade de explorar o que é novo, a interação e socialização”</i></p> <p>Currículo – <i>“Uma trajetória de conhecimento, experiências e práticas”</i></p> <p>Base Nacional Comum Curricular – <i>“Que é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas, para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes”</i></p>
<p>Cirandinha</p> 	<p>Criança – <i>“Um cidadão que possui direitos e deveres que precisa de fato ser garantido e assegurado, em todas as esferas da sociedade”</i></p> <p>Currículo – <i>“São propostas que visam conhecimentos e práticas de ensino aprendizagem, construído dentro de um contexto histórico e cultural que viabilize o desenvolvimento pleno do indivíduo”</i></p> <p>Base Nacional Comum Curricular – <i>“É um documento normativo que norteia as propostas pedagógicas das etapas e modalidades de ensino da Educação Básica. Tanto das unidades educativas públicas e privadas”</i></p>
<p>Boneca</p> 	<p>Criança – <i>“É um ser em desenvolvimento, pois cada fase da infância, traz consigo um legado de conhecimentos que devem ser levados em consideração, principalmente em momentos que priorizem a escuta do que a criança pensa e faz”</i></p> <p>Currículo – <i>“Acredito ser um documento específico, que traga em seu bojo, orientações para as ações pedagógicas, direcionadas em várias esferas, mas principalmente nortear o fazer docente, buscando fortalecer o desenvolvimento integral das crianças”</i></p> <p>Base Nacional Comum Curricular – <i>“Um documento legal que propõe a nível nacional orientações a serem desenvolvidas, e garante um norte para a elaboração de outros documentos pedagógicos”</i></p>

Percebe-se a partir das narrativas uma visão de criança que considera as suas especificidades, como sujeito único, dotado de direitos e que necessita do brincar e suas infinitas possibilidades para se desenvolver. As professoras interlocutoras compreendem a singularidade do ser criança, dando sempre ênfase às brincadeiras cotidianas como algo expressivo e necessário, reconhecendo e distinguindo-a fortemente do ser adulto. O pensamento exposto por elas mostra a revolução da história da infância, influenciado sobretudo pela escolarização, desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças e pela construção social da infância (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

Nas últimas décadas o trabalho do professor na Educação Infantil tem sido amplamente discutido, uma vez que a concepção de criança e do brincar são imprescindíveis, sobretudo após seu reconhecimento como etapa importante no sistema de Educação Básica no Brasil. Na Educação Infantil as professoras precisam buscar nas interações e brincadeiras os alicerces para garantir a aprendizagem das crianças pequenas como forma de explicar os acontecimentos ao seu redor e consigo mesma, pois acreditamos que uma situação prazerosa poderá se transformar em uma aprendizagem mais significativa. A criança é um ser brincante, precisamos de mais professoras brincantes também.

Levar em conta a singularidade das crianças, o que pensam, sentem, como aprendem, o que querem do mundo, a forma como estabelecem relações sociais é deixar para trás a ideia de que as tratam como seres homogêneos. A criança como sujeito de direitos precisa ter a sua necessidade formativa atendida satisfatoriamente.

A visão da equipe participante em relação ao que seja o currículo é ambígua, contudo, prevalece a ideia de algo previamente determinado, pois “o currículo é núcleo e o espaço mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado”. (ARROYO, p. 13, 2013).

Quanto às teorias do currículo, podemos dizer que as professoras ainda possuem uma visão tradicional e menos crítica. Não é incomum essa visão sobre o currículo nos grupos de profissionais de educação haja visto que ainda há muitas dúvidas sobre o que vem a ser currículo cujo conceito, embora controverso, é fundamentalmente importante. É pertinente ao profissional da

educação lançar mão sobre esse olhar mais apurado sobre o que vem a ser currículo, como forma de contribuir com a sua prática laboral em sala de aula que poderá agregar maior sentido e maturidade. Diante disto, temos:

[...] a capacidade profissional não se esgotará na formação técnica, mas alcançará o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente. A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

Neste sentido, endossamos a importância da formação docente na direção de uma formação qualificada que capacite os professores para o enfrentamento dos desafios apresentados, ademais uma formação que o faça refletir sobre a sua prática e sobre temas relevantes da sua prática pedagógica, como as questões curriculares. A formação do professor e, portanto, de suas práticas, tem impacto no desenvolvimento integral das crianças, pois a formação em questão auxilia para o aguçamento da curiosidade e promove motivação para o professor em sua rotina diária.

Quando questionadas sobre o que pensam ser a BNCC, as interlocutoras foram quase unânimes em dizer que se trata de um documento normativo que irá regulamentar o currículo em todo país, compactuando com a ideia equivocada de currículo muito aceita entre o meio educativo, como já citamos anteriormente.

Diante do exposto, entendemos a BNCC como importante objeto de estudo na atual política curricular para Educação Infantil, pois não sendo desta forma, ficará inviável considerar a amplitude do currículo para escola. Afinal, planejar o currículo depende da sua amplitude, do seu alcance (SACRISTÀN, GOMEZ, 1998).

Tomar a BNCC como documento regulador e, por vezes inquestionável, é um risco que a educação brasileira corre desde sua homologação, quando uma corrida para interpretar e aplicar o documento foi imputada aos sistemas de ensino. No dizer de Campos; Barbosa (2015) as pesquisas continuam a indicar

práticas cotidianas na Educação Infantil ainda muito próximas de uma concepção de ensino escolarizante, distante das diretrizes curriculares, instaurando-se para muito além de uma lista de atividades, colocando em pauta aos críticos mais atentos a reafirmação do currículo privilegiado.

Como formar essas crianças, lembrando Maicovski, para ser gente para brilhar e não para se acostumar a morrer de fome? (Mello, 2009, p. 165). É poético falar das crianças. Há um desejo das professoras em reconhecer a criança e transformar a teoria em prática. Contudo, é um desafio maior ainda não importar práticas de disciplinamento e sem quaisquer reflexões que porventura a BNCC possa nos impor. O perfil das professoras que atuam na Educação Infantil é de extrema relevância neste processo.

Ainda dentro do questionário semiestruturado, foi levantada uma questão sobre as considerações das interlocutoras sobre o currículo adequado para Educação Infantil bem como se o CEI Chapeuzinho Vermelho, na opinião delas, faz algo neste sentido. O quadro abaixo sintetiza as repostas:

Quadro 4 – Respostas sobre o currículo no CEI Chapeuzinho Vermelho

<p>Amarelinha</p> 	<p><i>“O Currículo da Educação Infantil deve ser organizado em centros, módulos ou campos de experiência que precisam estar articulados aos princípios, condições e objetivos expressos nas Diretrizes. A nossa escola envolve os pequenos em situações para que aprendam conteúdos importantes sem esquecer as suas subjetividades”</i></p>
<p>Pega Pega</p> 	<p><i>“O currículo adequado é aquele que alterna as vivências necessárias para o desenvolvimento da criança. Tentamos nos adequar, pois sabemos que é necessário um espaço integrador coletivo junto às crianças; e as escolas precisam promover mudanças para essa proposta ter mais eficiência na vida das crianças”</i></p>
<p>Bolinha</p> 	<p><i>“Deve ser adequado à realidade sociocultural das crianças, de suas famílias e da comunidade em que a instituição está inserida. Na escola, estamos sempre trabalhando sob orientação da base, para garantir todos os direitos de aprendizagem das crianças.</i></p>

<p>Cirandinha</p> 	<p><i>“Aquele que contemple conhecimentos e práticas como função social, formativa e educativa. Acredito que no CEI Chapeuzinho Vermelho procuramos sim, desenvolver um bom currículo, porque sempre estamos à procura de novos conhecimentos e saberes”</i></p>
<p>Boneca</p> 	<p><i>“Primeiramente, o documento deve ser pautado considerando os conhecimentos que as crianças trazem consigo. Atender os direitos da criança. Possibilitar uma aprendizagem significativa que priorize a infância com foco principal. Definir instrumentos que registre o avanço da criança construído por ela mesma. Compreendo que o trabalho desenvolvido na escola ainda não é o desejável. Primeiramente porque não temos um currículo específico, tento contribuir elaborando meu planejamento com base no DCTMA¹², e acredito estar colaborando em algum momento para o desenvolvimento das crianças”</i></p>

Fonte: questionário semiestruturado (2022)

Mediante as respostas obtidas, observamos uma visão engessada sobre o currículo da Educação Infantil. Algumas, inclusive se referem a este como “documento” e deixam de considerar o currículo para infância de forma mais orgânica confirmando o dizer de Fochi (p. 53, 2020) [...] as crianças aprendem tudo aquilo de que precisam para esse momento da vida de livre-exploração, de outro, aqueles que defendem uma visão de instrução na Educação Infantil e a antecipação dos conteúdos”, pois numa certa fala identificamos a ideia de objetivos muito similares à listagem de conteúdo.

¹² Documento Curricular do Território Maranhense aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão no dia 28 de dezembro de 2018, para servir de base para que as escolas das redes públicas e privadas (re) elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos e planos de aulas dos professores (MARANHÃO, 2018).

Também foi possível observar algo que consideramos um avanço no pensamento pedagógico: a noção do conjunto de significados que é o currículo, quando as interlocutoras se colocam lado a lado das crianças na construção do conhecimento, sem o discurso da criança vazia, na verdade vemos a presença do abandono da criança abstrata e a importância dada ao momento de escuta em suas subjetividades (FOCHI, 2020).

Outra questão direcionada para professoras adveio da necessidade de averiguar se há no município de Bacabeira alguma proposta curricular própria da Educação Infantil. A maioria das interlocutoras (60%) respondeu negativamente; e a outra parte (20%), disse não ter conhecimento. Um dos nossos interesses por esta pesquisa foi o fato do município não possuir proposta própria e autêntica, sempre adotando os modelos nacionais ou estaduais, no caso as DCNEI e BNCC, dentre outros documentos reguladores. Deixar de construir uma proposta própria abre uma lacuna no currículo municipal que deixar de considerar as especificidades da criança bacabeirense, além disso, o corpo docente fica sem espaço para discussão e diálogo sobre o currículo, tornando-se apenas receptores de uma política curricular voltada para adequação das exigências imposta pelo mercado capitalista.

As concepções teóricas e metodológicas também foram alvo do nosso questionário. Sobre esse questionamento, as interlocutoras parecem ter ficado com dúvidas em suas respostas e, por isso, só foi possível captar uma das professoras, a professora boneca, ela disse:

Algo que alicerça minha prática no CEI Chapeuzinho Vermelho no município de Bacabeira é a afetividade baseada em WALLON, pois dessa forma tenho um olhar bem detalhado com relação ao conhecimento da criança, e tento fazer as intervenções cabíveis, buscando fortalecer o desenvolvimento infantil.

Na teoria criada pelo médico francês, a criança foi estudada em seus múltiplos aspectos e não como ser fragmentado. Como em sua concepção o desenvolvimento se dá como processo dialético, há grande destaque para o ambiente social no qual a criança está imersa, daí a relevância da integração - criança, escola e currículo (GALVÃO, 1999).

Um outro quesito considerado por nossa investigação esteve relacionado às formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação do

município de Bacabeira no tocante à BNCC. Sobre isso, houve unanimidade entre as interlocutoras ao dizer que sim, a secretaria promove ações neste sentido.

Grande parte das propostas formativas é promovida pela administração pública. Perante a tais ações formativas só existe mudança efetiva de crianças e valores quando os educadores percebem a possibilidade concreta de transformação do processo de ensino e aprendizagem, assim o professor passa de objeto a sujeito das atividades formativas. É justamente por espaços de diálogo como estes que as secretarias precisam promover na escola, aqueles que superem o planejamento dirigido e pronto, este seria o bom exemplo de programa eficaz de formação continuada (IMBERNÓM, 2011).

Nossa grande indagação advém desse olhar que deseja perceber como de fato tem ocorrido essas formações e qual seria, então, o viés adotado: o de apenas implementar a BNCC sem mais questionamentos ou o viés da investigação crítica no qual se aponta para todo contexto histórico e de disputas para BNCC da Educação Infantil? Contudo, é possível observar quando levamos em consideração todas as respostas para o questionário semiestruturado que tudo relacionado à BNCC é tratado apenas do ponto de vista da implementação sem mais discussões a respeito dos impactos ao currículo da Educação Infantil.

A BNCC trouxe para o centro das discussões curriculares uma proposta de grandes modificações nos currículos. Quando as interlocutoras foram provocadas sobre isso obtivemos as seguintes respostas:

Amarelinha – *“Sim, mudou, pois as crianças se desenvolvem mais.”*
Pega Pega – *“A BNCC não mudou o currículo da Educação Infantil. Ainda não foi possível vivenciar essas mudanças presencialmente, mas já estamos trabalhando mesmo não tendo a documentação condizente com a nova prática.”*
Bolinha – *“Sim, mudou. Houve mudança dos métodos tradicionais de ensino, para novas possibilidades de experiências que permitam com que a criança explore, brinque, participe e etc.”*
Cirandinha – *“A Base mudou o currículo, ela veio para fortalecer os saberes e a prática educativa.”*
Boneca – *“A base não alterou em nada o currículo.”*

Não existe consenso entre a equipe do CEI Chapeuzinho Vermelho sobre como a BNCC mudou ou não o currículo da Educação Infantil. Uma das problemáticas apresentadas nos estudos recentes está baseado na similaridade

dos campos propostos na base com as áreas de conhecimento. Sobre isso temos:

O vínculo dos Campos de Experiências com as áreas do conhecimento nos provoca várias perguntas. A primeira é a dificuldade da organização em áreas e/ou campos, pois, como vimos no quadro acima, esta é uma organização extremamente artificial. A geografia é tão humana quanto natural, pertence tanto às ciências humanas quanto às ciências naturais. O meio ambiente é um “conteúdo” considerado de biologia, porém tem profunda relação com a dinâmica das sociedades. O movimento interno de construção das disciplinas está constantemente sendo refeito, pois as pesquisas redefinem os recortes, criam sub-áreas, ultrapassam conceitos, procuram parcerias em disciplinas colaboradoras. (BARBOSA; RITCHER, p. 193, 2015).

Será desafiador levar os professores da Educação Infantil à compreensão de que os campos de experiência são mais complexos que as áreas disciplinares e conteudistas que marcaram, de uma certa forma, o currículo da Educação Infantil brasileiro. As aprendizagens precisam ser vinculadas às experiências da criança e, nossa realidade pedagógica ainda possui certas barreiras quanto a esse entendimento, daí a importância das formações continuadas, momentos de planejamento e demais espaços de diálogo.

Além disso, é muito cedo para afirmar que a BNCC transformou o currículo da Educação Infantil. Acreditamos ser necessário mais tempo para fazer tal avaliação, pois um documento regulador por si só não é suficiente para dar conta de todas as facetas e demandas de natureza pedagógica sobre um nível de educação. Este é um processo longo que exige confronto e participação maciça.

Ademais, nos instigou saber o que as professoras e a gestora pensam sobre os campos de experiência, o que eles são, para assim tentarmos situar como se dá a complexa produção de saberes na escola.

Quadro 5 – O que são os campos de experiência?

<p>Amarelinha</p> 	<p><i>“São vivências para o desenvolvimento da criança centralizados na aprendizagem no aluno”</i></p>
---	--

<p>Pega Pega</p> 	<p><i>“Um conjunto de oportunidades de vivências para o desenvolvimento da criança em sua amplitude”</i></p>
<p>Bolinha</p> 	<p><i>“Uma espécie de pilar para educação infantil. Com campos como: O eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”</i></p>
<p>Cirandinha</p> 	<p><i>“Irão desenvolver a criança e suas aprendizagens”</i></p>
<p>Boneca</p> 	<p><i>“São eixos norteadores, específicos que se complementam entre si, que organizam o planejamento e a prática docente”</i></p>

Fonte: questionário semiestruturado (2021)

Como já discutido, os campos de experiência originalmente foram pensados na perspectiva de proporcionar à criança através de diferentes linguagens, experiências concretas de vida cotidiana para uma aprendizagem plural na qual os espaços, tanto da vida coletiva quanto da vida individual, sejam significativos.

A pedagogia dos campos de experiências é relacional, ou seja, o conhecimento é produzido na interação da criança com o mundo, dos adultos com as crianças, das crianças com outras crianças. É uma pedagogia que reivindica estar aberto à complexidade que é conhecer e se conhecer (FOCCHI, p. 66 2020).

O trabalho pedagógico da Educação Infantil sob a perspectiva dos campos, precisa colocar no centro de sua prática o fazer e o agir da criança. Organizar o currículo por campos de experiência possibilita ao professor a superação da proximidade com as disciplinas e áreas do conhecimento formando uma grande conexão com a experiência vivida pela criança, algo que para nossa realidade curricular ainda é uma novidade.

Ainda sobre os campos de experiência, as interlocutoras discorreram sobre os impactos incidentes sobre o currículo da Educação Infantil. Segundo algumas delas, essa estrutura do currículo pode:

BOLINHA – “Desenvolver habilidades, atitudes, valores e afetos que nas crianças de 0 a 5 anos”

BONECA – “Trazer informações sobre a base que facilitam a aprendizagem, pois estão ligadas as vivências do cotidiano, tornando a aprendizagem significativa, dessa forma o currículo deve ser elaborado com base nesses Campos de Experiências”

Por fim, perguntamos se o CEI Chapeuzinho Vermelho desenvolve um currículo voltado para infância e como seria esse currículo. Como respostas obtivemos as narrativas descritas abaixo:

AMARELINHA – “Desenvolvemos um bom currículo, porque sempre estamos à procura de novos conhecimentos e saberes”

PEGA PEGA – “Estamos sempre trabalhando sob orientação da base, para garantir todos os direitos de aprendizagem das crianças”

BOLINHA – “Envolvemos nossos pequenos em situações para que aprendam conteúdos importantes sem esquecer as suas subjetividades”

CIRANDINHA – “Tentamos nos adequar, pois sabemos que é necessário um espaço integrador coletivo e as escolas precisam promover mudanças para essa proposta ter mais eficiência na vida das crianças”

BONECA – “Compreendo que o trabalho desenvolvido na escola, ainda não é o desejável, primeiramente porque não temos um currículo específico, tento contribuir elaborando meu planejamento com base no Documento Curricular do Território Maranhense, e acredito estar colaborando em algum momento para o desenvolvimento das crianças”

É possível observar que as interlocutoras estão comprometidas com o texto da BNCC, inclusive se utilizam dos termos contidos ao longo de todo o documento. Estão se debruçando para compreender o currículo alicerçado em campos e, para tanto, tentam traduzir o que compreendem em seus planejamentos, como mencionado por elas.

A BNCC está posta, ou seria imposta? O fato é que já estamos a dialogar com a base há alguns anos, a saber, desde sua homologação em 2017. O que não podemos deixar de manter é o diálogo crítico, aquele que não aceita e reproduz apenas, pois a BNCC pega emprestado uma organização curricular que levanta a bandeira do livre fazer da criança, contudo, transforma os campos não em experiências em si e sim em campos para aprendizagem que pouco consideram o desenvolvimento integral da criança aproximando-se das disciplinas escolares (PEREIRA, 2020).

4.7 Diário de bordo reflexivo: as professoras interlocutoras entram mais uma vez na dança

Ainda como forma de gerar dados para nossa pesquisa optamos pelo diário de bordo reflexivo, cujo ponto principal foi a análise das professoras após cada ciclo formativo.

A cada encontro trabalhávamos sob a ótica de um tema que consideramos importante para refletir sobre o currículo da Educação Infantil, para tanto, o diário de bordo foi disponibilizado através da plataforma *Google Forms* juntamente com a frequência das participantes. Tivemos uma variável no número de participantes nos ciclos formativos onde observamos a presença de mais professoras além daquelas que haviam preenchido o questionário semiestruturado. Por essa razão, optamos por não identificar com pseudônimos as interlocutoras no diário de bordo reflexivo tal qual fizemos no questionário.

Assim, após cada pergunta ou frase de reflexão, as participantes do ciclo formativo foram convidadas a colocar suas opiniões no diário de bordo reflexivo via *Google Forms*. O que constatamos foi uma série de falas e discursos que também serviram de base para construção do nosso *E-book*. Segue abaixo um quadro demonstrativo das percepções captadas no diário de bordo:

Quadro 6 – Diário de bordo reflexivo

Diário de bordo reflexivo
Sobre a teoria curricular na qual o CEI Chapeuzinho Vermelho se situa:

“A nossa escola é um espaço socializador de conhecimento, por isso nosso currículo é pós-crítico, pois o professor é mediador no processo ensino aprendizagem, onde o aluno é visto como protagonista nesse processo, valorizando suas potencialidades” (26/01/2022)

“A escola CEI Chapeuzinho Vermelho desenvolve um currículo Pós-crítico, porque o mesmo tem como foco principal o sujeito, ou seja, torná-lo o protagonista” (26/01/2022)

Sobre o olhar da nossa sociedade sobre a criança:

“É notório, atualmente, que a criança vem sendo vista como um ser de direitos. Em minha concepção, essa evolução é extremamente significativa, pois vejo que tanto no meio escolar quanto no meio social, as crianças vêm sendo acolhidas com um olhar mais compreensivo, afetivo e cuidadoso. Isso só vem reforçando a fase da infância como uma das principais fases de desenvolvimento. Com toda essa evolução sobre criança e infância, a implementação do currículo para Educação Infantil, também vem sendo ampliada, garantindo os diversos direitos da criança, contudo, as aprendizagens estão cada dia mais significativas, contextualizadas com vivências, tornando assim o desenvolvimento prazeroso.” (27/01/2022)

“A sociedade percebe a criança cada vez mais inteligente. Na minha opinião, as crianças estão mais independentes... Independentes em um bom sentido..., mas também estão perdendo os momentos mais gostosos da infância...o olhar que eu tenho é que a infância de hoje é muito diferente da nossa de uns 30 anos atrás.” (27/01/2022)

Críticas a BNCC após participar do ciclo formativo:

“A BNCC, foi homologada no período em que o país atravessava mudanças no cenário político, onde os grupos interessados visavam o capital e alguns estudiosos e militantes da educação ficaram de fora. Porém, algumas ações normativas foram importantes para educação infantil. O trabalho com os campos de experiências a

partir dos eixos estruturantes, interações e brincadeiras. Porém, observa-se que alguns temas importantes foram desconsiderados, como; história e cultura afro-brasileira, gênero, deficiências, transtornos entre outros. A educação infantil precisa ser vista de forma mais carinhosa, com um currículo que de fato contemple no contexto escolar, experiências de vida a essa primeira infância, com recursos e suportes, tanto pedagógicos como financeiros, e políticas públicas que vise uma educação de excelência. Essa formação me fez abrir os olhos a respeito da BNCC. Vou ler mais sobre ela. Espero ter contribuído com essa pesquisa”. (28/01/2022)

As críticas sempre são coletivas. Para mim como estou no começo, tudo é novo, as minhas críticas são relacionadas às rotinas. Dando mais suporte aos profissionais da Educação... tipo, saber a necessidade de cada escola e professor. (28/01/2022)

“Quanto às críticas sobre a BNCC, eu tenho sim muitas indagações, até mesmo por ainda estar me familiarizando com as mudanças, já que são muitas. Sei que a criança precisa viver as experiências para dá sentido à sua aprendizagem de forma concreta e prazerosa, só que aqueles códigos em cada campo de experiência não são também tão abrangentes, eles também limitam as possibilidades de conquistas e realizações das crianças. Quanto às contribuições da BNCC, eu acredito que ainda vai acontecer de forma significativa quando realmente estiver na prática. Por enquanto, estamos em transição: nem uma coisa, nem outra. Estamos nos adaptando. Mas será bem mais agradável pra criança aprender experimentando as inúmeras possibilidades.” (28/01/2022)

Fonte: Diário de bordo – *Google forms* (2022)

As professoras, conforme os seus relatos, enquadram o currículo do CEI Chapeuzinho Vermelho como sendo pós-crítico. Contudo, através da análise das respostas dos questionários e observações realizadas durante o ciclo formativo, foi possível perceber um currículo centrado nas disciplinas escolares.

Atividades e problemas curriculares são construídos e apresentados de forma que a criança seja encorajada a utilizar a criatividade e a adquirir, simultaneamente, habilidades acadêmicas básicas. [...] As matérias de estudo são construídas a partir da retirada dos fatos de

seu lugar original e de sua reorganização em vista de um princípio geral, buscando interpretar a natureza infantil (LOPES; MACEDO, p. 110, 2011).

O currículo da Educação Infantil reflete as escolhas daqueles que o formulam. A Educação Básica vive o momento de repensar suas formas de trabalho no processo de ensino aprendizagem e, para isso, andam a rediscutir suas concepções de currículo, e embora nessa definição haja a superação de conceber o currículo como lista de conteúdos obrigatórios, dizer que praticamos um currículo pós-crítico não é uma realidade, pois a teorização pós-estrutural nunca abandona por inteiro a teorização crítica, embora tenha se distanciado (SILVA, 2015).

Não é consensual a ideia de um currículo para Educação Infantil, por isso, a inclusão na BNCC pode levar ao engessamento das propostas pedagógicas direcionadas para infância no Brasil, visto que um currículo pré-estabelecido direcionada às práticas mais tradicionais de ensino.

A lógica para os primeiros anos da infância não é a lógica proposta pela BNCC. Já sabemos sobre a compartimentalização do conhecimento e o retrocesso que essa ideia representa. O campo da Educação Infantil já acumula muitos saberes que facilmente superaram o conhecimento especializado por áreas nada promissoras para etapa em questão.

A proposta da BNCC para Educação Infantil mantém uma relação direta com a política de controle do Estado quando através de um código alfanumérico estabelece indicadores para o alcance de determinados objetivos que delimita a aprendizagem individual e avalia aquilo que cada professor deu conta ou não de ensinar. Essa visão tira a autonomia pedagógica dos professores e se apresenta bem mais como política de controle do trabalho docente do que uma base nacional comum para superar as desigualdades regionais e garantir qualidade no ensino.

Apesar de uma visão contemporânea de infância apresentada pela BNCC, o documento que se apresenta de maneira bastante prescritiva quando os campos de experiência se voltam para criança e suas experiências. Os campos de experiências são uma potente forma de organização incluídas em outras experiências como no exemplo italiano, contudo, quando institucionalizados e sistematizados podem ter sua potência comprometida.

O olhar atento das professoras sobre a criança foi um dos pontos considerados por esta pesquisa quando nos propomos a realizar o diário de bordo reflexivo junto a elas. Referências à criança como sujeito de direitos, primeira infância, desenvolvimento, inteligência e independência merecem destaque, pois demonstram no dizer das professoras, a infância como uma fase da vida humana que requer atitudes e cuidados peculiares para o seu desenvolvimento moral, pessoal e ético. Elucida, ainda, sobre a importância de reconhecer a primeira infância, suas competências, uma vez que aqueles que se dedicaram a estudá-las descobriram seus pontos fortes, capacidades e necessidade inesgotável de expressão e realização (MALAGUZZI, 2016).

A própria palavra base sugere sentido de organização e sustentação. A base vem sendo proposta como aquilo que dará estrutura à educação brasileira com o discurso “Educação é a Base”. O Estado produz um efeito de sentido que aponta para a falta da qualidade no ensino e, assim, justifica a existência de conteúdos sobre o que ensinar e aprender que, por sua vez, determinam os caminhos de sucesso a ser percorrido como forma de aumentar os índices das avaliações.

Para educação de crianças de 0 a 5 anos idade, a BNCC trata o processo de desenvolvimento de forma instrumental e linear, dando prioridade ao atendimento de caráter individual e de modo compartimentado, seriado e por idade, como já citamos aqui. A Educação Infantil precisa ser marcada pelo atendimento de caráter coletivo, levando em conta a heterogeneidade que existe na diversidade da infância para valorizar a produção de sentidos e interesses das crianças no lugar na visão escolarizante.

O esforço para organização do currículo constitui-se como forma de controle social visto que as suposições curriculares não são desinteressadas. Elas estão cheias de informações, conhecimentos e formas bem particulares de ver e estar no mundo. Assim, o campo curricular impacta a criança hoje e certamente a criança de amanhã pois produz significados e é produtivo. Por isso:

Pode-se dizer, então, que a proposição de orientações curriculares é uma das formas que as instituições estatais utilizam para regular, orientar, fixar limites e prescrever determinadas práticas e relações sociais no campo educativo. Por essa razão, o texto legal não é constituído por uma única voz ou por um conjunto de prescrições homogêneas. Mas, sim, por uma variedade de discursos produtores de

relações de poder e saber que torna possível o domínio da subjetividade infantil, ao apresentar modos de nomear e entender as crianças, definindo modelos para conduzir a ação pedagógica a elas dirigida. (CARVALHO, p. 468, 2015).

Embora não tão seguras e muito provavelmente por carência de formações na área curricular, de certa forma, as professoras do CEI Chapeuzinho Vermelho buscam problematizar o currículo mesmo que ainda de maneira não completamente satisfatória. O currículo coloca em ação determinadas formas de pensar ou agir. Quando imerso no discurso pedagógico, opera fortemente na vida dos indivíduos por via do tempo, espaço e outros fatores que determina. Por isso, torna-se necessário na conjectura atual da BNCC, reforçar ações formativas e espaços problematizadores onde o currículo será interrogado.

Diante das percepções das professoras e da gestora da Educação Infantil do CEI Chapeuzinho Vermelho, nos debruçamos na construção do *E-book* Cenários Pedagógicos na Educação Infantil (APÊNDICE D). Destacamos quão importante foi para nós os conhecimentos e as vivências com as interlocutoras da pesquisa, pois assim oportunizamos aos leitores as sensações percebidas durante o processo além da construção do produto final da pesquisa.

4.8 E-book: uma sugestão didático-metodológica para auxiliar a prática docente

O PPGEED da UFMA se dispõe a pesquisar qualquer problemática da Educação Básica na tentativa de amenizar as situações encontradas nas diversas realidades com a elaboração de um produto final que dê suporte a atuação docente, pois, como já descrito, o MP deve ser reconhecido como alternativa de formação docente, formar para o ensino e pesquisa, sobretudo o ensino que visa a aplicação (FISCHER, 2005).

Intentamos, dada a natureza do MP, que requer a elaboração de um produto que dê conta das situações vividas e pesquisadas no espaço escolar, a feitura de um *E-book* para Educação Infantil. A nossa tentativa foi de aproximar a escola da Universidade, por meio de momentos de reflexão e

diálogos que tiveram início desde os primeiros contatos com a escola *lócus* da pesquisa.

De forma colaborativa, mediante as falas, comportamentos e práticas dos sujeitos envolvidos, planejamos o *E-book* para Educação Infantil, considerando a realidade investigada:

- ✓ PALAVRAS INICIAIS
- ✓ APRESENTAÇÃO
- ✓ INSPIRAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS ITALIANAS E BACABEIRENSES. O QUE É POSSIVEL?
- ✓ PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CURRÍCULO PARA CRIANÇAS PEQUENAS
- ✓ CENA 1 – A abelha pica
- ✓ CENA 2 – Aqui dá muita manga
- ✓ CENA 3 – O que é um artista?
- ✓ CENA 4 – Chove todo dia
- ✓ CENA 5 – Tia, eu quero ler!
- ✓ JOGOS E BRINCADEIRAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL
- ✓ PALAVRAS FINAIS

Nosso intuito não consiste em determinar como o professor precisa realizar seu trabalho em sala de aula, mas de fazê-lo refletir sobre a sua prática a fim de possibilitar a criação de outros fazeres e apontar novos caminhos.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: ponto final?

“Uma escola deve ser um lugar para todas as crianças, não baseada na ideia de que todas as crianças são iguais, mas que todas são diferentes” (MALAGUZZI, 2016)

O professor é o mediador do processo de ensino e aprendizagem, por essa razão, a concepção teórico metodológica escolhida por ele fará toda diferença em sua sala de aula. A BNCC, como documento norteador tem sido considerada no meio docente como uma forte aliada do currículo para Educação Infantil, portanto do fazer docente.

O trabalho docente na Educação Infantil sinaliza um dinamismo notório; e, ao mesmo tempo que invoca esperança e necessidade de fortalecimento da formação continuada de professores, esbarra em escolas presas aos modelos já avaliados e considerados inadequados para o desenvolvimento das crianças até 5 anos de idade no Brasil, “o que prejudicou a elaboração de modelos pedagógicos mais afinados com as formas de promoção do desenvolvimento infantil”. (OLIVEIRA, 2010, p. 14).

A construção da BNCC para Educação Infantil foi sobrecarregada de debates acadêmicos acalorados e sensíveis a esta etapa da Educação Básica, sobretudo dado o fato de não haver consenso na comunidade acadêmica sobre um currículo para Educação Infantil por considerar este instrumento de controle do trabalho docente e incentivador de práticas tradicionais de ensino.

Mesmo não sendo considerada o currículo da escola, a base é uma referência obrigatória, por isso não deixa de influenciar fortemente a tomada de decisões sobre o fazer pedagógico nas instituições de Educação Infantil, o qual deveria ser oriundo, sobretudo, do trabalho de cada professor, seja ele individual ou coletivo, de suas reflexões e ações próprias e das práticas rotineiras para crianças com até 5 anos.

O intento de responder a um problema de pesquisa é para nós, indubitavelmente, desafiador, pois mesmo quando conseguimos fazê-lo, outras indagações, questionamentos e problemas surgem ao longo da dança da pesquisa. O olhar já aguçado pelo gosto da pesquisa nos faz enxergar bem além

do pensado inicial. Por um lado, houve um esforço para dar conta do problema que originou a pesquisa, de outro lado nos deparamos com o inconcluso.

Buscamos com esta pesquisa respostas para os seguintes questionamentos iniciais: Quais concepções teórico-metodológicas sobre Educação Infantil alicerçam a prática docente das professoras do Centro de Educação Infantil Chapeuzinho Vermelho? Que compreensões teóricas e metodológicas acerca da Base Nacional Comum Curricular, as professoras do Centro de Educação Infantil Chapeuzinho Vermelho possuem? Como as professoras do Centro de Educação Infantil Chapeuzinho Vermelho desenvolvem atividades didático-pedagógicas no contexto da Base Nacional Comum Curricular? Como um E-book poderia ser implementado com sugestões didáticas da Base Nacional Comum Curricular para as professoras do Centro de Educação Infantil Chapeuzinho Vermelho?

Para o percurso metodológico nos passos investigativos, optamos pela pesquisa do tipo intervenção pedagógica, visto que esse tipo de pesquisa permitiu sintonia entre pesquisadora e interlocutoras na análise e avaliação do problema, bem como na elaboração da intervenção e construção do produto de pesquisa.

Com base nesse entendimento se deu o processo de investigação no CEI Chapeuzinho Vermelho no município de Bacabeira. Houve a feitura do ciclo formativo, aplicação do questionário semiestruturado e participação das professoras no preenchimento do diário de bordo reflexivo.

Como procedimentos primários, para contextualizar e entender como chegamos a esse modelo de organização da Educação Infantil, optamos por rever o processo histórico das instituições infantis paralelamente ao conceito da infância e papel das políticas curriculares. Acreditamos que situar o leitor na história sobre a temática tenha sido válido.

Outra análise importante foi sobre os estudos das teorias curriculares. A partir do resgate do sentido do termo currículo, buscamos a inserção do leitor nas discussões curriculares passando pela teoria tradicional, crítica e pós-crítica, dando uma parada nestas duas últimas que consideramos como possibilidade para o currículo da Educação Infantil.

A intervenção na realidade estudada se deu em dois momentos distintos. Primeiro, por meio do Ciclo Formativo para as interlocutoras do CEI Chapeuzinho Vermelho, onde tivemos participação variável do número de presentes. O Ciclo Formativo se deu nos dias 26, 27 e 28 de janeiro de 2022. Para elaboração do *E-book* nos utilizamos das perspectivas captadas no questionário semiestruturado; e no diário de bordo reflexivo a partir do qual as interlocutoras tiveram a oportunidade de expressar ideias que contribuíram para organização do produto final.

Atendendo a exigência da natureza do Mestrado Profissional, nos propomos a intervir na realidade encontrada bem como buscar contribuições significativas para as práticas a respeito do currículo da Educação Infantil das professoras no CEI Chapeuzinho Vermelho, por meio de um conjunto de situações pedagógicas pautadas no currículo e reflexões sobre a BNCC. O produto da pesquisa, consolidado por meio do *E-book: Cenários Pedagógicos na Educação Infantil*, não se trata de uma imposição da autora. O intuito sempre foi de deixar uma contribuição que se traduza em práticas cada vez mais adequadas à Educação Infantil.

Durante o processo de pesquisa na escola campo encontramos algumas dificuldades em relação à presença da pesquisadora. Em virtude da pandemia pela COVID-19 e, conseqüentemente a suspensão das aulas presenciais na rede municipal de Bacabeira em março de 2020, não foi possível observar o cotidiano escolar como gostaríamos ou mesmo captar a narrativa das crianças e de suas famílias sobre o currículo da escola. Além do mais, fomos levadas a realizar pela plataforma *Google Meet* o Ciclo Formativo e questionário via *Google Forms*, como forma de atender aos protocolos da vigilância sanitária da COVID-19.

Como principais achados desta pesquisa, o confronto teórico com as práticas das professoras no currículo da Educação Infantil, sobretudo em matéria de BNCC (2017), último documento norteador para o currículo brasileiro. A pesquisa foi capaz de dar voz às interlocutoras na medida em que proporcionou a valorização das angústias, opiniões, dificuldades e desinformação sobre o currículo da Educação Infantil ao que tange à BNCC. Embora em meio às narrativas, muitas vezes nos deparemos com uma prática engessada e,

surpreendentemente, ainda com um currículo muito limitado para infância. Foi possível encontrar em meio a panaceia gerada pela BNCC o ideal de currículo para Educação Infantil que acredita na criança e possibilita seu verdadeiro desenvolvimento.

O bailado do currículo no decorrer desta pesquisa nos colocou para dançar. Dançar para acompanhar a escola em questão, dançar para nos inserir na movimentação das interlocutoras, dançar porque simplesmente não conseguimos ficar paradas em meio às exigências curriculares da infância brasileira e, portanto, da infância bacabeirense.

Essa dança nos fez lembrar que a experiência é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Por isso, a escolha pela analogia com a dança. A dança e a música promovem uma experiência que é única para cada um de nós.

Destarte, mesmo a alegria da dança pode ser eliminada, quando nos apontam que a BNCC é vestígio do modo de ensinar moderno, que parte da perspectiva do currículo como um documento prescritivo na pretensão de universalizar e determinar saberes, conhecimentos e práticas. Ensinar tudo a todos da mesma forma (GONÇALVES; PEIXOTO, 2016). Não dançamos igual. Cada um se movimenta de uma maneira diferente, sente o ritmo e os embalos da música a seu modo. Que não sejamos levados pelo modismo dos ritmos, pois a dança do currículo precisa continuar.

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, B. O. **Panorama das políticas de Educação infantil no Brasil**. Brasília: Unesco, 2018.
- ALBUQUERQUE, M. J.; GONCALVES, D. P.; OLIVEIRA, A. J. V. G. ESCOLA, POBREZA E CURRÍCULO: um olhar a partir das percepções de docentes e educandos de uma comunidade no interior do Maranhão. **CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS**, v. 18, p. 1077-1096, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/goncalves-oliveira-santos.pdf> Acesso em: 05 out de 2021.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Tradução: Joaquim José de Moura. Lisboa, 1970.
- AMORIN, A. L. N de. **Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?** 2011. Tese de Doutorado (Doutorado em educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bistream/tede/4727/1/ArquivoTotalAna.pdf>. Acesso em 10 jun de 2021.
- ANDRADE, C.; D'ÁVILA, C.; OLIVEIRA, F. Um olhar sobre a práxis pedagógica do mestrado profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 2, p. 81-96, 2004.
- ANDRADE, L.B. P. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-45.
- ANDRÉ, M. E.D.A; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M.W. Repensando o Currículo; SILVA, T. T da. In: MOREIRA, Antonio Flávio; Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 39-57.
- ARAÚJO, J.C.S (Org.). **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia :EDUFU,2007.
- ARCE, A. Friedrich Fröebel a pedagogia dos jardins-de-infância. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, maio-ago. 2002.

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1981.
- ARROYO, M. G. **Currículo, Território em Disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BACABEIRA. Prefeitura Municipal de Bacabeira. **Plano de Carreiras, Cargos e Salários e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica**. Projeto de Lei nº 294, de 29 de dezembro de 2011.
- BACABEIRA. Prefeitura Municipal de Bacabeira – Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Projeto de Lei nº 361, de 22 de junho de 2015.
- BACABEIRA. Prefeitura Municipal de Bacabeira. **DIRETRIZES PARA REALIZAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BACABEIRA**. Circular nº 066/2021. Secretaria Municipal de Educação, 2021.
- BACABEIRA. Secretaria Municipal de Educação. **Censo Escolar**, 2021.
- BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARBOSA, V. A GÊNESE DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Plurais**. Salvador, v. 1, n. 2, p. 94-113, abr./ago. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/xavie/Downloads/2682-Texto%20do%20artigo-7057-1-10-20160826.pdf>. Acesso em 20 de ago de 2021.
- BARBOSA, M. C. S; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In.: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.
- BARBOSA. M. C. S. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BANDEIRA, P. **Mais respeito, eu sou criança**. 2º Ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BOMFIM, M. G. R. CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM, EXPERIMENTAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO. **Educar FCE**, São Paulo, v. 18, n.01, p 1406 – 1417, mar, 2019.

BRASIL, 2017. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 23 de mar de 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2021.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em 25 de mar de 2021.

BRASIL. **Emenda constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59 Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v.2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2016. <<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCCAPRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 06 jun de 2021.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUJES, M. I. **Infância e maquinarias**. 2001. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, São Paulo. Disponível: <http://hdl.handle.net/10183/1904>. Acesso em 25 maio 2021.

CAMPOS, R. BARBOSA, M. C. S. BNCC e educação Infantil: Quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17, p. 353 – 366, jul/dez, 2015.

CAMPOS, E. F. A. Práticas lúdicas de aprendizagem no contexto escolar. **Educar FCE**, São Paulo, v. 18, n.01, p 913 – 921, mar, 2019.

CANAVIEIRA, F. O. **A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da sociologia da infância**. 2010. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251420/1/Canavieira_FabianaOliveira_M.pdf. Acesso em 11 mai 2021.

CARVALHO, R. S. de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Revista Educação**. Porto Alegre. v. 38, n 3, p 466-476, set-out, 2015a.

CASTRO, M. H. G. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em aberto**. Brasília. v. 33, n 107, p 95-112, jan-abr, 2020.

CHANG, J. **Can't stop won't stop: a history of Hip-Hop culture**. New York, USA: St. Martin's Press, 2005.

CORREIA FILHO, F. L. Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea. **Relatório diagnóstico do município de Bacabeira**. Teresina: CPRM – Serviço Geológico do Brasil, 2011.

DAMIANI, M. F et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação, Pelotas. n. 45, p. 57-67, jul – ago. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/xavie/Downloads/3822-9218-3-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/xavie/Downloads/3822-9218-3-PB%20(1).pdf). Acesso em: 05 de ago de 2021.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. *In*: ENDIPE – Encontro nacional de didática e práticas de ensino, 16., 2012, Campinas. **Anais ...Campinas: Junqueira e Marins Editores, 2012. Livro 3. p. 002882.**

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976 (trad. Anísio Teixeira)

DEWEY, J. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. *In*: educação Infantil: a creche, um bom começo. **Revista em Aberto, Brasília**, v. 18, n. 73, p.11-28, 2001.

DINIZ, P. C. **A REFINARIA PREMIUM I NO MUNICÍPIO DE BACABEIRA: perspectivas e impactos socioeconômicos de um projeto de enclave no**

Maranhão a partir de 2010. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico). Programa de Pós-graduação em desenvolvimento socioeconômico. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, p. 184, 2015.

EYNG, A M. **Currículo escolar.** Curitiba, IBPEX, 2010.

FELIPPI, G; ITAQUI, L. G. Transformações dos Laços Vinculares na Família: Uma Perspectiva Psicanalítica. **Pensando Famílias**, São Paulo, v. 19, p. 105-113, maio/jun. 2015.

FILHO, A. G. L. **Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0410334_08_Indice.html Acesso em 10 jun 2021.

FINCO, D. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 233-246.

FINCO, D. ; BARBOSA, M. C. S; FARIA, A. L. G de. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. *In:* FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 7 – 14.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. **RBPG.** v. 2, n. 4, p. 24-29 jul. 2005.

FRANCO, K. R.; AMORIM, F. L. A. de. Coordenação Pedagógica das escolas camponesas da Rede Estadual: assessoria itinerante. *In:* SILVA, I. M. da; OLIVEIRA, E. A. M.; VIEIRA, A.B. *et al.* (Orgs.). **Práticas Pedagógicas de Coordenação Pedagógica na escola pública.** Curitiba, PR: Appris, 2017.

FRAZÃO, M. das D.C. Orientações para creches no Brasil: O Programa “Primeiro, a Criança”. *In:* MELO, J. C de; CHAHINI, T. H. C (Orgs). **Reflexões & práticas na formação continuada de professores da Educação Infantil.** São Luís, MA: EDUFMA, 2015.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca.** 4ª ed. São Paulo: Abrinq, 1996.

- FOCCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.
- FOCCHI, P. S. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura**: Filos. Educ, Caxias do Sul, RS, 52-72, v. 25, Dossiê, 2020.
- GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed.; São Paulo: Scipione, 1991.
- GALLO, S. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 98 p. (Pensadores & Educação, VIII).
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: Uma concepção Dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GARCEZ, L.H do C. **Técnica de redação – o que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, R. M.; PEIXOTO, L. F. Em defesa dos currículos praticados pensados nos cotidianos escolares. In: REUNIÃO CIENTÍFICA ANPED NORTE, 1., 2016, Belém. **Anais...** Belém: Anped, 2016. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/anpednorte/ANAIS_ANPED_NORTE_compressed.pdf Acesso em: 20 jan 2022.
- GIRON, G. R. POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: O QUE ISSO TEM A VER COM CIDADANIA? **Revista de Educação**. Campinas, nº 24, jun, 2008, p. 17-26.
- GONÇALVES, M. E. S. A Base Nacional Comum Curricular e a subalternização do direito à educação. In: UCHOA, A. M; SENA, I. P. F. **Diálogos Críticos – BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.
- GOODSON, Y. **Currículo: teoria e história**. 15 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.
- GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo; Loyola, 2003.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBGE, 2017. **Características da população e dos domicílios: resultados do universo**. Rio de Janeiro: Censo Demográfico, 2017. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/bacabeira/panorama> >. Acesso em: 02 mai 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Belo Horizonte: Artigo, 2010.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1998.

KUHLMANN JR. M. **Histórias da educação infantil brasileira**. **Revista Brasileira Educação**. [online]. 2000, n.14, pp.5-18. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 16 jun 2020.

KUHLMANN JR., M., FERNANDES, R. **Sobre a história da infância**. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.15-33

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN, JR, M. **Histórias da educação infantil brasileira**. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.5-18, 2000b. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/4a37/2e0617070d0cf6025c98fff15a6aaaea4041.pdf?_ga=2.180233636.1826348262.1624964361-2094672589.1624964361. Acesso em: 02 JUN DE 2021.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28. [s.n.], jan./fev./mar./abr. 2002.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: Educs, 2003.

LIMA, L. **Dança como atividade básica: perspectiva para uma nova era**. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 94-96, 1995.

LIMA, A. M. **Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular**. In: UCHOA, A. M.; SENA, I. P. F. **Diálogos Críticos – BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, G de F; MARQUES, J. E; VIEIRA, R. G. Uma base curricular para tempos neoliberais. *In*: BÔSCARO, A. P. D (Org) **Diálogos Contemporâneos 3**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

LOPES, S de C. Um ensaio de formação docente no Rio de Janeiro: A Escola Normal Livre do Município da Corte (1874 -1875). **História da Educação** (UFPel) , v. 16, p. 134-155, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2018.

MALAGUZZI, L. História, ideias e princípios básicos: Uma entrevista com Loris Malaguzzi. *In* C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

MARANHÃO. **PORTARIA Nº 080, DE 01 DE FEVEREIRO DE 2021**. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2021/02/Portaria-n%C2%BA-080-2021-ENSINO-H%C3%8DBRIDO.pdf>. Acesso em 05 de jun de 2021.

MARANHÃO. **RESOLUÇÃO CEE/MA nº 285/2018**. Aprova o Documento Curricular do Território Maranhense como referência na implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão. Disponível em: <http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/ementa/>. Acesso em: 01 de jan de 2022.

MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Anais**. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Campinas, SP: FE/UNICAMP: HISTEDBR, 2009.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira; FNDE/MEC, 1990.

MELLO, S. A. NÃO FAZER DAS PALAVRAS UM ATALHO AO CONHECIMENTO. *In*: FARIA, A. L. G; Mello, S. A. **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças** (org). 2.ed. São Paulo: Junqueira&Marin, p. 163-172, 2009.

MICARELLO, H. A. L; FRADE, I. C. A. da. **PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação**. Trabalho Encomendado - 38 Reunião Nacional da ANPEd (2016). Disponível em: <https://anped.org.br/news/pne-bncc-e-ameacas-democraciaeducacao#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular,presidente%20da%20rep%C3%BAblica%20Dilma%20Roussef>. Acesso em 13 de ago de 2021.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-20.

MULER.P; SUREL.Y. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NARODOWSKI, M. **Infância e Poder: A conformação da pedagogia moderna**. 1993. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, São Paulo. Disponível em:<repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/.../1/Narodowski%2C%20Mariano.pdf>. Acesso em 04 mar 2021.

NASCIMENTO, E. C.M. **PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: EDUCAÇÃO OU ASSISTÊNCIA?** XII Congresso Nacional de Educação. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf. Acesso em: 04 jun de 2021.

NASCIMENTO, R. C. G. **INFÂNCIA, POBREZA E ASSISTENCIALISMO EM SÃO LUÍS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX**. III JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoC/1ceaa80149861047c9a5Rita%20de%20C%C3%A1ssia%20Gomes%20Nascimento.pdf>. Acesso em 19 jan de 2022.

NASCIMENTO C. T; BRANCHER V. R; OLIVEIRA V. T de. **LINHAS**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 4-18 jan/jun. 2008.

NIEHUES, M. R; COSTA, M. O. CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA. Rev. **Técnico Científica** (IFSC), v. 3, n. 1 (2012).

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. São Paulo: **Educação e Pesquisa**. V 25, n1, p 11-20, 1999.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE PROPÕEM AS NOVAS DIRETRIZES NACIONAIS? I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. **ANAIS**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança, 20 de novembro de 1959**. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 11 mai. 2021.

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

PACHECO, J. A. **Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005.

PASCHOAL, J. D; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**. São Paulo: Campinas, n. 33, p. 78 – 95. Mar 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.inicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf Acesso em 02 jun 2021.

PERDIGÃO, M. G da. A trajetória do cuidado e educação das crianças pequenas. In: MELO, J. C de; CHAHINI, T. H. C (Orgs.). **Reflexões & práticas na formação continuada de professores da Educação Infantil**. São Luís, MA: EDUFMA, 2015.

PEREIRA, A. **Pesquisa de Intervenção em Educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

PEREIRA, F. H. Campos de Experiência e a BNCC: Um olhar crítico. **Zero-a-seis**. Florianópolis, v.22, n.41, p. 73-89, jan/jul, 2020.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Tradução de Suzana M. de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro, RJ: Graphia, 2005.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, O. M. (coord.). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice/Editora Revista dos Tribunais, 1988.

RAMALHO, B. R. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008;

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROBSON, Colin. (1993). **Real World Research**. Oxford: Blackwell, 1995.

ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

ROSA, K. M. da S. N. **CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO: a percepção dos alunos do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, p. 147, 2019.

ROUDINESCO, E. **A família em desordem**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2003.

RUSSO, D. DE COMO SER PROFESSOR SEM DAR AULAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA In: FARIA, A. L. G; Mello, S. A. **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças** (org). 2.ed. São Paulo: Junqueira&Marin, p. 57-84, 2009.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. GÓMEZ, P. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANDRONI, C. **Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917-1933**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.: Ed. UFRJ, 2001.

SANTOS, I. A de C. O QUE PODE UM CURRÍCULO RIZOMÁTICO? **Periferia**, v. 11, n. 4, p. 105-133, set./dez. 2019.

SANTOS, L. C. P. e PARAÍSO, M. A. Dicionário de currículo. **Presença Pedagógica**, v. 2, n. 7, p. 82-84, jan./fev. 1996.

SARAT, M. Infância e educação infantil: do renascimento à modernidade. In: SARAT, M. (org.). **Fundamentos filosóficos da educação infantil**. 2. ed. Maringá, PR: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2009.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000

SENA, I. P. F. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M; SENA, I. P. F. **Diálogos Críticos – BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

SILVA, M. R. da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai. 2019.

SILVA, K. G. da. **QUEM É O DONO DO SAMBA? - DISCURSOS SOBRE LEGITIMIDADE, TRADIÇÃO E FRONTEIRAS**. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas Raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ. Rio de Janeiro, p. 118, 2013.

SILVA, T. T. A ARTE DO ENCONTRO E DA COMPOSIÇÃO: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação e Realidade**, v. 27, n. 2, 2002.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, M. C. S. Pesquisas com os cotidianos: devir-filosofia e devir-arte na ciência. **Educação e Realidade**. vol.38 no.3 Porto Alegre Jul/Set. 2013.

SOUZA, J.; FIALHO, V.; ARALDI, J. Hip Hop da rua para escola. Porto Alegre, Sulina, 2008.

SPODEK, B.; SARACHO, O. **Ensinando Crianças de Três a Oito Anos**. Porto Alegre: ArTmed, 1998.

TAIACOL, T. C. **VOZES DA DANÇA NA ESCOLA: O Ballet Clássico em perspectiva verbo-visual**. Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. CURITIBA, 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UFMA. **INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 04/2020/PPGEEB/UFMA**. FORMAS METODOLÓGICAS DE APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL NA DISSERTAÇÃO DURANTE O PERÍODO DE DISTANCIAMENTO SOCIAL DO NOVO CORONAVÍRUS (SARS-COV-2/COVID-19). Disponível em: <https://sigaa.ufma.br/sigaa/verProducao?idProducao=1541782&key=d13f37d17e49fa6a2543629b427f3263>. Acesso em 02 de SET 2020.

UNICEF. **Situação mundial da infância**. Caderno Brasil UNICEF, Brasília, DF, jan. 2015. Disponível em <http://www.unicef.org/brazil/pt/cadernobrasil2015.pdf> . Acesso em 12 de maio de 2022.

VEYNE, P. O Império Romano. In: **História da Vida Privada**. v. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 19 – 43.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. **Cadernos de Pesquisa**. V. 44, nº. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA O QUESTIONÁRIO VIA GOOGLE MEET

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CCSO)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



Questionário

Prezada Professora,

A prática docente na Educação Infantil nos últimos anos gerou muitas discussões e estudos, isso nos possibilita a reflexão e por isso, desencadeou espaços formativos, a saber, os que tangem sobre o currículo. Assim, a nossa pesquisa intitulada BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma proposta didático-pedagógica como possibilidade para prática docente no Centro de Educação Infantil Chapeuzinho Vermelho em Bacabeira-MA constitui uma Dissertação de Mestrado com objetivo geral de investigar sobre a Educação Infantil no contexto da BNCC com vistas a desenvolver um E-book com orientações que possa contribuir na implementação curricular no Centro de Educação Infantil Chapeuzinho Vermelho na rede municipal de Bacabeira-MA.

Dessa forma, objetivamos com esse roteiro nortear o percurso da nossa pesquisa e escrita. Portanto, solicitamos sua valiosa colaboração como interlocutora desta pesquisa, respondendo a esse questionário com quesitos sobre a sua prática pedagógica, o currículo e a BNCC para Educação Infantil a seguir:

Prof. Ana Karoline Pereira Wernz Rabelo – mestranda

Prof. Dr. Maria José Albuquerque – orientadora

Perfil e trajetória profissional

1 - Nome (opcional): 2 - Idade: 3 - Graduação: 4 - Pós-Graduação: 5 - Tempo de serviço: 6 - Tempo de atuação na Educação Infantil:

7 - Que habilidades, competências e/ou saberes você considera essencial e/ou necessário para uma professora da Educação Infantil?

8 - Descreva de forma breve sua trajetória como Professora da Educação Infantil:

Questões Pedagógicas e Curriculares

1 – O que você entende por: a) criança b) currículo c) Base Nacional Comum Curricular

2 – Há alguma proposta curricular específica para Educação Infantil na sua rede de ensino? Sim () Não ()

Caso a opção marcada seja NÃO, você considera importante que houvesse, por quê?

3 - Que concepções teóricas e metodológicas orientam sua prática docente?

4 –Na sua concepção, como é o currículo adequado para Educação Infantil?

5 – A Secretaria Municipal de Educação tem promovido formação continuada com a temática da Base Nacional Comum Curricular? Sim () Não ()

Caso a opção marcada seja SIM, responda sobre as contribuições dessa formação:

6 – A Base Nacional Comum Curricular mudou o currículo da Educação Infantil? Sim () Não ()

Caso a opção marcada seja SIM, responda como isso mudou a sua sala de aula:

7 – O que são os Campos de Experiência?

8 – De que forma os Campos de Experiência impactam ou não o currículo da Educação Infantil?

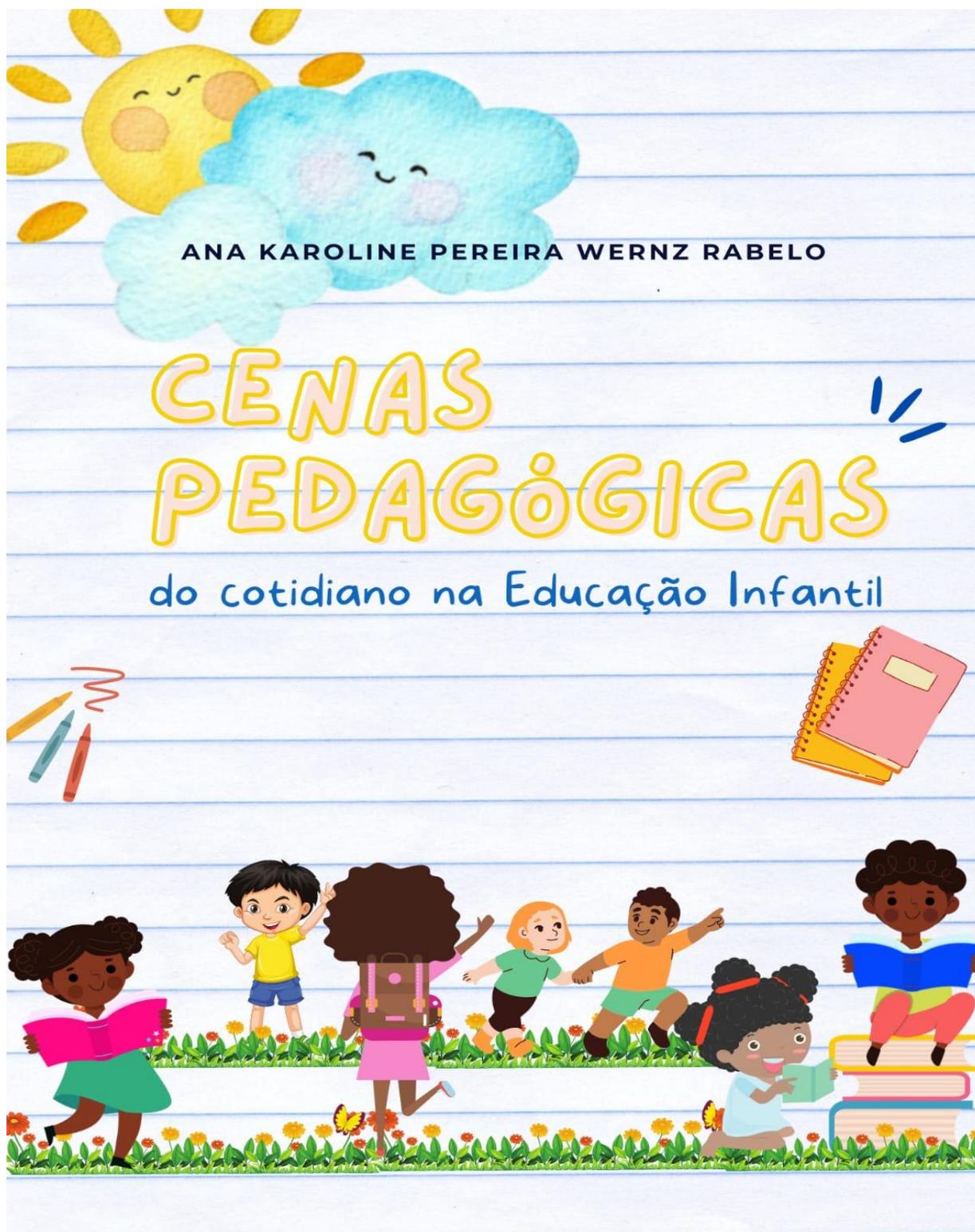
9 - Você tem alguma dúvida sobre os Campos de Experiência? Quais?

10 - Na sua opinião, a sua escola desenvolve um currículo adequado para Educação Infantil? Relate suas contribuições para o currículo:

Bacabeira, ____ de ____ de 2021

Obrigada por participar!

APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL

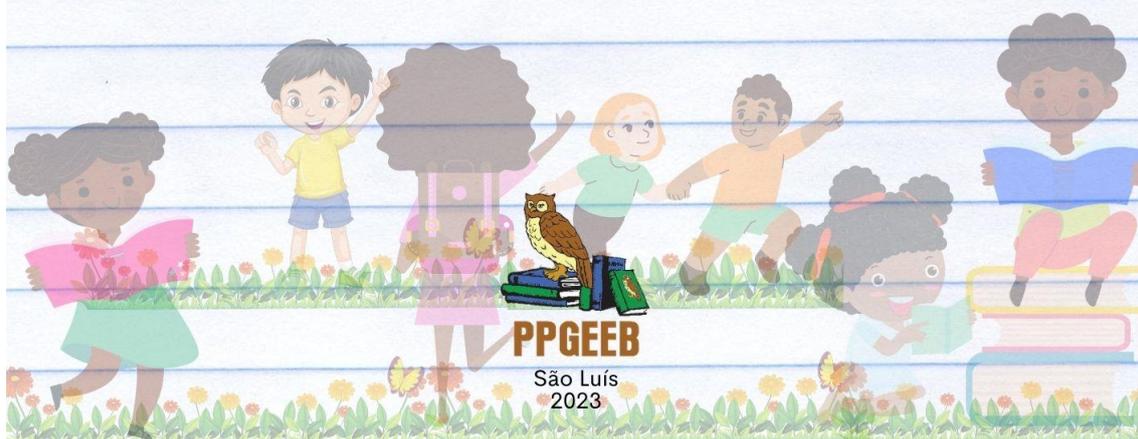
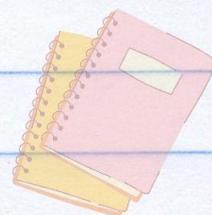
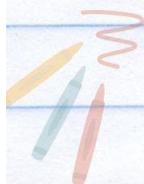




ANA KAROLINE PEREIRA WERNZ RABELO

CENAS PEDAGÓGICAS

do cotidiano na Educação Infantil





UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Professor. Dr. Natalino Salgado Filho (Reitor)

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
Prof. Dr. Antônio Fernando de Carvalho Silva

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
Prof. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
(Coordenadora)
Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes
(Vice-Coordenador)

ELABORAÇÃO/ORGANIZAÇÃO GERAL

Ana Karoline Pereira Wernz Rabelo

ORIENTAÇÃO

Prof^a Dr. Maria José Albuquerque Santos

PARCEIROS

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação
Básica (PPGEEB)
Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira (SECMED)

COLABORADORES

Professoras e gestora do CEI Chapeuzinho Vermelho

DESIGN

Mariceia Ribeiro Lima



São Luís
2023



SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	4
APRESENTAÇÃO	7
INSPIRAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS ITALIANAS E BACABEIRENSES. O QUE É POSSÍVEL?	9
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CURRÍCULO PARA CRIANÇAS PEQUENAS	12
CENA 1 – A abelha pica	16
CENA 2 – Aqui dá muita manga	20
CENA 3 – O que é um artista?	24
CENA 4 – Chove todo dia	27
CENA 5 – Tia, eu quero ler!	33
JOGOS E BRINCADEIRAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL	39
PALAVRAS FINAIS	47
REFERÊNCIAS	50
AS AUTORAS	52



PALAVRAS INICIAIS

Porque sou criança, a escola não gosta de mim!

Todo dia acordo cedo, lavam meus cabelos cacheados e volumosos, me visto e aguardo pelo café. Minha mãe tenta ensinar como faço para colocar a sandália preta no meu pé. Saio perfumada, limpinha com minha mochila de coruja, na certeza e com o temor de que minha roupa vai voltar suja.



Bom dia! Bom dia! É assim que todos me recebem, da porteira a professora, como uma espécie de protetora. A aula começa, é isso que a professora diz e é quando eu sinto logo nos primeiros minutos que eu não sou assim tão feliz. A escola não gosta de mim!



Meus amigos são barulhentos, não é sempre que se pode aguentar, inquietos, curiosos espalham os brinquedos por todo lugar. Aí todo mundo se irrita, a coordenadora olha de cara feia as vezes, a responsável pela limpeza sempre respira profundamente. Tenho até medo de pensar o que se passa naquela mente. A escola não gosta de mim!



Pego no lápis, não sei escrever, pego no lápis de novo, quero o giz de cera azul, mas tenho que pegar no lápis com meus dedinhos finos e desajeitados. Tento escrever, copiar, não entendo bem, não é fácil. Os dedos estão amarrados. A escola não gosta de mim!

Agora quero brincar, só brincar, de pular, correr, correr de novo e correr mais um pouquinho. Tem uma atividade, tenho que colar, cortar e fazer bem direitinho, caso contrário não recebo a estrelinha do dia no caderninho. Então só consigo pensar: que horas isso vais acabar? A escola não gosta de mim!





Recreeeeeeeeeio! Me dá vontade de gritar, é o momento mais esperado, se eu não derrubar o lanche e não me sujar com algo melado. A merendeira diz que preciso comer tudinho, ficar forte e inteligente, não estragar comida, pois a fome acomete muita gente. Mas eu não gosto de mingau, a barriguinha não aceita, passo até mal. A escola não gosta de mim!



Tem hora pra tudo por aqui, não me concentro, invento outros horários, não posso sair. A sala é só um quadradinho, liberdade mesmo tenho mesmo é no parquinho. Lá meu mundo é mais divertido, no mundo adulto acho que tudo está mesmo é invertido. A escola não gosta de mim!



Sou pequena, posso sonhar, não custa nada, mas ela tem que ajudar. Ouço falar de aprendizagem, de interação, não sei se dar pra fazer isso quando não se tem percepção. Eu quero ter a minha infância, agora, enquanto ainda sou criança. Persisto, penso não só em mim, espero que essa minha escola também pense assim, para que um dia eu olhe para trás e diga o quanto essa nossa escola é capaz. É porque eu sou assim, criança, a escola gosta muito de mim!



Esse Texto foi inspirado em Catarina Wernz Rabelo e sua infância, minha filha, e nas discussões da disciplina Currículo, Sociedade e Cultura do PPGEEB.

Escrevi esse texto em 2020, um ano muito difícil para todos nós pois estávamos vivenciando o auge da pandemia por COVID-19. Mas na verdade essa ideia do texto acima já tinha vindo à cabeça em 2019, quando minha filha com então 3 anos de idade entrou na escola.





O currículo da Educação Infantil sempre me instigou de forma particular, primeiro como professora e depois na função de supervisora pedagógica. Como as crianças aprendem? Por que nós a ensinamos assim? O que ensinar na Educação Infantil? Como fazer isso? As perguntas sempre foram muitas e quando a minha experiência pessoal se fundiu a minha experiência profissional eu pude ampliar meu leque de questionamentos.



Em casa, como nas escolas onde eu trabalhava, pude ver que as crianças também questionavam esse currículo. A forma delas fazerem isso era diferente da minha, ambas angustiantes, por isso o texto "Porque sou criança, a escola não gosta de mim!".



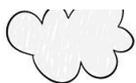
Percebo que era exatamente assim que a minha filha se sentia sobre a escola e ainda sente. Fazemos um currículo escolarizante quando deveríamos proporcionar um currículo que de fato priorize a experiência infantil, do ponto de vista delas e não nossa.

Na minha trajetória percebo o quão difícil tem sido para as nossas escolas perceber o currículo da infância como significativo para as crianças, por esse motivo acredito em uma transformação do fazer didático pedagógico na Educação Infantil nas instituições da infância.



Por Ana Karoline Pereira Wernz Rabelo





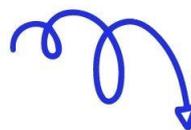
APRESENTAÇÃO

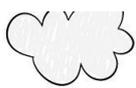
O presente material se trata de uma proposta pedagógica em forma de E-book para o currículo da Educação Infantil e faz parte da dissertação de mestrado “BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma proposta didático-pedagógica como possibilidade para prática docente no município de Bacabeira-MA.



O público alvo são as educadoras da Educação Infantil, Infantil 1 e 2, e tem como finalidade auxiliar a prática docente mediada por um currículo baseado na experiência infantil no intuito de contribuir com mudanças ou mesmo reforçar as práticas do brincar, experimentar, investigar, questionar, e tantas outras que consideramos importantes para infância.

Este E-book destina-se a apresentar parte do percurso desenvolvido da pesquisa de mestrado na perspectiva da pesquisa de intervenção pedagógica desenvolvida durante o mestrado profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da UFMA.





Neste e-book apresentaremos quatro seções além das Palavras Iniciais e Apresentação: uma breve discussão sobre o currículo e a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil, os lugares onde buscamos as nossas inspirações para o currículo da Educação Infantil e por último algumas propostas, hipotéticas ou já vivenciadas mas não executadas, as quais acreditamos ser viáveis de serem executadas com as crianças pequenas (4 e 5 anos) no CEI Chapeuzinho Vermelho em Bacabeira-MA e em demais redes.



A todas um bom trabalho!

Ana Karoline Pereira Wernz Rabelo



INSPIRAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS ITALIANAS E BACABEIRENSES

O QUE É POSSIVEL?

Em 1991 a revista americana Newsweek, semanalmente publicada na cidade de Nova York e considerada uma das grandes revistas estadunidenses, publicou uma reportagem sobre as melhores escolas do mundo. A prática realizada pela cidade italiana de Reggio Emilia foi destaque e muito rapidamente chamou atenção de educadores por todo o mundo (PEREIRA, 2020).

Até hoje, a proposta educacional idealizada pelo professor Loris Malaguzzi após o término da Segunda Guerra Mundial, quando a então província de Reggio Emilia havia sido destruída, é alvo de inspiração para as instituições de Educação Infantil.



A proposta de Reggio Emilia foi na verdade baseada em uma ideia de reconstrução não somente da província, do espaço físico em si, mas sobretudo de uma comunidade que entendia a educação como propósito maior e central, daí seu desenvolvimento e visibilidade quando pensamos em educação de crianças na primeira infância.

O projeto intitulado “A Cidade e a Chuva”, realizado em uma das escolas de Reggio Emilia, a escola Villetta, simboliza muito bem a inspiração para as escolas que acreditamos ser promotoras do desenvolvimento infantil. No projeto as crianças deveriam observar as alterações ocorridas na cidade ao nevar.

Assim, o projeto orientou as crianças a fazerem registros da cidade ao chover, por exemplo, pois a partir das fotografias elas poderiam formular ideias sobre a chuva. Todos os dias os educadores levaram as crianças ao pátio da escola para observar o tempo, demorou semanas até a chuva cair e a neve chegar. Discussão, desenhos iniciais, aprofundamento e experiência foram etapas do ciclo de simbolização realizado durante os meses de projeto. Algo parecido ocorreu em 2021 na cidade de Bacabeira-MA.



A nossa inspiração está no projeto “Eu e meu corpo”, que proporcionou possibilidades de aprendizagem para as crianças da Educação Infantil do município. Durante a realização do projeto, que tinha como objetivo explicar o corpo e suas multiplicidades, as crianças puderam representar de forma criativa o corpo humano utilizando elementos da natureza tais como folhas, galhos, areia, pedras, etc. As atividades também deram a oportunidade de explorar a linguagem oral das crianças que gravaram vídeos com perguntas e pequenos trechos nos quais falavam sobre as partes do seu corpo. A nossa inspiração está na criança italiana, a nossa inspiração está na criança bacabeirense!



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CURRÍCULO PARA CRIANÇAS PEQUENAS

A Educação Infantil no novo contexto na qual está alocada, necessita de informações urgentes para tradução da complexidade de suas práticas pedagógicas. Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), colocou a Educação Infantil como etapa inicial obrigatória da Educação Básica, houve a expansão do número de escolas e creches para crianças de 0 à 5 anos idade, por isso, o crescimento da demanda seja numérica ou pedagógica.

Ao tratarmos do currículo na Educação Infantil, sabemos estar pisando em um campo tenso e historicamente envolvido de diferentes concepções e ideias, sobretudo pelo aumento significativo de documentos reguladores para esta etapa de ensino nos últimos anos no Brasil, sobre os quais trataremos posteriormente.

A instituição da Educação Infantil como direito da criança, esta última como sujeito histórico e de direitos de uma dada sociedade e cultura, elevou o alargamento da concepção de criança e infância tão deturpados ao longo dos séculos e nos leva a pensar constantemente sobre as práticas pedagógicas tendo em vista as especificidades infantis.



Além do mais, a noção de currículo, da tradicional lista de conteúdos as experiências vividas pela criança na promoção de sua aprendizagem, contribuiu para o redirecionamento de práticas mais significantes na infância.

Por outro lado, temos os famosos documentos reguladores da educação nacional, dos quais precisamos destacar 3:

- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) – documento elaborado pelo Ministério da Educação, muito criticado pelos pesquisadores da área, de caráter obrigatório para auxiliar os professores em seu fazer pedagógico diário. Trata-se de um conjunto de orientações pedagógicas que objetivam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania e aprendizagem das crianças. Está disposto em 3 volumes: 1 – Introdução, 2 – Formação pessoal e social, 3 – Conhecimento de mundo.

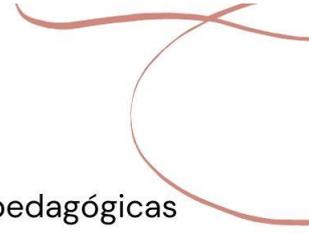
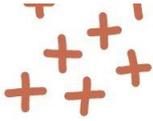


- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) – diretrizes para organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil no sentido de orientar, elaborar, planejar e executar propostas curriculares. Tem por objetivo garantir o cumprimento pleno da função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil.

- Base Nacional Comum Curricular para Educação infantil (2017) – documento normativo de referência obrigatória para elaboração e implementação dos currículos e propostas pedagógicas por todo o país. Seu objetivo, segundo o próprio documento, é balizar a qualidade de ensino para todos, tendo como critério uma educação de qualidade.

Assim, é possível perceber a necessidade de discutir sobre a educação de crianças até 5 anos de idade quando inúmeros documentos são disseminados de tempos em tempos com o discurso de chamar a atenção para o currículo e propostas pedagógicas para Educação Infantil.



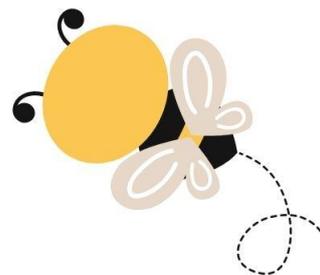


Por isso, acreditamos que as práticas pedagógicas voltadas para crianças pequenas (4 e 5 anos), recorte que fizemos para este E-book, devem partir do profundo conhecimento deste grupo infantil bem como dos seus diversos interesses, desenvolvimento, grau de autonomia e particularidades da faixa etária. Desta forma, o tema currículo permanece como desafiador nos estudos sobre a Educação Infantil.

O brincar, essa situação imaginária tão rica e prazerosa deve ser o guia norteador de todo trabalho pedagógico desenvolvido por educadores da Educação Infantil. Na jornada no desenvolvimento humano, o brincar apresenta potencialidades incontáveis para experiência infantil e precisa ser a âncora de todo processo de construção da aprendizagem na Educação Infantil. Por isso, todas as propostas apresentadas neste E-book devem incluir a criatividade das educadoras do CEI Chapeuzinho Vermelho no sentido de fazer e ensinar brincando.



CENA 1



A abelha pica

A escola de hoje que eu conheço está muito mais preocupada com o que falta do que com o que existe (TONUCCI, 2016)

Campo de experiências: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento, imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Objetivos de aprendizagem

(EI03EO04) - Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

(EI03CG02) - Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03CG05) - Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas

(EI03TS02) - Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

(EI03EF05) - Recontar histórias ouvidas para a produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba

(EI03ET03) - Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

(EI03ET03) - Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.



Ponto de partida

Imagine só... As crianças estão na sala bem hora do lanche e uma delas, Sofia, se depara com uma abelha no seu pão que está sobre a mesa.

Criança 1 - Olha só tem uma abelha no meu pão, ela é bem pequena.

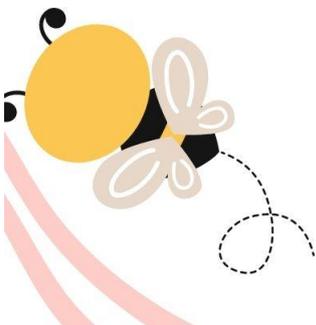
Criança 2 - Eita, abelha pica! Disse Ana Júlia.

Um grito em alto e bom som, foi o suficiente para causar uma agitação na turminha bem na hora do lanche. As crianças se levantaram começaram a correr pela sala e gritar: **Abelha pica!**

educadora - Calma crianças, fiquem calmas, vamos todos nos sentar aqui nesse cantinho e observar a abelha, talvez ela vá logo embora. Olhem ela voando, ela faz um barulhinho (zum,zum, zum). Talvez se vocês ficarem em silêncio consigam ouvir.

Sentados em um cantinho observavam atentos a abelha fazer zum zum zum pela sala toda mas nada de ir embora, ela estava explorando o ambiente e pousando de lanche em lanche.

Criança 3 - A abelha faz mel sabia? Exclamou um dos pequenos!





O que fazer?

A educadora pode, junto com as crianças:

- 1 – Fazer uma pesquisa sobre a vida das abelhas (jornais, livros, imagens).
- 2 – Conversar sobre as abelhas e suas características. Iniciar esse diálogo com um quebra-cabeça com imagem de uma abelha.
- 3 – Assistir ao filme "Bee Movie – A história de uma abelha"
- 4 – Ler com as crianças o livro "Precisamos das Abelhas" das Edições Usbornes ou qualquer outro que se dedique a temática
- 5 – Apresentar o ciclo de vida das abelhas, forma de convívio e sociedade das abelhas através da brincadeira de adivinhação.
- 6 – Explicar sobre a Rainha. Escolher uma criança da turma para representar a Rainha enquanto as outras fazem o papel de operárias.
- 7 – Hora de cozinhar: Bolo de mel



Ingredientes

- 2 e 1/2 xícara de farinha de trigo
- 1/2 xícara de açúcar
- 1 xícara de mel
- 1 xícara de leite
- 3 ovos
- 1 colher de fermento em pó
- canela (opcional)

Preparo:

Pré-aquecer o forno. Untar e enfarinhar a assadeira. No liquidificador bata os ovos, o leite e o mel. Acrescente o açúcar e a farinha aos poucos e por último o fermento em pó. Coloque na forma e leve ao forno para assar. Após assado, desenforme e se desejar derrame mel em cima.

8 – Ouvir as crianças sobre suas ideias e concepções sobre as abelhas, atividade de fixação.

9 – Por que a abelha pica? Quais são suas formas de defesa? Montar um guia escrito junto com a turma sobre as abelhas e deixar disponível na biblioteca escolar.

10 – Fazer uma visita guiada pela Casa do Mel: Fundada em 2001 a Associação de Criadores e Produtores Rurais de Bacabeira, tem como unidade de beneficiamento a Casa do Mel, composto por 32 apicultores. Localizada no povoado de Zé Pedro no município de Bacabeira/MA, o grupo trabalha na produção do mel natural produzido na região do município de Bacabeira, na perspectiva de aumentar a geração de renda na comunidade. Os produtos possuem o selo de inspeção estadual da Agência Estadual de Defesa Agropecuária do Maranhão.

Materiais/recursos

Para realização da proposta 1 “A abelha pica!” a educadora deverá de certificar que a escola disponibilizará os seguintes materiais e recursos didáticos:

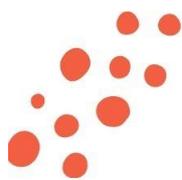
- Papel A4
- Lápis de cor
- Papel colorido
- DVD ou Data Show
- Livro paradidático sobre abelhas
- Impressão de atividades
- Cozinha preparada
- Ingredientes para a receita do bolo
- Ônibus escolar para o passeio

• Engajamento familiar

Fazer um convite para as famílias participarem do passeio junto com as crianças a Casa do Mel e posteriormente convidá-las para apreciar as produções feitas referente a temática que poderão ficar expostas na sala de aula ou no rol de entrada da escola.

• Mais informações
https://www.youtube.com/watch?v=ed8IPy4cn_s





CENA 2



Aqui dá muita manga

Na escola ensinam as palavras antes das coisas [...] (COMENIO, 1993)

Campo de experiências: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento, imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Objetivos de aprendizagem

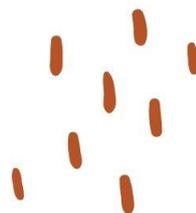
(EIO3EO06) - Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

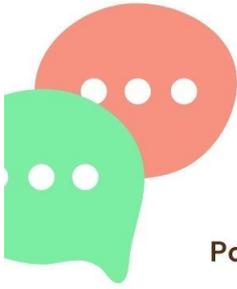
(EIO3CG04) - Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.

(EIO3TS02) - Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

(EIO3EF07) - Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

(EIO3ET03) - Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.





Ponto de partida

Imagine só... Chega uma criança se deliciando com uma manga na escola e já com roupas um pouquinho sujas de amarelo.

Educadora – Uma hora dessas e você já está sujo de manga? Vamos logo ao banheiro lavar essas mãozinhas!

Enquanto a educadora lava as mãos do menino...

Criança 1 – Ô tia lá em casa tem um quintal cheio de manga que até estranha e no caminho da escola também tem um monte de pé de manga, eu como manga todo dia.

Educadora – Eu também gosto muito de manga, qual a sua preferida?

Criança 1 – Como assim, manga é tudo igual!

Educadora – Não é não, tem manga espada, manga rosa e muitas outras. Eu gosto mais da manga rosa, ela é bem docinha.

Criança 1 – Eu só gosto de manga mesmo, não sei do tipo não.





O que fazer?

A educadora pode, junto com as crianças:

- 1 – Na roda de conversar falar sobre essa fruta tão gostosa. Deixar que as crianças exponham o seu conhecimento sobre o assunto.
- 2 – Fazer um passeio com as crianças nas redondezas da escola para apreciar os pés de mangas e os tipos.
- 3 – Ler o texto sobre os tipos de manga disponível em: <https://agro20.com.br/tipos-manga/>
- 4 – Trabalhar as cores presentes na manga (amarelo esverdeado e vinho) e a misturas de outras cores primárias e secundária (azul, amarelo, vermelho e verde).
- 5 – Apresentar os benefícios de comer manga através da brincadeira não deixe o balão cair. Dentro do balão que cair terá uma indicação sobre os benefícios de comer manga.
- 6– Hora de cozinhar: suco de manga

Ingredientes

- 1 manga rosa grande cortada
- 1 limão sem casca lavado e cortado em quatro
- Açúcar a gosto
- 500 ml de água
- Gelo

Preparo:

- Coloque tudo no liquidificador. Bata por 2 minutos e depois sirva.





7- Produzir bonecos e bonecas com o caroço da manga.



Materiais/recursos

Para realização da proposta 1 "Aqui dá muita manga!" a educadora deverá se certificar que a escola disponibilizará os seguintes materiais e recursos didáticos:

- Papel A4
- Lápis de cor
- Papel colorido
- Tinta guache
- Impressão de atividades
- Cozinha preparada
- Ingredientes para a receita do suco de manga

• Engajamento familiar

Fazer um convite para as famílias participarem do lanche junto com as crianças, neste dia as famílias podem contribuir com alguma receita que tenha em sua composição a estrela da vez, a manga, como por exemplo mousse de manga, pudim de manga, salada de frutas, geleia de manga, etc. Certamente será um momento prazeroso e divertido.



• Mais informações
<https://www.youtube.com/watch?v=ZxvEw2xlhbE>



CENA 3

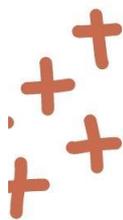
O que é um artista?



A experiência não é algo rígido e fechado; é vital e, portanto, crescente.
(DEWEY, 1961)

Campo de experiências: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento, imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Objetivos de aprendizagem



(I03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

(I03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

(EI03CG02) - Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03CG05) - Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas

(EI03TS02) - Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

(EI03EF05) - Recontar histórias ouvidas para a produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba

(EI03EF01) - Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

(EI03ET04) - Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.





Ponto de partida

Imagine só... No planejamento da professora hoje é dia de falar sobre um artista muito famoso no Brasil, Romero Britto. A educadora apresenta às crianças um desenho muito famoso dele, a borboleta e na roda de conversa vai falando sobre ele e suas obras. Até que é interrompida por uma aluna:

Criança 1 – O que é um artista?

Criança 2 – Olha aí, esse Britto é um artista!

A educadora intrigada com a pergunta a devolve para turma:

Educadora– E os demais, o que pensam ser um artista?

Criança 3 – Acho que é quem pinta pinturas nos quadros.

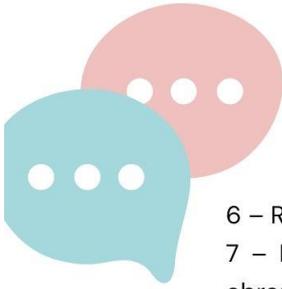
Criança 4 – E quem vive no circo, meu pai que disse.

Uma oportunidade perfeita para dar continuidade a temática que anteriormente no planejamento iria ocorrer somente daquele dia, pensou a educadora.

O que fazer?

A educadora pode, junto com as crianças:

- 1 – Na roda de conversa apresentar fotos de diferentes artistas em seus ofícios, pintores, escultores, cantores, dançarinos, etc .
- 2 – Montar junto com as crianças um painel com as obras de Romero Britto na turma.
- 3 – Desenvolver com as crianças um mosaico das obras selecionadas com papel picado.
- 4 – Trabalhar com dobraduras, exemplo: O gato.
- 5 – Destacar as obras geométricas das obras através da brincadeira “Pinte meu rosto que eu também rabisco o seu”.



- 6 – Releitura das obras com material reciclável.
- 7 – Leitura e escrita espontânea de palavras referentes as obras: gato, peixe, flor, urso, etc.
- 8 – Exposição dos pequenos artistas do infantil.

Materiais/recursos

Para realização da proposta 3 “O que é um artista?” a educadora deverá se certificar que a escola disponibilizará os seguintes materiais e recursos didáticos:

- Papel A4
- Lápis de cor
- Papel colorido
- Papel 40kg
- Tinta guache
- Tinta de tecido
- Tela para pintura
- Impressão de atividades
- Material reciclável

• Engajamento familiar



Fazer um convite para as famílias apreciarem a exposição “Toda criança é uma artista” onde todo o material produzido pelas crianças durante a sequência didática será apresentado.



CENA 4

Chove todo dia

O saber que não vem da experiência não é realmente saber
(VYGOTSKY, 1989)



Campo de experiências: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento, imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Objetivos de aprendizagem

(EI03EO04) - Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

(EI03CG01) - Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. EI03CG05 - Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas

(EI03TS01) - Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas

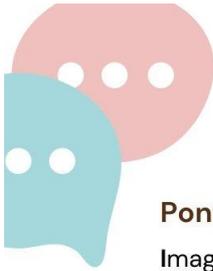
(EI03EF05) - Recontar histórias ouvidas para a produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba

(EI03EF09) - Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

(IO3ET04) - Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

(IO3ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.





Ponto de partida

Imagine só... Já são 8h e as crianças ainda não chegaram à escola. É que cai uma chuva muito forte, a educadora chegou antes da chuva. Mais alguns minutos e chega a primeira criança, com os pés e calçados molhados, a educadora ajuda a criança a se secar. Depois, aos poucos e a medida que a chuva fica menos intensa as crianças vão chegando e se acomodando da turma. Até que um dos pequenos exclama:

Criança 1 – Aqui chove todo dia!

Educadora – É verdade, boa observação e você sabe o porquê?

Criança 1 – Eu não sei.

Do outro canto da sala uma criança pergunta:

Criança 2 – De onde vem a água da chuva tia? Acho que tem um rio lá no céu...

Uma hora perfeita para iniciar um estudo sobre a chuva durante o clima chuvoso da nossa região, pensou a educadora.

O que fazer?

A educadora pode, junto com as crianças:

- 1 – Fazer uma pesquisa sobre de onde vem a chuva.
- 2 – Realizar na escola o experimento de evaporação para fixar a aprendizagem sobre a origem das chuvas.

Experimento de evaporação: Misture 200 ml de água com um pouco de sal em um copo de vidro para representar a água do mar, coloque o copo sobre uma frigideira ou panela em "banho Maria" com o fogo ligado, após alguns minutos tampe o copo com um plástico filme, observe as gotículas formadas e perceba que o sal continua no copo. As gotas que caem do céu são formadas pela evaporação da água. Quando a água dos mares e dos rios evapora ela se mistura com o ar e forma as nuvens branquinhas no céu. Em seguida as nuvens ficam carregadas de água e a chuva cai.

- 3 – Explicar sobre a importância da chuva para a natureza, dando ênfase as plantas e plantações.





O que fazer?

A educadora pode, junto com as crianças:

- 1 – Fazer uma pesquisa sobre de onde vem a chuva.
- 2 – Realizar na escola o experimento de evaporação para fixar a aprendizagem sobre a origem das chuvas.

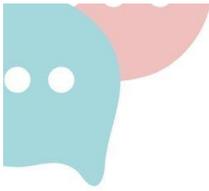


Experimento de evaporação: Misture 200 ml de água com um pouco de sal em um copo de vidro para representar a água do mar, coloque o copo sobre uma frigideira ou panela em "banho Maria" com o fogo ligado, após alguns minutos tampe o copo com um plástico filme, observe as gotículas formadas e perceba que o sal continua no copo. As gotas que caem do céu são formadas pela evaporação da água. Quando a água dos mares e dos rios evapora ela se mistura com o ar e forma as nuvens branquinhas no céu. Em seguida as nuvens ficam carregadas de água e a chuva cai.

Experimento de plantio: umedeça com água o algodão, coloque dentro do copo junto com o feijão sobre ele, coloque 2 ou 3 sementes no copo, pois nem todas podem germinar. O cuidado básico se resume a levar o copo com feijão para um lugar iluminado e cuidar para que o algodão não fique seco, sem água. Em cerca de dois a três dias já será possível ver os grãos começarem a germinar.

- 3 – Explicar sobre a importância da chuva para a natureza, dando ênfase as plantas e plantações.



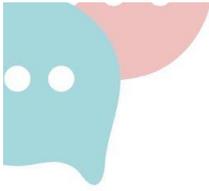


4 – Ler com as crianças o livro “Que toró! Dia de chuva” de Adriano Messias ou qualquer outro que se dedique a temática.

5 – Cantar e escrever em um cartaz a música “Chuva Chove” do Mundo Bitá, se possível encerrar essa atividade com um banho de mangueira ou mesmo de chuva.

*Uma gotinha tão miudinha
Pinga que pinga nas nossas cabeças
Junto com outras gotas marotas
Molhando a telha das casas da vila
Fez uma poça na calçada, o Sol secou
Feito vapor de chaleira, subiu pro céu
Numa ciranda de nuvens de algodão doce
Toca o tambor trovoada e nos banha
Chuva chove sereno fininho
Molha aquela planta onde mora o passarinho
Chove chuva forte tempestade
Sobre os guarda-chuvas que se abrem na cidade*





6 – Ler e trabalhar a notícia do jornal sobre as enchentes e alagamentos ocorridos do estado do Maranhão em 2022.

NOTÍCIA DO JORNAL NACIONAL DE 02 DE ABRIL DE 2022.

Há três meses chove praticamente todos os dias na região do rio Munin. A cheia do rio atingiu 400 famílias. O nível subiu 10 metros nos últimos dias; dezenas de vilarejos estão isolados pela inundação.

Choveu acima da média também na cabeceira do rio Flores e acumulou muita água em uma barragem. Lavouras de milho, banana e arroz estão apodrecendo, encharcadas.

As pessoas que sofrem com as enchentes estão sobrevivendo à base de doações. A aposentada Gercina Santana, de 75 anos, está desde janeiro em um abrigo coletivo.





7 – Em um guarda chuva pendurar cartões com desenhos ou escrita espontânea sobre o que as crianças aprenderam durante a sequência sobre a chuva para deixar em exposição e posteriormente entregar para as famílias.

Materiais/recursos

Para realização da proposta 4 “Chove todo dia” a educadora deverá de certificar que a escola disponibilizará os seguintes materiais e recursos didáticos:

- Papel A4
- Lápis de cor
- Papel colorido
- Livro paradidático ou PDF sobre a chuva
- Impressão de atividades
- Grãos de feijão, copo descartável e algodão
- Guarda- chuva

Engajamento familiar

Fazer um convite para as famílias apreciarem o guarda-chuva da aprendizagem construído coletivamente e levar o cartão produzido pela criança para casa pedindo que ela explique sobre o seu cartão.



CENA 5

Tia, quero ler!

Bom professor é aquele que escuta e passa a palavra para as crianças porque precisa conhecer o que eles sabem (TONUCCI, 2016)

Campo de experiências: ·eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento, imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.



Objetivos de aprendizagem

(EI03E004) - Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos
 EI03CG05 - Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas

(EI03TS01) - Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas

(EI03EF05) - Recontar histórias ouvidas para a produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba

(EI03EF03) - Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas

(EI03EF09) - Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

(I03ET04) - Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

(EI03ET05) - Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.



Ponto de partida

Imagine só... A educadora sentada com as crianças na rodinha de leitura e naquele dia o livro é "A menina das cores" de Rita Cândido. As crianças parecem empolgadas com a leitura e a maioria está bem atenta. Até que uma das crianças que está sentada bem ao lado da educadora diz:

Criança 1 – Olha tia eu sei que palavra está escrita aqui, é BO – NE – CA!

Educadora – É verdade, boa observação, está escrito boneca mesmo, parabéns, fico muito feliz em saber que você já sabe, continue se esforçando.

A educadora continua a leitura do livro e no final ressalta que uma criança da turma já sabe ler algumas palavras e espera que todos consigam também.

Depois de terminar a atividade da rodinha de leitura uma das crianças permanece um pouco cabisbaixa, um tanto triste e a professora resolve se aproximar:

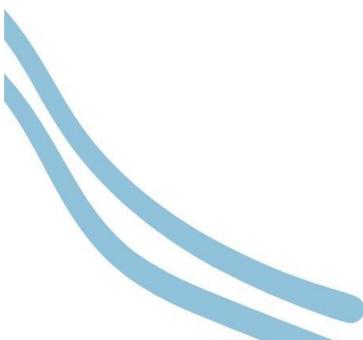
Educadora – Mas o que foi? Você não é assim! Fala com a tia.

A criança permanece calada e a educadora insiste mais um pouco até que ela responde:

Criança 2 – Tia, quero ler!

Um momento perfeito para rever o planejamento e implementar situações que trabalhem de forma pontual diversas práticas sociais de leitura e escrita, pensou a educadora.

Antes de tudo, uma breve inspiração no irônico texto de Guiomar de Grammon:





A pensar fundo na questão, eu diria que ler devia ser proibido. Afinal de contas, ler faz muito mal às pessoas: acorda os homens para realidades impossíveis, tornando-os incapazes de suportar o mundo inosso e ordinário em que vivem. A leitura induz à loucura, desloca o homem do humilde lugar que lhe fora destinado no corpo social. Ler realmente não faz bem. A criança que lê pode se tornar um adulto perigoso, inconformado com os problemas do mundo, induzido a crer que tudo pode ser de outra forma. Afinal de contas, a leitura desenvolve um poder incontrolável. Liberta o homem excessivamente. Sem a leitura, ele morreria feliz, ignorante dos grilhões que o encerram. Sem a leitura, ainda, estaria mais afeito à realidade quotidiana, se dedicaria ao trabalho com afinco, sem procurar enriquecê-la com cabriolas da imaginação. Além disso, os livros estimulam o sonho, a imaginação, a fantasia. Nos transportam a paraísos misteriosos, nos fazem enxergar unicórnios azuis e palácios de cristal. Nos fazem acreditar que a vida é mais do que um punhado de pó em movimento. Que há algo a descobrir. (...) Ler pode ser um problema, pode gerar seres humanos conscientes demais dos seus direitos políticos em um mundo administrado, onde ser livre não passa de uma ficção sem nenhuma verossimilhança. Seria impossível controlar e organizar a sociedade se todos os seres humanos soubessem o que desejam. Se todos se pusessem a articular bem suas demandas, a fincar sua posição no mundo, a fazer dos discursos os instrumentos de conquista de sua liberdade. A leitura é obscena. Expõe o íntimo, torna coletivo o individual e público, o secreto, o próprio. A leitura ameaça os indivíduos, porque os faz identificar sua história a outras histórias. Torna-os capazes de compreender e aceitar o mundo do Outro. Sim, a leitura devia ser proibida. Ler pode tornar o homem perigosamente humano.

Disponível em: <http://www.leialivro.com.br/ler-devia-ser-proibido-guiomar-grammont/>



O que fazer?

A educadora pode, junto com as crianças:

1 – Levantar o acervo que será utilizado para essa sequência com antecedência. Considerar a qualidade a força das imagens e do texto, cuidar para que as imagens não façam associações de gênero e contemplem a pluralidade de personagens e diversidade nas representações.

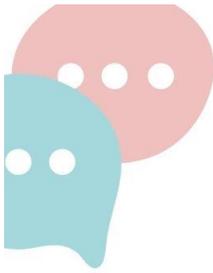
2 – Organizar a turma para que a criança tenha convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Exemplo: preparar um cantinho aconchegante para hora da leitura e do conto (cantinho da leitura).

3 – Realizar atividades diárias de leitura, como a leitura de listas dos nomes dos presentes e ausentes, dos aniversariantes da semana ou dos meninos e meninas da turma. Trabalhar com listas de uma maneira geral, como a lista dos personagens da história do dia.

4 – Propor que as crianças escrevam palavras vinculadas aos textos lidos por conta própria com a ajuda da professora para que exponham suas ideias sobre o sistema de escrita. Esse trabalho pode iniciar com a escrita dos nomes das crianças.

5 – A educadora deve assumir a postura de escriba da turma, servindo de suporte sempre que necessário e oportuno.





6 – Incluir nos textos da sequência parlendas, trava-línguas e brincadeiras cantadas, pois são textos de fácil memorização para as crianças e facilitarão a construção da ideia de leitura e escrita.

7 – Fazer reescrita dos contos clássicos ou mesmo dos textos escolhidos pela educadora que tenham sido trabalhados por um período suficiente para que as crianças já saibam de cor.

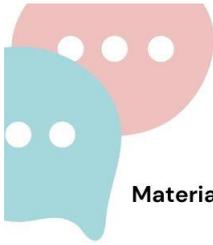
8 – Propor produção de textos coletivos como por exemplo, a construção de um livro das receitas preferidas de cada um.

9 – A educadora deve conhecer os textos trabalhados, ler com antecedência, conhecer a história.

10 – Ler em todos os momentos, servir que modelo de leitor para as crianças.

11 – Brincadeiras: recriar o cenário das histórias (material reciclável), esconde esconde das palavras ou textos, amarelinha dos personagens, correio de recadinhos, alfabeto de pedras (escolhidas pela criança), boliche das letras, etc.





Materiais/recursos

Para realização da proposta 4 “Chove todo dia” a educadora deverá de certificar que a escola disponibilizará os seguintes materiais e recursos didáticos:

- Papel A4
- Lápis de cor
- Papel 40kg
- Papel colorido
- Pincel atômico de várias cores
- Livros adequados para faixa etária das crianças
- Impressão de atividades
- Material para o cantinho de leitura: tapete, almofadas, TNT, etc.

Engajamento familiar

Contação de história: As famílias serão convidadas para contar uma história na turma, um responsável de cada família. A educadora deve organizar um cronograma de acordo com a disponibilidade de cada uma para que cada criança seja representada, além disso, discutir previamente a história que será contada.

• Mais informações
<https://www.youtube.com/watch?v=JKtt4j7JYuQ>



JOGOS E BRINCADEIRAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

A cada brincadeira, jogo ou desafio lançado na Educação Infantil a criança é capaz de adquirir conhecimento para melhorar seu desempenho e aprendizagem. Brincar é a principal atividade durante a infância, sobretudo para crianças de 4 e 5 anos público alvo deste E-book.

Atualmente, após a mudança do olhar sobre a infância, começamos a dar mais atenção ao papel ativo das crianças ao considerar suas peculiaridades, conhecimento e possibilidade criadora. É necessário desenvolver o senso crítico das crianças e por isso o professor torna-se um notável mediador entre a criança e o mundo. Para tanto, refletir sobre o brincar a partir das experiências lúdicas exige uma postura obstinada dos professores da Educação Infantil.

Quando os jogos e as brincadeiras são considerados instrumentos de aprendizagem significativos na escola, a educação não se limita a repassar informações em um quadro de engessamento de horários e conteúdo. Cabe ressaltar que os termos jogos e brincadeira no Brasil são empregados com similitude pelo baixo nível de conceituação deste campo. (KISHIMOTO, 2011).



O brincar na fase inicial da vida ocorre de forma espontânea e livre, nele a criança pode aprimorar o lado social, cognitivo e motor. No jogo, quando acrescentamos regras, estimulamos a autonomia, organização e reponsabilidade das crianças, contudo o aspecto da ludicidade precisa permear ambos, seja a brincadeira ou jogo.

Ao brincar a criança descobre o novo, o desconhecido desse mundo que para ela é extraordinário. Daí a importância na Educação Infantil todo conhecimento ser adquirido através de atividades lúdicas que sejam prazerosas para criança.

A brincadeira é linguagem infantil. Trata-se da essência da criança. A dedicação e encorajamento por parte da escola quando se trata do brincar exige um lugar de destaque na jornada pedagógica. Por isso, iremos dar exemplos de jogos e brincadeiras que podem ser utilizados de acordo com cada cena pedagógica apresentada anteriormente, vejamos:



- **CENA 1 – A abelha pica**

Proposta: Essa é uma adaptação da brincadeira antiga “Passa Anel”. As crianças ficam sentadas em roda e a professora precisa providenciar uma abelha em miniatura que pode ser impressa e colada em papelão de forma que caiba na mão das crianças. Cada criança junta as mãos, palma com palma. Um passador é escolhido. o passador da vez vai “cortando” as mãos dos outros até deixar, discretamente, a abelha em uma delas. então, ao terminar a rodada a criança escolhe alguém e recita um verso: “minha abelhinha voou, em que mão ficou?”. Quem o passador escolheu para adivinhar responde. Se ele acertar, é o próximo passador.



- **CENA 2 – Aqui dá muita manga**

Proposta: A nossa proposta é o desafio da manga. As crianças vão se organizar em pares. Cada par deve ter uma toalha nas mãos. Um balão com o desenho de uma manga será disponibilizado para cada dupla. O objeto é não deixar a manga cair no chão e mexer os braços de acordo com o ritmo da música, Quem deixar o balão que representa a manga cair vai saindo do esquema montado até não sobrar nenhuma dupla.

- **CENA 3 – O que é um artista?**

Proposta: A brincadeira é a caixa surpresa do artista. A professora irá disponibilizar uma caixa com material de pintura e objetos pouco prováveis para serem usados como suporte, como por exemplo uma folha seca. Para esta brincadeira não há regras. Será disponibilizado um mural, nele as crianças podem criar o que sua imaginação permitir. A única orientação será apontar para o painel como suporte, mas se criança quiser pintar numa folha de papel ou mesmo em uma camiseta branca ficará livre para escolha.



- **CENA 4 – Chove todo dia**

Proposta: Desafio passa água. Duas filas serão alinhadas. Cada criança tem seu próprio pote para receber e passar a água. Elas devem fazer isso sem se virar umas para as outras, a água deve passar por cima da cabeça de cada uma e sem derramar. A fila que terminar primeiro será a campeã do desafio da água. Atenção: usar roupa de banho e finalizar com um banho de mangueira.



- **CENA 5 – Tia, eu quero ler!**

Proposta: Dia de caça ao tesouro. A ficha com o nome de cada criança será espalhada em um cantinho da sala ou mesmo pelo espaço da escola. Cada uma precisa encontrar o seu próprio nome, sozinha ou com apoio da educadora. Não há vencedores e nem perdedores, as crianças podem auxiliar umas as outras.



• **CENA 6 – Amarelinha de abelhas:**

A educadora irá fazer uma adaptação da famosa amarelinha tradicional. No lugar dos números pode colocar a quantidade de desenhos de abelha correspondente, assim fica fácil aprender sobre os números e quantidades. Como sugestão, no lugar da bolinha que cada criança irá jogar para cair na “casinha” das abelhas, caso seja possível, providenciar uma pequena abelha feita de feltro. Uma outra forma de brincar na amarelinha de abelhas é deixar que essa brincadeira seja livre e fique disponível no espaço pedagógico da Educação Infantil.



• **CENA 7 – Lá vai a manga**

Como adaptação da Lá vai a bola, aqui a proposta é usar uma manga no lugar da bola. A educadora organiza a turminha em círculo, sentados ou em pé, como as crianças preferirem. Então, é só começar a cantoria e não deixar a manga cair. Quando a música parar quem estiver com a manga na mão vai saindo da roda ou responder uma pergunta referente a proposta 2: Aqui dá muita manga.

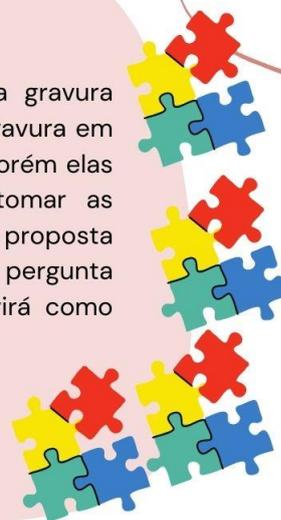
Música: Lá vai a manga

Girar na roda
 Mas é depressa e sem demora
 Mas se fizer cair no chão
 Você que estiver com a manga mão
 Depressa pule fora! 🎵



- **CENA 8 – O rosto de Romero Britto:**

Cada criança irá receber pedaços de uma gravura recortados em forma de quebra cabeça. A gravura em questão é o rosto do artista Romero Britto, porém elas não sabem disso. A educadora pode retomar as informações sobre o artista já trabalhadas na proposta 3. Após a montagem da gravura a professora pergunta de quem é aquele rosto e certamente ouvirá como resposta o famoso nome do artista.



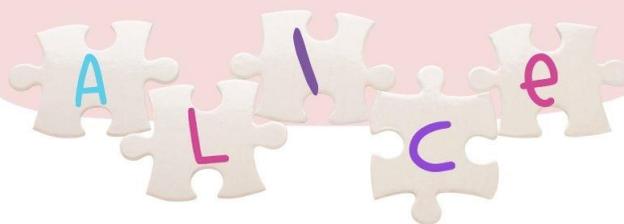
- **CENA 9 – Balão quente:**

Como adaptação da brincadeira batata quente, sugerimos que a professora providencie balões com água. As crianças podem ficar dispostas em círculo ou mesmo de forma espalhada para dificultar um pouco mais. Aqui o objetivo é pegar o balão e não o deixar cair no chão, mas é claro que a diversão está na queda do balão. O jogo termina quando sobrar apenas uma criança.



- **CENA 10 – Encaixando o meu nome:**

As crianças gostam de brincar com peças de encaixar. Então, que tal se as peças formassem o nome de cada criança? A educadora só precisa escrever com pincel uma letra em cada peça separadamente e solicitar que cada criança monte o seu nome com as peças. A alfabetização é um marco importante na vida e deve ser auxiliada por meio de atividades lúdicas, por isso é importante despertar a imaginação e aprender se divertindo.



PALAVRAS FINAIS

Eu confesso...
Sentirei saudades.
Tenho orgulho.
Sinto prazer.
Admiração pela educação.
Uma vontade enorme de fazer mais.
De fazer melhor.
De ser melhor.
Que tecer é um desafio.
Que desafios me movem.
Me tiram do chão.

Com esse sentimento e pensamento concluo minha jornada junto com as professoras do CEI Chapeuzinho Vermelho no querido município de Bacabeira no meu amado estado do Maranhão.



O poema anterior é só uma singela forma de expressar meu carinho e admiração pela trajetória que deu origem a este E-book e ao texto dissertativo antes dele. Aqui, eu poderia trazer mais um texto conclusivo, ou melhor, inconcluso como tantos por este mundo a fora, mas eu quero mesmo é expressar como me sinto e me senti durante toda a trajetória de escrever para educação em geral.

Escrever é um dos maiores desafios que enfrentei e enfrento, pois comunicar algo importante e inovador, ou mesmo que signifique algo para o outro, não é nada fácil, o peso do julgamento me encurralou tantas vezes, porque meu objetivo sempre foi ajudar, embora eu tenha sido a mais ajudada durante todo o meu processo de escrita. É quase como se “eu tenho tanto para te falar, mas com ´palavras não sei dizer”. Palavras fujonas!





Contudo, a proposta está aqui. A ideia é que usando esse instrumento, as educadora possam apropriar-se do pensamento da Educação Infantil como uma etapa propícia ao conhecimento do desenvolvimento infantil, por isso não pode ser permeada de atividades de treino de coordenação motora e repetitivos. A Educação Infantil é bem mais que isso!

Não apresento o instrumento do E-book como uma técnica pronta para ser aplicada em sala de aula, mas sim como sugestão que precisa passar pela avaliação pedagógica de cada educadora e ajustada aos seus objetivos maiores de trabalho. Espero contribuir de alguma forma para construção de um trabalho pedagógico criativo, divertido, diversificado e interessante para crianças de 4 e 5 anos do CEI Chapeuzinho Vermelho e demais redes interessadas.





REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei nº 9394/96), de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC, 2016.
<<http://www.bas nacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCCAPRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2013.

COMENIO, Jan Amos (1657). Grande Didattica. Firenze: Nuova Italia, 1993.
DEWEY, John. Come pensiamo. Firenze: La Nuova Italia, 1961

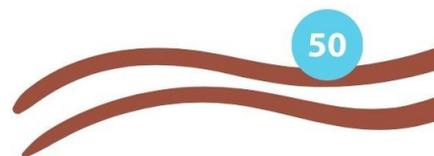
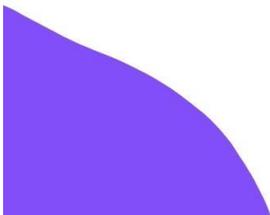
EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila& FORMAN, Georg. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

JORNAL NACIONAL. Afetados por enchentes, 30 municípios do Maranhão decretam situação de emergência. Disponível em:
<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/04/01/afetados-por-enchentes-30-municipios-do-maranhao-decretam-situacao-de-emergencia.ghtml>. Acesso em 15 de mai de 2022.

MENDES, Janaína. Bolo de mel.
<https://www.tudogostoso.com.br/receita/135965-bolo-de-mel-no-liquidificador.html>. Acesso em 06 de abril de 2022.

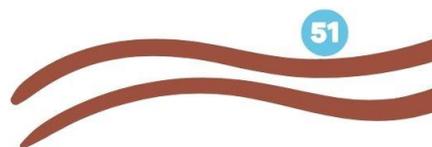
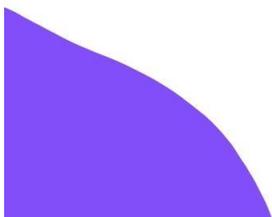
KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.





VYGOTSKY. L. A formação social da mente. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

TONUCCI. F. A criança como paradigma de uma cidade para todos. [Entrevista concedida a] RAIANA RIBEIRO. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>. Acesso em 05 de abril de 2022.



AS AUTORAS

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Especialista em Docência do Ensino Superior e em Supervisão e Gestão Escolar pelo Instituto Superior Franciscano (IESF); graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão; membro do Grupo de Pesquisa em Currículo da Educação Básica do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Já desenvolveu atividades de docência e coordenação escolar na rede particular na cidade de São Luís-MA. Atualmente é servidora pública municipal na cidade de Bacabeira-MA na Secretaria Municipal de Educação (SECMED) onde atua como Especialista em Educação e Articuladora Municipal do Pacto pela Aprendizagem eixo Educação Infantil.



**ANA KAROLINE PEREIRA
WERNZ RABELO**



**MARIA JOSÉ ALBUQUERQUE
SANTOS**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (1996), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011) cursou o Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG/Faculdade de Educação/FAE, sob a supervisão da professora doutora Marlucy Alves Paraíso, no período de 05 de agosto de 2017 a 05 de julho de 2018. Atualmente é estatutária da Universidade Federal do Maranhão, atuando principalmente em Currículo, Didática, Estágio Supervisionado e Educação Infantil. Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora Local do Curso de Pedagogia do Programa Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica - PARFOR/MEC/CAPES/UFMA. Coordenadora Adjunta do Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica - PARFOR/MEC/CAPES/UFMA. Coordenadora do Grupo de Estudo Currículo da Educação Básica (GPCEB) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica.

ANEXO A – CARTA DE CONCESSÃO PARA PESQUISA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CCSO)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) _____

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante

_____, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: _____

_____. Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição. Colocamo-nos à disposição de V. S^a. para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, ____/____/____

Profa. Dra. VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES
Coordenadora do PPGEEB/UFMA

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA)
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO (AGEUFMA)
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CCSO)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa solicitar a participação da professora _____ na pesquisa BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma proposta didático-pedagógica como possibilidade para prática docente no Centro de Educação Infantil Chapeuzinho Vermelho em Bacabeira-MA, de Ana Karoline Pereira Wernz Rabelo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, sob orientação da Professora Dr^a Maria José Albuquerque.

O objetivo da pesquisa é investigar sobre a Educação Infantil no contexto da BNCC com vistas a desenvolver um *E-book* com orientações que possa contribuir na implementação curricular da escola. A investigação será desenvolvida no decorrer do período letivo de 2021 (2º semestre) e 2022 (1º semestre) cujo resultados obtidos serão disponibilizados após a defesa da dissertação.

Por intermédio deste termo são-lhes garantidos os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre a pesquisa; (2) sigilo sobre nomes, apelidos, datas de nascimento, bem com quaisquer outras informações que possam levar à identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar.

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa e com a divulgação dos resultados, através deste termo de consentimento e livre esclarecido.

Bacabeira, ____ de ____ de 2021

ASSINATURA