

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

NAVEGAR É PRECISO: ARCABOUÇO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Franciely Gomes, Odaléa Feitosa Vidal

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8800>

Submetido em: 2024-04-22

Postado em: 2024-04-24 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

NAVEGAR É PRECISO: ARCABOUÇO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

FRANCIELY GOMES FREIRE DE AGUIAR SILVA¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3123-4172>
<Franciely_gomes22@hotmail.com>

ODALÉA FEITOSA VIDAL²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6759-0784>
<odalea.vidal@upe.br>

¹ Universidade de Pernambuco, UPE. Nazaré da Mata, Pernambuco (PE), Brasil.

² Universidade de Pernambuco, UPE. Nazaré da Mata, Pernambuco (PE), Brasil.

RESUMO: Este artigo teve como objetivo investigar a produção de sentidos e (in) tensões do Currículo da Educação Infantil, construindo um panorama histórico acerca das políticas educacionais para esta etapa de ensino no Brasil, no período da década de 1990 até os anos 2023. Adotando a abordagem qualitativa, fundamentada em Moreira (2009), que descreve que o percurso da pesquisa é flexível e se articula aos interesses e na interpretação de situações de investigação. Para a coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada, realizada em agosto de 2023. O campo empírico da coleta de dados foram, três escolas municipais, sendo duas de Nazaré da Mata e uma de Carpina, ambas de Pernambuco. Para a análise dos dados utilizamos a abordagem Transversal de Escuta Sensível de René Barbie e a análise do conteúdo temático categorial de Bardin. Como resultados apontamos conhecer o currículo da educação infantil é fundamental para a compreensão de educação, criança, infância, brincar e as (in) tensões que se reverberam no currículo, sobretudo porque o/a professor/a é quem está na sala de aula realizando intervenções e trabalhando diretamente com a criança dando significado as aprendizagens.

Palavras-chave: Currículo, Políticas Educacionais, Educação Infantil.

TO NAVIGATE IS NECESSARY: HISTORICAL FRAMEWORK OF EDUCATIONAL POLICIES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT: This article aimed to investigate the production of meanings and tensions within the Early Childhood Education curriculum, constructing a historical panorama regarding educational policies for this stage of education in Brazil, from the 1990s to 2023. Adopting a qualitative approach, grounded in Moreira (2009), which describes the research journey as flexible and articulated with interests and the interpretation of investigation situations. For data collection, we used semi-structured interviews conducted in August 2023. The empirical field for data collection comprised three municipal schools, two from Nazaré da Mata and one from Carpina, both in Pernambuco. For data analysis, we employed René Barbie's Transversal Sensitive Listening approach and Bardin's thematic categorical content analysis. The results indicate that understanding the early childhood education curriculum is fundamental for comprehending education, children, childhood, play, and the tensions that reverberate within the curriculum, particularly because the teacher is the one in the classroom making interventions and working directly with the child to give meaning to learning experiences.

Keywords: Curriculum, Educational Policies, Early Childhood Education.

NAVEGAR ES NECESARIO: MARCO HISTÓRICO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL.

RESUMEN: Este artículo tuvo como objetivo investigar la producción de significados y (in)tensiones del Currículo de la Educación Infantil, construyendo un panorama histórico sobre las políticas educativas para esta etapa de enseñanza en Brasil, desde la década de 1990 hasta el año 2023. Adoptando un enfoque cualitativo fundamentado en Moreira (2009), que describe que el camino de la investigación es flexible y se articula con los intereses y la interpretación de situaciones de investigación. Para la recolección de datos, utilizamos la entrevista semiestructurada, realizada en agosto de 2023. El campo empírico de la recolección de datos fueron tres escuelas municipales, dos en Nazaré da Mata y una en Carpina, ambas en Pernambuco. Para el análisis de los datos, utilizamos el enfoque Transversal de Escucha Sensible de René Barbie y el análisis del contenido temático categorial de Bardin. Como resultados, señalamos que conocer el currículo de la educación infantil es fundamental para comprender la educación, la niñez, la infancia, el juego y las (in)tensiones que se reflejan en el currículo, especialmente porque el/la profesor/a es quien está en el aula realizando intervenciones y trabajando directamente con el niño/a dándole significado a los aprendizajes.

Palabras clave: Currículo, Políticas Educativas, Educación Infantil.

INTRODUÇÃO (CAIXA ALTA, NEGRITO, FONTE GARAMOND 12, ALINHADO À ESQUERDA)

As políticas públicas destinadas a Educação Infantil no Brasil reverberam sobre o campo de (in)tensões¹ e disputas nos quais estão permeados o debate acerca do currículo, pois concebê-lo não é uma tarefa tão simples assim, é preciso navegar por diferentes teóricos, refazer um percurso histórico e resgatar concepções que possam coadunar com a percepção de currículo a qual esta pesquisa está direcionada.

Para este diálogo contamos com Kramer (1995, p.12) que concebe o currículo como “[...] uma palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos.” Por ser essa palavra carregada de significados e sentidos, ela vai sendo construída a partir de um delineamento do que se pretende e qual a (in)tensão deste currículo. Silva (2013, p. 55) aponta que o currículo é o “[...] um local, onde ativamente, se produzem e se criam significados sociais” e essas significações colaboram para a construção de uma identidade social e um sentido de cidadão.

Nesse contexto, conceber um currículo que traga a Educação Infantil para os cenários de debate implica analisar o percurso histórico e o contexto social e político ao qual o currículo e as políticas públicas se constroem. Esses elementos são primordiais para o entendimento das (in)tensões geradas no território do currículo e de seu desenrolar na sociedade (Arroyo, 2013).

Cabe ressaltar que concebemos o currículo como um projeto educativo que parte de um processo natural, que é “social, política e administrativamente condicionado que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (Sacristán, 2000, p. 34). Ademais o presente artigo tem por objetivo investigar a produção de sentidos e (in)tensões do Currículo da Educação Infantil a partir de uma construção histórica acerca das políticas educacionais

¹ Empregaremos o termo "(in)tensões" para abordar tanto as tensões decorrentes das disputas no currículo da Educação Infantil quanto as intenções manifestas nas políticas públicas relativas a essa área.

destinadas a Educação Infantil no Brasil, buscando fazer um constructo histórico desde a década de 1990 até os anos 2023.

Para tanto ao longo deste artigo, apresentamos o percurso para a construção de um currículo da Educação Infantil até chegar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), partiremos da Constituição Federal de 1988 em direção a Política Nacional de Educação Infantil de 1994; perpassando os documentos dos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” de 1995; analisando e compreendendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/96) que reconhecem o direito a Educação de crianças de zero a 6 anos; investigando o RCNEI de 1998 e as DCNEI - Resolução nº5 de 2009, a Lei nº 12.976 de 2013, que trata da obrigatoriedade escolar de 4 a 17 anos, até chegarmos a BNCC e seus desdobramentos no tempo presente. E em sequência apresentamos a compreensão dos/as professores/as da Educação Infantil acerca das suas práticas pedagógicas atreladas ao currículo.

Os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada com 2 (duas) professoras da Escola Municipal Professora Maria do Carmo de Andrade Lima Vasconcelos e 1 (uma) professora da Escola Municipal Irmã Guerra, ambas localizadas na cidade de Nazaré da Mata/PE e 2 (duas) professoras da Escola Municipal Edileuza Nunes Fernandes, localizada no município de Carpina/PE, contemplando assim 5 (cinco) entrevistados/as.

Os/as participantes da pesquisa, ao compartilharem suas narrativas em resposta às perguntas da entrevista, serão identificados por nomes fictícios. Dado que as escolas estão situadas na Zona da Mata Norte, optaremos por utilizar nomes de plantas nativas da fitogeografia dessa região. Para os professores de Nazaré da Mata, empregaremos os nomes Cedro Rosa, Cereja do Mato e Chuva de Ouro. Já para os/as professores/as de Carpina, adotaremos os nomes Jaboticaba Sabará e Pau Brasil Ornamental. A pesquisa foi realizada em agosto de 2023. Para a análise dos dados obtidos utilizamos o método da escuta sensível de René Barbier (2002).

Como considerações finais observamos que ter conhecimento acerca do currículo da educação infantil é fundamental para a compreensão de educação a qual esta etapa se propõe, sobretudo porque o/a professor/a é quem está na sala de aula realizando intervenções e trabalhando diretamente com a criança reverberando no seu cotidiano aprendizagens que refletem as (in)tensões do currículo, o processo de ensino aprendizagem e a concepção de educação que está sendo vivenciada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que concerne aos procedimentos metodológicos, utilizamos neste estudo a abordagem qualitativa de Moreira (2009), que descreve que o percurso da pesquisa é flexível e se articula aos interesses e na interpretação de situações de investigação. Corroborando com este entendimento acerca da abordagem qualitativa, Rodrigues (2016) pontua que a pesquisa qualitativa é um caminho aberto para reflexões constantes acerca da estrutura metodológica, se (re)estruturando sempre que necessário nas etapas da pesquisa.

Neste artigo, tivemos por objetivo investigar a produção de sentidos e (in)tensões presentes na Base Nacional Comum Curricular a luz dos campos de experiência a partir de uma construção histórica acerca das políticas educacionais destinadas a Educação Infantil no Brasil no recorte temporal de 1990 aos anos 2023.

Para a coleta de dados fizemos uso da entrevista semiestruturada, que segundo Richardson (2012) se configura por ser um meio de conversação guiada, na qual pretendeu-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas no decorrer da análise qualitativa. Buscando assim, responder ao seguinte questionamento central de pesquisa: Como os(as) professores (as) percebem em sua prática pedagógica as (in) tensões e concepções do currículo da Educação Infantil?

Para coleta dos dados utilizamos a abordagem Transversal de Escuta Sensível em ciências humanas de René Barbier (1998, 2022), que possibilita a relação entre a fala e a escuta ampliando ideias e sentidos dos sujeitos envolvidos no diálogo, favorecendo a relação de confiança, de conhecimento do outro, de respeito as colocações sobre a temática de construção do conhecimento de forma dialógica entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa.

Desta forma a aplicação da escuta sensível de René Barbier (2002) na pesquisa em educação oferece uma abordagem valiosa para compreender as necessidades, desafios e perspectivas dos estudantes, professores/as e toda a comunidade educacional. Essa metodologia se concentra em captar a riqueza das experiências humanas subjacentes às questões educacionais.

Ao trazermos a escuta sensível à pesquisa em Educação, os/as pesquisadores/as são incentivados a se envolverem de forma autêntica com os participantes, ouvindo não apenas o que é dito, mas também buscando compreender as emoções, preocupações e aspirações por trás das palavras. Isso contribui para uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelos estudantes, bem como das abordagens pedagógicas que podem ser mais eficazes.

Além disso, a escuta sensível dar espaço a diferentes perspectivas e experiências, o que enriquece a pesquisa e a tomada de decisões no campo da Educação, estabelecendo conexões mais profundas com seus participantes da pesquisa ora enfocada, gerando *insights* significativos e informando políticas e práticas educacionais mais eficazes.

Assim para método de análise de dados utilizamos a análise do conteúdo de Bardin (2011) que permite analisar o conteúdo através da análise temática buscando identificar os principais temas presentes nas falas dos/as participantes, permitindo explorar questões complexas e teóricas, identificando as diferentes vozes ou pontos de vista representados no conteúdo. Desta forma correlacionar as teorias de Barbier (2002) e Bardin (2011) oferece uma base sólida para a realização de pesquisa qualitativa, integrando sensibilidade às experiências humanas com rigor analítico e metodológico.

Essa combinação leva a uma compreensão mais profunda e significativa dos fenômenos estudados, contribuindo para o avanço do conhecimento em diversas áreas acadêmicas e prática, enriquecendo a pesquisa ao capturar a complexidade das experiências humanas no contexto educacional da educação infantil e da brinquedoteca universitária e contribui para a análise de dados mais ricos.

“NAVEGAR É PRECISO” COMPREENDENDO A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 1990

A Educação Infantil vem sendo tema de debates e discussões no cenário educacional brasileiro, sobretudo quando analisamos seu contexto histórico, nota-se que as leis e políticas públicas que reconhecem e normatizam a Educação Infantil como Etapa da Educação básica para crianças pequenas perduram há algum tempo. Além disso é imprescindível a necessidade de dispositivos legais que fortaleçam e abordem de políticas públicas para a Educação Infantil.

Nesse contexto, antes de mergulhar no arcabouço histórico da Educação Infantil, analisamos o tempo presente, para correlacionarmos os dados com os textos das políticas educacionais da década de 1990. Partindo dos dados quantitativos e qualitativos a respeito do número de crianças na educação infantil a nível de Brasil para posteriormente retornarmos ao constructo histórico. Atualmente as estatísticas quanto ao atendimento escolar de crianças de 0 a 6 anos no território brasileiro mostram que: Entre os anos 2019 a 2021 houve recuo nas matrículas de Creche, principalmente na rede privada com queda de 21,6%, enquanto a rede pública teve queda de 2,3% no período. Porém, em 2022, a rede privada cresceu 29,9%, enquanto na rede pública o aumento foi de 8,9% em relação ao último ano, ultrapassando os valores pré-pandemia (IBGE, 2022).

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e Fundação IBGE evidenciam que houve nos últimos anos um grande recuo na permanência de crianças na Educação infantil, principalmente durante o período pós pandemia da Covid-19, entretanto não devemos pontuar a Pandemia como única evidência deste recuo e da permanência de crianças na Educação Infantil, existem questões relacionadas as políticas de acesso e permanência das crianças nestas instituições públicas, antes mesmo da Pandemia.

Os dados ainda demonstram que o número de matrículas na rede privada de ensino é muito maior que na rede pública, logo fica evidente o viés neoliberal diante da escolarização destas crianças, uma vez que a falta de investimentos, ou poucos investimentos nas políticas públicas para este nível de ensino, leva a migração das crianças da rede pública para a rede privada, questionando assim o caráter da educação como direito de todos e reduzindo-a a percepção de propriedade, de mercadoria.

De acordo com Bakhtin (2012) o viés implícito, político e ideológico do pensamento neoliberal é a tentativa de fazer o mercado ser regulador da vida social, das relações políticas e culturais. Assim de acordo com Gentile (1997) uma das características do neoliberalismo é transferir a educação da esfera pública para a esfera privada.

Trazendo a perspectiva de competências e capacidades para que cada pessoa possa atingir uma posição de destaque no mercado de trabalho. E isto acontece nos níveis da educação básica, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Entretanto não é para este objetivo que o trabalho educativo se propõe, Saviani (2005, p.13) afirma que “Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Essa humanidade produzida historicamente está para além do reducionismo econômico e de uma estruturação escolar de preparação para o mercado de trabalho.

No que se trata da Educação Infantil, é histórica a omissão do Estado na implementação de políticas públicas que a contemple (Nunes, 2005). Durante vários séculos não havia instituições educacionais para este público, é no século XX da década de 1930 que ocorre a criação dos primeiros jardins de infância e escolas infantis. Antes desse período, a oferta de educação formal para crianças pequenas era limitada, e a atenção à primeira infância não era tão organizada quanto é atualmente. Entretanto este cenário vai mudar a partir das políticas públicas que começam a reconhecer a Educação Infantil em âmbito nacional.

Ademais educação infantil é a base de formação dos sujeitos em sociedade, tendo como objetivo desenvolver a criança em seus aspectos sociais, psicológicos, físico, intelectual, entre outros. A partir desta compreensão, iniciamos este percurso das políticas públicas para a educação infantil no Brasil.

neste estudo, abordamos os marcos legais para a Educação Infantil, que são a bússola orientadora da navegação no arcabouço histórico da década de 1990, sem deixar de citar a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Educação Infantil de 1994, os documentos dos “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” de 1995 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/96) que reconhecem o direito a Educação de crianças de zero a 6 anos, o RCNEI de 1998, as DCNEI de 1999.

A constituição de 1988 representa um marco primordial para a Educação Infantil, pois pela primeira vez uma referência explícita aos direitos da criança para além dos direitos da família (Campos, Rosemberg, Ferreira, 1995, p.18). O texto aponta que é dever do Estado atendimento a creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade, definindo formas concretas da destinação de recursos e atribuições, integrando a Educação Infantil a Educação básica. A partir de então a compreensão da criança enquanto sujeito de direitos foi ganhando espaço nos debates políticos nacionais e internacionais.

Não podemos deixar de mencionar aqui a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na década de 90 que afirmava os direitos da criança e do adolescente, fazendo com que o Brasil fosse reconhecido por estar tratando do Direito da Criança.

Posterior a esta conquista o Ministério da Educação (MEC), especificamente em 1994 realizou diversos seminários e debates com especialistas em Educação Infantil para tratar de questões relativas as políticas destinadas a esta etapa da Educação básica.

Destes debates emerge o documento da Política Educacional de Educação Infantil de 1994, este documento que antecede a Lei de Diretrizes e Bases - LDB aponta para uma concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento.

Assim segundo a Política Educacional de Educação Infantil de 1994:

A criança é concebida como um ser humano completo que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um "vir a ser". Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio. A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico (Brasil, 1994, p.16).

As diretrizes pedagógicas do documento acima mencionado apontam para a compreensão de criança como sujeito social, o que representa uma conquista diante do quadro social de invisibilidade que a criança era tratada no país, até este contexto de redemocratização do país.

Este documento tem como marco a Constituição de 1988, pois expressa a afirmação dos Direitos da Criança, incluindo o da educação em creches e pré-escolas, sobremaneira porque diversos fatores estavam contribuindo para a expansão da educação infantil, entre os quais o avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança, a participação crescente da mulher no mercado de trabalho, a consciência social sobre o significado da infância, o direito da criança à educação, em seus primeiros anos de vida.

Diante disto, observa-se que a Política Educacional de Educação Infantil de 1994, tem como objetivos “expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos; fortalecer, nas instâncias

competentes, a concepção de educação infantil definida neste documento; promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas” (Brasil, 1994, p.21).

No concernente as diretrizes o documento está organizado em 2 diretrizes para a infância, que se dividem em:

diretrizes Pedagógicas e diretrizes para uma política de recursos humanos; com metas estabelecidas, tais como, definição e implementação, com as demais instâncias competentes, de metas e estratégias de expansão e melhoria da qualidade da Educação Infantil; Eficiência e equalização no financiamento; Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, especialmente àquelas que visem à promoção da função educativa da creche; Promoção da formação e valorização dos profissionais de educação infantil; Promoção da integração de ações interdisciplinares e intersetoriais de atenção à criança; Criação de um sistema de informações sobre a educação infantil; Incentivo à produção e divulgação de conhecimentos na área de educação infantil (Brasil, 1994, p.19).

Podemos observar que a política educacional traz propostas pertinentes para a educação infantil, entretanto ao compararmos os dados iniciais que abrem esta sessão com as primeiras políticas Educacionais de Educação Infantil, observamos que sim houve uma inegável entrada das crianças na creche e na pré-escola, como colocado na meta estabelecida pela política aqui apresentada, entretanto não podemos deixar implícita a presença do neoliberalismo na contínua e intencional disputa pela Educação Infantil.

Como desdobramento desta discussão em 1995 foi aprovado o documento: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças², que apresenta como objetivo: “atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância” (2009-a, p.7).

Este documento está organizado em duas partes: na primeira, apresenta critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que “dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças” e, na segunda, apresenta “critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais” (2009-a, p.7).

Este texto representa um progresso no que diz respeito à educação de crianças muito pequenas, uma vez que procura assegurar um atendimento de qualidade em creches, reafirmando o compromisso do Estado em proporcionar cuidados às necessidades essenciais da criança.

Cabe frisar aqui que é inegável o avanço que a Educação Infantil teve com a elaboração desta política, porém precisamos evidenciar que entre a elaboração da política pública e a sua efetivação há um território de disputa (Arroyo 2013), pois a aprovação da política não garante a vivência dela nos espaços da Educação Infantil, e nesse contexto emerge a necessidade de análises constantes e busca pela efetivação de política que de fato seja democrática.

Caminhamos para 1996 ano em que o MEC publica as *Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil* e em dezembro deste mesmo ano publica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, que representou avanços inquestionáveis para a Educação Infantil. Cabe ressaltar que

² A 1ª Edição deste documento foi publicada em 1995 e a 2ª Edição que é usada neste trabalho foi publicada em 2009.

concomitante a esta política, no cenário social as mulheres estavam adentrando no mercado de trabalho e aos órgãos governamentais cabia buscar soluções para a Educação infantil.

Com a LDB a Educação Infantil passa a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica de ensino às crianças de zero a seis anos de idade. Assegurando atendimento gratuito a creches e pré-escolas, a garantia de qualidade, entre outros.

Diante do contexto socioeconômico da entrada das mulheres no mercado de trabalho, a política educacional deixava implícita a ideia de que só os filhos e filhas das mulheres que estivessem trabalhando poderiam se matricular nas creches e pré-escolas, assim se evidencia a (in)tenção de disputa entre o direito das mulheres trabalhadoras de deixar seus filhos nas escolas e o direito das crianças de maneira ampla a frequentarem as escolas independentemente de sua mãe trabalhar ou não. Pois a política pública deveria ser um direito da criança e não um direito daqueles que estavam no mercado de trabalho.

Como se observa nos artigos 29 e 30 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9.394 (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é definida como a primeira etapa da Educação Básica. Sua finalidade é promover o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. É responsabilidade das creches ou entidades equivalentes atender crianças de até três anos, enquanto as pré-escolas têm a responsabilidade de atender crianças de quatro e cinco anos.

Ademais, Knebel (2014) aponta que é visível o embate existente em relação ao financiamento da Educação Infantil, pois a LDB se tornou omissa neste aspecto, uma vez que a tendência de colocar o Brasil na ordem neoliberal que se desenhava permitiu a disputa entre estados, municípios e união e a descentralização de poderes e de responsabilidades.

É com a emenda constitucional nº 14 e 1996 que regulamenta a LDB, que foi criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que o governo explicita seus objetivos reais para a educação infantil, pois definiu que os municípios invistam a maior parte do seu orçamento no Ensino Fundamental, deixando a Educação Infantil sem garantia de verbas destinadas a ela.

Vemos aí segundo Knebel (2014), a marginalização da Educação Infantil. Uma vez que sem recursos ou com recursos escassos fica evidente a (in)tenção institucional de flexibilizar a responsabilidade com a Educação Infantil, uma vez que em lei a obrigatoriedade da educação básica se dá em virtude da união assegurar o ensino superior, os estados assegurarem o ensino médio, os municípios assegurarem o ensino fundamental e a Educação Infantil, ser disputada como espaço de (in)tenções no currículo e na manutenção da verba para sua garantia.

Ainda na década de 1990, em especial 1998 o MEC publica o documento Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil (1998) que contém sugestões de critérios de qualidade da educação para serem adotados em conselhos municipais e estaduais (MEC, 2004), trataremos do recorte histórico dos anos 2000 no tópico seguinte.

“NAVEGAR É PRECISO” COMPREENDENDO A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS ANOS 2000 A 2023

Iniciamos destacando que durante o período de 2000 a 2023, houve uma série de documentos e políticas públicas relacionados à educação infantil no Brasil. Inicialmente mencionamos aqui como principais políticas o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no Brasil em um período de 10 anos (2014-2024) até chegar na BNCC da Educação Infantil, foco de nossa análise.

Voltamos no tempo para construir o percurso das políticas educacionais do recorte dos anos 2000 até 2023, apresentamos o Plano Nacional de Qualidade para Educação Infantil (PNQEI) foi criado em 2006, durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da Portaria Interministerial nº 1.666, de 4 de outubro de 2006. Essa iniciativa visava promover melhorias na qualidade da educação infantil no Brasil, estabelecendo diretrizes e metas para o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância. Desde então, o PNQEI tem sido uma referência importante para políticas e programas voltados para a educação infantil no país.

Entre os principais objetivos do PNQEI estão garantir o acesso de todas as crianças à educação infantil de qualidade, promover a formação continuada e a valorização dos profissionais que atuam nessa área, fortalecer a gestão e a articulação entre os diferentes níveis de governo, e envolver as famílias e a comunidade na construção de uma educação mais inclusiva e participativa.

O plano também prevê a implementação de ações específicas para melhorar a infraestrutura das instituições de educação infantil, ampliar o acesso a programas de creche e pré-escola, e promover práticas pedagógicas inovadoras que valorizem o brincar, a expressão artística e o desenvolvimento integral das crianças. Ao priorizar a qualidade na educação infantil, o PNQEI busca contribuir para o desenvolvimento social, emocional, cognitivo e físico das crianças, preparando-as para uma vida escolar e social mais plena e para o exercício da cidadania.

No ano seguinte ao PNQEI foi criado o Programa Nacional de Reestruturação e aquisição de Equipamentos para a Rede escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) criado em 2007 que é um programa do governo federal que tem como objetivo expandir e melhorar a infraestrutura das instituições de educação infantil, construindo novas creches e pré-escolas e equipando-as adequadamente.

Posteriormente com a Resolução nº 5 de 17 de dezembro 2009, que elabora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), estabelecendo em seu artigo 1º que as DCNEI devem ser observadas na organização das propostas pedagógicas dos estabelecimentos de ensino de Educação Infantil e em seu artigo 2º estabelece que as DCNEI se articulam com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e reúnem princípios para planejamento, execução, e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

As DCNEI representam um marco histórico na Educação Infantil brasileira, por terem sido construídas com o apoio de professores(as), pesquisadores e movimentos educacionais para a Educação Infantil, trazendo para a dinâmica das políticas públicas o caráter democrático, uma vez que a construção feita por várias vezes permitiu a presença de diferentes linguagens.

Esse viés democrático presente no documento, fica explícito na concepção de criança:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009a).

Nesta percepção de criança como sujeito histórico e de direitos, construídos por identidades pessoais, propicia diálogos pedagógicos que se afirmam e possuem liberdades de autorias, possibilitando experiências humanas carregadas de densidade, trazendo experiências da vida comum nos processos de aprendizagens (Arroyo, 2013), esse caráter do documento o constitui como o marco legal que reconhece as infâncias e a necessidade de um diálogo plural dentro dos estudos acerca das políticas para Educação Infantil.

Nesse sentido o documento das DCNEI afirma que a Educação Infantil se configura como a:

Primeira Etapa da Educação Básica, oferecida em Creches e Pré-escola, as quais se caracterizam como Espaços Institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009a).

Reforçando as definições indispensáveis a Educação Infantil e legitimando o espaço da escola como espaço de experiência da criança. Nesse sentido, fica evidente o currículo que começa a ser construído a partir deste olhar das DCNEI no qual as experiências e linguagens sociais tem correlação com a vida e sua dinâmica (Nunes e Gonçalves, 2020), e coadunado com a responsabilidade da política pública em assegurar local adequado para a vivência desta etapa da educação básica.

No que concerne a definição de Currículo presente na DCNEI o documento traz que:

o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade Brasil (DCNEI, 2009, art. 3º).

Pontuamos que o currículo aparece aqui como um conjunto de saberes que se constrói a partir do mundo social e empírico ao qual a criança está inserida, corroborando com Moreira e Candau (2007) que trazem a perspectiva do currículo enquanto prática social da experiência humana vivida, que concentram relações entre sociedade e escola e saberes da prática socialmente construída.

Reverberando ainda o que Silva (2020) pontua que o currículo permeado de visão crítica em sua construção promove debates plurais que se correlacionam com a identidade do sujeito e sua relação com o ambiente, com a cultural, com sua pluralidade, entre outros aspectos.

Portanto vemos nas DCNEI avanços de suma importância para reconhecer a especificidade de um currículo que reconheça a criança como sujeito de direitos e a infância como plural, respeitando o tempo de envolvimento humano, tentando superar as estruturas escolares que dão caráter de sequenciamento, rigidez e ordenamento curricular a infância.

Destaquemos alguns pontos do que as DCNEI trazem acerca das propostas de Educação na infância: A criança como centro do planejamento, a construção da identidade coletiva da criança através do brincar, do imaginar, do fantasiar, do desejar, entre outros e a diversidade das infâncias; estes aspectos permeiam disputas por direitos.

Uma vez que de um lado, temos (in) tensões relativas ao reconhecimento que as DCNEI trazem acerca da singularidade de cada tempo de desenvolvimento da infância e seu direito de vivência singular, que são mentais, corpóreos, culturais (Arroyo, 2013), e dos outros currículos por competências

e estruturas escolares que cerceiam a infância e as restringem a ideias de competências e habilidades que descaracterizam sua pluralidade e as classifica com lógicas mecânicas.

Mencionamos também a política educacional lançada em 2012, o programa Brasil Carinhoso teve como objetivo ampliar o acesso à Educação Infantil para crianças de 0 a 48 meses em situação de pobreza, por meio do repasse de recursos financeiros para os municípios expandirem suas redes de creches e pré-escolas. Frisamos que em 2010 diálogos acerca de uma Base Comum Curricular se iniciavam no cenário das políticas educacionais. Trataremos mais adiante deste ponto.

Apontamos como Política Educacional deste período o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) lançado em 2012 e implementado nos anos seguintes, o PNAIC tinha como objetivo garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas até os 8 anos de idade. O programa incluiu a formação de professores, distribuição de materiais didáticos e apoio técnico para as escolas.

Posteriormente o programa Mais Educação foi lançado em 2007, mas durante os anos de 2013 a 2016, foi ampliado e teve sua atuação fortalecida. Ele visava ampliar a jornada escolar e oferecer atividades complementares nas áreas de artes, cultura, esporte e lazer, incluindo atividades específicas para a Educação Infantil.

Em 2014 são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio, e para a Educação Infantil o MEC elabora o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI 2014), que se baseia em um conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como obrigatoriedade na prática docente, seria um conjunto de encaminhamentos. Ao mesmo tempo que o RCNEI era discutido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (DCNEI) também eram republicadas, estas tinham o caráter de obrigatoriedade para implementação imediata.

Traremos para o cenário de diálogo a construção da Base Nacional Comum Curricular 2017 (BNCC). Em 2010 iniciou-se a construção da BNCC que foi homologada em 2017 pela Resolução nº 2 de 22 de dezembro pelo CNE/CP, sua construção se deu através de seminários, consultas com especialistas nacionais e internacionais e consultas populares.

Os diálogos para a construção da BNCC envolveram sujeitos, embates políticos, movimentos sociais e especialistas da educação, com perspectivas políticas e concepções educacionais distintas. É nesse ponto que se compreende as divergências de posicionamento durante a construção da identidade deste currículo que estava sendo construído pelo Ministério da Educação e pela equipe de elaboração da primeira e segunda versão do documento.

Os movimentos para a articulação de uma estruturação de uma Base Nacional se iniciaram com o programa “currículo em movimento” que fundamentou o documento das “novas Diretrizes curriculares e o direito à aprendizagem e desenvolvimento: a base nacional”. Depois deste momento um conjunto de especialistas de cada área da educação básica produziram a primeira versão da BNCC em 2015.

Os especialistas que elaboraram a primeira e a segunda versão da BNCC da EI foram Maria Carmem Barbosa, Zilma de Oliveira, Paulo Fochi e Silvia Cruz. Na versão deste documento a área da Educação Infantil se diferencia por sua estrutura em campos de experiência, firmada nas DCNEI 2009.

Na segunda versão da BNCC os campos de experiência já apareciam estabelecidos contribuindo para “estabelecer interlocuções entre o direito da criança a construir diferentes aprendizagens, e

o acesso a conhecimentos já sistematizados, a base curricular para a educação infantil é organizada por campos de experiência (Brasil, 2016).

Se percebe que no documento da BNCC da Educação Infantil se utiliza o termo criança, não se utilizando o termo aluno como na BNCC para o ensino fundamental e médio. Na concepção de Campos e Barbosa (2015) a BNCC apresenta a defesa de uma concepção de educação, de educação infantil e de currículo a ser privilegiado.

Na terceira versão da BNCC participaram outras entidades no processo de elaboração do documento, deixando evidente os interesses neoliberais das instituições financeiras e empresariais, o Movimento pela base formado por um grupo não governamental, membros da instituição Natura, Fundação Lemann, Fundação Itaú, entre outros (Abramowicz, 2016, P. 47). Essa articulação se fortaleceu com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e a nomeação de novos conselheiros pelo presidente Michel Temer.

A partir desses movimentos de interesses neoliberais durante a elaboração da BNCC ficou evidente o campo de tensões e disputas que o currículo assume (Silva, 2006). As movimentações no tabuleiro político se colocam tal qual as (in)tensões de poder, quem influenciar mais no currículo da BNCC para a Educação Infantil, mais terá um perfil de sujeito sendo formado desde a sua educação inicial.

A BNCC de 2017 também traz a parte diversificada do currículo tentando levar em consideração as especificidades de cada localidade em que a escola pode estar inserida. Portanto, sua proposta pedagógica traz a perspectiva da diversidade e por estar organizada em etapas da educação básica, traz concepções diferentes de centralidade do currículo.

Para a educação infantil o foco são os campos de experiência que colocam a criança no centro do processo pedagógico, objetivando desenvolver a aprendizagem e a própria criança. Entretanto o conceito de experiência contido na base apresenta lacunas, que serão evidenciadas na pesquisa ora em foco.

Para isso a BNCC da EI precisa considerar que:

Um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p.85).

A questão que se coloca é por que a Educação infantil necessita de uma Base comum? Foucault (1998) usa o termo biopolítica para designar diferentes sentidos das relações de poder sobre a vida. A biopolítica é articulada como metodologia de ação que tem como objetivo a população. Nesse sentido as infâncias são objetos da biopolítica, sobretudo porque são territórios efêmeros, é preciso operar neles e o contexto do texto da política da BNCC para a educação infantil opera nesse território, sendo arena de disputa.

Ainda há um sentido de universalização dentro de uma multiplicidade de infâncias, até mesmo quando se utiliza na BNCC da Educação Infantil o termo “direito de aprendizagem”, que segundo o documento está estruturado no “conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer”, este termo passa a ser utilizado como estratégia técnica para que os professores(as) possam aderir ao discurso neoliberal (Abramowicz, 2016).

Outro ponto em que se estrutura a BNCC da EI são os campos de experiência, que se referem a formulação a partir da qual “incluem determinadas práticas sociais e culturais de uma comunidade e as múltiplas linguagens simbólicas que nelas estão presentes” (BNCC-EI, 2015, p. 19). Na adequação curricular deste momento as crianças de até 6 anos se apropriam de conhecimentos de forma lúdica, estes campos de experiência enfocados aqui não fazem parte da proposta para o direito da aprendizagem colocada por Dewey (1978).

Segundo Macedo (2014) ao tomar os campos de experiência como alicerce os modelos privados e de gestão que sustentam os modelos da educação infantil das outras etapas do ensino que querem tirar a educação do imponderável e do espaço comum público, utilizam os campos de experiência como uma forma de regulação que opera na viabilidade social e na própria experiência da criança. Os campos de experiência são pensados como uma organização interdisciplinar a partir da qual o mote da ação pedagógica irá se realizar.

O currículo não é algo estático, mas sim um projeto construído e ordenado (San cristán, 2000). O currículo mantém o diálogo entre a política educacional e prática e ao mesmo tempo ganha sentido nesta prática, sendo assim construído por ela.

Assim reconhecemos que as grandes (in) tensões acerca do ordenamento curricular e as políticas educacionais para a Educação infantil continuam trazendo o dualismo entre as estruturas da escola que tensionam para a manutenção de forças hierarquizantes, classificatórias que estão na corrida para alavancarem os dados acerca da ideologia da decodificação de letras e números respaldados pela ideia de competências postulados pela BNCC e as propostas curriculares como as DCNEI que trazem na prática o direito ao conhecimento, a múltiplas linguagens, a diversidade cultural, ao reconhecimento da criança enquanto sujeito plural.

Para além da BNCC existe a política pública da educação infantil e diversidade refere-se a iniciativas governamentais das últimas décadas voltadas para garantir o acesso equitativo e a qualidade da educação infantil para todas as crianças, independentemente de sua origem étnico-racial, religião, gênero, orientação sexual, condição socioeconômica ou necessidades especiais. Essa política busca promover a inclusão e valorização da diversidade presente nas salas de aula e nas instituições de educação infantil, reconhecendo e respeitando as diferentes identidades, culturas e contextos familiares das crianças. Este documento se baseia nos princípios de igualdade de oportunidades, não discriminação e respeito aos direitos humanos e busca garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize suas identidades e diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

LANÇAR AS REDES: O QUE DIZEM OS/AS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES

Lançar as redes para compreender o que dizem os/as professores/as sobre o currículo da Educação Infantil é um aspecto crucial para o desenvolvimento e aprimoramento das pesquisas em educação. Os professores desempenham um papel fundamental na implementação do currículo e, portanto, suas perspectivas e vivências são de grande importância.

Muitos/as professores/as de Educação Infantil veem o currículo como uma ferramenta vital para orientar o processo de ensino e aprendizagem, pois a partir de um currículo bem estruturado pode

fornecer uma base sólida para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças pequenas. Sobremaneira porque os/as professores/as de Educação Infantil valorizam currículos que são flexíveis o suficiente para se adaptarem às necessidades individuais das crianças, permitindo uma abordagem diversificada e que possam ser adaptadas a realidade do estudante.

Nesse sentido Lopes (2022) afirma que o currículo se configura como um processo que se (re)constrói à medida que é vivenciado, desta forma trazer os campos de experiência no currículo da Educação Infantil, conforme Lopes (2022, p.4) “sentir/experimentar o currículo como processo expressivo que se deixa envolver pelas potências afetivas da infância, conforme um movimento receptivo ou de acolhimento” que se dá por meio das vivências da criança com seu cotidiano.

Quando o currículo da Educação Infantil traz para seu cerne os campos de experiência, que são compreendidos, como preconiza o MEC (2009) como as relações, interações e práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana através de diferentes linguagens, fica evidente a necessidade de analisar e compreender como os/as professores/as se veem frente a este currículo.

Neste sentido partiremos para a construção do perfil profissional dos/as professores/as participantes da pesquisa.

Quadro 1: Perfil profissional dos/as professores/as dos/as participantes da pesquisa

Professores/as da Educação Infantil	Tempo em sala de aula	Trabalha em duas instituições	Trabalha nos dois turnos (manhã e tarde)
Chuva de ouro	4 anos	Não	Não
Cedro Rosa	24 anos	Sim	Sim
Jaboticaba Sabará	10 anos	Não	Sim
Cereja do Mato	11 anos	Não	Não
Pau Brasil Ornamental	10 anos	Não	Sim

Fonte: As autoras, 2023.

Nos aspectos iniciais das análises dos dados podemos observar que com exceção de Chuva de Ouro, as demais possuem em média 10 anos de atuação na Educação Infantil, o que lhes permitiu vivenciar diversas transformações no currículo, a implementação da BNCC e dos campos de experiência, a vivência do ensino remoto durante a Pandemia, e o retorno as aulas pós pandemia.

Trazemos para a análise inicial a pergunta: O que você compreende por Currículo? Diante deste questionamento obtivemos as seguintes colocações:

Chuva de ouro: *a base para o planejamento, é também a ligação entre a cultura e a sociedade exterior a escola, e desta com a educação.*

Cedro Rosa: *documento básico, elaborado após a homologação da BNCC que juntos ajudam o trabalho do professor.*

Jaboticaba Sabará: *documento norteador, onde o professor recebe orientação e direção sobre como proceder mediante conteúdos vivenciados em sala de aula, ocorrendo assim um bom planejamento e uma boa execução.*

Cereja do Mato: *é a base, o Norte para o desenvolvimento na educação, seja em qualquer nível ou modalidade de ensino. Nos proporciona os objetivos e competências a serem trabalhados.*

Pau Brasil Ornamental: *é um documento flexível que articula os direitos e aprendizagens fundamentais para a Educação Infantil.*

Para esse momento, a coleta de dados se deu através de anotação do que estava sendo perguntado, não foi autorizado a gravação do áudio para transcrição, caracterizando aqui um dos momentos de dificuldade da entrevista. Foi possível perceber através da escuta sensível, que fica marcante a compreensão inicial de currículo como documento que deve ser cumprido, e utilizado como base para a construção da vivência pedagógica.

Foi possível inferir que o conceito de currículo imbuído nas professoras traz conforme Saviani (1998) um percurso prescrito por alguém para que seja seguido que apontam o conjunto de aprendizagens a serem vivenciadas. A partir das falas de Chuva de Ouro, Cereja do Mato e Pau Brasil Ornamental, podemos inferir também a percepção da importância de um currículo dinâmico, flexível e que leve em atenção o desenvolvimento integral das crianças. Essa perspectiva é crucial para proporcionar uma educação de qualidade às crianças pequenas e garantir que elas tenham a melhor base possível para o futuro acadêmico e construção cidadã.

Podemos destacar que há uma dualidade na linguagem dos/as professores/as, conforme discutido por Dominico, Lira, Saito e Yaegashi (2017), que ressoa na compreensão do currículo, oscilando entre o currículo como regulação e o currículo como prática docente. Dessa forma, observamos que é na integração entre o currículo e a prática docente que ocorre a construção da autonomia do professor em sala de aula.

Analisaremos a seguir o seguinte questionamento: Qual sua percepção sobre a BNCC da Educação Infantil?, as respostas obtidas na íntegra foram:

Chuva de ouro: *desenvolver as atividades de acordo com os eixos da educação infantil.*

Cedro Rosa: *É uma proposta orientada por uma concepção de educação integral, que busca o desenvolvimento da criança nas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural.*

Jaboticaba Sabará: *diante das mudanças que temos no campo da Educação a BNCC veio para nortear os profissionais que se encontravam em meio a trabalhos antigos, a atitudes educacionais muito mais tradicionais, hoje em dia com a soma da BNCC no nosso planejamento temos uma nova perspectiva de desenvolver uma aula mais flexível e prática, tanto para o aluno como para os docentes.*

Cereja do Mato: *veio para nos ajudar durante todo preparo no planejamento e de como repassa e vivenciar com as crianças na prática.*

Pau Brasil Ornamental: *mecanismo que visa garantir as condições necessárias para que o indivíduo seja um sujeito ativo, vivenciando, experimentando e construindo diversos conceitos sobre si e sobre o mundo.*

Partindo da escuta sensível de Barbier, evidenciamos os seguintes aspectos, a compreensão da BNCC para a educação infantil como uma proposta orientadora dos campos de experiência e das

aprendizagens que podem ser vivenciadas em sala de aula da Educação Infantil; documento que permite o desenvolvimento integral da criança permitindo que ela reconheça a si e ao outro.

Destacamos ainda que há uma compreensão de que a BNCC da Educação Infantil serve como um referencial importante para orientar as políticas e práticas educacionais, garantindo uma abordagem holística, flexível e centrada na criança, pois em suas colocações, destacam-se aspectos centrais do documento, como percepção do desenvolvimento integral da criança, as experiências propostas pelo documento e as habilidades sociais, físicas e culturais. Desta forma, Souza (2020, p. 6) aponta que “para planejar o trabalho na educação infantil é importante conhecer a proposta para a Educação Infantil, tendo em vista as crianças, o grupo em que vive e seus interesses.” Esses aspectos se tornam relevantes para que a prática pedagógica possa se dar de forma a pontencializar o aprendizado e o desenvolvimento do estudante.

Ainda segundo Souza (2020) é a partir da proposta curricular que os/as professores/as organizam a intencionalidade da ação educativa e a sua própria prática pedagógica, para tanto o documento da BNCC para Educação Infantil estabelece os direitos de aprendizagem e os campos de experiência (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações) que mostram o caminho para o desenvolvimento do aprendizado das crianças 0 a 6 anos incompletos.

Quando questionamos sobre as formações continuadas acerca do estudo do currículo para Educação Infantil, onde ocorriam essas formações e a periodicidade delas, obtivemos como resposta que esses encontros formativos ocorriam mensalmente para as escolas de Nazaré da Mata/PE, no espaço da própria escola ou em espaço organizado pela secretaria de Educação do município, ministradas por gestores ou convidados com formação na área.

Para a escola do município de Carpina-PE, as professoras sinalizaram que as formações ocorriam com mais frequência, de forma bimestral no período pandêmico, através do google meet e ofertadas pela secretaria de Educação, entretanto que neste ano de 2023 as formações fornecidas pela Secretaria de Educação com a temática currículo ainda não havia acontecido e que algumas reflexões e dúvidas acerca do currículo elas procuravam a coordenação da escola para elucidar.

Podemos apresentar como cenário de análise a questão de que as formações continuadas sobre a BNCC da Educação Infantil, por vezes ainda não se refletem na realidade da sala de aula e podem fazer com que as professoras percebam o currículo como uma obrigação, algo imposto e engessado, em vez de uma orientação e direcionamento da ação pedagógica, o que é complexo e requer uma análise cuidadosa.

Sobretudo porque o descompasso entre a teoria e a prática pode deixar os/as professores/as se sentindo desorientados ou sobrecarregados ao tentar traduzir os conceitos abstratos em práticas concretas, principalmente devido a falta de recursos e suporte, pois implementar efetivamente a BNCC na sala de aula pode exigir recursos adicionais, como materiais didáticos, espaços adequados para atividades práticas e apoio pedagógico individualizado. Se os/as professores/as não têm acesso a esses recursos ou não recebem o suporte necessário para utilizá-los de forma eficaz, pode ser difícil transformar as diretrizes da BNCC em experiências de aprendizagem significativas para as crianças.

Ademais, as pressões externas e percepção de obrigatoriedade, como avaliações padronizadas ou demandas administrativas, podem levar os/as professores/as a encarar a BNCC como uma obrigação a ser cumprida, em vez de uma orientação para promover o desenvolvimento integral das crianças. Isso

pode resultar em uma abordagem superficial ou mecânica ao currículo, em vez de uma prática pedagógica reflexiva e centrada na criança. Precisamos nos atentar a este processo para que a ideia contida na BNCC de habilidades e competências não interfira no desenvolvimento de aprendizagens, pois é preciso que a criança aprenda e se desenvolva enquanto sujeito social e não enquanto um possuidor de habilidades e promotor de competências separadas da realidade social e das vivências sociohistóricas que a envolve.

Nesse sentido os autores Branco, Iwasse, Branco e Zanatta (2019) apontam que para superar esses desafios de habilidades e competências se faz necessário espaços de reflexão e colaboração entre os/as professores/as, em que possam compartilhar experiências, trocar ideias e desenvolver estratégias práticas para implementar a BNCC de forma significativa e crítica em suas salas de aula. É importante reconhecer e valorizar a autonomia e a criatividade dos/as professores/as na implementação da BNCC. Em vez de ver o currículo como uma lista rígida de metas a serem cumpridas, os/as professores/as devem ser incentivados a adaptar e personalizar as diretrizes da BNCC de acordo com as necessidades e interesses únicos de suas crianças, promovendo assim uma abordagem mais autêntica e significativa à educação infantil e esta percepção deve estar evidente nas formações continuadas e nas rodas de diálogo promovidas pela escola e/ou secretarias de educação.

Observamos a partir deste questionamento a importância das formações continuadas para o cenário da compreensão acerca do currículo da Educação Infantil, sobre este aspecto apontamos o documento do Plano Nacional de Educação de 2014-2024 com foco na meta 15 e 16 que tratam do dimensionamento da formação continuada em Regime de Colaboração Federal, Estadual e Municipal. Essas formações são de suma importância para que o/a professor/a acompanhe pesquisas em educação, diálogo sobre teorias e concepções educacionais, dialogue e desenvolva novas estratégias pedagógicas, entre outros. Como afirma Nóvoa (1995), o/a professor/a só será capaz de realizar o seu ofício com plenitude, quando for possível que ele consiga refletir sobre sua própria prática, é justamente nestes momentos de formação continuada que a reflexão sobre sua prática pedagógica pode ser (re)construída.

Tratemos agora do questionamento: Tem dificuldade em colocar em prática algum campo de experiência da BNCC?, As respostas obtidas indicam que Chuva de Ouro e Cedro Rosa não enfrentaram dificuldades ao aplicar os campos de experiência. No entanto, Jaboticaba Sabará, Cereja do Mato e Pau Brasil Ornamental afirmam que enfrentam desafios, principalmente devido à escassez de recursos materiais para realizar algumas atividades propostas nos campos de experiência da BNCC. Além disso, destacam que mesmo quando as atividades são direcionadas, a falta de recursos pedagógicos acaba dificultando suas práticas docentes.

Questionamos também acerca da autonomia para preparar suas aulas, Todos/as responderam que possuem autonomia para planejar suas aulas, assim compreendemos que a autonomia do/a professor/a envolve uma reflexão constante sobre si e sobre suas práticas pedagógicas, ou seja a autonomia vai sendo construída a partir da relação entre teoria e prática, como afirma Freire (2011).

Desta forma, enfatizamos que a autonomia docente é um princípio fundamental e se refere à capacidade e liberdade que os/as professores/as têm para tomar decisões pedagógicas em suas salas de aula, em seu planejamento de aula, entre outros aspectos. A autonomia docente permite que professores/as façam adaptações em suas práticas pedagógicas às necessidades individuais dos estudantes, escolham métodos de ensino adequados e desenvolvam estratégias de avaliação que

melhor atendam aos objetivos de aprendizado.

Essa autonomia não apenas promove a criatividade e a inovação no ensino, mas também fortalece o compromisso dos/as professores/as com o processo educacional. Ela permite que os/as professores/as sejam flexíveis e responsivos às mudanças nas circunstâncias e às demandas específicas de seus estudantes. No entanto, a autonomia docente também vem com responsabilidade.

Os/as professores/as devem equilibrar sua liberdade com a necessidade de cumprir os objetivos educacionais presentes no currículo da Educação Infantil. Além disso, é importante que a autonomia docente seja exercida de forma ética e inclusiva, garantindo que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades de aprendizado. Assim, até mesmo na conquista da autonomia docente, vemos a presença da formação continuada, pois é capacitando os/as professores/as a tomar decisões reflexivas sobre a sua ação pedagógica que a aprendizagem se dará de maneira eficaz e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educacionais para a Educação Infantil são fundamentais e têm se desenvolvido bastante ao longo dos anos, buscando atender às necessidades específicas dessa faixa etária. Desde a Constituição de 1988, a Educação Infantil foi reconhecida como um direito das crianças e um dever do Estado. Resultando na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelecem a obrigatoriedade da Educação Infantil, a partir dos 4 anos de idade, como a primeira etapa da educação básica.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu metas para a Educação Infantil, visando a ampliação do acesso, a melhoria da qualidade do atendimento e a formação adequada dos profissionais que atuam nessa área. Outro aspecto relevante nas políticas educacionais para a Educação Infantil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nessa etapa, orientando a elaboração dos currículos e práticas pedagógicas.

É importante ressaltar que as políticas educacionais para a Educação Infantil devem considerar a importância do brincar, do cuidado e da interação social no desenvolvimento das crianças, promovendo um ambiente acolhedor e estimulante. Assim, as políticas educacionais para a Educação Infantil são essenciais para assegurar o direito à educação desde a primeira infância, promovendo o desenvolvimento integral das crianças.

O espaço da Educação Infantil requer grande responsabilidade do/a professor/a, pois é no momento escolar que a criança observa os aspectos da escrita, da fala, está em interação, desenvolvendo linguagens artísticas, habilidades de pintura, música, convivência, entre outras. Nesse sentido, o/a professor/a deve conduzir seu fazer pedagógico para que seja garantida uma aprendizagem significativa.

Portanto, o Currículo da Educação Infantil deve promover vínculos afetivos que amplie a capacidade de comunicação e interação social, atitudes de ajuda e colaboração. Nesse sentido as experiências vivenciadas pelo/a professor/a, em sala de aula, devem ser concebidas como um processo necessário, para que seja exercida uma boa prática pedagógica e conseqüentemente reformulações das

propostas curriculares de modo que a proposta curricular venha proporcionando autonomia e confiança para que a criança tenha condições de interagir no mundo complexo em que vivemos.

Percebemos através das entrevistas, que embora o currículo, e os campos de experiência a luz da BNCC sejam vistos como “um documento que tem que ser cumprido”, eles devem ser analisados como possibilidade de garantia de um aprendizado significativo e apresentados de forma reflexiva, levando em consideração a criança como um ser sócio-histórico e o/a professor/a como reflexivo e pensante da vivência destes documentos direcionadores da prática pedagógica da Educação Infantil.

Cabe destacar ainda, algumas tendências acerca da compreensão que os/as professores/as participantes da pesquisa tem sobre a BNCC, algumas professoras/es veem a BNCC como uma oportunidade para a padronização curricular o que levaria a uma facilitação do trabalho de forma momentânea porque tudo o que deve ser realizado e como deve ser realizado já está ali disponível no documento, com sugestões e descrições. Nota-se desafios na implementação da BNCC, e vivências cotidianas deste documento, especialmente considerando as peculiaridades de cada contexto escolar e a diversidade de realidades nas salas de aula e as características individuais das crianças. E a formação continuada ainda como um desafio para se compreender o documento orientador do currículo.

Em suma, tomar conhecimento acerca do currículo da Educação Infantil é fundamental para a compreensão de educação a qual esta etapa de ensino se propõe, sobretudo porque o/a professor/a é quem está na sala de aula realizando intervenções e trabalhando diretamente com a criança, assim reverberando no seu cotidiano aprendizagens que refletem as (in) tensões do currículo, o processo de ensino aprendizagem e a concepção de educação que está sendo vivenciada.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C.; MORUZZI, A. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez. 2016.
- AUGUSTO, C. A. *et al.* Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 51, n. 4 dez. 2013.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Tradução por Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985
- BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, J. (Coord.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, p.168-199.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? Debates em Educação, Maceió, v. 11, n. 25, set./dez. 2017

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Brasília: MEC/UFRGS, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BAKHTIN, M. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 15. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DOMINICO, E.; LIRA, A. C. M.; SAITO, H. T. I.; YAEGASHI, S. F. R. Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 251, n. 101, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/QZzg6RgnwK87XcjN35BdyQd/?lang=pt>> Acesso em: 28 ago. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011

GENTILI, P. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 93-110.

KRAMER, S. **Subsídios para uma política de formação do profissional da educação infantil: uma síntese**. Por uma política de formação dos profissionais da educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

KNEBEL, C. Neoliberalismo e educação. **Revista Travessias**, Saber Unioeste, v. 8, n. 2, 2014.

LOPES, S. W. O currículo da Educação Infantil e os campos de experiência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 3, p. 1-9, 2002.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador – BA: Edufba. 2009

- MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Cienc. Saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.17, n. 3, mar. 2012.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre o currículo do Ensino Fundamental**. 2007.
- MOREIRA, B. F. A. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2009.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda, 1995.
- NUNES, D. G. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. *In*: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP. Autores associados, 2005.
- SAVIANI, D. “O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 291-322, maio/ago. 2012b.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *In*: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SILVA, M. E. **Brinquedoteca universitária da Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte: espaço lúdico de formação, vivências e convivências**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata - PE, 2020, p 125.
- SOUZA, M. B. D. **Contribuições da BNCC para a Educação Infantil: perspectivas de ensino-aprendizagem na pré-escola**. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, ed. 10, v. 06, p. 108-120, out. 2020. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/contribuicoes-da-bncc>> Acesso em 20 de maio 2023.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS:

Autora 1 – Coordenadora do projeto, participação ativa na análise dos dados, escrita do texto e revisão da escrita final.

Autor 2 – Escrita do texto, participação ativa na análise de dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Aprovação do comitê de ética

Parecer 6198 387

Situação do parecer: Aprovado

FREIRE DE AGUIAR Aceto SILVA 13/05/2023 FRANCIELY GOMES Aceito 10:47:12 FREIRE DE AGUIAR SILVA 13/05/2023 FRANCIELY GOMES Aceito 10:43:59 FREIRE DE AGUIAR SILVA

Necessita Apreciação da CONEP: Não

RECIFE, 24 de Julho de 2023

Assinado por:

CLAUDINALLE FARIAS QUEIROZ DE SOUZA

(Coordenador(a))

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, Bairro: Santo Amaro UF: PE Municipio RECIFE Telefone:

(13183-3775

CEP: 50.100-010

E-mail: come b

P

Universidade de Pernambuco

TCLE: aceito

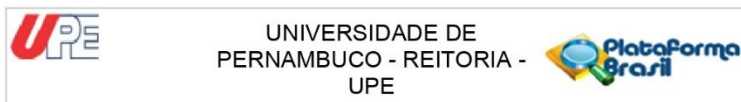
Folha de rosto: aceito

Lattes: aceito

Situação do Parecer: aprovado.

Necessita Apreciação do Conep: Não.

24 de junho de 2023.



Continuação do Parecer: 6.198.387

Outros	LATTES.pdf	10:52:44	FREIRE DE AGUIAR SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_confidencialidade.pdf	13/05/2023 10:47:12	FRANCIELY GOMES FREIRE DE AGUIAR SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	13/05/2023 10:43:59	FRANCIELY GOMES FREIRE DE AGUIAR SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 24 de Julho de 2023

Assinado por:
CLAUDINALLE FARIAS QUEIROZ DE SOUZA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Agamenon Magalhães, s/nº
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.100-010
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)3183-3775 **E-mail:** comile.etica@upe.br

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.