

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PATRÍCIA FERREIRA MOREIRA

**A PEDAGOGIA DA(S) INFÂNCIA(S) E A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE VACARIA/RS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Lages

2020

PATRÍCIA FERREIRA MOREIRA

**A PEDAGOGIA DA(S) INFÂNCIA(S) E A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE VACARIA/RS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Orientador(a): Dra. Mareli Eliane Graupe

Lages

2020

Ficha Catalográfica

M835p

Moreira, Patrícia Ferreira.

A pedagogia da(s) infância(s) e a base nacional comum curricular no município de Vacaria/RS: desafios e possibilidades para a educação infantil/Patrícia Ferreira Moreira – Lages, SC, 2021.
161 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

Orientadora: Mareli Eliane Graupe

1. BNCC. 2. Educação Infantil. 3. Equidade. 4. Pedagogia da(s) Infância(s) I. Graupe, Mareli Eliane. II Título.

CDD 372.21

Catálogo na Fonte: Biblioteca Central

PATRÍCIA FERREIRA MOREIRA

**A PEDAGOGIA DA(S) INFÂNCIA(S) E A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE VACARIA/RS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

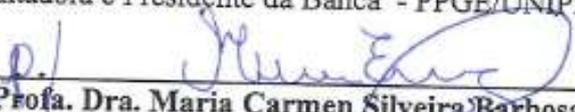
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Lages, 21 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Mareli Eliane Graupe
Orientadora e Presidente da Banca - PPGE/UNIPLAC



Prof. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa
Examinadora Externa - PPGEDU/FACED/UFRGS
Participação Não Presencial - Res. n° 432/2020



Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Examinador Interno – PPGE/UNIPLAC

Dedico esta Dissertação à *minha família*, às *amigas* e *colegas de estrada* e de *profissão* que fizeram parte desta construção.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é reconhecer que não somos e não produzimos nada sozinhas/os, é considerar o esforço de cada um/a na caminhada comparado a uma grande “*colcha de retalhos*” que se transforma no que é a partir de uma construção humana e coletiva, mediante a inclusão de tantos outros pedacinhos de retalhos que ao se entrelaçarem vão compondo a sua forma.

Deste modo, é sempre tempo de agradecer pelas oportunidades vividas, aprendizagens obtidas e amizades construídas.

Gratidão à querida prof. Dra. Mareli Eliane Graupe, pela parceria de todas as horas, pelos ensinamentos e acolhida. Com você aprendi a ser mais humana, persistente e feminista.

Gratidão à prof. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa, pelo aceite de ser minha examinadora externa. Tenho imensa admiração e apreço pelo trabalho que realiza, sendo referência e luz para meus estudos.

Gratidão ao prof. Dr. Jaime Farias Dresch pelos momentos de reflexão e auxílio, pelo olhar atento e sensível e pelas relevantes sugestões na produção desta dissertação.

Gratidão às/aos demais professoras/es do PPGE – Mestrado em Educação, profs. Lúcia Ceccato, Maria Selma Grosch, Madalena da Silva, Vanice dos Santos, Virgínia Vieira e Geraldo Locks, pelos valiosos conhecimentos e aprendizados construídos neste período.

Gratidão à turma de Mestrado do PPGE/2019-2020 com quem compartilhamos momentos especiais de escuta, de fala e de carinho.

Gratidão às colegas Denise, Marieli e Raquel, parceiras de estrada e de jornada. Com vocês aprendi a ser mais forte diante das dificuldades, vocês foram essenciais nesta caminhada.

Gratidão às professoras e gestoras da rede municipal de Educação de Vacaria/RS, da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação, que se dispuseram a participar e contribuir com a pesquisa, compartilhando suas narrativas e vivências.

Gratidão à minha mãe Cirley, minha fortaleza, que sempre me inspira a ser melhor a cada dia e ir em busca dos meus sonhos.

Gratidão especial à minha família, Márcio, Vitor e Isadora, pelo amor, carinho e apoio necessários em todos os momentos da minha vida e pela compreensão nos períodos de reclusão para os estudos.

E, por fim, gratidão a Deus, por me possibilitar o dom da vida para que eu possa ser e estar onde meus pensamentos desejarem.

Figura 1 – Colcha de Retalhos



Fonte: Google Imagens (2020).

Sou feita de Retalhos

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".

Cris Pizzimenti

RESUMO

Esta pesquisa tem como temática “A Pedagogia da(s) Infância(s) e a Base Nacional Comum Curricular no município de Vacaria/RS: Desafios e Possibilidades para a Educação Infantil” e foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), vinculado à Linha de Pesquisa 2, que abrange aspectos relacionados à Educação, aos Processos Socioculturais e a Sustentabilidade. Assim, busca elucidar a seguinte problemática: como a Pedagogia da(s) Infância(s) pode contribuir com a efetivação da Base Nacional Comum Curricular nos contextos de Educação Infantil no município de Vacaria/RS? Os principais referenciais teóricos utilizados são autores que escrevem sobre políticas educacionais, direitos humanos, infâncias, equidade, desenvolvimento infantil, culturas e práticas educativas, tais como: Stephen Ball (2009), Sarmento (2004), Barbosa (2010), Campos (2012), Graupe (2014), Rocha (2016), Carvalho e Guizzo (2018), entre outros, além dos documentos normativos sobre a Educação Infantil. É uma pesquisa com abordagem qualitativa, que se utiliza de pesquisa documental e entrevista focalizada, tendo como fundamentos epistemológicos as teorias Críticas. A pesquisa de campo foi realizada no período de fevereiro a novembro de 2020 e foram entrevistadas quinze (15) profissionais que atuam na área da gestão, coordenação e na docência na Educação Infantil no município de Vacaria/RS. Os resultados evidenciam que a Pedagogia da(s) Infância(s), pode contribuir com a efetivação da BNCC nos contextos de Educação Infantil a partir do momento em que problematiza a reprodução de práticas educativas reducionistas e conservadoras de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos. Deste modo, pode servir de proposição para novas práticas pedagógicas alicerçadas na compreensão de criança como um sujeito de direitos, como ser humano capaz de agir socialmente, com possibilidades de estabelecer diversas relações e que traz consigo suas histórias de vida e culturas. As análises teóricas e empíricas apontam que é necessário que as/os profissionais da Educação Infantil vislumbrem na Pedagogia da(s) Infância(s) as possibilidades para a edificação de uma sociedade mais justa e humanizada para todas/os e, ainda, que valorizem as diversas culturas da infância, concebendo as crianças como protagonistas e agentes da sua própria história e cultura. Por fim, podemos considerar que, para a efetivação da BNCC nos contextos de Educação Infantil no município de Vacaria, faz-se necessário um conjunto de ações articuladas e de propostas voltadas à formação dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. Isso requer políticas públicas intersetoriais, financiamento na educação, coletividade e comprometimento de todas/os as/os envolvidas/os, a fim de garantir práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral e ao protagonismo das crianças nos espaços da Educação Infantil, que perpassam a gestão da política pública, a formação profissional dos/as envolvidos/as e as escolhas pedagógicas dos/as professores/as.

Palavras-chave: Pedagogia da(s) Infância(s). Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Equidade.

ABSTRACT

The theme of this research is "Pedagogy of Childhood (s) and the National Common Curricular Base in the city of Vacaria/RS: Challenges and Possibilities for Early Childhood Education" and was developed in the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the University of Planalto Catarinense (UNIPLAC), linked to Research Line 2 that includes aspects related to Education, Sociocultural Processes and Sustainability. Thus, it seeks to elucidate the following problem: how can the Pedagogy of Childhood contribute to the implementation of the Common National Curricular Base in the contexts of Early Childhood Education in the city of Vacaria/RS? The main theoretical references used are authors who write about educational policies, human rights, childhoods, equity, child development, cultures and educational practices, such as Stephen Ball (2009), Sarmiento (2004), Barbosa (2010), Campos (2012), Graupe (2014), Rocha (2016), Carvalho and Guizzo (2018), among others, in addition to normative documents on Early Childhood Education. It is a research with a qualitative approach, which uses documentary research and focused interview, having as epistemological foundations the Critical theories. The field research was conducted from February to November 2020 and fifteen (15) professionals who work in management, coordination and teaching in Early Childhood Education in the municipality of Vacaria/RS were interviewed. The results show that the Childhood Pedagogy(s) can contribute to the implementation of the BNCC in the contexts of Early Childhood Education from the moment it problematizes the reproduction of reductionist and conservative educational practices of education/teaching, production/transmission of knowledge, collective life/classroom and children/students and this way, it can serve as a proposition for new pedagogical practices based on the understanding of the child as a subject of rights, as human beings capable of acting socially, with possibilities of establishing various relationships and that bring with them their life stories and cultures. The theoretical and empirical analyses point out that it is necessary that Early Childhood Education professionals glimpse in the Pedagogy of Childhood(s) the possibilities for building a fairer and more humane society for all and also that they value the diverse cultures of childhood, conceiving children as protagonists and agents of their own history and culture. Finally, we can consider that, for the implementation of the BNCC in the contexts of Early Childhood Education in the city of Vacaria, it is necessary a set of articulated actions and proposals aimed at the training of professionals working in institutions of Early Childhood Education, which requires intersectoral public policies, funding in education, collectivity, and commitment of all involved, in order to ensure pedagogical practices aimed at the full development and the protagonism of children in the Early Childhood Education spaces, which permeates the management of public policy, through the professional training of those involved, and for the pedagogical choices of the teachers.

Keywords: Pedagogy of Childhood (s). National Common Curricular Base. Child education. Equity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Colcha de Retalhos.....	7
Figura 2 – Minha Família - Isadora (4 anos).....	15
Figura 3 – Entrando na roda – Isadora (4 anos)	22
Figura 4 – Amigos 1 - Isadora (4 anos).....	23
Figura 5 – Amigos 2 - Isadora (4 anos).....	31
Figura 6 – Amigos 3 - Isadora (4 anos).....	35
Figura 7 – Pedacinhos Coloridos - Isadora (4anos).....	43
Figura 8 – Crianças 1 - Isadora (4anos).....	43
Figura 9 – Crianças 2 - Isadora (4 anos).....	51
Figura 10 – Crianças 3 - Isadora (4 anos).....	56
Figura 11 – Crianças 4 - Isadora (4 anos).....	68
Figura 12 – Brincadeiras - Isadora (4anos)	76
Figura 13 – O Parquinho - Isadora (4 anos)	77
Figura 14 – Cartão Postal de Vacaria/RS	84
Figura 15 – Festa da Alegria - Isadora (4 anos)	140
Gráfico 1 – Idade das entrevistadas/os.....	95
Gráfico 2 – Estado civil das entrevistadas/os	95
Gráfico 3 – Religião das entrevistadas/os	96
Gráfico 4 – As/os entrevistadas/os possuem filhos	96
Gráfico 5 – Número de filhas/os das entrevistadas/os	97
Gráfico 6 – Função atual das entrevistadas/os	97
Gráfico 7 – Área de formação específica das/os entrevistadas/os	98
Gráfico 8 – Nível de escolarização das/os entrevistadas/os	98
Gráfico 9 – Tempo de atuação das/os entrevistadas/os na rede municipal e/ou estadual de Vacaria.....	99
Gráfico 10 – Tempo de atuação das/os entrevistadas/os na instituição educativa.....	99

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Número de Escolas da Rede Municipal de Vacaria.....	89
Tabela 2 – Número de crianças atendidas na rede municipal de Vacaria	90
Tabela 3 – Número de profissionais da Educação Infantil	90
Tabela 4 – Número de crianças que aguardam atendimento na Educação Infantil	91
Quadro 1 – Perfil Pessoal e Profissional das Pesquisadas.....	81
Quadro 2 – Instituições da Rede Municipal de Educação de Vacaria.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMUCSER	– Associação dos Municípios dos Campos de Cima da Serra
ANPEd	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAVA	– Conselho de Entidades Assistenciais de Vacaria
CEB	– Conselho da Educação Básica
CEP	– Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	– Conselho Nacional de Educação
COE	– Comitê de Operações Especiais
COEDI	– Coordenação da Educação Infantil
CONSED	– Conselho Nacional dos Secretários de Educação
COVID	– Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus)
CRE	– Coordenadoria Regional de Educação
DCNEI	– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCOMVAC	– Documento Curricular Organizador do Município de Vacaria
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
FEICCSR	– Fórum de Educação Infantil dos Campos de Cima da Serra e Região
IFRS	– Instituto Federal do Rio Grande do Sul
LBA	– Fundação Legião Brasileira de Assistência
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
MIEIB	– Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
NUPEIN	– Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância
PNE	– Plano Nacional de Educação
PUC	– Pontifícia Universidade Católica
RCG	– Referencial Curricular Gaúcho
RCNEI	– Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RS	– Rio Grande do Sul
SC	– Santa Catarina
SEB	– Secretaria de Educação Básica

SEDUC	– Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
SINEP	– Sindicato do Ensino Privado
SMED	– Secretaria Municipal de Educação
UCS	– Universidade de Caxias do Sul
UERGS	– Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	– Universidade de Brasília
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIPLAC	– Universidade do Planalto Catarinense
UNDIME	– União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNCME	– União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	INFÂNCIA(S) E A PEDAGOGIA DA(S) INFÂNCIA(S).....	22
2.1	CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA PEDAGOGIA E DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA	23
2.2	A NECESSIDADE DE UMA PEDAGOGIA DA(S) INFÂNCIA(S)	31
2.3	A PEDAGOGIA DA EQUIDADE E A(S) CULTURA(S) DA(S) INFÂNCIA(S)...	35
3	EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	43
3.1	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	43
3.2	CONTRIBUIÇÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	51
3.3	A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS ..	56
3.4	REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO E DOCUMENTO CURRICULAR ORIENTADOR DO MUNICÍPIO DE VACARIA: PROCESSOS FORMATIVOS EM CONSTRUÇÃO	68
4	A PEDAGOGIA DA(S) INFÂNCIA(S) E A EFETIVAÇÃO DA BNCC NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VACARIA	76
4.1	PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	77
4.2	DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA DA(S) INFÂNCIA(S) E DA EFETIVAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VACARIA	84
4.2.1	Perfil Pessoal e Profissional dos Sujeitos da Pesquisa	94
4.2.2	Análise Qualitativa de Conteúdo das Entrevistas Focalizadas.....	100
4.2.2.1	Concepções de Criança e Infância(s)	100
4.2.2.2	Educação Infantil na Contemporaneidade.....	106
4.2.2.3	A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.....	131
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
	REFERÊNCIAS	146
	APÊNDICES	152
	Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	152
	Apêndice B – Publicações Utilizadas na Pesquisa.....	153
	Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP.....	159

1 INTRODUÇÃO

Figura 2 – Minha Família - Isadora (4 anos)



Fonte: Arquivo da própria Autora (2020).

Há quem diga que nós, espécie humana, somos feitas de “retalhos”, de “pedacinhos coloridos” que vão se costurando e se constituindo naquilo que de fato somos ou nos tornamos ao longo da vida.

Nessa perspectiva é que inicio a apresentação deste intenso e significativo trabalho de pesquisa, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), vinculado à Linha de Pesquisa 2, que abrange aspectos relacionados à Educação, aos Processos Socioculturais e a Sustentabilidade.

Minhas primeiras experiências¹ educacionais foram caracterizadas por um grande sentimento de amorosidade e de investigação, lembranças de uma estimada professora de primeira série do Ensino Fundamental. Ela fazia de tudo um pouco para que aprendêssemos, para que ninguém ficasse para trás. Além disso, não se contentava em somente nos mostrar o mundo das letras, dos números e das histórias, mas era incansável na sua maneira de nos ensinar, encantar, encorajar e acolher, utilizando o método tradicional de alfabetização, o que era comum na década de 1980.

Vivenciei os primeiros anos da minha trajetória estudantil na Escola Técnica Estadual Bernardina Rodrigues Padilha, no período de 1984, quando realizei as minhas primeiras escritas e leituras, interagindo com outras crianças e adultos, permanecendo nesse espaço escolar até a conclusão do ensino fundamental no ano de 1991. Com o auxílio de uma bolsa de estudos, ingressei no curso de magistério no Colégio São José, no ano de 1992, e permaneci até a

¹ Iniciei minhas experiências educacionais na primeira série do Ensino Fundamental, com cinco anos de idade, permanecendo alguns dias nas aulas preparatórias de pré-escola, passando a frequentar o ensino fundamental após completar seis anos de idade. As aulas eram ministradas por uma única professora e éramos aproximadamente 28 alunos.

conclusão, em 1994, sendo este o único estabelecimento privado no município de Vacaria que habilitava para a função de professora de séries iniciais.

Na primeira série do Ensino Fundamental, éramos verdadeiros artistas que subíamos ao palco da vida todos os dias, para aprender e ensinar uns com os outros e com a professora e, a cada aprendizagem consolidada, vibrávamos de alegria. O que aprendíamos na escola excedia as paredes da sala de aula, ensaios e apresentações musicais eram frequentes, já faziam parte da rotina educacional. Inúmeras vezes acompanhados dos nossos pais e professora éramos convidados a nos apresentar em espaços e ambientes da cidade, o que nos preenchia de orgulho, principalmente quando, ao término de cada apresentação, ganhávamos um docinho de gratificação. Sinto saudades desse tempo de infância e desse espaço educativo, que passei importantes momentos da minha vida.

Diante desse contexto é que surge a relevância pessoal deste trabalho de pesquisa, pois está diretamente associada à minha trajetória de vida e escolha profissional. Desse modo, esse breve relato do meu processo de escolarização não poderia ficar de fora da pesquisa, pois se escolhi ser professora e pesquisadora, tenho a absoluta certeza de que a minha tão querida professora das séries iniciais foi quem me inspirou a ser melhor e a fazer o meu melhor enquanto educadora. Considero ser esse o meu “*primeiro retalho*” que compunha a minha escolha profissional. Além disso, essa história indica o potencial que nós professoras/es temos de intervir e servir de inspiração ou não para tantas outras crianças que fazem parte das nossas vidas.

O tempo foi passando e com ele o desejo foi se intensificando na certeza de uma profissão a seguir. Novos conhecimentos e aprendizagens foram sendo conquistados até o momento de decidir qual o caminho a escolher. O magistério, então, passou a fazer parte de uma nova rotina, permeada de dúvidas, inquietações e desejos de continuar a aprender com as crianças, com suas curiosidades, vivências, descobertas e imaginação. Esse foi o “*segundo retalho*” definitivo para continuar nesta caminhada.

Se de fato somos “*feitas de retalhos*”, outros pedacinhos de histórias estavam por vir e a chegada à Universidade foi um passo decisivo para continuar acreditando na educação como possibilidade de renovação e humanização. A Pedagogia entra em cena como uma condição de aperfeiçoamento profissional e, junto com ela, a oportunidade de atuação na rede pública municipal e estadual para trabalhar com crianças. Considero esse o “*terceiro retalho*”, algo crucial para a efetivação do trabalho com e para as crianças, além da garantia de uma profissão.

O desejo de ser professora de crianças iniciou ainda na infância, quando por horas brincávamos de aulinhas e reproduzíamos aquilo que era vivenciado na prática da sala de aula.

Porém, no momento em que de fato passei a atuar como professora de séries iniciais, as brincadeiras e memórias da infância passaram a ser transformadas em compromisso com a educação das crianças. Diante dos desafios impostos pela profissão e pela realidade vivenciada, decidi ir em busca de especialização profissional, a fim de qualificar ainda mais o trabalho realizado. Depois de alguns anos de atuação como professora alfabetizadora, surgiu a grata oportunidade de atuação na Educação Infantil do município de Vacaria, que no período de 2005 encontrava-se em expansão. Após o convívio com o cotidiano das crianças pequenas, tive a certeza de que essa seria a minha aspiração presente e futura, sendo esse o “*quarto retalho*” que compunha a minha história profissional.

O cotidiano na Educação Infantil nos desafia e nos inspira diariamente a conhecer e aprofundar teorias sobre criança, infância, desenvolvimento e teorias da aprendizagem, a fim de que possamos compreendê-las como seres humanos, capazes, históricos, culturais, criadores, que percebem e atuam sobre o mundo de maneiras diferentes e que produzem cultura, ao mesmo tempo que por ela são produzidas. Nesse sentido, o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil com os bebês, as crianças bem pequenas e pequenas, requer aprimoramento profissional constante, pois, nesse universo infantil, as crianças nos ensinam e aprendem a partir de um conjunto de situações, relações e experiências que necessitam ser planejadas pela professora e balizadas por uma intencionalidade pedagógica.

Sendo assim, pelas razões aqui evidenciadas, surge a necessidade de acrescentar a esta história um “*quinto retalho*” que se efetiva por meio do ingresso no Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, na busca pela qualificação profissional e na tentativa de investigar realidades, analisar fatos, aprofundar teorias, adquirir novos conhecimentos e saberes, reconstruir informações e de produzir pesquisa.

No segundo semestre de 2018 realizei uma disciplina enquanto aluna em Regime Especial no Mestrado em Educação e no primeiro semestre de 2019 ingressei como aluna em Regime Regular.

A partir disso e considerando que durante o ano de 2018, no município de Vacaria foram realizadas muitas discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), me senti desafiada a pesquisar sobre o tema para compreender e contribuir com as discussões sobre a efetivação dessa política pública na etapa da Educação Infantil no meu local de trabalho.

Afinal, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desde a sua elaboração preliminar “*versão zero*”², arquitetada entre 2012 a 2015, silenciada e desconsiderada por muitos atores

² A versão Zero da BNCC construída no período de 2012 a 2015, resultou na produção de um documento intitulado: Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento na Educação Básica: subsídios ao currículo nacional. Disponível

sociais e homologada no ano de 2017 a partir da sua versão final, vem ocasionando inúmeros debates, disputas e contestações das comunidades científicas que vêm, ao longo do tempo debruçando-se a pesquisar sobre as políticas públicas, a educação para as infâncias, o currículo escolar, os processos formativos dos professores que atuam na educação básica e sobre o papel das universidades na formação dos sujeitos.

Cabe ainda destacar que ao mesmo tempo que a BNCC vem sendo dialogada e problematizada por um grupo de pesquisadoras/es comprometidas/os com os processos e avanços que envolvem a Educação Infantil, o documento vem sendo instigado e disseminado por grupos corporativos em parceria com o Ministério da Educação. Isso se dá, por meio de um discurso empresarial que busca contemplar a garantia das aprendizagens dos estudantes e o desenvolvimento de competências. A BNCC, abrange a educação básica (desde a Educação Infantil), mas se potencializa nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, estendendo-se até a conclusão do ensino médio, a fim de ser efetivada nas diferentes redes de ensino, nas instituições educativas e nas práticas pedagógicas das/os professoras/es por meio de um conjunto de práticas, estratégias e ações.

Perante o desafio da efetivação de uma Base Nacional Comum Curricular voltada para a educação básica, que inclui desde a Educação Infantil, muitas/os professoras/es, pesquisadoras/es em educação, secretarias de educação, universidades, equipes diretivas e pedagógicas vêm oportunizando espaços para diálogos, estudos, pesquisas e formação, na tentativa de conhecer e aprofundar os fundamentos teóricos que a sustentam, bem como avaliar suas demandas.

Ao mesmo tempo, estudos recentes na área da infância, apontam a necessidade de uma Pedagogia da(s) Infância(s), que, segundo Barbosa (2010) se constitui de um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica, que têm como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais.

Nessa perspectiva de criança, a Pedagogia da(s) Infância(s) se concretiza na contemporaneidade a partir de uma visão crítica, histórica, política, sociológica e antropológica dos conceitos de criança e infância, tão emergentes de serem discutidas e analisadas no contexto atual, diferenciando-se, portanto, das pedagogias centradas na criança, iniciadas a partir dos movimentos da Escola Nova.

em:

https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55911/direitos_a_aprendizagem_e_ao_desenvolvimento_na_educacao_basica_subsidios_ao_curriculo_nacional-preprint.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23/10/2020.

Nesse contexto de disputas e contestações, evidencia-se a necessidade de aprofundarmos o nosso conhecimento acerca da Pedagogia da(s) Infância(s), e da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Ademais, é preciso refletirmos sobre os desafios e possibilidades de sua construção e efetivação nos contextos de Educação Infantil no município de Vacaria, Estado do Rio Grande do Sul (RS), utilizando-se de fundamentos e respaldo teórico em autoras/es que escrevem sobre infância, políticas educacionais, direitos humanos, equidade, desenvolvimento infantil, culturas e práticas educativas, tais como Stephen Ball (2009); Sarmiento (2004), Barbosa (2010), Campos (2012), Graupe (2014), Rocha (2016), Carvalho e Guizzo (2018), entre outros, além dos documentos normativos e mandatórios sobre a Educação Infantil.

Ao considerarmos que a BNCC se constitui em uma política pública educacional em fase de efetivação nos diversos segmentos (União, Estados e Municípios), buscarei, por meio dessa pesquisa, elucidar o seguinte problema de pesquisa: como a Pedagogia da(s) Infância(s) pode contribuir com a efetivação da Base Nacional Comum Curricular nos contextos de Educação Infantil no município de Vacaria/RS?

Nesse cenário de efetivação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, faz-se necessário que estejamos atentos à sua dinâmica, interesses e movimentação. Por esse motivo, esse tema é de grande relevância histórica, política e cultural, o que requer um olhar crítico e reflexivo sobre as suas finalidades na educação, especialmente aquela voltada a primeira infância.

Diante desse contexto, essa pesquisa teve como objetivo geral analisar as contribuições da Pedagogia da(s) Infância(s) para a efetivação da Base Nacional Comum Curricular em contextos de Educação Infantil no município de Vacaria/RS.

Do mesmo modo, tem-se como objetivos específicos: a) conhecer os pressupostos teóricos que fundamentam a Pedagogia da(s) Infância(s); b) compreender os fundamentos normativos da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e por fim, c) identificar os desafios e possibilidades do processo de efetivação da Base Nacional Comum Curricular nos contextos de Educação Infantil no município de Vacaria/RS.

A metodologia utilizada consistiu numa abordagem qualitativa, por meio da pesquisa documental e entrevista focalizada, tendo como fundamentos epistemológicos as teorias Críticas. A entrevista focalizada envolveu ao todo quinze (15) profissionais da rede municipal de Educação, sendo dez (10) que atuam na área da gestão educacional e cinco (5) professoras que atuam no cotidiano institucional junto às crianças. Pretendeu-se, assim, conhecer as suas concepções sobre a Pedagogia da(s) Infância(s), sobre como a Base Nacional Comum

Curricular foi construída e vem sendo conduzida na rede municipal de Educação Infantil do município de Vacaria, bem como, vislumbrar os desafios e possibilidades de sua efetivação no cotidiano educativo.

Cabe ressaltar também, que essa dissertação se originou a partir de um desejo pessoal da autora em contribuir com a Educação Infantil no município de Vacaria/RS. Para tanto, inicialmente foi realizada a busca por informações teóricas sobre o objeto de pesquisa no portal dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, a posteriori, no Banco de dados de Dissertações da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre outros. Durante o processo de busca, foram utilizados os seguintes descritores: Pedagogia da(s) Infância(s), Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil.

No portal dos periódicos da CAPES a pesquisa sobre a Pedagogia da(s) Infância(s) indicou 103 resultados que após o refinamento por área Educação, revisão aos pares, idioma português, no período de 1999-2019, resultou em 60 artigos, dos quais foram utilizados dois (2) que convergiam com o tema da pesquisa. A pesquisa envolvendo a Educação Infantil, por sua vez, resultou em um total de 8.607 artigos que após o refinamento derivou em 365 artigos, dos quais somente um (1) foi selecionado e utilizado na Dissertação. Já na busca envolvendo a BNCC foi encontrado um total de 1.337 artigos relacionados à BNCC, sendo que após o refinamento restaram 855 artigos, dos quais foi utilizado um (1) para a leitura e a inclusão na pesquisa e que se encontram disponíveis de modo mais detalhado no Apêndice C dessa Dissertação.

Por outro lado, no Banco de dados da UNIPLAC, no item Dissertações, foram encontrados, no período de 2010 a 2019, um total de 203 dissertações de Mestrado, sendo escolhidas treze (13) para a análise a partir de seus títulos e resumos, que abordavam o tema Educação Infantil, sendo incluída uma delas (1) na pesquisa. Além disso, não foi encontrada nenhuma produção científica com a temática envolvendo a BNCC e a Pedagogia da(s) Infância(s), o que revela a importância da pesquisa nessa área em que há pouca produção científica disponível, sendo que o tema apresenta sua relevância diante da efetivação de uma política pública educacional.

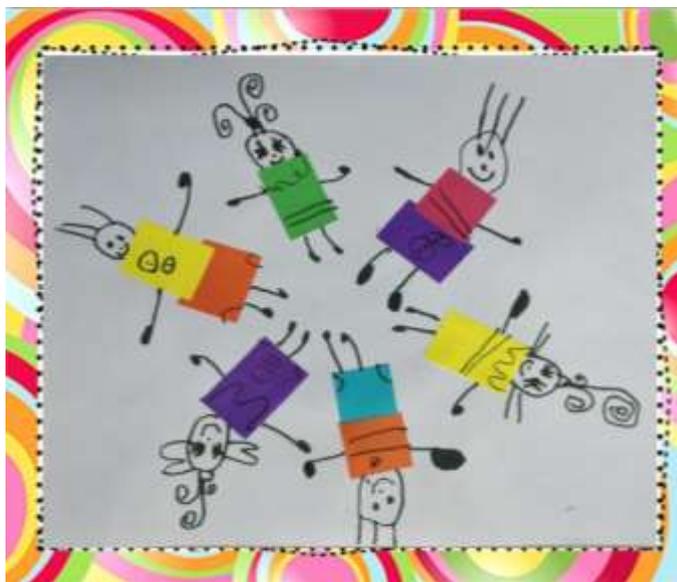
Por sua vez, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para o descritor Educação Infantil foram encontrados 2.387 trabalhos, sendo que após o seu refinamento por autora resultou em uma (1) tese de doutorado utilizada na pesquisa. Para o descritor envolvendo a Pedagogia das Infâncias a pesquisa retornou 37 resultados gerais, não sendo utilizada nenhuma das publicações no presente estudo.

A busca por informações a partir dos descritores utilizados possibilitou conhecer diversos trabalhos que contribuíram para a produção final desta pesquisa. Além das pesquisadas nestas bases de dados, foram utilizados outros meios que possibilitaram a produção desta dissertação, como a pesquisa por títulos de trabalhos, autores de referência na área pesquisada, referenciais teóricos, livros, capítulos, documentos, normativas, resoluções e portarias, a partir das indicações e citações contidas nos materiais pesquisados.

Diante disso, essa dissertação está organizada em quatro seções, sendo que nesta primeira seção, intitulada introdução, é apresentada a relevância pessoal, social e teórica da pesquisa, a problemática, os objetivos e a apresentação geral da dissertação. Já na segunda seção é abordado sobre a Infância(s) e a Pedagogia da(s) Infância(s) mediante suas contribuições para o desenvolvimento da criança. A terceira seção, por sua vez, é composta pelos fundamentos históricos da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e por algumas reflexões teóricas no campo das políticas públicas. Por fim, a quarta e última seção é composta pela análise sobre a efetivação da BNCC nas instituições de Educação Infantil no município de Vacaria/RS a partir de seus desafios e possibilidades.

2 INFÂNCIA(S) E A PEDAGOGIA DA(S) INFÂNCIA(S)

Figura 3 – Entrando na roda – Isadora (4 anos)



Fonte: Arquivo da própria Autora (2020).

O conceito de infância está atrelado às mais variadas formas de compreender as crianças, já que elas são diferentes entre si e carregam consigo as marcas de suas subjetividades, interações e atuação no mundo, pois vivenciam contextos diversificados que as constituem como seres humanos, assinalando um jeito peculiar de ser e estar no mundo.

Sendo assim, a Pedagogia da(s) Infância(s)³ surge na contemporaneidade, como uma possibilidade de perceber a criança como um ser histórico, social, político e cultural, que se constitui a partir da sua atuação e interação com os objetos, com as demais crianças e adultos, nos diferentes espaços educativos, sociais e culturais dos quais participa.

Além disso, a Pedagogia da(s) Infância(s) emerge, como uma possibilidade de problematizar a reprodução de práticas educativas reducionistas e conservadoras de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos. Desse modo, pode nos ajudar a compreender como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem sendo proposta e/ou efetivada nas instituições de Educação Infantil no município de Vacaria e quais as concepções de educação estão circunscritas nos discursos e nas práticas educativas.

³ O termo Infância(s) refere-se às crianças e as múltiplas concepções de infância existentes em diferentes espaços educativos.

Nessa segunda seção abordaremos as Infância(s) e os pressupostos da Pedagogia da(s) Infância(s) mediante suas contribuições para o desenvolvimento da criança, explicitando sobre a construção histórica da pedagogia e da concepção de infância, da necessidade de uma pedagogia voltada às especificidades das crianças e, por fim, vislumbraremos a pedagogia da equidade e as culturas da(s) infância(s).

2.1 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA PEDAGOGIA E DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Figura 4 – Amigos 1 - Isadora (4 anos)



Fonte: Arquivo da própria Autora (2020).

Iniciaremos nosso diálogo sobre a Pedagogia referenciando algumas ideias de Comenius, filósofo tcheco, considerado o grande precursor da pedagogia moderna, que defendia o ensino de tudo para todas/os, a partir de sua reconhecida obra *Didática Magna*.

Comenius (2001, p. 12) faz referência a *Didática Magna*, caracterizando-a como um tratado da arte de ensinar tudo a todas/os, visando uma formação radicada nos bons costumes, instruída na vida presente e futura com fundamento. A didática apresentada por ele tem como finalidade investigar métodos de ensino nos quais “professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; que nas escolas haja menos enfado, menos trabalho inútil e haja mais recolhimento e mais sólido progresso”, possibilitando que a escola seja um espaço atrativo e mais ordenado.

Desse modo, a partir das ideias de Comenius podemos perceber a sua preocupação, ainda no século XVII, com a condução da educação de crianças e jovens, propondo um tratado contendo orientações aos adultos que desempenhariam essa difícil tarefa de educar.

Atualmente, percebemos que a Pedagogia, enquanto campo de conhecimento e prática, vem se reestruturando lentamente com o passar dos anos, para dar conta das necessidades emergentes das crianças, pois sempre esteve centrada nos modos de ensinar e pouco centrada nas diferentes formas de aprender das crianças, jovens e adolescentes, criando, muitas vezes,

um abismo entre o que é proposto pela/o professor/a e as reais necessidades dos sujeitos envolvidos.

Em relação à Pedagogia, Campos (2012), destaca que o foco na criança surgiu muito depois da pedagogia enquanto campo de conhecimento e prática, ou seja, a criança, o adolescente e os jovens estavam escondidos na figura de um/a “aluno/a passivo/a”, receptor de conhecimentos e valores, que era entendido/a principalmente enquanto projeto de futuro adulto.

Presenciamos nas instituições educativas uma preocupação muito centrada, ainda, na preparação para o futuro, resquícios esses que são frutos da nossa formação e experiência enquanto estudantes. Os processos educativos se mostram ainda muito voltados à formação de sujeitos que sejam aptos, habilidosos, competitivos, competentes e empreendedores de si mesmos, capazes de ser produtivos e buscar a excelência para o trabalho. Esse ciclo neoliberal⁴ vem produzindo cada vez mais contradições, desigualdades e poucas perspectivas de vida para um público que mais necessita de atenção e oportunidades.

Campos (2012) enfatiza, ainda, que na Educação Infantil uma pedagogia para favorecer o respeito à criança pequena encontra-se em construção, sendo que as condições para esta construção não são as mais favoráveis, como aquelas defendidas pela sociologia da infância, por militantes da Educação Infantil ou por pesquisadores da academia que refletem sobre essa realidade. Uma primeira dificuldade apontada pela autora resulta no fato de que a etapa da Educação Infantil está subordinada às etapas seguintes. Dessa forma, as políticas educacionais têm sido impactadas pela globalização e pela intensificação da competição, chegando a condicionar as relações interpessoais. A segunda dificuldade está na busca por eficiência e produtividade, com apoio nos resultados dos sistemas de avaliação externa de aprendizagem, compreendida de maneira instrumental.

Tomando por base esse cenário, vislumbramos nas práticas cotidianas da Educação Infantil, muitos resquícios do ensino fundamental. Isso ocorre quando se mostra pautada na execução de trabalhos e atividades mecânicas, por vezes enfadonhas, direcionadas ao desenvolvimento de habilidades das crianças que, em muitas situações, não fazem sentido para quem as realiza e tampouco contribuem para o desenvolvimento. Não queremos com isso fazer qualquer tipo de julgamento das práticas pedagógicas, pois trata-se de um processo complexo, em movimento, em construção que perpassa inicialmente pela formação profissional, mas

⁴ O termo neoliberalismo refere-se a um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que aposta na ausência de participação do estado na economia, assim a educação deixa de fazer parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança (LOPES; CAPRIO, 2000, p. 2).

também requer investimentos em educação e qualificação das/os profissionais envolvidas/os, pouco visíveis na agenda dos interesses governamentais.

Além disso, muitos movimentos sociais, instituições acadêmicas e apoiadores da Educação Infantil, vêm resistindo e problematizando essa realidade, se contrapondo aos sistemas de avaliação por desempenho, à visão assistencialista, à introdução de livros didáticos para a Educação Infantil, à preconização da alfabetização nas turmas de pré-escola. Sendo esta uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, trazendo à tona, outra concepção de criança, de educação e de sociedade, para que a etapa da Educação Infantil possa garantir a sua especificidade e que os direitos das crianças sejam efetivados conforme preconizados na Legislação vigente.

Outra dificuldade sinalizada por Campos (2012) refere-se à ausência de propostas curriculares claras, acolhidas e conhecidas por todos/a que atuam nas instituições de Educação Infantil. Ademais, a construção da Pedagogia da Infância deveria ser um objeto de trabalho prioritário entre as/os professoras/es e pesquisadoras/es, traduzida em modos de fazer inteligíveis, que possam ser apropriados pelas/os professoras/es e adotados nas instituições educativas.

Diante dessa dificuldade apontada, nos cabe repensar sobre as propostas curriculares das nossas instituições, a maneira como nos envolvemos e participamos dos processos de elaboração e execução dos nossos documentos, dos projetos pedagógicos e como preconizamos as nossas decisões tendo em vista o bem coletivo. Nada se faz ou se produz de modo solitário. Então, precisamos estar cientes do nosso papel enquanto sujeitos responsáveis pelas ações e decisões que tomamos diante de um contexto.

Na concepção de Campos (2012), à medida que a Educação Infantil se expandiu e ostentou um espaço mais significativo na sociedade, no mercado de trabalho, nos orçamentos públicos, nas demandas sociais, na oferta de produtos didáticos, também a pedagogia foi transformada em objeto tecnocrático por parte de quem administra a gestão pública, o que nos mobiliza a pensar no jogo de interesses e nas lutas de poder presentes na área da educação, que buscam conquistar e expandir os espaços de dominação.

Nesse sentido, Campos (2012, p. 19) afirma que garantir essa compreensão é uma tarefa complexa que requer conhecimentos, experiências, pesquisas e investimentos em áreas pouco exploradas em nosso meio. Essa incumbência pressupõe uma base fundamentada em conhecimentos dos campos da sociologia, antropologia, psicologia, filosofia, biologia e “só pode ser construída com coerência se for capaz de levar em conta nosso contexto social, cultural e educacional, de maneira a não se alienar da dimensão política”.

Cabe-nos salientar, portanto, que essa dimensão política e ética está presente não somente na valorização da escuta e da participação da criança, mas, sobretudo, no compromisso social, ético e político das/os profissionais da educação com os valores sociais como a igualdade, a justiça, a liberdade e a solidariedade.

Essa preocupação com os valores sociais, se mostra também presente na obra “Emílio ou da Educação” de Rousseau (1979), na qual é possível perceber a sua preocupação com a arte de formar “homens”. Sob esse viés, Rousseau produziu um conjunto de reflexões que destaca a necessidade de se conhecer a infância e de perceber que as crianças se notam em estado de aprender. Além disso, destaca que os mais sábios procuram sempre o homem na criança, sem considerar o que a mesma é, antes de ser homem, fato esse que evidencia diferentes concepções de infância comparada a que temos hoje.

Rousseau enfatizava, ainda, a educação primeira como sendo a mais importante e, por isso, delegou esta função às mulheres⁵, mais especificamente à figura materna, cabendo a ela a responsabilidade pela educação primeira dos filhos, sendo que seus cuidados possibilitariam a boa ordem da família, além de demonstrar maior apego às crianças. Assim, as crianças deveriam seguir um/a só guia. O termo educação, nesse período, significava “alimento”, já que o pai não desempenharia essa função com tanta maestria.

As ideias de Rousseau (1712–1778) permanecem muito presentes no nosso cotidiano, pois participamos de uma sociedade ainda muito patriarcal e machista, que delega, geralmente, as funções de cuidado dos filhos às mulheres, sobrecarregando-as com uma jornada tripla de trabalho que envolve as tarefas domésticas, trabalho formal e a educação dos filhos. Certamente, é preciso problematizar a questão para que haja mudanças práticas na sociedade, a fim de que possa haver um maior compartilhamento dessas tarefas por todos os membros da família.

Para Rousseau (1979), o conceito de viver vai muito além do ato de respirar, exige a mobilização de nossas faculdades, órgãos e sentidos, enfim, de todo o nosso ser para experimentar a vida na sua plenitude. Ademais, o filósofo elucida que o homem civil nasce, vive e morre na escravidão, pois desde o início da nossa existência o bebê, ao nascer é envolto

⁵ Para Colling (2010) a mulher foi construída com uma natureza “feminina” e ao delimitar o espaço privado e doméstico, a função de esposa e mãe é vista como única alternativa digna e possível ao feminino, deste modo, enclausura-se a mulher no lar e cria-se a representação de “anjo e rainha do lar” (COLLING, 2010, p. 2). Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278293207_ARQUIVO_textofg2010.pdf Acesso: 30/11/2020.

em cueiros e ao final da vida em um caixão, sempre preso às amarras das instituições, fato que o impede de, por algum momento, gozar de sua liberdade.

Nesse contexto, Rousseau recrimina a forma de como as crianças eram moldadas fisicamente por meio de massagens e faixas. Esclarece, ainda, que suas primeiras ideias são de império ou de servidão, além de advertir também que os filósofos, da mesma forma, vão lhes modificando a mente a fim de satisfazerem as expectativas da sociedade.

Do mesmo modo, o filósofo deixa subentendido que o sujeito nasce bom e partir de suas experiências e intervenções com o mundo acaba por se tornar frágil, vulnerável, controlado e manipulado pelo social. Isso significa que o homem, desde o seu nascimento, registra as suas primeiras percepções e sensações, sendo essas primeiras puramente afetivas, sentindo apenas o prazer e a dor. Porém, na medida que o sujeito se desenvolve neste contexto, a repetição destas sensações submete-os à influência do hábito, sendo que o desejo não surge mais da necessidade, mas, sim, do hábito que posteriormente gerará uma nova necessidade.

Além disso, o teórico salienta, ainda, que o medo é um conceito construído a partir da razão e sugere que nos momentos em que a razão começa a atormentar as crianças, sucede a necessidade de fazer com que o hábito as tranquilize de maneira lenta e cuidadosa.

Destaca também que os primeiros choros dos bebês se configuram em solicitações. À medida que percebem o poder dessa manifestação, utilizam-na de forma impositiva a favor de suas vontades e ordens, enquanto o choro não originário de dor ou de privação física caracteriza-se como um choro de hábito ou de aversão. Nesse sentido, cabe à ama buscar subsídios para obter a sua atenção, focalizando sob outra perspectiva.

Também conhecido como o autor da natureza, como é possível perceber, Rousseau (1979) dá ênfase às necessidades naturais da criança e da importância de respeitarmos seus processos e tempos que envolvem desde os primeiros movimentos e gestos, até o desenvolvimento da linguagem e da inteligência. O autor assegura, ainda, que em relação à sua fala, as crianças utilizam-na bem antes de saberem falar, não de maneira codificada, mas através de uma linguagem acentuada, sonora, inteligível, cheia de significados. Portanto, recomenda que as crianças não saibam dizer mais palavras do que possuam ideias. Por fim, o filósofo reforça a importância de uma educação voltada à formação de um “homem ideal”, a partir do reconhecimento e valorização da sua natureza desde as primeiras impressões e experimentos de sua infância e de sua vida. Assim, considera, portanto, a educação uma arte, um verdadeiro estudo sobre a nossa condição humana.

Além dos ideais de Rousseau, temos outras importantes contribuições para a área das infâncias, tais como os estudos de Ariès (1986), quando descreve que por volta do séc. XII a

arte medieval ignorava a infância ou não buscava concebê-la, como se não existisse lugar para ela nesse mundo. Desse modo, indicava-se que a representação realista de criança ou a idealização da infância tinham sido próprias da arte grega, por meio da qual partia-se de um mundo de representação em que a infância era desconhecida. Isso significa que os homens dos séculos X e XI não se detinham diante da imagem de infância.

A infância era, portanto, um período de transição, logo ultrapassado, cuja lembrança era perdida. Somente no século XV surgiram novas representações da infância, sendo que no século XVII cada família desejava possuir retratos dos filhos e a partir do século XIX a fotografia então passa a substituir a pintura.

Sob outra perspectiva, Gonçalves e Nogueira (2013) justificam que a concepção de infância, que temos atualmente, é fruto de uma construção social que ao longo da história foi se constituindo, permeada por condições políticas, econômicas, históricas e sociais. Assim, não há uma única maneira de compreendermos a infância. Essa pode ser compreendida como a representação que os adultos determinam dessa etapa inicial da vida ou como o período vivido pelas crianças.

Diante dessa concepção, nos cabe refletir sobre a infância de nossas crianças, do seu lugar de origem, de fala e de sujeito. Nos dias atuais muitas crianças ainda estão fora da escola, sofrem vários tipos de violência física, emocional, etc., se submetem ao trabalho e exploração infantil para auxiliar suas famílias. Ademais, muitas crianças mais “velhas” assumem a responsabilidade pelos irmãos mais novos, muitas vivem em situação de vulnerabilidade social, sem que os direitos e cuidados essenciais à vida lhe sejam oportunizados. Questiona-se assim, qual é o sentido da infância para essas crianças que se encontram marginalizadas e excluídas?

Do mesmo modo, Gonçalves e Nogueira (2013) afirmam, que a infância tem sido reconhecida como um conceito da Modernidade, conforme evidenciaram os estudos de Philippe Ariès, por volta dos anos de 1981, sobre a história da família e da infância, demonstrando que a infância, é compreendida como uma fase da vida do ser humano, sendo fruto das mudanças provocadas pelo início da época moderna. Isso resultou no surgimento do modelo de produção capitalista.

Contudo, na compreensão das autoras, antes do início da Modernidade não existia o sentimento de infância como temos hoje, ou seja, as crianças não eram vistas com grande relevância. Nesse cenário, havia um crescente índice de mortalidade infantil. Somente após o término dessa fase que envolvia o risco de vida para as crianças, elas poderiam conviver com os adultos, sendo concebidas como um miniadulto, sem distinção em seus modos de vida,

vestindo-se igualmente aos adultos e sendo educadas pelas famílias sem que houvesse uma instituição responsável por educá-las.

Nesse sentido, para Gonçalves e Nogueira (2013) o sentimento de infância, conhecido por nós hoje, começa a se desenvolver a partir do século XVII. A criança nesse período, começa a ser compreendida a partir de suas especificidades e acaba por ocupar um lugar central na atenção familiar, sendo fonte de distração para o adulto. Assim, as famílias começam a dar importância para as crianças e se organizam entorno delas. Outrossim, o Estado começa a se preocupar com a formação das crianças, com a sua moralidade, disciplinamento e em relação à racionalidade dos costumes. De tal modo, são criadas as instituições que acabam por separar as crianças do mundo adulto, a fim de educá-las e orientá-las para a vida em sociedade.

Nesse contexto, aos poucos, os adultos passam a projetar a criança para o futuro, sendo a infância compreendida como um tempo de preparação para o futuro, o que requer uma boa educação para as crianças que marcará a sua existência na adultez. Desse modo, destaca-se o papel da mulher nesse novo cenário e a reconfiguração da escola, com o objetivo de alavancar a escolarização para todas as crianças, o que aponta muito dos nossos resquícios na educação de hoje, a partir de uma preocupação com o futuro, com a ideia de uma criança que um dia “virá a ser”. Dessa forma há poucas chances de reconhecer as crianças como sujeitos protagonistas do agora, do tempo presente.

Gonçalves e Nogueira (2013) justificam ainda, que, além das mudanças políticas e econômicas decorrentes da Modernidade, também surge o interesse na criança e na infância como objetos do conhecimento. São projetados, então os saberes científicos como o higienismo, a medicina, a psicologia e a pedagogia, que contribuíram para a compreensão da infância como um tempo geracional e para a organização dos padrões de cuidado à infância. Com o surgimento de uma concepção de infância nascem, portanto, novos discursos e desafios sobre a temática, ocasionando processos de institucionalização das crianças e a definição de novas formas de educar a infância. Essa nova condição de infância civilizada, acabou por transformar as crianças em alunos/as.

Assim sendo, a escola assume a responsabilidade pela preparação das crianças para a vida em sociedade e pela produção de sentidos sobre a infância e ao escolarizar a infância, novos discursos dos especialistas se voltam à definição dos comportamentos desejados para essa nova categoria criança-aluno/a. Igualmente, a partir do século XIX, passam a ser publicados diferentes modelos institucionais e educacionais para a educação da infância. Nesse contexto, o sentimento de infância se modifica possibilitando a inserção das crianças na sociedade, tornando-as merecedoras de cuidados e de educação desde o seu nascimento.

Na perspectiva de Sarmiento (2004, p. 2) a infância é o “espaço entre dois modos”, o que é assinalado pelos adultos e “o que é reinventado nos mundos de vida das crianças - e entre dois tempos - o passado e o futuro, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação coletiva das crianças”. Desse modo, a infância acaba por ocupar um lugar na própria história. A ideia de infância resume-se, portanto, em uma ideia moderna, pois na idade média as crianças eram consideradas somente seres biológicos, sem estatuto social, nem autonomia existencial. Assim, a consciência social da existência de infância começa a surgir a partir do Renascimento e a constituição histórica da infância resulta de um processo abrangente que envolve a compreensão do cotidiano das crianças e de seus modos de vida.

Por outro lado, na compreensão de Marchi e Sarmiento (2017), a construção da infância sofreu alterações ao longo do tempo, mas foi no século XX, que ganhou maior visibilidade, por meio dos documentos legais a nível nacional e internacional, com o objetivo de regular a vida das crianças, bem como os modos de relação entre Estado, família e as crianças.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças de 1989, por exemplo, é sancionada a nível mundial, tornando-se referência à um novo modelo de infância. Nesse sentido, esse documento acaba por obrigar os Estados signatários a cumprirem seus princípios por meio de suas leis, favorecendo o cotidiano das crianças, com uma nova concepção sobre a infância e sobre os direitos das crianças e jovens, reconhecidos como atores sociais e seres humanos com direitos próprios.

Por sua vez, Marchi e Sarmiento (2017) problematizam a situação precária de várias crianças ao redor do mundo que buscam abrigo em outros países, devido à pobreza extrema, ou pelos conflitos de guerra. No entanto, muitos dos poderes públicos ao mesmo tempo que proclamam os direitos da criança, e enaltecem a Convenção dos Direitos das Crianças, acabam contribuindo para a continuidade dessa situação, devido às suas políticas discriminatórias, racistas e econômicas que acabam violando os direitos da criança frente aos interesses econômicos e políticos de alguns países.

Diante dessa análise, precisamos fazer um esforço na tentativa de compreender a diversidade das condições da infância, a nível global e local, para ampliarmos a nossa capacidade de análise e interpretação dos estudos da infância para, então, a partir dessa perspectiva crítica, fundamentar políticas para a infância que reconheçam e valorizem a diversidade, sendo promotoras de igualdade.

2.2 A NECESSIDADE DE UMA PEDAGOGIA DA(S) INFÂNCIA(S)

Figura 5 – Amigos 2 - Isadora (4 anos)



Fonte: Arquivo da própria autora, 2020.

Pesquisas envolvendo a Pedagogia da(s) Infância(s) vêm possibilitando um repensar sobre os conceitos de infância, de educação, de cultura e de práticas educativas comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

Todavia, evidenciamos no cotidiano da Educação Infantil algumas práticas pedagógicas prescritivas, voltadas a um modelo de escolarização, que acaba por negligenciar o protagonismo das crianças e que pouco contribui para o seu desenvolvimento integral mediante suas necessidades, interesses e curiosidades. Isso acaba por justificar a necessidade de uma pedagogia da(s) e para a(s) infância(s).

Nesse sentido, compete ao poder público municipal oportunizar qualificação profissional às/aos professoras/es, gestoras/es, atendentes e demais servidoras/es da Educação Infantil para a apropriação e aprofundamento dos conhecimentos na área das infâncias, das pesquisas sobre desenvolvimento infantil, do cotidiano educacional, das políticas públicas educacionais e das práticas pedagógicas significativas para as crianças. Para isso busca-se qualificar as práticas da Educação Infantil e possibilitar o protagonismo e desenvolvimento das crianças, valorizando o seu potencial criativo e a sua ação no mundo permeada pelas diversas culturas que produz e das quais participa.

Para Barbosa (2010), a Pedagogia da Infância se caracteriza por um conjunto de fundamentos e orientações de ação pedagógica que têm como foco as crianças e as diversas concepções de infância em diversificados espaços educativos. Essa perspectiva pedagógica, na atualidade, busca problematizar os conceitos de criança e de infância dos movimentos da Escola Nova, que no final do século XX se opuseram à pedagogia tradicional.

A Pedagogia da Infância compreende a criança como um sujeito de direitos, o que requer a proposição de indicativos pedagógicos que oportunizem para as crianças a experiência da

infância, a partir da realização de projetos educativos voltados à construção da democracia, da diversidade, da prática social, com ênfase nas relações sociais entre as crianças, suas famílias e professores.

Nesse sentido, a Pedagogia da Infância fundamenta-se na ideia de que toda a aprendizagem resulta de uma relação social partilhada. Por isso, tem-se como proposta pedagógica as interações, as brincadeiras, o lúdico e as linguagens articuladas ao conhecimento das artes, da cultura, da ciência e da tecnologia.

Desse modo, a Pedagogia da(s) Infância(s) considera que toda e qualquer ação educativa requer a análise das crianças e dos contextos socioculturais que legitimam sua infância e reconhecem as crianças como seres humanos capazes de agir socialmente, que trazem consigo suas histórias de vida. Seres com possibilidades de estabelecer diversas relações, que constroem e produzem cultura a partir da relação com o outro, sofrendo influências de diversas outras culturas existentes na sociedade.

A base teórica da Pedagogia da Infância, segundo Barbosa (2010), teve início no Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Já as discussões sobre a Pedagogia da Educação Infantil fortaleceram os princípios da Pedagogia da Infância.

Sob outra visão, Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) elucidam que a Pedagogia da infância ou da Educação Infantil vem sendo alvo de vários olhares, devido ao avanço das pesquisas na área das infâncias e conseqüentemente ao crescente aumento de instituições educativas voltadas para as crianças pequenas. Desse modo, a partir das pesquisas realizadas no Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), as autoras buscam investigar sobre os processos educativos que as crianças vivenciam e a partir dos quais se desenvolvem.

Nesse sentido, a nomenclatura Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil foi criada com o intuito de investigar os processos educativos que envolvem a infância. Além disso, vem para contestar de maneira crítica as Pedagogias da Criança, enraizadas nas teorias educacionais de caráter conservadora/ tradicional, ou de caráter liberal do século XX que concebe a criança como naturalizada e que depende da intervenção da/o professor/a para que possa se desenvolver espontaneamente.

As teorias educacionais de caráter conservador ou liberal se mostram ainda muito presentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil, mesmo que confrontadas com práticas inovadoras que têm como centralidade as experiências das crianças. Essa realidade precisa ser questionada, avaliada e transformada pelos sujeitos que compõem o espaço

educativo. Contudo, necessitamos prover espaços coletivos de encontro, de estudos, de escuta, de fala, de diálogo, de problematizações, de participação, para repensar as práticas desenvolvidas da instituição, que por vezes acabam por fazer parte de uma rotina impensada nos contextos da Educação Infantil.

Do mesmo modo, Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) vêm constatando, ao longo de suas pesquisas, a consolidação das políticas educacionais neoliberais, que acabam por submeter os projetos educativos aos apelos do mercado. Portanto, estão voltadas à transmissão do ensino, focadas no individualismo, na preparação para o futuro ou para a escolarização, fato este que se materializa a partir da venda de materiais didáticos considerados de fácil aplicabilidade da BNCC, realizada por organizações não governamentais, grupos editoriais e corporativos. O mesmo fato vem ocorrendo, com as práticas pedagógicas inovadoras, que acabam por reproduzir um resultado homogeneizador, considerando as crianças e a infância como referências abstratas e universais.

Para que ocorra a superação dessas práticas pedagógicas limitadoras para a pequena infância, faz-se necessário um esforço coletivo a fim de unificar os campos teóricos e práticos, considerando que as crianças se desenvolvem e aprendem a partir das relações que estabelecem com a realidade social e que, portanto, não se resumem a conteúdos desconectados dessa realidade.

Diante desse contexto, a função socioeducativa da Educação Infantil requer um compromisso com os direitos das crianças relacionados aos projetos educativos pensados para elas e com elas, o que demanda sua participação e ação no processo de apropriação e produção cultural.

Deixar as crianças falar não é suficiente para o pleno reconhecimento de sua inteligibilidade, embora nem isso ainda se tenha conquistado no campo científico e da ação. Esse reconhecimento depende de uma efetiva garantia de sua participação social, da construção de estratégias, em especial no âmbito das instituições educativas da qual fazem parte e que têm representado espaço e contexto privilegiados das vivências da infância (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 37).

Outrossim, Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) argumentam que a educação da pequena infância constitui-se pelo embate de lógicas infantis e lógicas adultas. No entanto, esse diálogo somente se concretizará a partir de uma intencionalidade educativa, ou seja, a partir de uma pedagogia da ação, sendo que na formação da criança, não há emancipação se houver silenciamento ou controle da ação. É preciso, sob esse viés, haver possibilidades de liberdade de expressão, de ação e de participação, com base no diálogo.

Do mesmo modo, cabe destacar a importância da contribuição de outras áreas do conhecimento para a compreensão sobre a pequena infância, não somente a partir dos estudos da psicologia e da linguagem, como também da sociologia da infância, na perspectiva da criança como protagonista de seus contextos socioeducativos e de suas produções culturais.

É, pois, necessária, uma área de estudos e pesquisas que tome como pressuposto a necessidade de conhecimento sobre as crianças, incluindo as estratégias pedagógicas com elas, a observação e o registro sistemático para um permanente diálogo com as lógicas infantis, de forma a projetar uma ação em torno do adensamento, da diversificação de uma experiência significativa (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016 p. 39).

Nesse sentido, para a efetivação de uma Pedagogia da Infância faz-se necessário novos aprofundamentos e interlocuções, a fim de conhecer como ocorre a experiência das crianças nas instituições educativas por meio do diálogo com a Filosofia, História e Sociologia mediado pelas relações socioculturais que ocorrem nessas instituições de Educação Infantil.

Se ainda não se tem uma Pedagogia da Infância consolidada, a ponto de orientar claramente a formação e as práticas educativas, dependemos também de um fortalecimento dos diálogos disciplinares para esta construção, num esforço que exige confrontação conceitual e redefinições semânticas (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016 p. 45).

Por sua vez, segundo Formosinho (2007, p. 13) a “Pedagogia da Infância tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante e não como um ser em espera de participação”. Por outro lado, vislumbramos um contexto educacional no qual se naturalizou o distanciamento entre as propostas pedagógicas e a realidade vivenciada, persistindo um modelo pedagógico que ignora os direitos das crianças de serem vistas como competentes e de terem conquistado seu espaço de participação.

Diante desse desafio, Formosinho (2007, p. 14) sugere que possamos desenvolver uma pedagogia transformativa, “que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”. Ademais, a autora aponta que os estudos dos pedagogos, tais como Froebel, John Dewey, Maria Montessori, Freinet, Piaget, Vygotsky, Bruner e Malaguzzi, podem muito contribuir para essa nova concepção de criança.

Indica, ainda, que um dos grandes desafios da Pedagogia da Infância envolve a construção do conhecimento pela criança que “necessita de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação” (FORMOSINHO, 2007, p. 22).

Nesse sentido, a Pedagogia da Infância constitui-se a partir de possibilidades de interações orientadas para projetos colaborativos em um contexto que requer a participação. Assim, sujeito e contexto integram-se no âmbito da cultura, o que faz com que a mediação de atividades nas instituições de Educação Infantil, torne-se uma questão prioritária.

Formosinho (2007) aponta duas possibilidades de se fazer pedagogia e que podem ocorrer pela via da transmissão ou pela via da participação. Na pedagogia da transmissão há uma lógica centrada nos saberes transmitidos, na persistência e resistência, enquanto na pedagogia da participação abre-se espaço para a integração das crenças e saberes, da teoria e prática, da ação e valores, que se centraliza nos atores que produzem o conhecimento, a fim de que os mesmos participem com ativez do processo educativo, interagindo com as diversas culturas existentes.

Na perspectiva de uma Pedagogia da Infância transformativa, a instituição considera o cotidiano educativo e compreende a criança como “uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (FORMOSINHO, 2007, p. 27). Por fim, Formosinho (2007) considera, ainda, que a adoção de um modelo pedagógico, a partilha do cotidiano educativo, o sentimento de pertencimento a uma rede e a movimentação pedagógica são as melhores alternativas que os/as professores/as têm para sustentar uma autonomia docente, tanto no plano individual quanto coletivo.

2.3 A PEDAGOGIA DA EQUIDADE E A(S) CULTURA(S) DA(S) INFÂNCIA(S)

Figura 6 – Amigos 3 - Isadora (4 anos)



Fonte: Arquivo da própria Autora (2020).

A Pedagogia da Equidade baseia-se no pressuposto de condições de igualdade de direitos para toda a espécie humana, o que se constitui como um grande desafio para a sua efetivação na prática, principalmente diante de um cenário histórico, político, cultural e

educacional que estamos vivenciando hoje no Brasil, marcado por diversos tipos de desigualdades e necessidades humanas. Isso vem se agravando com a pandemia da Covid-19, acentuando ainda mais as disparidades sociais que tendem só a aumentar a cada dia.

O termo equidade pode representar inúmeras significações. Segundo o dicionário Priberam Online (2010, n. p.), a equidade é vista como “igualdade, retidão na maneira de agir; reconhecimento dos direitos de cada um; justiça reta e natural”. Pode também ser compreendida no dicionário Michaelis Online (2020, n. p.) como “integridade quanto ao proceder, opinar, julgar, equanimidade, igualdade, imparcialidade, justiça, retidão”. A partir desses conceitos, evidencia-se que a equidade implica reconhecer a diversidade existente em cada indivíduo e buscar meios mais efetivos para garantir-lhe os direitos fundamentais à vida, conforme já especificado desde a Constituição Federal de 1988.

De acordo com a Organização das Nações Unidas pra a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na publicação do seu *Manual para garantir inclusão e equidade na Educação* (2019, p. 13) a equidade é “garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a Educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância”.

Nesse sentido, o Manual tem como escopo, apoiar países a incorporar a inclusão e a equidade em políticas de educação a fim de superar obstáculos, o acesso à educação de qualidade, participação, processos de aprendizagem e resultados, além de viabilizar que todos os estudantes sejam valorizados e envolvidos igualmente.

O *Manual para garantir inclusão e equidade na Educação* (UNESCO, 2019, p. 13), traz em sua primeira seção conceitos voltados ao desenvolvimento das políticas inclusivas e equitativas que requerem reformas concretas, além de “enxergar as diferenças individuais não como problemas a serem resolvidos, mas como oportunidades para democratizar e enriquecer a aprendizagem”.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), por sua vez, tem como finalidade a busca por “equidade” na educação, o que demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema educacional. Nesse sentido, a equidade requer que a instituição escolar esteja aberta à pluralidade e a diversidade, a fim de reverter a situação de exclusão histórica que vem acometendo o nosso país.

No texto introdutório da BNCC, os temas contemporâneos envolvendo igualdade, diversidade e equidade aparecem de forma tímida e pouco visibilizada, diferentemente das versões anteriores, o que sinaliza a pouca relevância que lhe é atribuída no contexto político da sua construção. A BNCC sugere que os sistemas de ensino elaborem propostas pedagógicas

que considerem as necessidades e interesses dos estudantes e suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017).

Desse modo, a BNCC aponta as aprendizagens essenciais e expressa a igualdade educacional, sobre a qual as singularidades devem ser respeitadas e contempladas, tais como a oportunidade de ingresso, permanência e a concretização dos direitos de aprendizagem, o que exigirá dos sistemas de ensino e das instituições educativas um planejamento focado na equidade, que pressupõe o reconhecimento das diferentes necessidades dos estudantes.

Além disso, o planejamento exigirá o compromisso de reverter a situação histórica de exclusão com os povos indígenas, quilombolas, afrodescendentes, e o comprometimento com as pessoas com deficiência, por meio de práticas pedagógicas inclusivas e da adoção de currículos diferenciados conforme estabelecidos na legislação Brasileira.

No entendimento de Novais e Nunes (2018, p. 1.076) a decisão de não incorporar no texto da BNCC as relações de gênero e étnico-racial, “contribuiu para que prevaleça o conservadorismo, o fomento à educação sexista - valorização ou desvalorização do/a outro/a devido ao gênero - e racistas, promotora de violências”. Esse posicionamento se contrapõe ao escrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Por outro lado, apesar dos temas contemporâneos não estarem tão evidentes no documento da BNCC, sugere-se que os mesmos possam ser discutidos, valorizados e incluídos na parte diversificada de cada rede de ensino e instituição educativa, dando ênfase às práticas pedagógicas voltadas à igualdade, diversidade, equidade e respeito às diferenças.

Desse modo, a construção da parte diversificada nas diferentes redes e instituições educacionais, possibilita que a/o professor/a possa atuar como protagonista na construção dos currículos locais, repensando a aprendizagem, o desenvolvimento infantil e o planejamento das ações pedagógicas voltadas às crianças.

Sob outra perspectiva, as autoras Belter e Weschenfelder (2012) evidenciam, por meio de suas pesquisas na área das infâncias, que as culturas das crianças nos possibilitam melhor compreendê-las a partir das suas ações práticas e saberes do cotidiano. Isso reforça a necessidade de valorizarmos as diferentes culturas existentes na instituição educativa contemplando a diversidade e a equidade como processos de humanização.

Na concepção das autoras, não basta somente conhecer o espaço da escola, é preciso possibilitar momentos e espaço para a interculturalidade, o que representa compreender o cotidiano educacional como espaço de humanização de sujeitos. Isso se deve ao fato de que “[...] é no cotidiano da escola que somos tocados, interpelados, convocados a interagir, olhar,

receber flores, beijos, ver novidades, nos relacionar com os sujeitos que fazem a escola e são o motivo de sua existência” (BELTER; WESCHENFELDER 2012, p. 4).

Sendo assim, o cotidiano da Educação Infantil acaba por ser um local potente de construção de possibilidades para que as crianças e adultos possam construir processos de subjetivação, estabelecendo interações com adultos e com outras crianças. Nessas relações, acabam por reproduzir as culturais da sociedade das quais participam, passando a recriá-las na relação coletiva entre seus pares ou com os demais adultos.

Igualmente, segundo as autoras, à docência com as crianças pequenas, exige dos adultos o reconhecimento da infância como “categoria geracional”, o que requer uma formação específica, que abarque os conceitos de infância a partir das contribuições da sociologia e da antropologia. Isso deve ocorrer para que possamos conhecer e nos aprofundarmos melhor sobre as culturas da infância, sobre as relações e interações vivenciadas entre as próprias crianças e com os adultos nas instituições de Educação Infantil.

Dessa maneira, promover espaços para a interculturalidade pressupõe repensar o cotidiano educativo, valorizando as diversas formas de ser e de atuação das crianças no mundo a partir do reconhecimento e da manifestação das suas culturas, do modo como interrogam e interpretam as coisas do mundo. Tal ação requer uma atitude coletiva de empatia, respeito, escuta, liberdade e cooperação entre os envolvidos.

Por outro lado, as desigualdades sociais sempre se mostraram presentes na sociedade e foram sendo re/produzidas ao longo da história, do mesmo modo que foram sendo confrontadas pelas lutas de poder, principalmente dos movimentos sociais, na tentativa da efetivação dos direitos humanos envolvendo desde as questões de gênero e diversidade.

Nesse contexto histórico, político e social, é preciso que tenhamos o cuidado de não naturalizarmos as desigualdades sociais. Isso é necessário para que não sejamos omissos/as de nossa corresponsabilidade social na busca por justiça social, pela valorização da vida, e pelo direito à dignidade e diversidade humana, tendo sempre presente, que tudo aquilo que é produzido pela sociedade, pode também deixar de existir a partir dela.

Boaventura de Santos (2003) nos convoca a refletir sobre os direitos humanos e as diferenças que nos caracterizam enquanto sujeito, quando pontua:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades [...] (SANTOS, 2003, p. 56).

Essa fala nos remete aos direitos de cidadania, quando vislumbramos as condições da existência humana. Ao participarmos de uma sociedade complexa como a nossa, com culturas diversificadas que interagem entre si, observa-se que temos direitos constituídos pela legislação. Porém, na prática cotidiana, esses direitos se mostram, por vezes, contraditórios, sendo mais “efetivos” para alguns e, por isso, produzindo deste modo desigualdades e injustiças, colaborando com um jogo de interesses e de poder.

Se por um lado a garantia dos direitos humanos oportunizou conquistas importantes expressas na legislação, por outro esse direito vem se mostrando perigoso, utilizado, muitas vezes, tão somente como um discurso, mostrando-se ineficaz na prática. Isso é visível em nosso país por meio das disparidades econômicas, sociais, culturais e educacionais da população brasileira, enquanto os direitos deveriam estar a serviço de todos/as.

Contudo, precisamos criar oportunidades nas instituições educativas para que a igualdade de condições e de acesso cheguem à todas/os. Para isso, precisamos, sobretudo, reconhecer e valorizar as diferenças individuais e coletivas, que se manifestam no cotidiano educativo, de modo que possamos dialogar sobre o que nos diferencia enquanto sujeitos, ou nos aproxima enquanto seres humanos.

Em aproximação a isso, na concepção de Graupe (2014), a pedagogia da equidade nos encoraja a refletir sobre os conceitos de gênero e diversidade mediante as mudanças políticas, sociais e econômicas ocorridas na sociedade contemporânea. Isso ocorre a fim de que as diferenças não sejam mais encaradas como tribulação ou algo oculto, mas como aquelas que possibilitam a todos os sujeitos aprender no convívio com a diversidade.

Já em relação à perspectiva de gênero no âmbito escolar, Graupe (2014) afirma ser indispensável a análise da vida cotidiana de mulheres e homens, a fim de reconhecer as diferentes necessidades e situações que enfrentam diariamente. Diante desta realidade, um dos desafios da perspectiva da equidade, envolve mostrar que tod@s⁶ podem ser beneficiados a partir da construção de uma sociedade mais equitativa e humanizada. Sendo assim, a igualdade de gênero se constitui como um dos objetivos da pedagogia da equidade. Portanto, esse deve ser tema na educação escolar, principalmente no que envolve as discussões sobre as estruturas de poder desde a Educação Infantil.

Nesse sentido, a Pedagogia da Equidade é compreendida como um importante instrumento na formação dos sujeitos, mas que precisa ser repensada constantemente de forma

⁶A autora Graupe utiliza @ para contemplar os gêneros feminino e masculino.

crítica. Isso se deve ao fato de que, muitas vezes, a própria escola acaba contribuindo com a produção das desigualdades que geram a violência, as disparidades de gênero e atitudes discriminatórias, por meio das condutas machistas, sexistas, racistas e homofóbicas construídas neste espaço.

Da mesma forma, Graupe (2014) enfatiza a importância da pedagogia da equidade nos espaços educativos para viabilizar diálogos envolvendo questões de gênero, relações étnico-raciais, diversidade sexual, religiosidade entre outras, a fim de fomentar uma educação democrática para todos/as. Assim, as crianças desde a mais tenra idade, os jovens e os adultos poderão vivenciar em sala de aula atitudes práticas alicerçadas nos princípios dos direitos iguais para pessoas diferentes.

Diante desse contexto, precisamos repensar sobre o cotidiano da Educação Infantil a partir da perspectiva da pedagogia da equidade e analisarmos se as práticas vivenciadas nesses espaços educativos estão oportunizando os mesmos direitos para todas as crianças. Precisamos voltar o nosso olhar para o cotidiano infantil, e perceber quais as culturas trazidas pelas crianças. Da mesma maneira, analisarmos como os tempos das crianças vêm sendo administrados nesse cotidiano, se há diferenças no tratamento e na organização das atividades realizadas para os meninos e meninas a partir dos conceitos de gênero, se utilizamos as mesmas orientações para todas as crianças e se os espaços de interação, diálogo e experimentação contemplam a diversidade.

Todas essas questões precisam estar presentes no planejamento e na prática do professor de Educação Infantil, a fim de conceber as crianças como seres únicos, diferentes, com saberes diversos, que interagem, sentem, investigam, são capazes, potentes, que possuem agência, atuam sobre o mundo e, principalmente, aprendem a partir dele. Nessa perspectiva, de acordo com Graupe (2014), a pedagogia da equidade visa assegurar que as meninas e meninos tenham nas instituições educativas as mesmas oportunidades para o desenvolvimento de suas aptidões, interesses e habilidades, tendo como objetivo um repensar crítico sobre as diferenças, a fim de possibilitar uma educação de qualidade para todos os educandos.

Além disso, a pedagogia da equidade reconhece e valoriza a diversidade das turmas, dos processos de conhecimento, do desempenho escolar, considerando a pluralidade como fator favorável ao desenvolvimento do pensamento. Isso significa, portanto, que a escola deve considerar as experiências socioculturais das crianças, seus saberes e práticas cotidianas realizadas no âmbito familiar, pois desempenha-se um papel fundamental no combate ao preconceito, sendo corresponsável pela formação dos sujeitos.

Sendo assim, para que a pedagogia da equidade seja de fato praticada no âmbito escolar, é fundamental que ocorram investimentos na formação e qualificação dos profissionais da educação, bem como na sua valorização profissional para que possam reconhecer na educação o potencial para o incremento de ações promotoras de cidadania. Isso demandará o uso de técnicas e ferramentas que propiciem a aprendizagem das crianças, considerando os diferentes grupos étnicos, raciais e de classes sociais.

Sequencialmente a isso, Graupe (2014) defende que uma escola somente poderá desenvolver ações na perspectiva da pedagogia da equidade se vivenciar no seu contexto escolar, os princípios da democracia e dos direitos de igualdade, além da capacidade de estabelecer um diálogo com seus pares de maneira ética e justa. Somente assim será possível uma educação equitativa, que problematiza os papéis sociais e culturais conferidos para cada gênero, a fim de ultrapassar as representações estereotipadas muito acentuadas na sociedade e desenvolver nos sujeitos as suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais, livres de preconceitos e julgamentos.

Com a publicação do texto as “Culturas da Infância⁷ nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade”, Sarmiento (2004) assume a ideia de cultura como sistemas simbólicos e aponta alguns eixos estruturantes das culturas da infância como a interatividade entre as crianças e com os adultos, o que permite apropriar, reinventar e reproduzir o mundo. Assim, as culturas da infância permanecem na história humana; a ludicidade como modo de ser infantil que recria o mundo; a fantasia do real como possibilidade da criança entrar e sair do universo da fantasia; e a reiteração como tempo que mantém a permanência da infância na sociedade.

De tal modo, para esse autor, o tema das culturas da infância precisa ser desenvolvido de maneira interdisciplinar, para evitar uma visão fragmentada de criança e que não seja redutora da compreensão de infância. Assim, para Sarmiento (2004 p. 12) “o lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto.”

Por sua vez, na concepção de Oliveira (2015), a interculturalidade se constitui como um grande desafio do mundo globalizado e a educação assume uma importante função na transformação de uma sociedade que respeite a diversidade cultural e que esteja disponível ao diálogo com outras culturas. O autor elucida ainda que a nossa história foi, ao longo do tempo, marcada por um forte etnocentrismo que gerou preconceitos, generalizações, manipulação, rejeição, destruição e desumanização. Somente a partir do surgimento da teoria crítica, por meio

⁷ O tema das Culturas da Infância é trazido por Sarmiento, como possibilidade de reconhecermos a diversidade que envolve a atuação e o ser criança ao longo da história humana.

de seus teóricos, é que surgem os primeiros questionamentos e críticas voltados à racionalidade da sociedade industrial, que tinha como objetivo uniformizar tudo, ignorando qualquer tipo de manifestação da diversidade, enquanto expressão da diferença.

Nesse contexto, surge o multiculturalismo, passando a questionar o etnocentrismo, bem como as normas sociais e os valores culturais. O multiculturalismo se fundamenta no relativismo cultural, que preconiza a não existência de valores universais e afirma que as culturas se diferenciam entre si, sendo equivalentes.

Diante dessa realidade, cabe-nos refletir e identificar as diversas culturas da infância que compõem e permeiam a Educação Infantil, o que se constitui num grande desafio por parte das/os gestoras/es e demais profissionais da educação, tendo em vista os grandes avanços educacionais oriundos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) para essa etapa, bem como do redirecionamento das práticas e concepções pedagógicas que envolvem a infância e suas culturas.

A partir dessas ideias, evidencia-se a importância do reconhecimento e valorização das identidades socioculturais, de maneira igualitária, considerando a complexidade das culturas e o fomento do diálogo como possibilidades para se promover uma comunicação intercultural, baseada no respeito e na historicidade de cada cultura.

Nesse sentido, a cultura passa a ser concebida no cotidiano escolar como uma peça fundamental para se estabelecer comunicação entre os povos, ou seja, é por meio dela que poderemos compreender melhor as nossas relações, semelhanças e diferenças enquanto seres biológicos e culturais.

Portanto, diante dessa análise, a escola pode contribuir para a edificação de uma sociedade mais equitativa para todos, na medida em que proporcionar momentos de ruptura e restauração das normas de convivência entre os sujeitos. Assim, tem-se potencializada a discussão de uma educação que adote a existência das diferenças de gênero, classe social, raça/etnia, religiosidade, nível de aprendizagem, nacionalidade/regionalidade, corpo e sexualidade entre outros, a fim de amenizar preconceitos e estereótipos. Isso requer comprometimento e consciência individual e coletiva de todos os envolvidos no espaço educacional.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS PÚBLICAS: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Figura 7 – Pedacinhos Coloridos - Isadora (4anos)



Fonte: Arquivo da própria Autora (2020).

Nessa terceira seção, contextualizaremos a história da Educação Infantil no Brasil, as contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em seguida, faremos uma análise no campo das Políticas Públicas, tendo a Base Nacional Comum Curricular como foco. Por fim, apresentaremos algumas interlocuções e reflexões que perpassam a BNCC, o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e o Documento Curricular Orientador do Município de Vacaria (DCOMVAC), mediante o seu processo de elaboração e efetivação na rede municipal de educação do município.

3.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Figura 8 – Crianças 1 - Isadora (4anos)



Fonte: Arquivo da própria Autora (2020).

A história da Educação Infantil no Brasil é permeada por grandes duelos decorrentes, inicialmente, dos movimentos feministas, que reivindicaram um espaço para que as mães

trabalhadoras pudessem deixar seus filhos ao cuidado de alguém e também dos movimentos sociais que ao longo da história buscaram conquistar o seu espaço e a garantia dos seus direitos humanos.

No decorrer da contemporaneidade vislumbramos a ação dos movimentos sociais organizados que não se emudecem diante das desigualdades sociais e buscam na sociedade denunciar e problematizar ações de injustiça social e de barbárie envolvendo as infâncias, fato este muito recorrente no nosso cotidiano. Mesmo diante da expansão da Educação Infantil enquanto política pública⁸, percebemos que, ainda hoje, o acesso à educação não “acalanta” todas as crianças e suas famílias, que dela necessitam, ficando excluídos desse direito os menos favorecidos e, portanto, aqueles que mais carecem destas políticas educacionais e sociais.

Ao analisarmos o contexto da Educação Infantil no Brasil hoje, evidenciada pelos meios televisivos, de comunicação e pelas pesquisas científicas, não precisamos ir muito longe para perceber que a grande maioria das crianças na faixa etária dos zero aos três anos e suas famílias ainda não possuem o direito de frequentar a Educação Infantil efetivado na prática. Isso se deve ao fato de que não há recursos estruturais, físicos, financeiros e pedagógicos, que comportem o número de famílias e crianças interessadas, sendo que a quantidade de vagas disponíveis é muito inferior à demanda de procura. Enquanto aguardam por uma vaga, essas crianças ficam aos cuidados de terceiros e/ou familiares, que acabam por se responsabilizar de um dever que compete ao Estado.

Similarmente, essa situação ocorre com as crianças que se encontram na faixa etária dos quatro e cinco anos, que apesar de terem garantido o seu direito à Educação Infantil, acabam por ter que frequentar essa etapa de escolarização no mesmo espaço das instituições do ensino fundamental. Nesses casos, em algumas localidades, as secretarias de educação encarregadas pelas instituições de Educação Infantil fazem ajustes com as instituições do ensino fundamental para que essas possam acolher esse público. Isso acaba por desconfigurar a etapa da Educação Infantil, ao ser ofertada em espaços do ensino fundamental.

Nesse contexto, Campos e Barbosa (2015) argumentam que discutir a Educação Infantil como um direito de crianças e suas famílias é considerar todas as lutas que envolvem as contestações e discussões quanto ao papel da mulher, da família, a divisão do trabalho, a igualdade de direitos entre homens e mulheres e o direito das crianças.

⁸ Stephen Ball autor de políticas públicas, define o ciclo das políticas como sendo um método. “É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”. (2009, p. 304-305) <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 27/11/2020.

Assim, ao ponderarmos sobre os percursos da Educação Infantil no Brasil, é importante avaliarmos a qualidade do atendimento ofertado, a importância dos movimentos sociais que impulsionaram a luta de mães trabalhadoras de fábricas pelo direito às creches e também das feministas que propunham desnaturalizar a maternidade, interrogando sobre o destino das mulheres que se resumem a serem cuidadoras de família.

De acordo com Campos e Barbosa (2015), o reconhecimento do direito à Educação Infantil para as famílias e crianças teve sua ascendência a partir da Constituição Federal de 1988, mesmo que na prática pela ausência de infraestrutura e equipamentos públicos, não fosse efetivado este direito. Tal fato fez que muitas famílias buscassem outros meios para deixar suas crianças, como a construção de espaços comunitários, domiciliares ou privados.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996 representa mais um avanço no que se refere ao reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, corroborando uma política pública direcionada à práxis pedagógica, que deveria arrombar com a perspectiva assistencialista e ser construída numa concepção que reconhecesse e considerasse a complexidade dos sujeitos e da própria infância.

Diante desse cenário, há uma preocupação com a formação docente, que passa a ser problematizada, e perante esse novo desafio, surgem novas produções científicas, que buscam deliberar sobre uma Educação Infantil gratuita e de qualidade para crianças pequenas. A partir daí, aparecem os movimentos sociais denominados Interfóruns⁹ de Educação Infantil que defendem uma Educação Infantil pública, gratuita, laica e de qualidade para todas as crianças de zero a seis anos.

Do mesmo modo, Campos e Barbosa (2015) salientam, que seguidores ao movimento de cuidado com as infâncias passam, então, a argumentar que a Educação Infantil possui especificidades que a diferenciam das outras etapas. Esse argumento garante destaque a partir das reformas educacionais por volta dos anos de 1990, sendo que em 2010 com a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as escolas de Educação Infantil passam a ser organizadas e planejadas para a infância, tendo como finalidade garantir os direitos das crianças de serem crianças, ao investigar e conhecer o mundo por meio das brincadeiras, atividades, relações e interações com objetos, adultos e demais crianças.

Sob outro viés, Barbosa *et al.*, (2016) destacam que, no Brasil, apesar da Educação Infantil estar evoluindo quanto à ampliação do acesso, principalmente na pré-escola, esse acesso

⁹ O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) é uma organização autônoma, integrada aos movimentos sociais, de caráter interinstitucional e suprapartidário, comprometida com a Educação Infantil. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/institucional/>. Acesso em: 27/11/2020.

ainda é muito desigual, sendo influenciado por indicadores de classe social, local em que reside ou seu pertencimento étnico-racial. Enfatizam, ainda, que a produção científica na área das infâncias vem crescendo, o que tem auxiliado a organização de documentos orientadores com vistas à melhoria na qualidade da Educação Infantil, juntamente com as lutas dos movimentos sociais e dos debates que vêm ocorrendo acerca da função social, política e pedagógica da Educação Infantil. Essa produção científica vem alavancando espaços para se pensar sobre a aprendizagem das crianças de zero a cinco anos, o protagonismo das crianças, a influência dos materiais e dos ambientes, as relações entre aprendizagem, afetividade e as culturas infantis.

Além disso, na contemporaneidade, as questões envolvendo a subjetividade, diversidade, justiça social¹⁰ e a garantia de direitos às crianças têm influenciado acerca da função social, política e pedagógica da escola, juntamente com a contribuição de outros campos como a psicologia, antropologia, sociologia e direito para se pensar a educação das crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) assinala como objetivo da Educação Infantil a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Assim, o currículo precisa possibilitar experiências que contribuam para o desenvolvimento das crianças de maneira integrada e articulada. Nesse aspecto, Barbosa, *et al.*, (2016) enfatizam

A construção de conhecimentos pelas crianças, nas instituições de Educação Infantil, efetiva-se na participação delas em diferentes práticas culturais onde interagem com parceiros adultos e companheiros de idade e levantam interrogações relativas ao mundo que as circunda, processo que pode ser chamado de experiência de aprendizagem. Além disso, elas devem ter assegurado pela instituição de Educação Infantil seu direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à cultura, às artes, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 20).

De acordo com Barbosa *et al.*, (2016), as interações com os adultos e com outras crianças na Educação Infantil e tudo que faz parte do mundo físico-cultural, constituem o meio pelo qual as crianças se apropriam de conhecimentos, habilidades e valores. Por isso, a brincadeira deve ser valorizada nesse período de vida das crianças, pois, ao brincar, elas interagem e constroem conhecimentos a partir dos materiais disponibilizados, das memórias, das situações que vivenciam, das histórias contadas, das músicas, dos rituais praticados, desenvolvendo a sua linguagem oral e corporal, desempenhando papéis e vivenciando as regras de vida social.

¹⁰ A Justiça social é compreendida e defendida por Stephen Ball como “um conceito inclusivo, que não é específico à raça, classe, deficiência ou sexualidade; abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça. É maleável, tem uma gama ampla de aplicação” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 307).

Sob outra perspectiva, Carvalho e Guizzo (2018) admitem que os modos de educar as crianças, constituem um espaço complexo que envolve relações de poder. E este espaço requer, portanto, diálogos para que os direitos sociais já conquistados na Educação Infantil não sejam esquecidos.

Neste ponto, cabe ressaltar que a Educação Infantil é reconhecida como um direito da criança, desde a Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 e dos Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024).

Segundo Carvalho e Guizzo (2018), embora essas conquistas legais tenham auxiliado para a construção de uma nova perspectiva da Educação Infantil, ainda são muitos os desafios nos campos políticos e pedagógicos no duelo pela construção de uma Pedagogia da Infância. Além disso, no campo pedagógico os autores fundamentam que vem sendo construída uma nova perspectiva sobre educar e cuidar as crianças nas instituições educativas, sendo que na concepção assistencial as especificidades das crianças são desconsideradas, enquanto a concepção escolarizante baseia-se na lógica do ensino fundamental, que tem foco no desenvolvimento de capital humano desde a infância, ou seja, a preparação para o futuro e para a produção do trabalho.

No que se refere à forma escolarizante, pesquisas recentes em infâncias, problematizam a subordinação da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, baseada num processo de colonização, na lógica neoliberal que aposta na produtividade e no produto final. Nessa perspectiva as crianças são vistas como capital humano, sendo a preparação das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, balizada pelas avaliações de larga escala.

Já no campo político, Carvalho e Guizzo (2018) defendem que com a obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro anos na Educação Infantil, a partir da lei 12796/2013, passa a ser obrigação da família manter as crianças na escola, não se podendo mais escolher. Nesse contexto, a especificidade da faixa etária de zero a três anos fica, novamente, num segundo plano.

Os autores ainda, fundamentam que a Constituição Federal de 1988 reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, deliberando a responsabilidade da educação para o Estado. Assim, a criação de creches e pré-escolas vem sancionar os objetivos da política pública nacional a fim de garantir o direito de todas as crianças e suas famílias à escola. Porém, o que foi antevisto na legislação, ainda não se materializou eficazmente na prática.

Com a homologação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, por meio da Lei n.º 8.069/1990, admite-se o direito à educação, cabendo ao Estado essa garantia por meio da oferta em creches e pré-escolas para crianças menores de seis anos de idade. Assim, o ECA concebe a criança como cidadã e, a partir dessa definição, surgem os programas e documentos oficiais voltados a Educação Infantil.

Carvalho e Guizzo (2018) salientam também, que a primeira Política Nacional de Educação Infantil foi criada no ano de 1994 e direcionava-se a propostas curriculares para as crianças da creche e pré-escola, com a finalidade de dinamizar o trabalho, o atendimento, a elaboração, a operacionalização e a avaliação das propostas inseridas no documento.

Nesse sentido, no ano de 1994 originou-se um grupo de trabalho que teve como incumbência, analisar as propostas desenvolvidas na Educação Infantil, sendo constituída pelas pesquisadoras Tisuko Morchida Kishimoto, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Lúcia Machado, Ana Maria Melo e Sônia Kramer. Essas pesquisadoras publicaram dois importantes documentos para a Educação Infantil a nível nacional, sendo eles: 1) Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (MEC, 1995); 2) Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (MEC, 1996).

Acrescentam, ainda, Carvalho e Guizzo (2018) que a efetivação do direito à Educação Infantil ocorreu por meio da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), na qual a Educação Infantil passa a fazer parte. Além disso, a LDBEN (BRASIL, 1996) passa a delimitar o atendimento em creches, para as crianças de zero a três anos, e na pré-escola, para as crianças de quatro a seis anos. Isso ocorre ao mesmo tempo em que a lei determinou que a primeira etapa da Educação Básica teria como objetivo central o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, de modo complementar à ação da família e da comunidade.

No Brasil, em 1996, as instituições de Educação Infantil passam a ser desmembradas da Secretaria da Assistência Social, ficando conectadas à Secretaria de Educação. Já em 1998 foi publicado o documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998), que tinha como função orientar a elaboração, execução e avaliação de propostas pedagógicas de Educação Infantil.

Assim também, a educação para as infâncias buscava interligar o cuidado e a educação, como sendo processos indissociáveis, voltado ao acolher, ouvir, encorajar e apoiar. As orientações para a elaboração de propostas pedagógicas para a Educação Infantil ocorreram de

maneira democrática e participativa, por meio de debates e comprometimento das redes de ensino e pesquisadores/as da área.

Já em 1998, o Ministério da Educação estabeleceu uma política curricular nacional para o trabalho desenvolvido com as crianças, desprezando as discussões realizadas, por meio da publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil, junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio.

Muitas críticas foram levantadas pela comunidade de pesquisa em relação a estes referenciais, devido a sua função escolarizante e pela concepção de infância constante no documento, que desconsiderava as diferentes infâncias. Esses referenciais foram organizados por faixa etária (zero a três anos e quatro a seis anos) e demonstravam uma descontinuidade em relação à produção dos documentos publicados até o momento.

No término de 1998, o Conselho Nacional de Educação apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e no ano de 1999 aprovou a Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999. Vale salientar que este documento foi instituído com a finalidade de orientar em caráter mandatório a elaboração das propostas pedagógicas, tendo como foco o cuidar e o educar como objetivos centrais das propostas pedagógicas, bem como defendendo tendo as interações e as brincadeiras como eixos centrais da Educação Infantil.

No ano de 2001, por meio do Plano Nacional de Educação, o Ministério da Educação publicou três documentos a fim de orientar estados e municípios, para qualificar o atendimento das crianças na Educação Infantil, sendo eles: A Política Nacional de Educação Infantil (2005), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), e os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009). Vários objetivos constantes no Plano Nacional de Educação para a Educação Infantil não foram atingidos, sendo retomados novamente no Plano Nacional de 2014.

Sequencialmente a isso, em 2006, a Lei n.º 11.274 amplia o ensino fundamental para nove anos e obriga a inclusão da criança de seis anos nesse nível de ensino. Já a Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006, redefiniu a faixa etária no atendimento da Educação Infantil para zero a cinco anos.

No ano de 2009, por sua vez, foi publicada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com o objetivo de reforçar os princípios éticos, políticos e estéticos que haviam sido incluídos na resolução anterior, situando as interações e as brincadeiras como eixos norteadores do currículo. Além disso, com a nova Emenda Constitucional n.º 59/2009, passa a ser obrigatória a matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade na Educação Infantil. Com essa obrigatoriedade, Carvalho e Guizzo (2018, p. 783) problematizam a

universalização da oferta obrigatória da Educação Infantil para as crianças de quatro anos, “sendo que o atendimento das crianças de 0 a 3 anos vem ocasionando um crescente deslocamento do atendimento para a esfera privada filantrópica”.

Portanto, Carvalho e Guizzo (2018) afirmam que, nos últimos anos, ocorreram significativos avanços no âmbito das políticas de Educação Infantil, desde a sua abrangência na Educação Básica, por meio da criação de políticas públicas de financiamento, investimento na formação dos profissionais da área, avanços conceituais sobre infâncias e a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Do mesmo modo, os autores reiteram ser indispensável que o atendimento das crianças de zero a três anos deixe de ser apenas uma meta do Plano Nacional de Educação (2024) e que de fato se materialize na prática, garantindo também o direito dos bebês e crianças bem pequenas a uma Educação Infantil pública e de qualidade, além de possibilitar que as crianças vivenciem a experiência da infância nos espaços e contextos da Educação Infantil.

Sob outra perspectiva, Gonçalves e Rocha (2017) elucidam que a Pedagogia da Infância tem contribuído para que as crianças sejam a referência inicial para a organização do planejamento pedagógico e do cotidiano educativo, considerando as singularidades das mesmas, reconhecendo a especificidade da pequena infância como categoria histórico-social. Isso requer uma atenção direcionada às manifestações das crianças, dos seus significados e cultura que perpassam pelas relações de classe social, gênero, etnia e raça.

Desse modo, compreender a educação dos bebês, das crianças bem pequenas e pequenas é fundamental para a solidificação da Educação Infantil, que foi historicamente compreendida como assistencial, porém vem ganhando espaço, força e legalidade mediante a construção dos processos educativos.

Portanto, a partir dos estudos realizados sobre a educação dos bebês e das crianças bem pequenas no cotidiano da Educação Infantil, Gonçalves e Rocha (2017) nos alertam quanto à necessidade de refletirmos criticamente sobre as metodologias utilizadas pelas/os professoras/es adultos, em relação às crianças, questionando a lógica adultez, a fim de compreendermos o que é ser criança nos espaços da Educação Infantil, nas suas mais variadas formas de ser, pensar e agir.

Por fim, cabe destacar que ao analisarmos a Educação Infantil no Brasil é visível perceber as transformações e contribuições que as políticas para a Educação Infantil produziram e vem produzindo ao longo de sua trajetória, na tentativa de garantir e efetivar na prática, os direitos das crianças e de suas famílias a uma educação de qualidade. Assim, buscaremos na próxima subseção analisar as contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação das crianças pequenas e para a qualificação das práticas pedagógicas produzidas nos espaços da Educação Infantil.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Figura 9 – Crianças 2 - Isadora (4 anos)



Fonte: Arquivo da própria Autora (2020).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009) foram e continuam sendo para muitos dos/as pesquisadores/as da área das infâncias, do currículo e dos direitos humanos, um marco importante para repensarmos os conceitos de criança e de infância, propondo uma nova forma de educar e cuidar das crianças pequenas.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) desde a sua apresentação inicial reitera que o atendimento em creches e pré-escolas, se constitui como direito social das crianças, e se configura a partir da Constituição de 1988, por meio do reconhecimento da Educação Infantil, que passa a ser provida pelo Estado.

O processo que resultou nessa conquista, contou com o apoio e participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, das lutas dos profissionais da educação.

As DCNEI (BRASIL, 2009) apontam ainda, que o campo da Educação Infantil vive ao longo de sua trajetória, um intenso processo de análise de concepções sobre a educação de crianças em espaços diversificados, e de escolhas e fortalecimento de práticas pedagógicas promotoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Esse documento surge, portanto, com a intencionalidade de orientar o trabalho junto às crianças de zero até três anos em creches e de assegurar práticas pedagógicas significativas junto às crianças de quatro e cinco anos a fim de garantir a continuidade no processo de

aprendizagem e desenvolvimento, sem o objetivo de escolarização e de antecipação do ensino fundamental.

Nesse contexto, para Flores e Albuquerque (2015), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil constituídas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a partir da Resolução 05/2009, foram provenientes de um processo democrático de revisão das Diretrizes anteriores (Resolução CEB/CNE 01/99), com a finalidade de requerer uma maior participação da sociedade na definição de uma política educacional.

Flores e Albuquerque (2015) esclarecem como foi o processo de reformulação das DCNEI (BRASIL, 2009). No ano de 2008, a partir do Programa Currículo em Movimento, foi organizado um Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Básica e da Coordenação da Educação Infantil (COEDI) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o desígnio de elaborar subsídios para a implementação de políticas públicas comprometidas com a qualidade e extensão da Educação Infantil no Brasil, tendo como foco a elaboração de orientações curriculares para as práticas cotidianas na Educação Infantil.

Segundo as autoras, esse projeto envolveu diversas universidades, pesquisadores, professores e entidades da sociedade, entre eles a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Isso ocorreu por meio de uma ação articulada que resultou na realização de três ações investigativas: a análise de 200 propostas pedagógicas para a Educação Infantil, elaboradas pelos municípios; uma consulta a pesquisadores/professores da área da Educação Infantil, sendo estes integrados a grupos de pesquisa; e uma consulta aos fóruns estaduais de Educação Infantil ligados ao MIEIB.

Essas ações investigativas resultaram conforme Flores e Albuquerque (2015), na produção de relatórios de pesquisa que foram divulgados pelo MEC e que subsidiaram a elaboração de um documento intitulado “Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”.

Todo esse processo de análise e produção de pesquisas estava atrelado a algumas audiências públicas que forneceram subsídios à relatoria do Conselho Nacional de Educação para a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, efetivada no Parecer CNE/CEB nº 20/09, de 11/11/2009 e seguida da Resolução CNE/CEB nº 5/09 que em 17/12/2009 “Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”.

Desse modo, essas novas Diretrizes são recebidas no ano de 2009 como um marco importante na história da Educação Infantil brasileira, não somente pelo seu conteúdo normativo e conceitual, mas principalmente, pelo caráter democrático de sua elaboração, que no transcorrer de mais um ano de trabalho envolveu entidades, órgãos e pessoas ligadas à área das infâncias. Esse documento possui um caráter mandatório e apresenta concepções norteadoras em relação às propostas pedagógicas na área da Educação Infantil.

Alguns conceitos importantes são trazidos no documento das DCNEI (BRASIL, 2009) e envolvem a concepção de criança, Educação Infantil e currículo que descreveremos a seguir. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, artigo 4º, 2009).

Além de situar a educação das crianças pequenas no centro da educação nacional, as DCNEI definem a Educação Infantil como:

Primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, artigo 5º, 2009).

Já para definir o currículo, as DCNEI utilizam o seguinte conceito:

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, artigo 3º, 2009).

Ademais, as DCNEI justificam, ainda, sobre as propostas pedagógicas na Educação Infantil:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, artigo 8º, 2009).

Essas concepções de criança, Educação Infantil, currículo e propostas pedagógicas potencializam o significado de ser criança na sociedade, na família e na escola, sendo a criança reconhecida como um cidadão de direitos desde o seu nascimento, incluindo-se dentre os direitos sociais, a educação, conforme a Constituição de 1988.

As DCNEI qualificam esse direito e o lugar em que ele se efetiva, determinando o espaço coletivo de educação para as crianças pequenas como uma instituição que corrobora sua experiência de infância, a partir de um currículo que valoriza as práticas sociais e culturais das crianças e de suas comunidades, oferecendo oportunidades para a ampliação de conhecimentos em relação a si, aos outros e ao mundo.

Flores e Albuquerque (2015) justificam, ainda, que a ação pedagógica com crianças pequenas em espaços coletivos será o grande desafio do futuro, no sentido de abordarmos um currículo não mais encarado como prescrição, focado em áreas do desenvolvimento ou em áreas do conhecimento e objetivos predeterminados nacionalmente, como propunha o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Na contemporaneidade, já presenciamos na prática os resquícios destes “desafios do futuro” apontadas pelas autoras, quando diante da elaboração e efetivação de uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), há movimentos de resistência que vem justificando a incoerência do documento, quanto ao seu caráter prescritivo que se encontra organizado por meio de um conjunto de objetivos de aprendizagem que todas as crianças brasileiras deverão desenvolver na Educação Infantil.

A nova concepção de Educação Infantil e de infância para Flores e Albuquerque (2015), também se contrapõe à currículos organizados a partir de sequências de atividades ou de festividades com base no calendário brasileiro ou local, bem como em modelos curriculares centralizados em rotinas padronizadas que mais visam o controle e o disciplinamento, desconsiderando as necessidades e potencialidades das crianças ou das demandas de suas famílias.

Presenciamos, no cotidiano educativo da Educação Infantil, uma forte tendência voltada à produção de atividades mecânicas e realização de projetos envolvendo as datas comemorativas da instituição, que por hora se tornam pouco significativos para as crianças. Porém, para que haja uma mudança significativa no cotidiano educativo, faz-se necessário possibilitar momentos de reflexão envolvendo o planejamento, as necessidades reais das crianças, contemplando um conjunto de ações e experiências que instigue a curiosidade e os desejos das crianças.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) possuem um papel fundamental como instrumento de formação, deliberando que a educação das crianças pequenas tem função sociopolítica e pedagógica, destacando seus princípios éticos, políticos e estéticos, interligados a uma pedagogia, que deve conduzir os Projetos e as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil. Esse currículo para a Educação Infantil é composto de experiências e aprendizagens que se efetivam a partir das práticas sociais e das linguagens, e estão intimamente interligadas com a vida cotidiana.

Contudo, para Barbosa *et al.*, (2016) as políticas sociais e educacionais, as instituições educativas e os professores precisam garantir práticas que busquem articular as experiências e os saberes das crianças com a herança cultural, artística, ambiental, científica e tecnológica de que elas têm o direito de se apropriar. Reforçam, ainda, que a criança está no centro do processo educativo e para que o seu desenvolvimento ocorra eficazmente, faz-se necessário conhecer as crianças, e realizar uma escuta atenta das suas curiosidades, interesses e necessidades. Nesse contexto cabe à/aos professoras/es refletir acerca de quais as experiências poderão ser significativas para as crianças com que se convive diariamente, estando atentas às suas trajetórias tanto individual como coletiva.

Os desafios que envolvem o educar e cuidar dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas estão visíveis no cotidiano e nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e nos oportunizam repensar esse cotidiano, a fim de torná-lo um espaço de vida, movimento, alegrias, experimentos e aprendizados. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil nos servem de inspiração para compreendermos as infâncias, e buscarmos os melhores caminhos na condução de um trabalho pensado com e para as crianças.

Portanto, após essas reflexões envolvendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, analisaremos na próxima subseção o processo de elaboração e efetivação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil na tentativa de melhor compreender a sua estruturação, fundamentos e finalidades.

3.3 A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

Figura 10 – Crianças 3 - Isadora (4 anos)



Fonte: Arquivo da própria Autora (2020).

O processo de elaboração e efetivação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se constitui em uma política pública, portanto a sua tradução prática não vem ocorrendo de maneira simples e pacífica. Ao contrário, vem gerando polêmicas, tensões, debates, posicionamentos, pesquisa, audiências, encontros, seminários, envolvimento e produção acadêmica, principalmente das comunidades científicas e das/os profissionais da educação envolvidas/os.

Desse modo, compactuamos com algumas das ideias de Stephen J. Ball¹¹, em relação às políticas públicas quando afirma:

Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Stephen Ball é um autor referência em políticas públicas e a partir de uma entrevista feita por Mainardes e Marcondes (2009), ele esclarece que o processo de tradução das políticas públicas em práticas exige certa complexidade, pois é uma “alternância entre modalidades”. Isso significa que, inicialmente, as políticas são escritas por alguém, enquanto a praticidade da política requer ação. Desse modo, o sujeito que põe em prática as políticas escritas precisa fazer

¹¹ Stephen J. Ball é um dos diretores associados do Instituto de Educação da Universidade de Londres que congrega pesquisadores interessados em investigar os processos pelos quais as políticas educacionais são formadas, implementadas e experimentadas (2009, p. 304). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 27/11/2020.

um grande esforço para agregar essas duas modalidades, que são a palavra escrita e a ação exequível, o que é um tanto “difícil e desafiador” de se realizar.

Nesse sentido, para Stephen Ball, o processo de tradução das políticas envolve uma “atuação” do sujeito para a efetivação da política na prática e por meio dela. Compara, ainda, a efetivação da política, como sendo uma peça teatral, na qual se dispõe de um escrito, mas a sua concretude acontece quando alguém as representa. Isso envolve um processo de interpretação e criação, ou seja, a prática é permeada por valores locais e pessoais, o que exige expectativas e negociações. Assim, as/os professoras/es são fundamentais no processo de tradução das políticas educacionais.

Na visão de Stephen Ball *apud* Mainardes e Marcondes (2009, p. 307), a trajetória da política segue um caminho, primeiro “decola, atravessa o espaço e aterrissa”. Por vezes, encontra percalços, em outras se materializa de modo exitoso, porém se movimenta através do tempo e, por vezes, desaparece, o que nos possibilita pensar sobre a velocidade das políticas, tendo presente a dimensão do tempo e do espaço.

Em meio aos debates envolvendo a BNCC, muitas/os pesquisadoras/es em educação expõem importantes considerações, a fim de que possamos ampliar à nossa maneira de compreender os conceitos expressos na BNCC. Da mesma forma, busca-se analisá-la também a partir de um jogo de interesses que acaba por reconfigurar e problematizar as questões sociais, políticas, culturais e educativas que permeiam as nossas instituições educativas e as relações de poder que ocorrem nestes espaços.

Desde a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205 a educação é reconhecida como direito fundamental, sendo compartilhado entre Estado, família e sociedade “com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Além disso, no seu artigo 210, a Carta Magna adota a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Sob o mesmo viés, a BNCC deveria se constituir em um documento base, de modo propositivo e sucinto, que contemplasse os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, jovens e adultos, cabendo aos estados e municípios a construção da parte diversificada (unificação do universal e local), dos seus currículos, levando em conta as diversidades culturais, artísticas, regionais e locais. No entanto, o que se percebe ao término do mesmo, é que o documento se tornou amplo, extenso e complexo.

Afinal, o texto da BNCC foi engendrado desde o ano de 2012 até sua homologação em 20 de dezembro de 2017, considerando as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A etapa do Ensino Médio foi homologada e incluída posteriormente em 14 de dezembro de 2018.

Após a sua homologação, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) constitui-se como um documento normativo e mandatório, que busca definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todas as crianças e jovens devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Indica, portanto, conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam no decorrer de sua escolaridade, tendo como foco o desenvolvimento de competências.

Além disso, o documento da BNCC, ao ser homologado¹², no ano de 2017, propõe mudanças significativas no currículo das instituições educacionais, de modo mais propositivo na etapa da Educação Infantil. Vale ressaltar que a base tem por finalidade o alcance dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a partir de seus eixos estruturantes que envolvem as interações e as brincadeiras, por meio dos campos de experiências e dos objetivos de aprendizagem, a partir dos quais as crianças podem aprender e se desenvolver.

Nesse sentido, a BNCC suscitou muitas divergências e contradições, principalmente durante o seu processo de construção, por apresentar concepções pedagógicas e ideológicas diferenciadas em cada etapa da educação básica, tornando-o um documento, por vezes, contraditório na maneira de compreender as crianças e seus processos de desenvolvimento ao longo de sua trajetória educativa.

De modo geral, a BNCC está organizada em quatro blocos distintos e independentes, sendo apresentado inicialmente, na sua introdução, as competências gerais da Educação Básica, os marcos legais, os fundamentos pedagógicos, aspectos referentes ao pacto interfederativo e quanto ao processo de sua “implementação”.

Para tanto, no que tange a etapa da Educação Infantil o documento está organizado diferentemente da estrutura das demais etapas da educação básica, pois encontra-se sistematizada a partir da concepção de “campos de experiências de aprendizagens”. Os campos de experiências têm como foco do projeto educativo, as interações e as brincadeiras, de onde

¹² No dia 22 de dezembro de 2017 por meio da Resolução do CNE/CP n.º 2, a BNCC foi homologada contemplando a Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Somente em 17 de dezembro de 2018 por meio da Resolução n.º 4 foi homologada a BNCC na etapa do Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica.

se originam as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças mobilizadas com as hipóteses trazidas pelas/os professoras/es.

Sendo assim, na etapa da Educação Infantil, a centralidade encontra-se expressa nas experiências das crianças, nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e nos objetivos de aprendizagem, havendo uma concepção de aprendizagem, currículo e de criança diferente do que consta no ensino fundamental.

Tanto na etapa do ensino fundamental como do ensino médio, percebe-se que as ideias estão muito centradas no conhecimento e na formação de competências e habilidades com proposições voltadas ao desenvolvimento das mesmas, transformando-se muitas vezes numa listagem de habilidades e conteúdos.

Segundo Oliveira (2019) o documento da BNCC da Educação Infantil, manteve os principais aspectos de suas primeiras versões, diferentemente do que ocorreu no Ensino Fundamental e nas demais etapas. Além disso, o processo de construção da BNCC da Educação Infantil, contou com a participação de importantes atores, inclusive no campo acadêmico, além da realização de audiências públicas que fomentaram o debate e os diálogos para a reestruturação da 3ª versão que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação.

Por outro lado, algumas/alguns pesquisadoras/es na área das infâncias e do currículo vêm problematizando o processo de construção, homologação e efetivação da base, quanto aos conceitos e direcionamentos expressos no documento para toda a educação básica, o que abrange a Educação Infantil.

Cumprido destacar que a BNCC reforça, no seu texto introdutório, a importância de um pacto interfederativo entre estados, Distrito Federal e municípios, para a definição de competências e diretrizes para a educação básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no Inciso IV de seu Artigo 9º, na qual afirma que cabe a União

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) preconiza dois conceitos decisivos para o desenvolvimento curricular no Brasil, estabelecendo a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso, considerando que as competências e diretrizes são comuns, porém os currículos são diversos. Portanto, orienta para a definição das aprendizagens

essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados, o que é retomado no Artigo 26 da LDB, que determina:

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Além disso, no ano de 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação, que reitera a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem. De tal modo, é definida como meta no atual Plano Nacional de Educação (PNE), ou seja, "Fomentar a qualidade da Educação Básica, do fluxo escolar e da aprendizagem" e definida em sua estratégia 7.1:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Dessa forma, evidencia-se a importância dos sistemas e redes de ensino, assim como as instituições de Educação Infantil, em suas esferas de autonomia e competência, incorporarem aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana de forma transversal e integradora.

Sob o mesmo ponto de vista, no ano de 2010, o Conselho Nacional de Educação promulgou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, ampliando o conceito de inclusão, valorização das diferenças, atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando as manifestações de cada comunidade.

Nessa perspectiva Traversini e Fochi (2020) também vem nos possibilitando refletir sobre a Educação Infantil. A partir do vídeo¹³ intitulado "A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil", os pesquisadores enfatizam que na BNCC da Educação Infantil a centralidade está na experiência da criança. Desse modo, a parte comum e diversificada acabam por estar bem integradas, enquanto que no ensino fundamental a ideia centraliza-se no conhecimento, o que dificulta reconhecer o sujeito, configurando a BNCC numa lista de

¹³ Vídeo Aula Aberta – Pedagogia Unisinos - A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=uB8CQPr8jf8> – editado em 15/04/2020. Acesso em: 14/08/2020.

habilidades ou de conteúdos, permanecendo um abismo entre o que é comum e a parte diversificada.

Nesse sentido, segundo Oliveira (2019) a BNCC na etapa da Educação Infantil prevê um trabalho voltado aos direitos de aprendizagem das crianças, diferentemente da BNCC nas demais etapas em que o foco está nas competências. São previstos, portanto, seis direitos de aprendizagem, sendo eles, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que devem ser garantidos a todas as crianças nos espaços da Educação Infantil.

Ao invés de trabalhar pondo o foco em competências, a BNCCEI trabalha com a noção de direitos de aprendizagem das crianças. Na definição destes direitos, mais uma vez considerando o disposto nas DCNEI, o texto da BNCC aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE nº 02/17, (BRASIL, 2017) determina que seis direitos de aprendizagem devem ser garantidos às crianças na Educação Infantil (OLIVEIRA, 2019, p. 82).

Por outro lado, algumas/alguns pesquisadores da área das infâncias e das políticas públicas contestam os caminhos construídos pela BNCC até o término de sua homologação e dos conceitos trazidos quanto à educação integral do sujeito, pois afirmam que o documento passa a definir um conjunto de competências que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes, o que acaba por ignorar as diversidades existentes.

Contudo, Traversini e Fochi (2020) justificam que as dez competências gerais da BNCC são amplas e, portanto, trazem muitas possibilidades para se trabalhar com as diferenças existentes em nosso país. Dessa maneira, favorecem o trabalho com gênero, com as diversas culturas e principalmente com a centralidade da Educação Infantil a partir dos campos de experiência, o que denota que temos muito a aprender com a ideia do currículo como experiência.

Traversini e Fochi (2020) descrevem ainda, o processo preparatório da construção da BNCC a partir da sua versão “Zero” que foi arquitetada no período de 2012 a 2015, sendo silenciada e desconsiderada pelo então governo de Michel Temer (31 de agosto de 2016 a 01 de janeiro de 2019). A versão “Zero” tinha como contribuição uma ênfase maior nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e uma redução nos discursos sobre as expectativas de aprendizagem.

Em aproximação a isso, a BNCC não começa em 2015, como tem sido publicada. O texto tem seu propósito muito antes disso e inicia a partir de alguns movimentos que incluem o Seminário Nacional “Currículo em Movimento: Perspectivas atuais”, realizado em Belo Horizonte no mês de novembro de 2010, apontando para alguns elementos do “amadurecimento

da epistemologia do trabalho com a Educação Infantil”. Por sua vez, no ano de 2012, já se gestava a ideia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, a construção da BNCC requereu a negociação possível para aquele momento, conseguindo garantir posições importantes (TRAVERSINI; FOCHI, 2020, n. p.).

Sequencialmente a isso, em junho de 2013, acontece uma ampliação do grupo de trabalho ministerial e os anos finais do ensino fundamental passam a ser incluídos nas discussões, pois os anos iniciais e a Educação Infantil já vinham desenvolvendo um trabalho de fortalecimento das políticas nacionais de Educação Infantil, com os movimentos dos MIEIB, UCME, UNDIME, CONSED o que não era comum nas outras áreas. Nesse momento, se amplia o grupo de trabalho com a participação de profissionais das cinco regiões brasileiras e também de vários grupos e associações.

Já em maio de 2014, o objetivo era dar início à construção de uma Base Nacional Comum Curricular, sendo finalizada a primeira versão do documento denominada “*Direitos a aprendizagem e ao Desenvolvimento na Educação Básica: subsídios ao Currículo Nacional*”¹⁴, elaborada entre dezembro de 2012 e fevereiro de 2015 (TRAVERSINI; FOCHI, 2020).

Nesse período de 2012 a 2015, se vislumbrou a ideia de que a Educação Infantil precisava fazer parte do documento, então se consolida o que seria a versão “Zero” da base, um documento silenciado, desconsiderado por quem assumiu o gerenciamento da BNCC, sendo, portanto, um conjunto de conceitos e princípios, que não apresentava habilidades, somente competências, diferentemente do que foi esquadrihado posteriormente na BNCC (TRAVERSINI; FOCHI, 2020).

De acordo com o documento da BNCC¹⁵ (BRASIL, 2017), a *primeira versão* foi encaminhada para consulta pública no período de outubro de 2015 e março de 2016, e recebeu mais de 12 milhões de contribuições, sendo essas individuais, de organizações e de redes de educação de todo país. Estavam envolvidos no debate especialistas em educação, associações científicas e membros da universidade. Essas contribuições foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- RJ) que auxiliaram na elaboração da segunda versão do documento.

¹⁴ Versão preliminar da BNCC. Disponível em:

https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55911/direitos_a_aprendizagem_e_ao_desenvolvimento_na_educacao_basica_subsidios_ao_curriculo_nacional-preprint.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16/10/2020.

¹⁵ O documento da BNCC citado, refere-se a sua terceira versão publicada em 06 de abril de 2017, pois no período de 06/04 a 15/12/2017, foram encontrados no site do MEC versões da BNCC com alterações na sua escrita durante o processo de construção da terceira versão até a sua homologação em dezembro de 2017.

Já a *segunda versão* da BNCC foi publicada em maio de 2016 e, de acordo com relatos da então conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar (2018), o documento passou por um processo de debate institucional em Seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as unidades do Brasil, sendo coordenados pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Esses Seminários estaduais aconteceram entre junho e agosto de 2016 e contou com a participação de aproximadamente nove mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação. Os resultados foram sistematizados em relatório por um grupo de trabalho de representantes do CONSED, da UNDIME e pela Universidade de Brasília (UnB). O documento contou com a análise de especialistas do Brasil e de outros países, sendo anexados ao relatório os pareceres desses especialistas, que logo após foram encaminhados para o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular. Em meio à construção da segunda versão, houve o “impeachment” da presidente Dilma Rousseff, que gerou mudanças no Ministério da Educação, como por exemplo, trocas nas equipes de especialistas. Isso impactou na produção escrita dos materiais que foram entregues ao Conselho Nacional de Educação.

Diante desse contexto, após um longo período de debates entre professoras/es, secretarias de educação e pesquisadoras/es, o documento da BNCC foi gerenciado pelo Grupo organizacional “Todos pela Educação”. Esse grupo tem por finalidade a lógica da gestão empresarial como estratégia para qualificar a educação, fortalecendo a iniciativa privada sobre os bens públicos, ajustando os processos formativos às necessidades do mercado e apostando, principalmente, no desenvolvimento de competências e de bons resultados.

Essas concepções que reforçam a produtividade e a preparação para o mercado produziu, ao longo dos debates sobre a Educação Infantil, divergências conceituais que foram, posteriormente, discutidas e negociadas entre especialistas e o grupo Gestor da Base. Tal fato garantiu alguns avanços na etapa da Educação Infantil em relação às práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita, sendo elementos fundamentais para as interações, retirando, desse modo, a visão equivocada acerca da alfabetização.

A organização “ Todos pela Educação” se autodefine¹⁶ como uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação partidária, sendo financiada por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verbas públicas e tem por

¹⁶ Todos pela Educação – Quem somos. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/> Acesso em: 27/11/2020.

objetivo mudar a educação básica no Brasil. No entanto, a sua organização é mantida por grandes empresários, bancos, fundações, institutos e consultorias educacionais: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA, entre outros, fato esse que merece a nossa reflexão quanto aos reais interesses desses grupos pela temática da Educação.

Segundo o artigo publicado em 02/09/2019, no Jornal Extra Classe, de autoria de Gabriel Grabowski¹⁷, muitos são os interesses das fundações e institutos empresariais com a BNCC, pois esse protagonismo é sistemático e ocorre em várias dimensões, manifestando-se “na política, na gestão, nas avaliações educacionais, nas remodelações de currículos, na formação de professores, na oferta de material didático e no financiamento da educação” (GRABOWSKI, 2019, n. p.).

Desse modo, a BNCC pode servir de ferramentas de apoio à lógica empresarial na gestão da escola pública. Esse fato nos convoca a refletir sobre a necessidade de uma política de estado integradora, em vez de políticas de governo que sofrem descontinuidades a cada período eleitoral, o que demanda reflexão crítica sobre os movimentos dos grupos corporativos, das fundações e dos institutos empresariais que demonstram grande interesse nas reformas educacionais.

Por outro lado, a *terceira*¹⁸ versão da BNCC (BRASIL, 2017) complementa e altera a segunda e foi entregue pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017. O Conselho Nacional de Educação realizou, posteriormente, cinco audiências públicas, sendo uma em cada região do país, nas quais foram ouvidas diversas manifestações¹⁹, além do recebimento de documentos com sugestões e intervenções entregues aos organizadores do evento e sistematizados em planilhas.

¹⁷ Gabriel Grabowski, filósofo, doutor em Educação, professor e pesquisador, integra a equipe de colunistas do *Extra Classe* desde janeiro de 2017. Escreve mensalmente sobre questões da dinâmica no meio educacional. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniaio/2019/09/quais-sao-os-interesses-das-fundacoes-e-institutos-empresariais-com-a-bncc-e-o-novo-ensino-medi.o/> Acesso em 27/11/2020.

¹⁸ A terceira versão da BNCC foi aprovada, tendo a oposição de três Conselheiras: Márcia Angela da Silva Aguiar, Aurina Oliveira Santana e Malvina Tania Tuttmann, que justificaram que o Parecer apresenta rupturas e lacunas, que ferem a autonomia dos profissionais da educação, não havendo tempo hábil para aprofundamento e ampliação do diálogo, prejudicando deste modo a análise do documento para assegurar a qualidade social da educação em nosso país (Parecer 15/2017, Portaria nº1.570 de 21/12/2017, p. 43).

¹⁹ De acordo com Aguiar (2018 p. 11) na região norte houveram 228 participantes com 38 intervenções; na região nordeste 428 participantes e 57 intervenções; na região Sul 340 participantes e 62 intervenções; na região sudeste 491 participantes e 54 intervenções e na região centro-oeste 220 participantes e 72 intervenções.

Essas sugestões foram compiladas em oito anexos entregues aos membros do colegiado no dia 29 de novembro de 2017. Isso sugere uma “nova versão²⁰” da BNCC não oficializada publicamente que foi encaminhada em caráter de urgência para análise das/os conselheiras/os, não havendo tempo de aprofundamento, sendo finalizada de modo aligeirado e sem a inclusão do Ensino Médio. Tal fato foi alvo de muitos debates, críticas e discussões, o que gerou desconfiança e descrédito no resultado final do documento.

Na composição da terceira versão da BNCC a área de ensino religioso²¹ havia sido excluída do documento, mediante a compreensão de que por ser uma disciplina facultativa nos termos da constituição e da LDB (BRASIL, 1996, art. 33), não faria sentido incluí-la na BNCC, uma vez que expressa os conteúdos comuns nacionais. Porém, na sua quarta versão essa temática ganha status e é novamente incorporada ao documento, o que denota uma pressão política de disseminação e financiamento do ensino religioso nas escolas públicas.

Por sua vez, a *quarta versão* da BNCC foi finalizada e homologada em dezembro de 2017. Após análise dos documentos referentes à BNCC para a Educação Infantil publicados no mês de abril e dezembro de 2017 é possível perceber avanços significativos quanto a retirada do aspecto alfabetizador, muito evidenciada na terceira versão do documento dando ênfase às experiências leitoras.

O presidente da Comissão do Conselho Bicameral do Conselho Nacional de Educação, professor Cesar Callegari, responsável pela elaboração do Parecer e Resolução sobre a BNCC, recebeu no período de abril a dezembro de 2017 várias contribuições de diferentes segmentos. Dentre eles, podemos destacar as proposições e sugestões das/os especialistas e pesquisadoras/es que trabalharam nas primeiras versões da BNCC, como as/os professoras/es Maria Carmen Silveira Barbosa, Zilma Ramos de Oliveira, Paulo Sérgio Fochi e Silvia Helena Vieira Cruz.

As/os especialistas e pesquisadoras/es citados acima, apontaram proposições para a BNCC da Educação Infantil, por meio do documento²² “*Contribuições ao Conselho Nacional*

²⁰ Esta “nova versão” não oficializada referente as etapas da Educação Infantil e ensino fundamental foi divulgada em 27 de novembro de 2017, contendo 422 páginas, sendo substituída pela versão homologada pelo ministro da educação. (Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC/ Fernando Cássio, Roberto Catelli Jr.- São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 14).

²¹ Maiores informações sobre a inclusão do ensino religioso na BNCC, encontra-se disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100266&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27/11/2020.

²² Documento disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/08/Carta-ao-CNE-sobre-a-BNCC-e-a-EI.pdf>. Acesso em: 27/11/2020.

de Educação, das consultoras e especialistas que trabalharam nas versões iniciais da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil”, que foram reafirmados na versão final da BNCC. Dentre as referidas proposições podemos destacar: a) os campos de experiência como alternativa de organização curricular priorizando a experiência das crianças e indicando deste modo a ideia de aprendizagem na Educação Infantil; b) assegurar a unidade da etapa Educação Infantil dos zero a cinco anos e onze meses, respeitando as especificidades das faixas etárias que a constituem; c) manter os nomes dos agrupamentos (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas) reforçando a presença dos bebês nos contextos da Educação Infantil; d) retomar a organização presente nas versões anteriores da BNCC para a Educação Infantil preservando a sequência entre o texto de cada campo de experiência e seus respectivos objetivos; e) manter o mesmo número dos objetivos em cada campo de experiência, para reafirmar a equidade entre todos eles; f) retomar conceitos importantes ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças no texto introdutório; g) proposição de não aceitar a mudança da denominação do campo “Escuta, fala, linguagem e pensamento” para “Oralidade e escrita”, pois o campo propõe a interação de diferentes linguagens que constituem o pensamento e a imaginação das crianças, dentre outras demandas.

Cabe-nos enfatizar, ainda, que em relação à leitura e à escrita as/os pesquisadoras/es, afirmam que a leitura de texto não se restringe ao desenvolvimento da oralidade nem ao acréscimo do vocabulário, mas à ampliação da imaginação, criação e visão de mundo da criança. Além disso, quanto à escrita, as/os pesquisadoras/es argumentam que não se trata de introduzir a criança no universo da escrita, pois ela já está imersa desde o seu nascimento. Do mesmo modo, a concepção de que a escrita representa a oralidade pode produzir práticas pedagógicas inadequadas, engendrando uma relação binária entre sons e letras. Por fim, problematizam a afirmação de que “a literatura introduz a criança na escrita”, pois para as/os pesquisadoras/es não se trata de utilizar textos literários para ensinar grafemas e fonemas. Consideram, portanto, que é fundamental “reafirmar a leitura como acesso à literatura, uma arte e uma maneira de narrar o mundo” (BARBOSA, OLIVEIRA, FOCHI, CRUZ, 2016, n. p.).

Por conseguinte, a BNCC na sua totalidade, define dez competências gerais e assume, dessa forma, que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e também voltada para a preservação da natureza. Por meio dessas competências, espera-se que os “alunos” assegurem, uma formação humana integral que vise a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Ainda no que diz respeito à etapa da Educação Infantil, o CNE emitiu a Resolução nº 02 de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implementação da BNCC ao longo das etapas da Educação Básica. Nesse sentido, no artigo 3º da Resolução, as expressões “competência e habilidades” devem ser consideradas como equivalentes as expressões “direitos e objetivos de aprendizagem”, reforçando, com isso, um trabalho voltado às especificidades das crianças. Dessa forma, a Educação Infantil não precisa trabalhar com competências e habilidades, somente com os direitos de aprendizagem, os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem, o que modifica um pouco da configuração e interpretação da base. A seguir, apresentamos o texto do referido artigo na íntegra:

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Parágrafo Único: Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no §1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, CNE/CP Resolução 02/17, artigo 3º, 2017).

Nesse contexto, é importante estarmos atentos/as a esses discursos, para que possamos problematizar o cotidiano da Educação Infantil e vislumbrar outra perspectiva de uma educação não direcionada especificamente à construção de competências, mas fundada nos direitos e objetivos de aprendizagem, nas experiências e no protagonismo dos bebês, das crianças bem pequenas e pequenas como propõe diversas/os pesquisadoras/es da área das infâncias.

Nesse ponto, cumpre destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), assim como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para a Educação Infantil, demarcam como eixos estruturantes das práticas pedagógicas as interações e brincadeiras, a fim de que as crianças possam construir e se apropriar de conhecimentos por meio de suas atuações e interações com as demais crianças e adultos, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Nesse sentido, para que a apropriação de conhecimentos seja efetivada nas práticas cotidianas da Educação Infantil, devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Além dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças

podem aprender e se desenvolver, sendo eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. O documento apresenta, ainda, indicações e definições por grupos etários e procura organizá-los entre creche e pré-escola, dando ênfase ao fato de que as diversas áreas de conhecimento perpassam todos os campos de experiências da Educação Infantil.

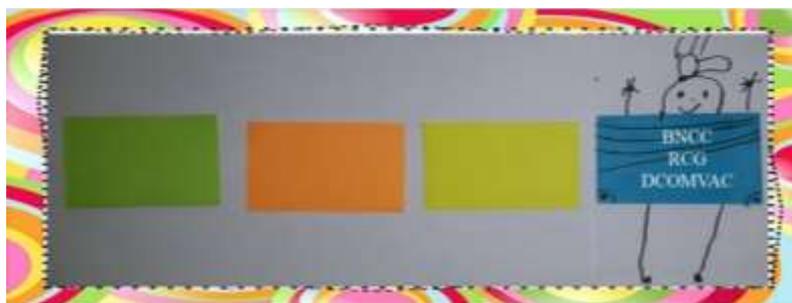
A definição e denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem proporcionados às crianças e associados às suas experiências.

Portanto, diante do exposto, é possível entendermos que a BNCC é uma política educacional complexa, que suscita muitos questionamentos e direcionamentos, pois está vinculada a uma conjuntura histórica, política, social e cultural, que, portanto, não é imparcial e potencializa a concepção de sociedade, de infância e de educação que se almeja construir.

Na subseção posterior, apresentaremos algumas interlocuções e reflexões que perpassam a BNCC, o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e o Documento Curricular Orientador do Município de Vacaria (DCOMVAC), mediante seu processo de elaboração e efetivação na rede municipal de educação de Vacaria.

3.4 REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO E DOCUMENTO CURRICULAR ORIENTADOR DO MUNICIPIO DE VACARIA: PROCESSOS FORMATIVOS EM CONSTRUÇÃO

Figura 11 – Crianças 4 - Isadora (4 anos)



Fonte: Arquivo da própria autora, 2020.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) serve de referência para a implementação do Referencial Curricular Gaúcho (BRASIL, 2018), sendo esse, um documento que evidencia a identidade do Estado do Rio Grande do Sul, e ambos servem de fundamentação

para a construção do Documento Curricular Orientador do Município de Vacaria/RS (VACARIA, 2019).

De acordo com o Referencial Curricular Gaúcho - RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018), ratificado em dezembro de 2018 e balizado pela BNCC (BRASIL, 2017), esse documento reflete o anseio de uma educação de qualidade para todos: as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos do Estado do Rio Grande do Sul. Essa educação é vista “não apenas como espaço, mas como marcas e subjetividades significativas para a formação integral dos sujeitos em condições de pertencimento” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 17), com foco na equidade e na superação das desigualdades de qualquer natureza.

Nesse sentido, o propósito desse documento é oferecer subsídios para que as redes e instituições educativas (re)elaborem suas propostas curriculares, na busca da qualificação de suas práticas educativas e no atendimento aos direitos de aprendizagem comuns a todas as crianças do Estado do Rio Grande do Sul. Isso deve ocorrer a partir do reconhecimento das suas tradições, costumes e valores, de maneira a dinamizar um currículo direcionado às especificidades do povo gaúcho considerando a criança como protagonista do seu processo educativo.

O RCG (2018) é visto como sendo o resultado dos esforços coletivos dos entes federados em regime de colaboração, objetivando a materialização de um documento curricular no nível do território, no Estado do Rio Grande do Sul, compreendendo-o como objeto da construção de uma identidade territorial, com foco na aprendizagem de todos os estudantes que frequentam as instituições educacionais.

A estruturação dos documentos, tanto da BNCC quanto do RCG estão organizados considerando as três faixas etárias: bebês, crianças bem pequenas e pequenas, com a finalidade de acolher as especificidades das características e as possibilidades de aprendizagem das crianças, bem como de auxiliar os professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Outrossim, o RCG (2018) analisa que a formação continuada dos profissionais da Educação baseia-se em significados produzidos pelos educadores que compartilham os discursos pedagógicos. Dessa forma, organizam e regulam as suas práticas pedagógicas que resultam do reconhecimento dos seus saberes e fazeres docentes. O documento reafirma que as práticas cotidianas devem centrar-se nas experiências, nas interações e na brincadeira para que, as crianças desenvolvam e ampliem suas potencialidades, construindo significados e descobertas.

Desse modo, o Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018) para a etapa da Educação Infantil pauta-se em um conjunto de práticas que são concretizadas por meio do brincar e das interações e busca articular as experiências, os saberes das crianças e os conhecimentos sistematizados pela humanidade. Reflete ainda sobre a importância da intencionalidade educativa do/a professor/a e da indissociação entre o educar e o cuidar.

A concepção de infância é compreendida e descrita no documento do RCG (2018, p. 61), “não apenas como uma etapa da vida”, sobretudo é entendida como um período importante do desenvolvimento humano que “deixa marcas que permanecem ao longo da vida e constituem os seres humanos, marcando um jeito de ser e estar no mundo”. Enfatiza-se ainda, que a infância não é vivida da mesma forma por todas as crianças, considerando que “elas são diferentes entre si, vivem em contextos sociais e culturais diferentes e são marcadas pelo pertencimento de classe social, etnia, gênero”.

Em relação ao tema “*Diversidade, Inclusão e Equidade*”, o RCG (2018, p. 66) reconhece que cada criança é um sujeito único, com especificidades próprias. Dessa maneira, “a diversidade se apresenta tanto nas características físicas quanto nas psíquicas, sociais, culturais e biológicas”, compondo a riqueza e a singularidade de cada sujeito, família, cultura, que precisam ser compreendidas, respeitadas e valorizadas. Nos processos inclusivos, é preciso considerar as necessidades individuais para que as intervenções realizadas possibilitem a equidade no acesso aos direitos de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças com deficiência.

Assim também, o documento busca assegurar que todas/os as/os envolvidas/os na instituição educativa, possam compartilhar espaços de aprendizagem, de interação e cooperação, no qual educadores, crianças, adultos e famílias possam conviver com semelhanças e diferenças e aprendam a respeitar e valorizar a diversidade existente. Para tanto, o RCG sugere que

[...] é necessário pensarmos em propostas curriculares contextualizadas, que reconheçam e valorizem as crianças em suas peculiaridades de etnia, de gênero e de cultura, para que aprendam a valorizar o multiculturalismo existente no nosso país, estado e municípios (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 68).

Ademais, o RCG (2018) sinaliza que a qualificação profissional deve incentivar a apropriação dos saberes pelos/as professores/as, e o desenvolvimento de uma prática crítico-reflexiva, arquitetando a vida cotidiana da instituição de Educação Infantil e os saberes advindos da experiência docente. Assim, a formação do/a professor/a ocorre a partir de sua

atuação na instituição educacional, permeada pelas suas concepções de educação, pelos contextos que experiênciam por meio de suas práticas pedagógicas, pela sua formação inicial e continuada, tornando-se sujeito reflexivo e investigador do espaço em que atua, reformulando, dessa forma, seus conceitos, estratégias, metodologias e avaliação da própria prática educativa, restaurando no cotidiano institucional a sua ação pedagógica.

Por sua vez, o Documento Curricular Orientador Municipal de Vacaria – DCOMVAC (VACARIA, 2019), elaborado no âmbito do Sistema Municipal, possui caráter normativo e define o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes de Vacaria/RS, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, nas suas respectivas modalidades, sendo implementado nas escolas públicas municipais e privadas, obrigatoriamente a partir de 2020.

Desse modo, o Documento Curricular Orientador Municipal foi construído em regime de colaboração, envolvendo a Secretaria Municipal de Educação, as instituições da rede municipal de educação, a 23ª Coordenadoria Regional de Educação e escolas privadas, sendo aprovado pelo Conselho Municipal de Educação. Assim, o documento contempla as experiências dos educadores, coordenadores pedagógicos e gestores que compõem a rede municipal de ensino de Vacaria.

O Documento Curricular do Município enfatiza que a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Vacaria, tem como finalidade

atender as crianças de 0 à 5 anos, em turno integral e parcial. O atendimento das crianças tem como preocupação uma Filosofia Educacional voltada para a Educação Integral, para o desenvolvimento em seus aspectos Físico, Psicológico, Intelectual e Social, e para a construção dos princípios básicos: Éticos, Estéticos e Políticos que possibilitarão no futuro o pleno exercício da cidadania, complementando a ação da Família e da Comunidade (VACARIA, 2019, p. 14).

O DCOMVAC (VACARIA, 2019) emerge, então, da necessidade da efetivação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) em relação às demandas locais. Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação de Vacaria percorreu uma trajetória de ampla divulgação junto às escolas seguindo uma estrutura que pudesse envolver todos os segmentos educacionais do território de Vacaria.

De acordo com informações coletadas junto à Secretaria Municipal de Educação de Vacaria (SMED), no ano de 2019, para a construção do documento municipal foram organizados vários encontros de orientação, formação e de preparação para a proposição e construção do documento e para a apropriação de conceitos envolvendo tanto a BNCC quanto o RCG. Em março de 2018 deu-se início aos primeiros encontros de formação para

professoras/es, para análise e discussão da BNCC nas instituições educacionais a partir das orientações repassadas pela Secretaria de Educação no decorrer do ano letivo de 2018.

Nos meses de abril e maio de 2018, após estudos sobre a BNCC, as/os professoras/es foram orientadas/os a acessar e contribuir na construção do Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018) por meio de uma Plataforma Digital criada via Google Formulário, no endereço <http://curriculo.educacao.rs.gov.br> no período de 23/04/2018 a 23/05/2018, contemplando as diversas etapas da Educação Básica.

Ainda no mês de maio de 2018, na rede municipal de educação, ocorreu a formação promovida pela SMED envolvendo o tema: “As competências e habilidades da BNCC, o que muda para quem ensina e para quem aprende?” Já no dia 18 de agosto de 2018, aconteceu o encontro regional dos Fóruns da Educação Infantil dos Campos de Cima da Serra e, posteriormente, no mês de novembro de 2018, o Fórum Estadual da Educação Infantil. Durante o período de abril a dezembro de 2018 as escolas prosseguiram com os encontros mensais para aprofundar os textos introdutórios da BNCC e os conteúdos específicos para cada etapa da educação básica.

Sequencialmente a isso, no ano de 2019, a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) tornaram público o processo de seleção para a constituição da Equipe de Formação Continuada de Professores e Equipe de Gestão do Referencial Curricular Gaúcho do Estado do Rio Grande do Sul, por meio do Edital 01/2019. O objetivo principal era fazer com que o processo de formação continuada de professores chegasse a todas as escolas públicas e privadas nos municípios, a partir do regime de colaboração instaurado entre a Secretaria de Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado (SINEPE).

Para o processo seletivo foram repassados o edital e as orientações para as escolas das redes municipal, estadual e privada. Os critérios de seleção para a equipe de formação e de gestão envolveram a formação e a qualificação no componente curricular, experiência em docência, estar comprometido com a educação e integrado à rede de ensino, disponibilidade para viajar pelo estado, experiência em formação continuada, ter preferencialmente participado no processo da BNCC e do RCG e ser efetivo da rede pública. Esse era, um trabalho voluntário, somente com certificação no final do trabalho, com duração de março/2019 a novembro de 2019.

No decorrer do ano de 2019, no município de Vacaria, o planejamento sobre os processos formativos e encontros de estudo envolveram várias entidades e representações,

dentre elas a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a Associação dos Municípios dos Campos de Cima da Serra (AMUCSER), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a 23ª Coordenadoria Regional de Educação (23ª CRE) e a Secretaria Municipal de Educação (SMED).

No mês de abril de 2019, iniciaram as primeiras orientações para os supervisores e equipes diretivas da rede municipal de educação, acerca dos Dias de Formação intitulado de Dia “D”,²³ previstos para acontecerem nas instituições educativas por meio de estudos envolvendo a BNCC e o RCG.

No mês de maio de 2019, aconteceu um segundo encontro conduzido pela Equipe de Coordenação Pró-BNCC do Estado do Rio Grande do Sul, em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), a fim de repassar conceitos históricos da BNCC e do RCG. Após o estudo, esses conceitos deveriam ser compartilhados com a comunidade escolar. O encontro foi conduzido pelas representantes da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC) Ivonete Rocha de Miranda e Neli Moreira, da UERGS Guilherme Braunstein, representante da UNDIME (Elisandra Mota de Souza), representante da UNCME Arlete Fin, da 23ª CRE, da Secretaria Municipal de Educação de Vacaria, além dos demais professores incumbidos da tarefa de repassar o trabalho para todas as escolas da região.

No mês de junho de 2019 as equipes de formação continuada de professores e de gestão do Estado do Rio Grande do Sul foram constituídas no município de Vacaria. Esse processo contou também com a participação de professores de outros municípios que compõem a Associação dos Municípios de Cima da Serra (AMUCSER), para auxiliar e fomentar os espaços de discussão e formação no território. Os profissionais envolvidos se tornaram multiplicadores das orientações da BNCC e do RCG para os gestores e supervisores das instituições educacionais, sendo que após cada formação realizada, repassavam essas informações e estudos para a sua comunidade educacional.

Além disso, no mês de junho ocorreu uma reunião entre a coordenadoria pedagógica da SMED, a 23ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), representantes das escolas privadas e o Conselho Municipal de Educação de Vacaria para discutir sobre a construção do Documento Orientador do Território de Vacaria. Já no mês de julho, aconteceram encontros com as supervisoras das redes municipal, estadual e privada para repassar as orientações sobre a construção do Documento Orientador do Município de Vacaria e para informar sobre a

²³ Os dias “D” refere-se a datas específicas destinadas à formação continuada dos profissionais da educação, neste dia toda a escola do ensino fundamental se reúne para estudar, enquanto que na Educação Infantil os encontros do dia “D” aconteciam ou no vespertino ou no sábado pela manhã, dependendo da organização de cada escola.

dinâmica de participação das/os professoras/es da rede municipal no dispositivo do Google Drive, ferramenta utilizada para elaboração dos Planos de Estudos que, posteriormente compuseram o documento a nível municipal.

A continuidade da formação das/os gestoras/es e supervisoras/es foi conduzida pela equipe local de formadores, ocorrendo por meio de etapas previstas no calendário das instituições educativas. Esses encontros aconteceram nos meses de junho, agosto e outubro e, conforme os relatórios da formação disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, foram discutidos diversos temas envolvendo as diferentes etapas da educação básica.

No primeiro encontro da equipe de formadoras/es, ocorrido no mês de junho de 2019, participaram diretoras/es e supervisoras/es da Educação Infantil. O acolhimento ocorreu com a apresentação do vídeo “Acomodação é morte”, a fim de motivar o encontro. Conforme a indicação da pauta foram abordados os seguintes assuntos: 1. Diagnóstico e análise da BNCC nas escolas municipais de Educação Infantil no município de Vacaria; 2. A Estrutura da BNCC na etapa da Educação Infantil; 3. Percurso histórico da Construção da BNCC e do RCG; 4. Organização Curricular por Campos de Experiência; 5. Vídeo sobre a BNCC para a Educação Infantil com Paulo Fochi; 6. Projeto Político Pedagógico: Principais conceitos e orientações; 7. Orientações sobre o Dia “D” nas escolas e 8. Encerramento e avaliação do trabalho realizado (VACARIA, SMED, 2019).

Já no segundo encontro, que aconteceu no mês de agosto de 2019, foram repassadas para as supervisoras as orientações e procedimentos quanto à execução do terceiro dia “D” nas escolas infantis, dando seguimento à programação: 1. Objetivos do 3º dia D; 2. Dinâmica um mergulho entre etapas a partir da construção de um diagrama; 3. Aprofundamento teórico a partir das leituras do material; 4. Exposição dos diálogos; 5. Retomada da equipe regional sobre as especificidades da infância; 6. Criação de um mapa conceitual trazendo ideias fundamentais de cada campo de experiências. 7. Exposição dos diálogos pelos grupos; 8. Encerramento e avaliação do trabalho realizado (VACARIA, SMED, 2019).

Por sua vez, no terceiro encontro realizado pela equipe de formadores, no mês de outubro, as supervisoras e gestoras foram acolhidas pela equipe formadora e, logo em seguida foram repassados a pauta do trabalho formativo e os objetivos do encontro. Além disso, foi exibido o trailer do filme “O Começo da Vida” e sugerido que as supervisoras planejassem em suas escolas um momento específico com seu grupo de trabalho para assistirem ao vídeo completo. Essa indicação deu-se a partir da relevância do vídeo para que pudesse servir de base para o diálogo sobre as infâncias e sobre as diversas concepções de crianças na

contemporaneidade, além de reforçar o compromisso com a formação das futuras gerações por meio do trabalho realizado na Educação Infantil (VACARIA, SMED, 2019).

Foram trazidas também, algumas ideias envolvendo as práticas cotidianas na Educação Infantil, que, por vezes, estão impregnadas de conteudismo, além da dificuldade de abandonar as velhas práticas das quais somos frutos. Do mesmo modo, foi discutida a necessidade de cada profissional reconhecer a sua caminhada e a importância da formação para a qualificação das práticas educativas. Além disso, foi abordado, ainda, que precisamos compreender as novas concepções de infâncias, a construção de conhecimentos científicos e a importância do acolhimento das crianças nas instituições educativas.

Ademais, foi reforçado o compromisso ético das/os professoras/es das infâncias, para garantir às crianças este acolhimento e um olhar voltado às diferentes etapas do seu desenvolvimento, a fim de reconhecê-las como crianças, buscando compreendê-las nas suas interações, na escuta às suas narrativas e linguagens.

É importante destacar que as/os professoras/es da rede municipal de educação participaram do processo de reorganização dos planos de estudos por áreas e etapas, contemplando as orientações da BNCC e do RCG. Na Educação Infantil a ênfase das formações estava direcionada aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de acordo com os documentos vigentes.

Como é possível perceber muitas foram as ações realizadas no ano de 2019. Após vários encontros, participações e discussões, o Documento Curricular Orientador Municipal foi construído e validado pelo Conselho Municipal de Educação, por meio da Resolução nº 31/2019, de 16 de dezembro de 2019 (VACARIA, 2019).

Diante das discussões realizadas a partir da BNCC, do RCG e do DCOMVAC, evidenciaram-se semelhanças quanto aos objetivos, grupos etários e finalidades da Educação Infantil, presentes em todos os documentos citados. Além disso, percebeu-se que os documentos, apesar de não serem interdependentes, reforçam a preocupação com a qualidade das aprendizagens oferecidas às crianças e com o seu desenvolvimento integral.

Os documentos foram produzidos a partir das fundamentações contidas na BNCC, e foram sendo construídos conforme cada necessidade e especificidade local, sendo que o RCG possui itens específicos envolvendo a diversidade não expressos na BNCC e pouco desenvolvidos no documento municipal de Vacaria. Esse fato revela a complexidade e a diversidade de percepções e concepções dos/as atores/as que participaram das primeiras produções e que contribuíram para a sua finalização, nas diferentes esferas: nacional, estadual e municipal.

4 A PEDAGOGIA DA(S) INFÂNCIA(S) E A EFETIVAÇÃO DA BNCC NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VACARIA

Figura 12 – Brincadeiras - Isadora (4anos)



Fonte: Arquivo da própria Autora (2020).

Nesta quarta e última seção apresentaremos alguns dos desafios e possibilidades para a efetivação da Base Nacional Comum Curricular nas instituições de Educação Infantil no Município de Vacaria, explicitando quais os percursos teóricos e metodológicos da pesquisa e do processo de construção e efetivação da BNCC a nível municipal, a partir de uma análise qualitativa. São apontadas, ainda, categorias específicas que abrangem as concepções de criança e infância(s), a Educação Infantil na contemporaneidade e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

A efetivação da Base Nacional Comum Curricular aponta desafios e possibilidades em relação à sua organização e concretude nas instituições de Educação Infantil, o que demandará um conjunto de ações propositivas a fim de garantir aos profissionais da Educação Infantil a apropriação de novos conhecimentos envolvendo as crianças e suas infâncias, além de estudos sobre a Pedagogia da(s) Infância(s), as concepções que orientam a prática pedagógica na Educação Infantil e, especificamente, acerca dos conceitos trazidos pela BNCC.

Nesse sentido, para que obtenhamos êxito na efetivação da BNCC nas instituições de Educação Infantil, faz-se necessário um conjunto de ações articuladas. Dentre elas, vislumbram-se, inicialmente, propostas voltadas à formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil. Isso requer políticas públicas intersetoriais, integradoras, financiamento na educação, coletividade e comprometimento de todos os envolvidos, a partir de um processo

formativo envolvendo a Pedagogia da(s) Infância(s), o desenvolvimento infantil, a compreensão dos fundamentos pedagógicos que orientam a BNCC, a fim de garantir práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças e ao seu protagonismo nos espaços da Educação Infantil.

4.1 PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Figura 13 – O Parquinho - Isadora (4 anos)



Fonte: Arquivo da própria autora, 2020.

A presente pesquisa, envolvendo “A Pedagogia da(s) Infância(s) e a Base Nacional Comum Curricular no município de Vacaria/RS: Desafios e Possibilidades para a Educação Infantil”, vem sendo construída a partir de um longo processo de pesquisa, investigações e inquietações que iniciaram no ano de 2018. Assim, tem como pano de fundo um cenário educacional que me instigou a pensar sobre a Pedagogia da(s) Infância(s) e as políticas públicas educacionais que vêm sendo discutidas e efetivadas nas esferas federal, estadual e municipal, especificamente no que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular na etapa da Educação Infantil.

O projeto desta pesquisa inicialmente foi submetido à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em seres humanos da UNIPLAC. Para tanto, seguiu os pressupostos previstos na Resolução nº 466/2012, do Plenário do Conselho Nacional de Saúde, sendo submetido em 23 de setembro de 2019 e aprovado em 03 de outubro de 2019, conforme Parecer nº 3.620.083/2019.

Já a pesquisa documental foi realizada a partir da coleta e análise dos documentos normativos que fundamentam a pesquisa, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014-2024), o Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018), o

Plano Municipal de Educação de Vacaria (2015-2025), o Documento Curricular Orientador do Município de Vacaria (VACARIA, 2019), entre outros.

Sequencialmente a isso, para a realização da entrevista focalizada, foram necessários a participação e o consentimento dos sujeitos envolvidos na pesquisa, totalizando quinze (15) profissionais, sendo cinco (5) gestoras locais, que atuam em instituições de Educação Infantil do município de Vacaria, cinco (5) Coordenadoras Pedagógicas, que exercem suas funções em setores da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação e na coordenação da BNCC do município de Vacaria, além de cinco (5) Professoras efetivas da Educação Infantil. Houve também a utilização de recursos diversos e tecnológicos como o uso de gravador, roteiro de pesquisa, computador, acesso à internet, programa do Google Meet, e impressora para o registro e sistematização dos dados.

Vale destacar que os sujeitos envolvidos na pesquisa foram descritos e identificados pelos codinomes de cidades, a fim de manter suas identidades preservadas, sendo elas: Atenas, Florença, Lisboa, Madrid, Munique, Pequim, Valência, Veneza, Viena, Zurique, Paris, Copenhague, Amsterdã, Berlim e Londres.

Além dos codinomes de cidades, as participantes da pesquisa serão também identificadas pelas siglas CP (Coordenação Pedagógica), GL (Gestor Local), e PEI (Professora da Educação Infantil), a fim de dar maior visibilidade à sua atuação profissional e ao seu lugar de fala, no decorrer da entrevista focalizada.

Nesse ponto, é importante ressaltar que as participantes da pesquisa foram selecionadas considerando a diversidade de sua atuação profissional na área da Educação Infantil e envolveu gestores locais, coordenadoras pedagógicas e professoras da Educação Infantil, que atuam tanto na creche quanto na pré-escola. As gestoras locais foram escolhidas considerando os diferentes pontos de localização de suas instituições educativas, sendo essas instituições situadas em diferentes bairros do município de Vacaria com diversificados contextos históricos, socioeconômicos e culturais.

Por sua vez, as Coordenadoras Pedagógicas envolvidas na pesquisa atuam no setor da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, na Coordenação Regional da BNCC no município de Vacaria, além da Presidente do Conselho Municipal de Educação. As professoras que participaram da pesquisa foram selecionadas de modo aleatório, procurando contemplar o atendimento às crianças de diferentes faixas etárias, desde o berçário até a pré-escola.

Trata-se, portanto, de um estudo com abordagem qualitativa, por meio da pesquisa documental e entrevista focalizada, tendo como fundamento epistemológico as teorias críticas

e complementada com o auxílio dos recursos tecnológicos, por meio do aplicativo Google Meet, devido ao contexto social de enfrentamento ao Novo Coronavírus, que emergiu no decorrer do processo de realização da pesquisa empírica e que requereu o distanciamento social como uma das medidas de prevenção à Covid-19.

A pesquisa qualitativa, segundo Flick (2013), consiste na escolha adequada dos métodos e teorias, na análise de diferentes perspectivas, na reflexão dos/as pesquisadores/as como parte do processo de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos, considerando que a maior parte dos fenômenos não possam ser explicados de forma isolada, devido à grande complexidade deles na realidade.

Flick (2013) considera, ainda, a pesquisa qualitativa de grande importância para o estudo das relações sociais devido à diversidade de estilos e esferas de vida, o que exigirá dos/as pesquisadores/as sociais, uma nova sensibilidade para o enfrentamento de novos contextos e perspectivas. Além disso, o autor afirma que a pesquisa qualitativa possibilita traçar caminhos para que as ciências sociais e outras áreas possam se concretizar, tendo flexibilidade em relação a seus objetivos. Do mesmo modo, discorre sobre os critérios para a condução da entrevista focalizada que englobam o não direcionamento, a especificidade, o espectro, a profundidade e o contexto pessoal do entrevistado.

A entrevista focalizada, segundo Flick (2008, p. 148), surge na década de 1940, sendo desenvolvida pelos sociólogos Merton e Kendall com a finalidade de planejar e conduzir as entrevistas na pesquisa qualitativa e dar ao entrevistado o maior espaço possível para manifestar as suas opiniões. A partir desse método, pode-se estudar “pontos de vista subjetivos e diferentes grupos sociais” e as questões de pesquisa direcionam-se “no impacto de eventos concretos ou na manipulação subjetiva das condições das atividades da própria pessoa”.

Da mesma maneira, a pesquisa utilizou-se da metodologia de análise qualitativa de conteúdo de Mayring (*apud* FLICK, 2008), considerando que essa técnica de investigação possibilita uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo recolhido na busca realizada, facilitando a sua interpretação.

A análise de conteúdo é concebida por Flick, como um artifício para analisar produções escritas, de quaisquer origens, de obras dos meios midiáticos, até mesmo as próprias informações das entrevistas. Nesse sentido Mayring (1983) *apud* Flick (2013, p. 134), desenvolve uma abordagem a partir da análise qualitativa de conteúdo, na qual o método consiste na utilização de categorias originárias de modelos teóricos e tem por objetivo “classificar o conteúdo dos textos alocando as declarações, sentenças, ou palavras a um sistema de categorias.”

O psicólogo Philipp Mayring, (*apud* FLICK, 2008) aponta alguns procedimentos da análise qualitativa de conteúdo, que incide, inicialmente, na seleção e definição dos materiais. Já a segunda etapa requer analisar a situação da coleta de dados e na terceira ocorre uma caracterização formal do material coletado. Na quarta etapa, há uma definição da direção da análise dos textos selecionados e, na etapa posterior, a questão de pesquisa da análise precisa apresentar-se de forma clara e estar teoricamente interligada à pesquisa em andamento.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram utilizados os procedimentos indicados por Mayring (*apud* Flick 2008), que envolveram a priori, a seleção prévia dos materiais empíricos produzidos no decorrer das entrevistas. Em outras palavras, na medida em que as entrevistas eram realizadas, logo em seguida, ocorriam as transcrições, organizadas de acordo com o roteiro utilizado para cada entrevistada, sendo, posteriormente, analisados por meio de algumas categorias elencadas a partir das falas.

Por outro lado, a pesquisa de campo teve por objetivo buscar informações junto aos profissionais que atuam na Educação Infantil, ou que ocupam setores ligados aos órgãos públicos municipais e conselhos representativos da educação, para ouvir suas narrativas, concepções, dificuldades, anseios e perspectivas envolvendo o cotidiano da Educação Infantil. Além disso, buscava-se elementos que pudessem contribuir na análise do processo de efetivação da BNCC nas instituições de Educação Infantil no município de Vacaria.

A entrevista focalizada foi realizada com as profissionais responsáveis do setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Vacaria (duas participantes), a Coordenadora Regional da BNCC da Secretaria Municipal de Educação (uma participante) a presidente do Conselho Municipal de Educação (uma participante) e a Secretária Municipal de Educação (uma participante). A intenção era conhecer as concepções de cada participante sobre as Infâncias e de informar como que a Base Nacional Comum Curricular vem sendo efetivada na rede municipal de Educação Infantil do município de Vacaria, bem como discutir os desafios e possibilidades de sua aplicação teórica/prática a partir das políticas públicas municipais.

Assim também, as equipes gestoras das escolas de Educação Infantil da rede municipal de Vacaria (cinco gestoras ao todo) foram entrevistadas por meio da pesquisa focalizada. O objetivo era relatar suas concepções sobre infâncias, envolvendo o processo de efetivação da BNCC nas suas respectivas instituições educativas, bem como analisar o direcionamento dessas ações realizadas pela mantenedora, a partir de um roteiro de pesquisa.

Do mesmo modo, após as sugestões da banca de qualificação, foram incluídas na pesquisa de campo, cinco professoras que atuam diretamente com as crianças nas instituições

de Educação Infantil da rede municipal de Vacaria, nas diversas faixas etárias a partir de um roteiro de pesquisa.

Quadro 1 – Perfil Pessoal e Profissional das Pesquisadas

	CODINOMES	IDADE	ESTADO CIVIL	FUNÇÃO ATUAL	DATA	ENTREVISTA LOCAL
1	Madrid	49	casada	Gestora Local	04/02/2020	Escola
2	Munique	37	casada	Gestora Local	05/02/2020	Escola
3	Viena	45	casada	Gestora Local	07/02/2020	Escola
4	Florença	46	casada	Gestora Local	24/04/2020	Google Meet
5	Atenas	35	solteira	Gestora Local	18/05/2020	Google Meet
6	Veneza	51	casada	Coordenação Pedagógica	15/05/2020	Google Meet
7	Zurique	70	solteira	Coordenação Pedagógica	16/05/2020	Google Meet
8	Valência	52	solteira	Coordenação Pedagógica	18/05/2020	Google Meet
9	Lisboa	51	solteira	Coordenação Pedagógica	19/05/2020	Google Meet
10	Pequim	44	casada	Coordenação Pedagógica	19/05/2020	Google Meet
11	Copenhague	39	casada	Professora da Ed. Infantil	02/11/2020	Google Meet
12	Berlim	32	casada	Professora da Ed. Infantil	02/11/2020	Google Meet
13	Paris	36	casada	Professora da Ed. Infantil	03/11/2020	Google Meet
14	Londres	35	casada	Professora da Ed. Infantil	03/11/2020	Google Meet
15	Amsterdã	36	casada	Professora da Ed. Infantil	04/11/2020	Google Meet

Fonte: Arquivo da própria Autora (2020).

A rede municipal de Educação de Vacaria é composta por onze (11) instituições de Educação Infantil e dezessete (17) instituições de Ensino Fundamental, localizadas tanto na zona urbana quanto nas escolas do campo, sendo que esta pesquisa empírica envolveu professoras/es e gestoras/es de cinco (05) instituições de Educação Infantil, localizadas na zona urbana do município de Vacaria.

Quadro 2 – Instituições da Rede Municipal de Educação de Vacaria

INSTITUIÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VACARIA		
EDUCAÇÃO INFANTIL ZONA URBANA	ENSINO FUNDAMENTAL	
	ZONA URBANA	ESCOLA DO CAMPO
EMEI Irmã Maria Erica Caimi	E.M.E.F Duque de Caxias	E.M.E.F Humberto Ferruccio Campetti
EMEI Erlina Portela Gervino	E.M.E.F Dom Henrique Gelain	E.M.E.F Atílio Benedetti

INSTITUIÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VACARIA		
EDUCAÇÃO INFANTIL ZONA URBANA	ENSINO FUNDAMENTAL	
	ZONA URBANA	ESCOLA DO CAMPO
EMEI Lenyr Casagrande Tonella	E.M.E.F Juventina Morena de Oliveira	E.M.E.F Dr. Arthur Coelho Borges
EMEI Cecy Sá Brito	E.M.E.F Pedro Álvares Cabral	E.M.E.F Florindo Caon
EMEI Governador Synval Guazzelli Filho	E.M.E.F Nabor Moura de Azevedo	E.M.E.F João Becker da Silveira
EMEI Mathias Claro de Lima Filho	E.M.E.F Inácio de Souza Pires	E.M.E.F Santa Maria Goreti
EMEI Irma Toffoli	E.M.E.F General Osório	--
EMEI Irmã Delma Gema Gotardo	E.M.E.F Romeu Biazus	--
EMEI Prof. João Alberto Paim Borges	E.M.E.F Coronel Avelino Paim	--
EMEI Clotilde Soares Ferreira	E.M.E.F Soli Gonzaga dos Santos	--
EMEI Hildo Afonso Parizotto	E.M.E.F Cecy Sá Brito	--

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vacaria (2020).

A pesquisa de campo foi realizada com todos os sujeitos convidados para contribuir e participar da pesquisa, a partir de um roteiro de entrevista que envolveu as seguintes questões: Como você enxerga a instituição de Educação Infantil hoje? Quais as características das crianças que são atendidas na Educação Infantil? Como as crianças chegam até as instituições de Educação Infantil? De que maneira as instituições de Educação Infantil estão organizadas? Quem trabalha na Educação Infantil e como que este trabalho é realizado? As/os profissionais que trabalham na Educação Infantil são preparadas/os para atuarem nas instituições de Educação Infantil? De que maneira? O que as crianças fazem nas escolas de Educação Infantil? Como que ocorrem as relações nos espaços da Educação Infantil? Quais os maiores desafios e entraves na (da) Educação Infantil? Quais as possibilidades que a Educação Infantil proporciona? O que você compreende por infância? O que você entende por criança? O que você pensa sobre a BNCC? Quais são as contribuições da BNCC no cotidiano das escolas de Educação Infantil? Como está sendo realizado a discussão da Base Nacional Comum Curricular nas instituições de Educação Infantil?

Para que possamos compreender as narrativas das gestoras entrevistadas, das professoras que atuam com as crianças, bem como das coordenadoras da Educação Infantil e da Presidente do Conselho Municipal de Educação, faz-se necessário ampliarmos o nosso olhar e a nossa capacidade de refletirmos sobre o nosso contexto social, histórico, político, cultural e educacional, bem como de lembrarmos que estes sujeitos possuem histórias de vida e experiências singulares.

Durante a realização das entrevistas, estavam presentes a pesquisadora e o sujeito pesquisado. Os encontros presenciais e on-line ocorreram a partir do agendamento prévio da pesquisadora junto aos sujeitos pesquisados, conforme disponibilidade dos/as mesmos/as, e ocorreu nas instituições de Educação Infantil no município de Vacaria, quando realizadas de modo presencial e também nas residências da pesquisadora e sujeitos participantes quando realizadas na modalidade on-line.

Cabe ressaltar que, devido a grave situação da pandemia do Covid-19, tanto a nível mundial, quanto de federação, o município de Vacaria suspendeu no período de 19 de março de 2020, até a data da redação deste trabalho (05 dezembro de 2020) as aulas presenciais nas redes municipal, estadual e privada, o que dificultou a continuidade no processo de coleta de dados. Desse modo, alguns agendamentos previstos foram reorganizados e efetivados por meio do Aplicativo Google Meet, uma ferramenta tecnológica necessária e fundamental para este período de isolamento social.

Assim, o material de pesquisa foi documentado por meio de gravação com o uso de aparelho portátil, após o consentimento e autorização das participantes da pesquisa, mas também pela utilização de gravação online disponibilizada por meio do Aplicativo Google Meet. O conteúdo das entrevistas foi selecionado e interpretado com base em teorias, buscando ter clareza quanto ao seu objeto de pesquisa, bem como do alcance dos objetivos estabelecidos.

Quanto ao método de análise qualitativa de conteúdo, Mayring *apud* (FLICK, 2008) sugere a utilização de uma das três técnicas, sendo elas: a síntese da análise de conteúdo, a análise explicativa do conteúdo e a análise estruturadora de conteúdo. A técnica de análise qualitativa de conteúdo, utilizada nesta pesquisa está voltada para a análise explicativa do conteúdo, que consiste segundo Mayring *apud* (FLICK, 2008, p. 292) em esclarecer “trechos difusos, ambíguos ou contraditórios, por envolver o material do contexto na análise”.

As três categorias utilizadas na pesquisa qualitativa e na análise de conteúdo, envolveram as concepções de Criança e Infância, a Educação Infantil na contemporaneidade e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

Os benefícios da pesquisa realizada foram inúmeros, pois, por meio dela foi possível analisar as diferentes concepções de currículo e infância presentes nas narrativas das entrevistadas e no cotidiano das instituições de Educação Infantil, além da análise do processo de efetivação da Base Nacional Comum Curricular no município de Vacaria a partir dos seus desafios e possibilidades para a Educação Infantil.

4.2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PEDAGOGIA DA(S) INFÂNCIA(S) E DA EFETIVAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VACARIA

Figura 14 – Cartão Postal de Vacaria/RS



Fonte: Vacaria (2009/2012).

O Município de Vacaria tem como data de criação o dia 22 de outubro de 1850, pela Lei n.º 185. Atualmente apresenta uma população de aproximadamente 65.846 habitantes e localiza-se no nordeste do Rio Grande do Sul, na região conhecida como Campos de Cima da Serra. Sua economia baseia-se na pecuária, agricultura, transporte rodoviário, floricultura e fruticultura, sendo a maior produtora de maçãs do estado e segunda maior do país e ainda conta com a introdução de frutas silvestres como amora, mirtilos, *phisalys*, morango e framboesa.

A Rede Municipal de Educação de Vacaria, conta com um total de 28 escolas, distribuídas na zona urbana e rural, sendo 11 instituições específicas de Educação Infantil e 17 escolas de Ensino Fundamental. Atende a uma clientela de 7.218 estudantes, distribuídos entre as etapas da Educação Infantil até o Ensino Fundamental – Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos.

O município dispõe ainda, da presença de duas universidades, uma pública e outra privada: a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e a Universidades de Caxias do Sul (UCS). As duas instituições têm participação ativa em ações ligadas ao meio ambiente e outros temas que envolvem a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento local da Região dos Campos de Cima da Serra. O município conta com um polo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) que oferece cursos técnicos, de graduação e pós-graduação nas diferentes áreas.

De acordo com o Plano Municipal de Educação de Vacaria (VACARIA, 2015-2025, p. 18) o município constituiu seu próprio sistema de ensino no ano de 2007, conforme Lei nº 2.569/2007 e Lei 2.788/2009, “com funções consultivas, normativas, deliberativas, fiscalizadoras e mobilizadoras estabelecendo condições para oferta de Educação Infantil no sistema municipal de ensino de Vacaria”. Desse modo, a Educação Infantil passa a ser responsabilidade dos municípios.

A Educação Infantil no município de Vacaria, refere-se à primeira etapa da Educação Básica e abrange o atendimento das crianças de zero a seis anos, “concedendo-lhes um olhar completo, perdendo seu aspecto assistencialista e assumindo uma visão e um caráter pedagógico” (VACARIA, 2015-2025 p. 18).

No ano de 2007, de acordo com o Plano Municipal de Educação (VACARIA, 2015-2025) em algumas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal, havia atendimento de crianças em espaços intitulados “Creches”. Devido à inserção da mulher no mercado de trabalho a procura pela creche aumentou, havendo uma demanda de crianças de várias faixas etárias para serem atendidas no espaço escolar, o que resultou na ocupação de algumas salas de aulas do ensino fundamental, que foram transformadas em espaços de atendimento com pouca ênfase ao atendimento educacional e mais voltadas ao assistencialismo para aquelas crianças mais necessitadas.

Conforme registros do Plano Municipal de Educação (VACARIA, 2015-2015), as crianças eram cuidadas²⁴ por atendentes de creches, que eram profissionais concursadas para essa função. O primeiro concurso para atendentes foi em 1994, com a finalidade de prover as necessidades das crianças principalmente na alimentação e nos cuidados de higiene, privilegiando a socialização e o preparo para o ensino regular. As instituições públicas municipais atendiam na sua maioria às crianças das camadas mais vulneráveis, também havendo creches assistenciais subsidiadas pela Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA) coordenadas pelo Conselho de Entidades Assistenciais de Vacaria (CEAVA).

De acordo com Machado (2014, p. 66) “o atendimento à infância no município de Vacaria iniciou em 1984, sendo que as creches funcionavam em casas, salões de igreja ou salas anexas a escolas de ensino fundamental”. O atendimento era ofertado para crianças de zero a sete anos, em espaços deficitários, mesmo após a LDB 9.394/96, o que demonstra que o

²⁴ No ano de 2007 o atendimento às crianças bem pequenas e pequenas, no município de Vacaria, estava voltada à uma perspectiva assistencialista, priorizando os cuidados de higiene, alimentação, socialização e execução de trabalhos manuais direcionadas as mesmas.

município demorou para garantir as mudanças estruturais e pedagógicas a fim de garantir um atendimento de qualidade para as crianças que frequentavam a creche no município.

Outra consideração importante apontada por Machado (2014), diz respeito ao funcionamento e à estrutura física das escolas de Vacaria, que passa a ter um novo olhar somente a partir do ano de 2002, quando a administração municipal busca a adequação desses espaços de acordo com a legislação, realiza concurso público para a seleção de professores/as de Educação Infantil, além dos investimentos em novas construções específicas de Educação Infantil, em conformidade com os padrões exigidos, adequação das já existentes, aquisição de mobiliários, equipamentos, materiais pedagógicos, brinquedos, entre outros serviços.

Entre os anos de 2001 a 2004, registros da Secretaria Municipal de Educação apontam que houve no ano de 2004, a criação da primeira escola de Educação Infantil Governador Synval Guazzelli²⁵, desvinculada do ensino fundamental. Neste período a maioria dos atendimentos das crianças de zero a cinco anos eram realizados nas escolas de ensino fundamental. No mês de dezembro do ano de 2004 foi aprovado o Plano Decenal Municipal de Educação (VACARIA, 2004-2014) com o objetivo de estabelecer as políticas públicas de educação para os próximos dez anos após várias assembleias realizadas no município.

Nesse período, surge a necessidade de propiciar uma atenção às crianças de zero a seis anos e de sensibilizar a comunidade educativa sobre a importância das experiências precoces para o seu desenvolvimento, o que desencadeou, em 2003, na criação do Projeto de Desenvolvimento Infantil “O Mundo da Criança”, desenvolvido pelas Secretarias Municipais da Cidadania e Assistência Social, da Educação e Cultura e da Saúde e Meio Ambiente, capacitando 150 profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos (VACARIA, 2004-2014).

Entre 2005 a 2008 a segunda instituição de Educação Infantil é criada no município, contemplando espaços, materiais e recursos específicos para a educação e cuidado dos bebês e das crianças pequenas. O município de Vacaria em 2008, faz adesão ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Desse modo, passa a receber recursos financeiros para a construção, reestruturação e aquisição de equipamentos e mobiliário de creches e pré-escolas, o projeto arquitetônico da creche ao município, além do apoio à construção do plano político pedagógico.

²⁵ A primeira Escola de Educação Infantil Governador Synval Guazzelli foi construída numa comunidade em situação de vulnerabilidade social, conforme os padrões e normas exigidas pela legislação vigente. Foi construída num complexo envolvendo três áreas: educação, saúde e assistência social, atendendo aproximadamente 200 crianças. (VACARIA, 2004-2014)

No período de 2009 a 2016 ocorreram mudanças significativas na Educação Infantil do município de Vacaria. O Conselho Municipal de Educação de Vacaria, no dia 19 de maio de 2009, por meio da aprovação do Parecer nº 04/2009, estabelece condições para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino e orienta as instituições de educação vinculadas ao sistema quanto às finalidades e aos objetivos da Educação Infantil, além de reforçar a importância da Resolução do CNE/CEB nº1, de 7 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999).

Foram instituídas, nesse período, nove (9) novas instituições de Educação Infantil, sendo que cinco (5) delas foram inauguradas em 2011 e dessas, quatro (4) foram desvinculadas do ensino fundamental, passando a funcionar como instituição autônoma de Educação Infantil, em espaços apropriados para as crianças, com equipe diretiva, pedagógica e demais profissionais, ampliando, dessa forma, a oferta e qualificando o atendimento às crianças dessa faixa etária. No ano de 2015, mais três (3) instituições de Educação Infantil foram inauguradas e foi criada uma (1) instituição de Educação Infantil no ano de 2016 (VACARIA, SMED, 2020).

O município de Vacaria integrou o Projeto²⁶ de Cooperação Técnica²⁷ entre a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no período de 2012 a 2013. Dessa maneira, houve um processo de formação de gestoras/es e professoras/es, apoio e assessoramento pedagógico quanto à organização e ao funcionamento das instituições de Educação Infantil no município. Ademais, o município faz parte, ainda, do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), acompanhando as discussões e efetivando a pauta da Educação Infantil.

O Parecer nº 04/2009 do Conselho Municipal de Educação traz conceitos fundamentais sobre os objetivos da Educação Infantil, a fim de nortear as ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil da rede municipal de Vacaria. O documento reforça as finalidades da Educação Infantil com o desenvolvimento integral da criança a partir de um conjunto de objetivos a serem observados na organização das propostas pedagógicas da

²⁶ Projeto de Cooperação disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf
Acesso em 25/08/2020.

²⁷ Este Projeto contou com a participação efetiva de 157 municípios, durante 12 meses, que integraram a rede formativa, constituída de gestores municipais de educação, assessores das secretarias de educação, representantes de equipes diretivas de escolas infantis e docentes das redes municipais, totalizando 440 pessoas. (FLORES; ALBUQUERQUE, 2015, p. 23)

instituição e orienta as instituições educativas a reavaliarem as suas propostas pedagógicas e regimento escolar.

No período de 2013 a 2016 foram realizados vários encontros de formação continuada, dentre esses, aproximadamente quatro encontros foram coordenados pela professora Maria Luiza Rodrigues Flores da UFRGS no ano de 2013. No mesmo ano, alguns/algumas professoras/es e representantes da SMED participaram dos encontros do Fórum Gaúcho de Educação Infantil em Porto Alegre, no qual se buscavam subsídios para a melhoria da qualidade de oferta de educação nesta etapa. A SMED proporcionou também formação com a professora Márcia Carvalho, representante do Conselho Estadual de Educação, em que foram abordados assuntos pertinentes às práticas pedagógicas e administrativas das instituições educativas.

Por sua vez, no ano de 2014, ocorreu no município de Vacaria a implantação do Fórum Regional de Educação Infantil dos Campos de Cima da Serra e Região (FEICCSR), com a intenção de abrir espaço de discussão sobre a Educação Infantil, integrados na luta por uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças de zero a cinco anos, constituído pelos doze municípios da Associação dos Municípios dos Campos de Cima da Serra²⁸ (AMUCSER), além dos municípios vizinhos de Antônio Prado, Lagoa Vermelha e São Marcos, somando-se, ao todo, 15 municípios.

No período de 2017 a 2020 uma escola de Ensino Fundamental foi inaugurada e dispõe do atendimento de crianças na idade de cinco a seis anos, na rede municipal de Educação. Atualmente no município de Vacaria há onze escolas de Ensino Fundamental na sede, que atendem a aproximadamente 705 crianças de pré-escola, na faixa etária dos cinco anos, e ainda, três escolas de ensino fundamental situadas no campo, que atendem a aproximadamente 75 crianças de pré-escola.

No ano de 2020, com a chegada da pandemia a nível mundial, nacional e especificamente no município de Vacaria vislumbramos um momento histórico, social, político, cultural e educacional demarcado por um cenário de incertezas, contradições, desigualdades, lutas políticas e ideológicas, negacionismo e momentos de ausência de esperança. Esses são momentos que, estão acometendo e encerrando sonhos e vidas de milhares de pessoas e, ao mesmo tempo, nos instigando a repensar novos caminhos, a nos reinventar cotidianamente, a perceber a importância de estar junto, de cuidar da vida, e, principalmente de estar ao lado de quem se ama.

²⁸ Fazem parte da AMUCSER os seguintes municípios: André da Rocha, Bom Jesus, Campestre da Serra, Capão Bonito do Sul, Esmeralda, Ipê, Jaquirana, Monte Alegre dos Campos, Muitos Capões, Pinhal da Serra, São José dos Ausentes e Vacaria.

No contexto atual de 2020, nossas certezas a todo momento, vem sendo colocadas a prova e confrontadas em meio a uma situação de pandemia, que não nos permite dizer com precisão como será o dia de amanhã, pois hoje tudo é incerto. As atividades educacionais estão suspensas de forma presencial por tempo indeterminado, sem previsão de retorno e um dos maiores desafios desse momento é pensar numa possível retomada das atividades presenciais educativas desde que atendam aos protocolos de segurança institucionalizados pelas organizações nacionais e internacionais de saúde e vigilância sanitária.

Na rede municipal de educação de Vacaria, as possibilidades de retorno para o ensino público nas etapas do ensino fundamental e Educação Infantil estão temporariamente fora de cogitação. Algumas instituições de Educação Infantil privadas foram autorizadas a retomar suas atividades presenciais no mês de outubro, seguindo todos os protocolos de segurança impostos e inspecionados pela vigilância sanitária e pelos Centro de Operações Emergenciais em Saúde para a Educação (COEs) locais e regionais.

Ainda, na rede municipal de educação de Vacaria, a SMED orientou as instituições de Educação Infantil a manterem os vínculos afetivos, diálogos e recomendações às crianças e suas famílias, com o objetivo de possibilitar às crianças o acesso a atividades lúdicas e pedagógicas de modo remoto, ou por meio dos recursos tecnológicos e mídias sociais disponíveis, enquanto perdurar a pandemia. Algumas instituições da rede municipal de Educação Infantil promoveram, durante esse período de isolamento social, encontros, diálogos, debates e formação pedagógica acerca do momento de pandemia e sobre o desenvolvimento infantil.

Conforme levantamento realizado junto à Secretaria Municipal de Educação de Vacaria, no ano de 2020, a rede municipal de educação do município conta com um total de 28 escolas, distribuídas na zona urbana e rural, sendo que, dessas, 11 são exclusivas de Educação Infantil e realizam atendimento para as crianças de zero a cinco anos, e 17 escolas são de Ensino Fundamental e oferecem atendimento para as crianças dos Anos Iniciais, para os adolescentes e jovens dos Anos Finais e também para a Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 1 – Número de Escolas da Rede Municipal de Vacaria

NÚMERO DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE VACARIA			
	ZONA URBANA	ESCOLA DO CAMPO	TOTAL
EDUCAÇÃO INFANTIL	11	0	11
ENSINO FUNDAMENTAL	11	6	17
	22	6	28

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vacaria (2020).

Em relação ao número de educandas/os na rede municipal de Vacaria, o município atende a um total de 7.218 educandos, desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo 2.308 crianças matriculadas na Educação Infantil e, dessas, 75 são crianças de pré-escola, atendidas em Escolas do Campo e de Ensino Fundamental localizadas no interior do município, uma vez que não há nenhuma instituição específica de Educação Infantil no interior do município.

Tabela 2 – Número de crianças atendidas na rede municipal de Vacaria

NÚMERO DE CRIANÇAS ATENDIDAS NA REDE MUNICIPAL DE VACARIA			
	ZONA URBANA	ESCOLA DO CAMPO	TOTAL
EDUCAÇÃO INFANTIL	2.233	75	2.308
ENSINO FUNDAMENTAL	---	---	4.910
			7.218

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vacaria (2020).

Quanto ao número de profissionais da Educação Infantil no município de Vacaria, a rede conta com um número total de 328 profissionais, contabilizando professoras/es, atendentes e funcionárias/os que auxiliam na rotina de limpeza e na alimentação das crianças.

Tabela 3 – Número de profissionais da Educação Infantil

NÚMERO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VACARIA				
PROFESSORES 40H	PROFESSORES 20H	ATENDENTES 40H	FUNCIONÁRIOS LIMPEZA E MERENDA	TOTAL
79	21	130	98	328

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vacaria (2020).

O município de Vacaria possui uma grande demanda de procura pela Educação Infantil principalmente das crianças de berçário e maternal. Conforme os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, atualmente 331 crianças aguardam serem chamadas na rede, enquanto as crianças da pré-escola já vêm sendo acolhidas e matriculadas nas instituições de Educação Infantil do município.

Para dar conta do atendimento às crianças da pré-escola, etapa obrigatória a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, no município de Vacaria, nove (9) Escolas do Ensino Fundamental cedem espaço físico para o atendimento às crianças na faixa etária de quatro e

cinco anos, devido à insuficiência de espaços físicos disponíveis para esse público nas instituições de Educação Infantil.

Tabela 4 – Número de crianças que aguardam atendimento na Educação Infantil

NÚMERO DE CRIANÇAS QUE AGUARDAM ATENDIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE VACARIA	
FAIXA ETÁRIA	Nº DE CRIANÇAS
CRECHE	331
PRÉ-ESCOLA	0

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vacaria (2020)

Muitos são os desafios e possibilidades da Pedagogia da(s) Infância(s) e da efetivação de uma política pública educacional denominada de BNCC, especificamente quando se trata da etapa da Educação Infantil, pois como vimos anteriormente, compartilhamos de um contexto social, histórico, político e cultural permeado por contradições, interesses e ensejos, que se acentua ainda mais com a pandemia da Covid-19.

Desse modo, nos cabe analisar a realidade em que estamos inseridos, acompanhar as discussões que envolvem a área das infâncias, munirmo-nos de conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças, estarmos atentos aos movimentos sociais e governamentais, a fim de contribuirmos para a efetivação dos direitos das crianças, oportunizando a vivência de experiências significativas, enriquecedoras, que auxiliem no desenvolvimento das mesmas e de suas infâncias.

Desde o ano de 2018 no município de Vacaria/RS vem ocorrendo processos formativos dos/as profissionais da educação de modo colaborativo nas esferas nacional, estadual e municipal, planejados a partir de encontros de acompanhamento e formação para gestoras/es e professoras/es das redes municipal, estadual e privada. Esses momentos ocorrem por meio de orientações e deliberações de atividades e temáticas que devem ser aprofundadas e desenvolvidas em cada instituição educativa e após sistematizadas por meio da emissão de documentos e relatórios comprobatórios.

As/os gestoras/es e supervisoras/es foram convocada/os pela Secretaria Municipal de Educação para realizar estudos do documento da BNCC e para receber as orientações sobre o Dia “D” disponibilizadas tanto pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), quanto pela Comissão Estadual responsável pela BNCC. Posteriormente, essas orientações eram repassadas em reunião para os profissionais de cada instituição educativa.

Nas instituições de Educação Infantil da rede municipal de Vacaria, foram promovidos encontros de formação, ao longo do ano de 2019, a fim de que as/os profissionais da educação pudessem repensar sobre seus currículos, reorganizar os seus Projetos Políticos Pedagógicos, os Regimentos Escolares e adequá-los aos objetivos e finalidades da BNCC e do RCG para a viabilização de currículos direcionados às concepções de criança, de infância e de desenvolvimento infantil mencionados no documento.

A formação inicial e continuada dos/as profissionais da Educação Infantil no município de Vacaria, se caracteriza como sendo um dos desafios da Pedagogia da(s) Infância(s) e da efetivação da BNCC no município, pois demandará mudanças estruturais tanto nos cursos de Formação de Professoras/es, quanto no acompanhamento da SMED por meio de programas de formação continuada para as/os profissionais da educação que atuam nas instituições de Educação Infantil e nas demais etapas da educação básica.

Outrossim, para que o município atenda às demandas da BNCC, faz-se necessário, além da qualificação profissional, um direcionamento voltado à ampliação e adequação dos espaços físicos da Educação Infantil, além da aquisição de materiais e recursos pedagógicos, para que possam atender com qualidade à demanda das crianças de zero a cinco anos e onze meses, garantindo o seu direito à escola e ao acesso às políticas intersetoriais de apoio à educação.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à necessidade de um diálogo permanente com os/as profissionais da educação que atuam com crianças da pré-escola no ensino fundamental, sobre os períodos de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois é visível a diferença entre concepções pedagógicas de uma escola de fundamental que recebe crianças de Educação Infantil, sendo necessário repensar sobre estes contextos e as práticas pedagógicas que permeiam essas relações.

Assim também, um desafio que a administração pública enfrenta atualmente é de cumprir com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que desde a sua promulgação, torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica às crianças a partir dos quatro anos de idade. Com a oferta e a obrigatoriedade dessas crianças serem acolhidas e atendidas na rede pública municipal, muitos administradores tiveram que buscar alternativas e recursos financeiros para a criação ou ampliação de novas instituições ou, em muitos casos, ocorreu a migração de várias turmas de crianças de cinco anos que deveriam estar locadas em instituições infantis para a ocupação em escolas de Ensino Fundamental, o que gerou e vem gerando muitas discussões quanto às rotinas e o olhar diferenciado para as infâncias.

Do mesmo modo, outro desafio para a implementação da BNCC diz respeito à formação de todas/os as/os profissionais que atendem nas instituições de Educação Infantil, pois no

município de Vacaria, as crianças são atendidas por professoras/es efetivas/os na rede municipal e também pelas atendentes que auxiliam as/os professoras/es nas demandas diárias.

Todavia, além do trabalho realizado pelas/os professoras/es, a rede municipal conta com o serviço das atendentes de creche, que auxiliam nas atividades pedagógicas junto às/aos professoras/es que atuam com crianças de zero a três anos e nove meses. As atendentes de creche são profissionais efetivas, que auxiliam nas atividades específicas de cuidado e higiene das crianças. Na sua maioria, permanecem o turno integral com as mesmas, sendo que muitas professoras desempenham suas funções em turmas diferentes de creche, em turnos alternados, ficando as atendentes encarregadas de cuidar das crianças quando da ausência dos/as professores/as.

As atendentes de creche, são lotadas na rede municipal com carga horária de 40 horas semanais, a exigência para o ingresso é ter concluído o ensino médio, sendo realizado via concurso público. Essas profissionais participam das reuniões administrativas e pedagógicas conforme orientação da mantenedora, ou solicitação da própria instituição educativa, porém não é de sua atribuição ou competência o planejamento pedagógico que fica a cargo exclusiva/o da/o professor/a titular das turmas e/ou grupos de crianças.

Nesse sentido, é importante destacar a complexidade que envolve as ações pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, pois todos/as os/as profissionais que atuam nessas instituições, necessitam de formação inicial e continuada para que possam desenvolver práticas consistentes e condizentes com os direitos de aprendizagem das crianças, articulados aos campos de experiências e que considerem as especificidades de cada faixa etária.

Muitos dos desafios da Pedagogia da(s) Infância(s) e da efetivação da BNCC são de ordem prática, ou seja, demandam mudanças no cotidiano das instituições de Educação Infantil e sem dúvida alguma, perpassam inicialmente pela formação continuada. Apesar dos inúmeros desafios levantados até o momento, é possível vislumbrar também boas oportunidades de diálogo, estudos, análise das práticas, escuta dos professores, aprimoramento profissional oportunizado através dos encontros de formação da BNCC, realizados em parceria com a UERGS, SEDUC, SMED, UNDIME e escolas públicas e privadas.

Faz-se, ainda, necessário prover espaços contínuos e profícuos para o diálogo, escuta dos profissionais das infâncias e das crianças, incentivo à participação da comunidade escolar junto às atividades da escola, na execução das propostas político pedagógicas da instituição educativa, a fim de qualificar as práticas pedagógicas, as relações pessoais e interpessoais, os processos formativos de todos os envolvidos e o desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, diante da pandemia da Covid-19 que nos acomete, um dos grandes desafios emergentes, consiste na possibilidade humana de nos reinventarmos diariamente, na busca de aperfeiçoamento profissional, pessoal e coletivo, na busca de soluções e alternativas possíveis para a construção de proposições pedagógicas e de atendimento às crianças e suas famílias, para que possam continuar se desenvolvendo, tendo oportunidades de explorar e vivenciar novas situações de aprendizagens, além de manter os vínculos com suas/seus professoras/es, colegas, instituição e, sobretudo, possam estar e ficar bem junto aos seus familiares, enquanto vislumbramos dias melhores.

A seguir, faremos a apresentação do perfil pessoal e profissional dos/as envolvidos/as na pesquisa, a fim de contextualizar a atuação dos/as mesmos/as nos seus respectivos espaços de trabalho, a partir das concepções e experiências evidenciadas por meio das suas narrativas.

4.2.1 Perfil Pessoal e Profissional dos Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa serão identificados pelos codinomes de cidades como *Madrid, Munique, Florença, Viena, Atenas, Lisboa, Pequim, Valência, Zurique, Veneza, Paris, Copenhagen, Amsterdã, Berlim e Londres*, a fim de preservar a sua identidade e integridade mediante a entrevista realizada.

As participantes da pesquisa se constituem em um grupo de profissionais efetivas na rede Municipal de Vacaria, que atuam em diferentes instituições e funções, possuem vivências e experiências pessoais e profissionais diversificadas. Para tanto, atuam em setores da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, tanto na função de coordenadoras e gestora da Secretaria Municipal de Educação, na função de presidente do Conselho Municipal de Educação, nas cinco (5) instituições de Educação Infantil do município, selecionadas para a pesquisa, ocupando a função de gestoras locais ou de professoras/es de crianças da Educação Infantil. Isso demonstra a diversidade, amplitude e abrangência da atuação destes sujeitos pesquisados.

Em relação ao gênero dos participantes, todas as envolvidas na pesquisa são do gênero feminino, o que evidencia a pouca participação e atuação dos profissionais do gênero masculino nos espaços institucionais de Educação Infantil, fato esse que pode vir a instigar a nossa curiosidade.

Já quanto à faixa etária das envolvidas na pesquisa, é possível perceber que a idade varia entre 35 a 70 anos.

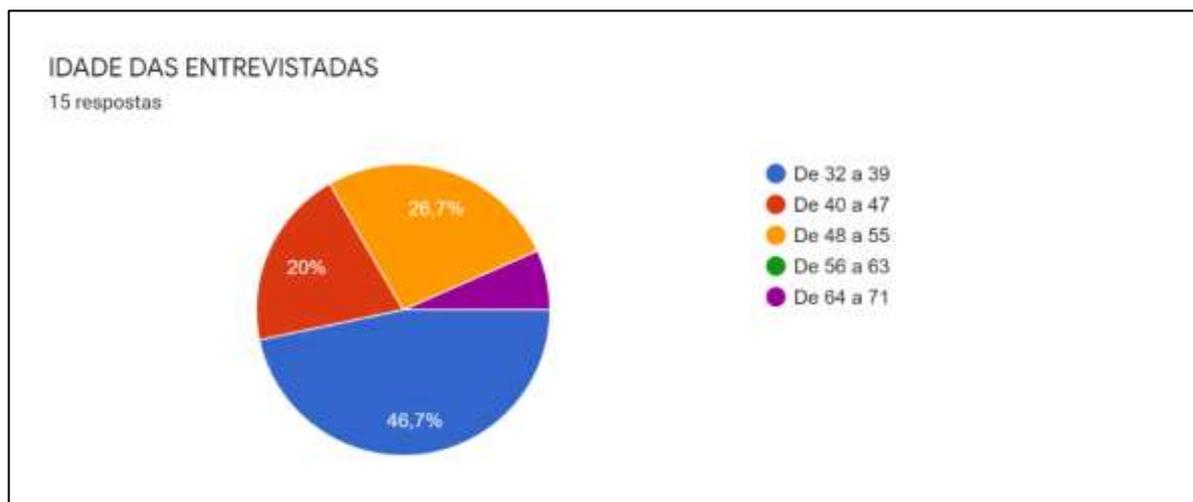


Gráfico 1 – Idade das entrevistadas/os

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Por sua vez, em relação ao estado civil das pesquisadas, os gráficos apontam que na sua maioria são profissionais casadas. Porém, há, ao mesmo tempo, um significativo número de solteiras.

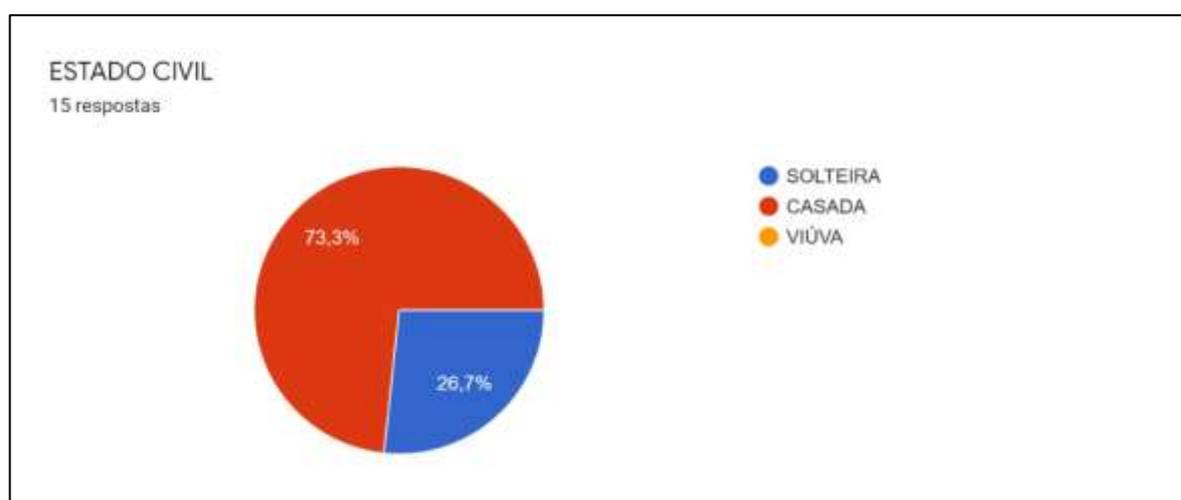


Gráfico 2 – Estado civil das entrevistadas/os

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Quanto ao item religião, há uma diversidade na escolha de uma manifestação religiosa.

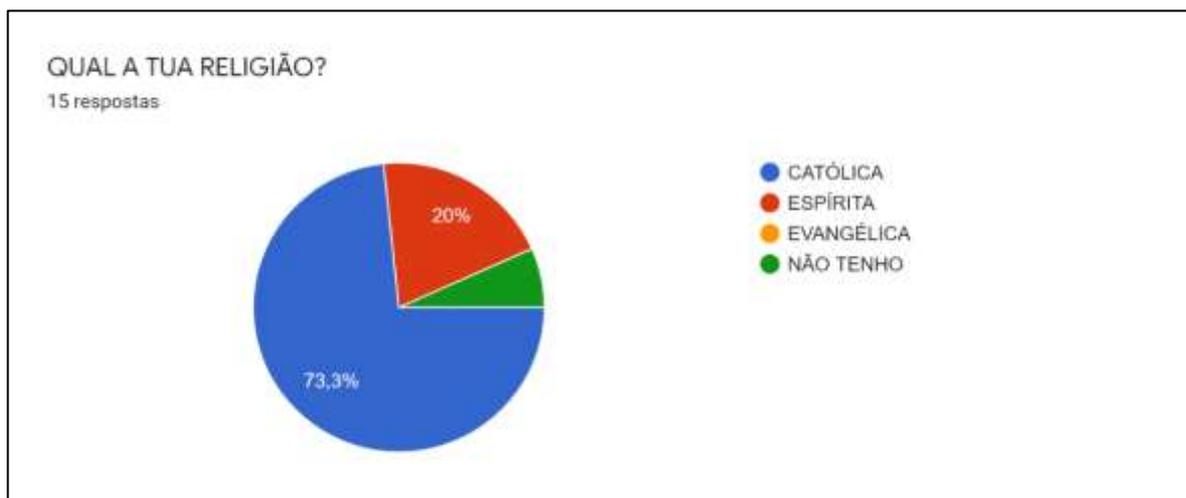


Gráfico 3 – Religião das entrevistadas/os

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

No aspecto que envolve a maternidade, é possível perceber que a maioria das pesquisadas possuem filhos, ao mesmo tempo que das 15 participantes da pesquisa, três delas não possuem. Em relação à quantidade de filhos, seis delas possuem somente um (01) filho(a), cinco possuem dois (02) filhos(as), uma delas possui quatro (4) filhos, e três delas não possuem filhos(as).

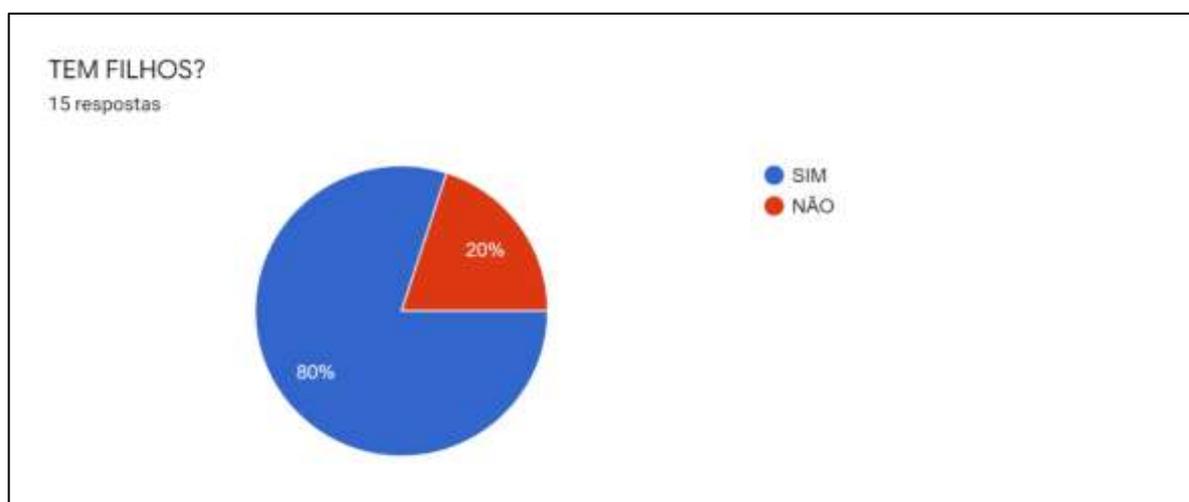


Gráfico 4 – As/os entrevistadas/os possuem filhos

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

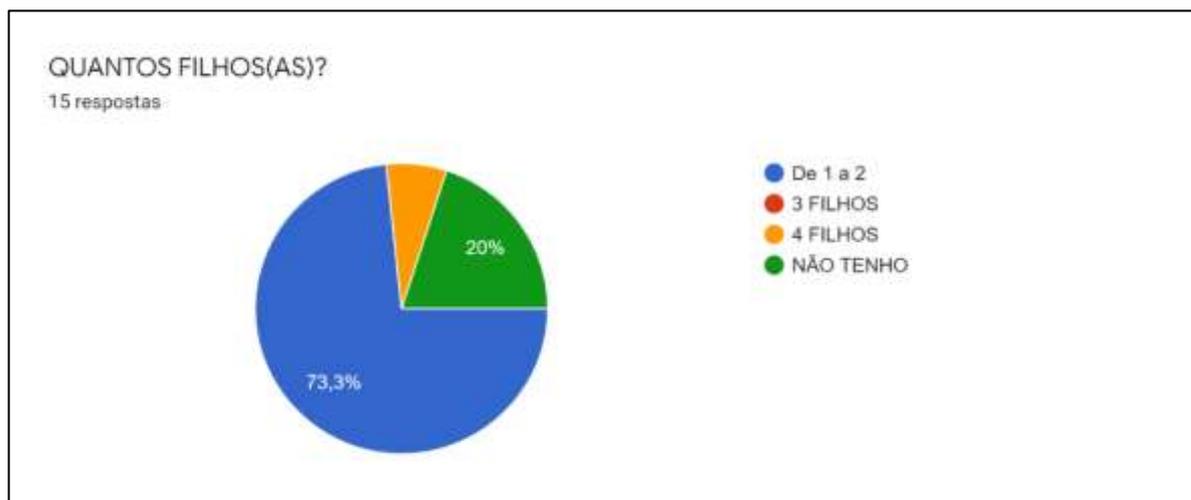


Gráfico 5 – Número de filhas/os das entrevistadas/os

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Quanto ao perfil profissional, os sujeitos da pesquisa empírica atuam nas funções de Direção da Educação Infantil (5), Presidência do Conselho Municipal de Educação (1), Professoras da Educação Infantil (5) e Coordenação Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação (4), totalizando-se assim, quinze sujeitos.

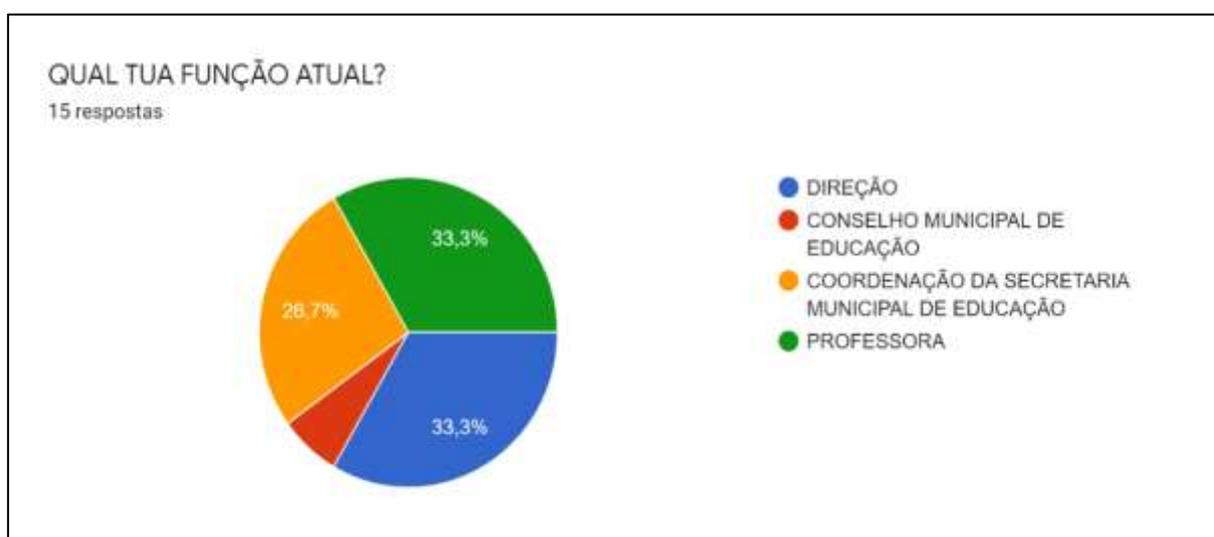


Gráfico 6 – Função atual das entrevistadas/os

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Sequencialmente a isso, em relação ao item formação específica, a grande maioria tem formação em Pedagogia totalizando onze (11) participantes com esse perfil, sendo que duas

(02) pesquisadas possuem formação na área de Matemática e Língua Portuguesa e outras duas (02) na área da Educação Infantil.

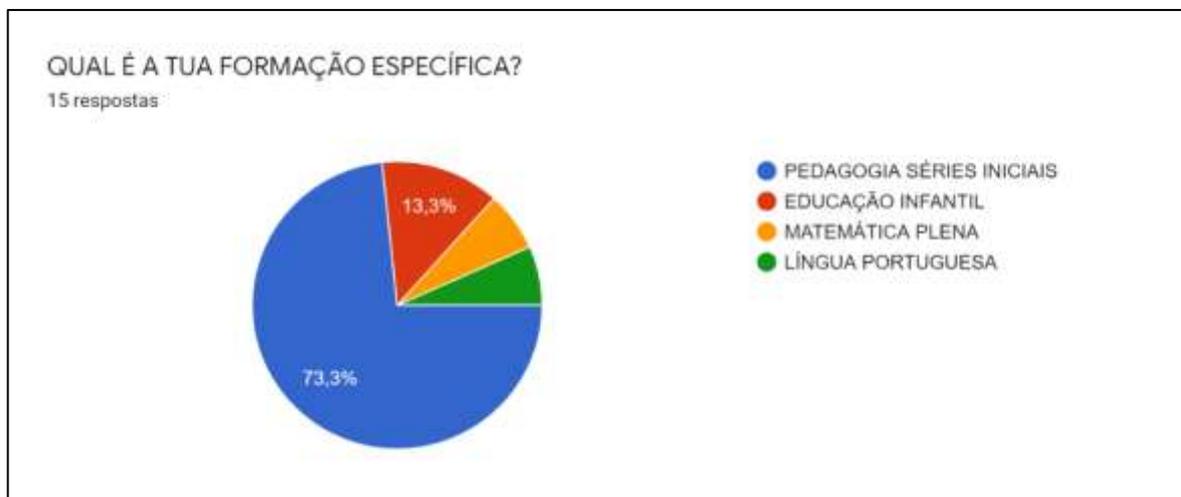


Gráfico 7 – Área de formação específica das/os entrevistadas/os

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Já quanto ao nível de escolarização, a maioria possui especialização, totalizando doze (12) a nível de especialização, sendo que duas (2) possuem Mestrado em Educação, e uma (1) delas está cursando a pós-graduação.

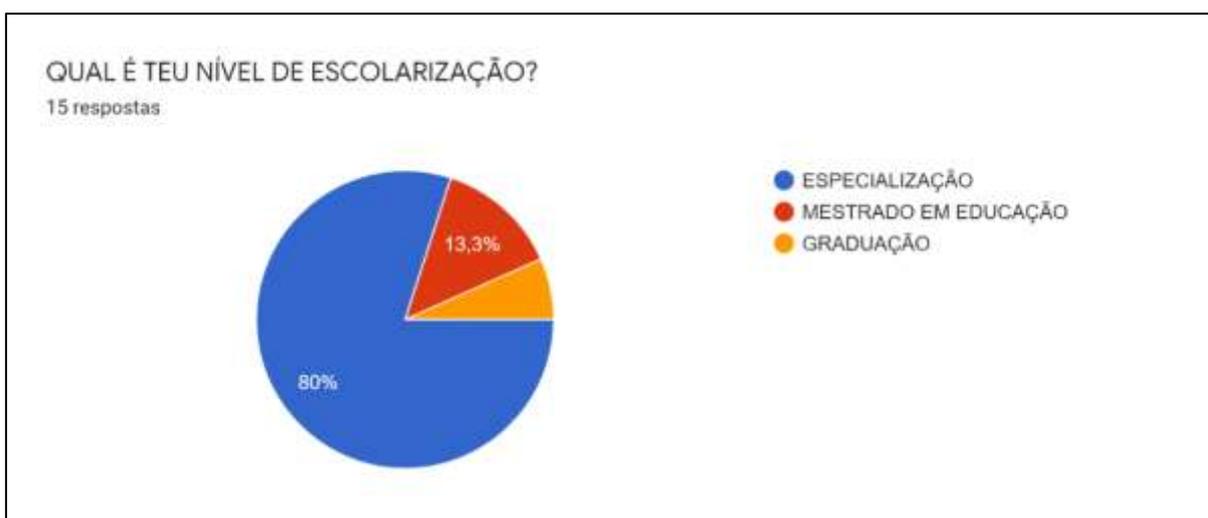


Gráfico 8 – Nível de escolarização das/os entrevistadas/os

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Por outro lado, o tempo de atuação na rede varia entre cinco a quarenta e dois anos, pois os sujeitos da pesquisa, na sua maioria, fazem parte da rede municipal de educação, sendo que

oito (08) profissionais estão na rede entre 5 a 12 anos, cinco (05) profissionais estão na rede entre 13 a 20 anos, uma (01) delas está na rede entre 29 a 36 anos, a mais antiga possui quarenta e dois anos de efetivo trabalho na rede estadual de educação.



Gráfico 9 – Tempo de atuação das/os entrevistadas/os na rede municipal e/ou estadual de Vacaria

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

O tempo de atuação na escola varia entre quatro (04) a quinze (15) anos, sendo que algumas das entrevistadas não estão vinculadas à escola nesse momento, portanto, por essa razão, constarão no item “outro”.

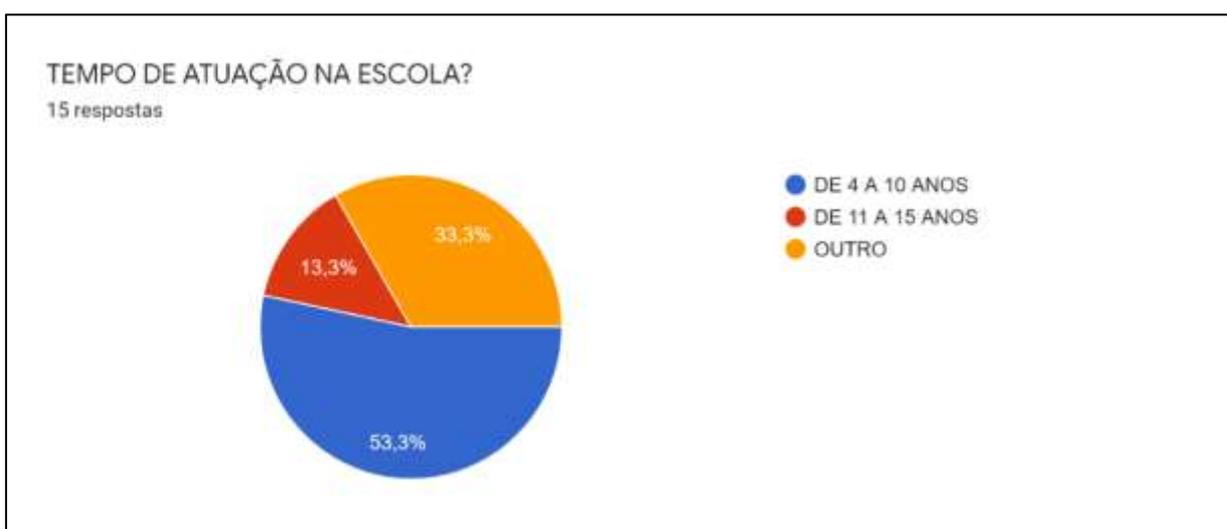


Gráfico 10 – Tempo de atuação das/os entrevistadas/os na instituição educativa

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Diante da análise do perfil pessoal e profissional das participantes da pesquisa, evidencia-se a diversidade e similaridade existente entre as mesmas, contemplando aspectos significativos da vida pessoal e da formação e atuação profissional na rede municipal de Vacaria. A seguir, faremos uma análise qualitativa de conteúdo das entrevistas focalizadas procurando analisar as narrativas e concepções dos sujeitos da pesquisa quanto às suas concepções de Infância, Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular.

4.2.2 Análise Qualitativa de Conteúdo das Entrevistas Focalizadas

A análise qualitativa de conteúdo a seguir, procura explicitar os aspectos mais significativos da pesquisa de campo, realizada com as gestoras locais e professoras/es de cinco instituições de Educação Infantil no município de Vacaria, além das coordenadoras pedagógicas que atuam no setor da Educação Infantil da SMED, com a Coordenação Regional da BNCC no município de Vacaria, com a Secretária Municipal de Educação e com a Presidente do Conselho Municipal de Educação de Vacaria.

Além dos codinomes de cidades utilizados na identificação dos sujeitos, as participantes da pesquisa também foram identificadas pelas siglas CP (Coordenação Pedagógica), GL (Gestor Local), e PEI (Professora da Educação Infantil), a fim de dar maior visibilidade à sua atuação profissional e ao seu lugar de fala, no decorrer da entrevista focalizada.

As categorias utilizadas na pesquisa qualitativa e na análise de conteúdo das entrevistas focalizadas buscam evidenciar o pensamento dos sujeitos da pesquisa a partir de suas narrativas, que submergem de suas experiências e atuação profissional sendo organizadas a partir de três eixos principais: a) Concepções de Criança e Infância(s), b) Educação Infantil na contemporaneidade e c) Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

4.2.2.1 Concepções de Criança e Infância(s)

Como vimos no decorrer da pesquisa, as concepções de criança e infância estão atreladas a maneira como analisamos e reconhecemos a criança a partir de suas subjetividades, interações e atuação no mundo.

Desse modo, para Barbosa (2010) a infância é compreendida como uma categoria geracional, que é ao mesmo tempo social e histórica. Além disso, vem sendo geograficamente construída, é divergente e está atrelada as variáveis de gênero, religião, classe social e etnia.

Nesse viés, as crianças se constituem como sujeitos marcados pelo pertencimento do seu grupo social. Assim, todas as impressões sociais que afetam a vida dos adultos, acabam por influenciar a vida das crianças. Desse modo, as crianças vão construindo seus percursos individuais, a partir de uma estreita interlocução com as histórias de vida familiar e dos contextos socioculturais dos quais participa.

Similarmente, para Gonçalves e Nogueira (2013) a concepção de infância é o resultado de uma construção social constituída ao longo da história, permeada por condições políticas, econômicas, históricas e sociais. Sendo assim, pode ser compreendida como a representação que os adultos fazem dessa etapa inicial da vida, como o período vivido pelas crianças.

Em relação às concepções de “criança e infância(s)”, as profissionais participantes da pesquisa compreendem a infância a partir de diferentes perspectivas, podendo ser para algumas a) uma etapa da vida; b) fase mágica de aprendizagem, ou ainda; c) infância roubada.

Na primeira perspectiva a infância é compreendida como “um momento muito pequeno da vida, onde a criança pode experimentar, sendo ela mesma” (MADRID - GL, 2020). Ademais, a infância é vista como algo que vem ao longo dos anos se modificando, sendo “a primeira etapa da vida” (MUNIQUE - GL, 2020); ou ainda, “a infância é aquilo que a gente não pode perder, tem que ser marcada” (FLORENÇA - GL, 2020); e também “é a fase mais importante na vida do ser humano, é uma fase da vida que é presente” (PEQUIM - CP, 2020).

Diante dessas narrativas, é possível perceber que o conceito de infância é inicialmente compreendido e sinalizado a partir de uma ideia de tempo, período, momento, época da vida, que se transforma, que vem sendo construído. Portanto, não é linear e está interligado a um contexto social, histórico e cultural, o que corrobora com as ideias trazidas pelas autoras.

Na segunda perspectiva, a infância é reconhecida como “um momento mágico de aprendizagem” (VIENA - GL, 2020) é “um momento único da criança vivido uma única vez” (AMSTERDÃ - PEI, 2020); é “um momento da vida do ser humano de maior crescimento e de maiores descobertas” (LONDRES - PEI, 2020); é “um momento tão bonito de descoberta, de curiosidade, do vir a ser” (PARIS - PEI, 2020); “infância é ser criança, é deixar a criança ser.” (BERLIM - PEI, 2020); é ainda, recordar as memórias vividas quando criança, “a infância é esta magia esta fortaleza de retornar lá atrás, para se sentir amada e ter base para ir pra frente”. (VENEZA - CP, 2020).

A infância é vista, nessa perspectiva, como um momento de aprendizagem e desenvolvimento, que vem se modificando com o passar do tempo. É uma oportunidade de transformação da realidade, na qual as crianças têm a oportunidade de brincar, de conhecer o

mundo, de serem cuidadas e de aprender, ao mesmo tempo, como conviver e transformar o contexto social.

A infância ao longo dos anos ela foi se modificando, é uma etapa da vida muito importante, a primeira etapa da vida, onde as crianças tem a oportunidade de brincar, de conhecer o mundo, de serem cuidadas, de aprender como é ser cuidada, então é uma oportunidade de transformar mesmo a realidade (MUNIQUE - GL, 2020).

Pra mim a infância é um momento mágico, é um momento de aprendizagem, é ver as primeiras palavras, os primeiros passos, é o desenvolvimento deles, a infância pra mim é isso é o que que a gente não pode deixar ser perdido na nossa escola (VIENA - GL, 2020).

Sequencialmente, numa terceira perspectiva, a infância é percebida como violação dos direitos das crianças, sendo um período abolido de suas vidas, como identificado em algumas das narrativas, “é o primeiro passo da vida do seu humano, infelizmente muitas crianças não tem, é estar num lugar seguro, ter confiança nas pessoas que estão ali, se desenvolver de uma forma feliz” (COPENHAGUE, 2020). A infância é vista, ainda, como “a melhor fase da vida, mas a gente vê crianças que acabam não tendo tempo de infância, pois a infância está modernizada” (ATENAS - GL, 2020).

Nessa última perspectiva, dois relatos evidenciam, que muitas crianças estão perdendo o seu tempo de infância pelas tarefas e atribuições que lhes são delegadas, sendo vítimas de violência e obrigadas a aprender desde cedo a lutar pela sobrevivência, e suas infâncias lhes acabam sendo “roubadas”. Assim também, as brincadeiras e brinquedos vêm modificando-se com o passar do tempo e a infância tem se transformado gradativamente, conforme os contextos socioculturais e históricos.

É um período bem delicado, se você conseguir proporcionar pra essa criança uma infância boa, saudável, ela vai se tornar um adulto melhor, infância é o primeiro passo da vida do ser humano, infelizmente muitas crianças não tem, é você estar num lugar seguro, ter confiança nas pessoas que estão ali, se desenvolver de uma forma feliz (COPENHAGUE - PEI, 2020).

Infância é um momento assim que seria doce, sem malícia, mas que está sendo aos poucos roubada por diversos motivos que a gente vê, por abusos, as vezes por falta das coisas básicas, de alimentação, de roupas, de coisas que acabam meio que a criança sofrendo e amadurecendo muito cedo por tudo isso. A gente se sente impotente (AMSTERDÃ - PEI, 2020).

Diante dessas narrativas, podemos observar a preocupação das participantes da pesquisa, com as desigualdades sociais a partir das quais as crianças estão sendo vitimizadas, evidenciando que, apesar de serem crianças, não estão usufruindo de suas infâncias e de seus

direitos humanos. Por outro lado, precisamos refletir sobre as variadas formas de ser e de viver as infâncias, pois talvez, para nós adultos, exista a impressão de que essas infâncias possam estar sendo “roubadas”, enquanto para essas crianças, a infância é uma condição “natural” da sua sobrevivência e subsistência.

Na concepção de Gonçalves e Nogueira (2013, p. 35) a definição de uma concepção de infância ou infâncias, está intimamente conectada com a maneira como as crianças são percebidas no seu contexto social, “de modo a constituírem uma categoria social e temporalmente construída que implica diretamente na maneira como os adultos irão se sentir perante elas e enxergá-las na sociedade”.

Por outro lado, Tomás (2014) reforça que mesmo após a promulgação dos direitos humanos, muitas crianças vêm sendo excluídas das condições mínimas e dignas de um ser humano. Assim, a infância tem sido uma das categorias sociais que pouco se mobiliza, discute e participa dos debates acerca das crianças e do seu bem-estar social e adverte:

A concretização de uma infância cidadã apresenta-se como uma imperiosa necessidade, mas também como uma laboriosa tarefa, na medida em que, para além de outros constrangimentos, não podemos esquecer que a infância não é vivida do mesmo modo por todas as crianças, dada a pluralidades de situações, especificidades e características culturais disseminadas da vivência quotidiana desta categoria social (TOMÁS, 2014, p. 137).

Com o desenvolvimento e avanço das tecnologias da informação e comunicação, outras necessidades e hábitos da vida cotidiana acabam por emergir, impactando diretamente na maneira de viver a infância das crianças, o que requer de nós adultos repensar sobre o cotidiano e os tempos direcionados à experiência da infância nas instituições de Educação Infantil, onde o brincar possa ganhar espaço, as interações possam ser constantes e as aprendizagens e experiências possam ocorrer a todo o momento.

A infância está modernizada, a infância tem celular, tem tablet, tem computador, se a gente der um telefone pra eles, eles mexem melhor que a gente, então assim a infância mudou muito de uns tempos para cá, e também é necessário que a gente se modernize um pouco pra poder lidar com estas crianças, porque eles estão além da infância que nós tivemos (ATENAS - GL, 2020).

Assim também, a criança é concebida como um ser em desenvolvimento, um sujeito de direitos, que precisa de cuidados e da atenção dos adultos, que tem desejos, preferências, e ocupa a centralidade do planejamento educativo, que pode vivenciar novas experiências, sendo ela mesma, sem preocupações, uma vez que a sua maior preocupação deveria ser com o brincar.

Infância é ser criança, é deixar a criança ser, disponibilizar o ambiente, os materiais e deixar ele ser do jeito que ele é. Não precisa você dizer como tem que ser. A gente precisa dar as possibilidades de como (BERLIM - PEI, 2020).

[...] deixem as crianças brincarem, sonharem, inventarem, deixem elas aprenderem a linguagem falando, escrevendo, desenhando em diversos lugares, em vários momentos, deixem elas viver esse momento por que é único, é especial e elas tem direito a isso (PARIS - PEI, 2020).

De acordo com Tomás (2014), os estudos da criança surgiram como possibilidade de reconhecer as crianças como seres ativos na construção das suas próprias culturas infantis ao mesmo tempo que influenciam na cultura dos adultos. Portanto, suas ações e perspectivas são fundamentais para garantir à infância o seu espaço social.

A autora enfatiza ainda, “que as crianças têm formas próprias de interpretar o mundo, de agir, de pensar e de sentir e que são capazes de discursar acerca da sua ação e de a representar de diferentes formas” (TOMÁS, 2014, p. 140). Essa visão de criança nos possibilita mudar a forma de enxergá-las, ou seja, vê-las como seres potentes e considerá-las como produtoras do conhecimento que é gerado a partir delas mesmas. As culturas infantis são o resultado de um processo social e cultural e as crianças neste processo acabam por se tornar seres culturais.

Nesse sentido, o papel do adulto no planejamento pedagógico torna-se fundamental a partir do acolhimento e respeito às crianças, na valorização da sua cultura, na escuta em relação às suas necessidades e vontades. Assim, a criança precisa ser compreendida como um ser que pensa, age, sente, que é presente e requer a atenção, o cuidado e o carinho do adulto para o seu pleno desenvolvimento, conforme se evidencia nas falas abaixo:

A gente tem que se doar muito para os pequenos porque é muito importante este período pra eles de aprendizado pro resto da vida, por isso que a gente não deve tirar o brincar, o conviver com as crianças nessa idade e não deixar tudo tão obrigatório, porque depois muda tanto e eles tem tantas obrigações logo adiante, a infância é a melhor fase e mais importante na vida do ser humano (PEQUIM - CP, 2020).

Cada um tem um desenvolvimento, aquilo que eles vivenciam em casa, eles trazem para a escola aquela sua experiência e a escola precisa respeitar esta criança, ensinar a ela coisas novas, novos valores, aprofundar os que a família já traz, mas sempre respeitando muito esta criança, ela é um ser humano que precisa da atenção, do cuidado, do carinho do adulto para o seu pleno desenvolvimento (ZURIQUE - CP, 2020.)

O profissional que trabalha com infâncias tem que ter essa sensibilidade desse olhar, desse carinho, de aguçar a curiosidade, de trabalhar outras possibilidades, de trabalhar as primeiras frustrações, os sentimentos e isso tudo faz parte da infância (PARIS - PEI, 2020).

Dialogar sobre criança e infância(s) com os sujeitos da pesquisa possibilitou recordar momentos significativos da infância de cada uma, pois na medida em que narravam suas histórias, era possível perceber as emoções que emergiam, o carinho e as saudades que traziam de suas infâncias, refletidas nas suas falas e expressões faciais. Isso fez com que se criasse um espaço privilegiado não somente de pesquisa, mas permeado de boas lembranças, de afeto, de sensibilidade e de memórias trazidas durante o percurso das entrevistas.

Se eu lembrar da minha eu acho maravilhoso, eu acredito que brincar é muito importante, nós tivemos uma infância livre, de brincadeiras, aquela brincadeira da perna de pau, de subir em árvores, de esconde-esconde, a interação com os vizinhos e hoje voltou estas brincadeiras (LISBOA - CP, 2020).

Eu lembro da minha infância com os olhos cheio de água de saudades de alegria, infância é esse momento único na vida, que a gente também vai poder fazer o olhinho daquela criança brilhar também da mesma maneira, mostrando esse mundo diferente que de repente em casa ela não tem. A Educação Infantil faz com que essa infância de várias crianças possa ser efetivada, que elas tenham a oportunidade de viver essa infância na escola, esse momento de exploração, de vida, de descoberta (LONDRES - PEI, 2020).

Para Gonçalves e Nogueira (2013) com o surgimento do sentimento de infância os adultos passam a projetar a criança para o futuro, sendo a infância interpretada como um tempo de preparação para o futuro. Esse aspecto requer uma boa educação para as crianças, o que marcará a sua existência futura.

Atualmente, vislumbramos que essa projeção de futuro ainda está muito presente no campo da Educação Infantil. No entanto, percebemos que essa visão vem sendo modificada a partir dos estudos envolvendo as infâncias e o protagonismo das crianças, retirando esse olhar e possibilitando repensar o presente. Isso se evidencia na fala de ZURIQUE - CP (2020), compreendendo a criança como um ser presente, que possui desejos e vontade própria desde a sua chegada neste mundo, o que reforça a ideia de que a constituição histórica da infância resulta de um processo complexo que envolve a compreensão do adulto acerca do cotidiano das crianças e de seus modos de vida.

Entendo que a criança é o presente, é um ser de direitos que precisa ser cuidada e educada, é um ser de vontades, que sabem o que querem, o que eles precisam é da compreensão do adulto, deles serem e viverem como crianças mesmo, como ser em desenvolvimento, respeitando as faixas etárias deles e o seu desenvolvimento individual (ZURIQUE - CP, 2020).

Por fim, evidenciamos, a partir dessas narrativas, que são muitas as formas de compreender as crianças e suas infâncias. Sob esse viés, o olhar do/a professor/a demonstra as

suas concepções e escolhas éticas, pedagógicas e profissionais em relação à Educação Infantil e sobre as diferentes formas de ser e de aprender das crianças.

4.2.2.2 Educação Infantil na Contemporaneidade

A Educação Infantil é percebida na contemporaneidade como um campo de conhecimento que suscita muitas indagações e se encontra em processo de construção, visto que as crianças são consideradas hoje como seres produtores de cultura, que interagem, se relacionam e aprendem a partir destas interações, assumindo a centralidade dos processos educativos.

Em aproximação a isso, Carvalho e Guizzo (2018) explicitam que a Educação Infantil passa a ser compreendida como campo de conhecimento, de atuação profissional e de política pública educacional somente após a Constituição de 1988, garantindo às crianças um atendimento de qualidade nas instituições educativas, colocando-a como foco do processo educativo.

Tomás (2014), por sua vez, problematiza, por meio de suas pesquisas, a relação dos direitos das crianças a partir das práticas pedagógicas construídas no cotidiano escolar da Educação Infantil. Desse modo, afirma que as imagens sociais produzidas sobre a infância e sobre as crianças, elucidam visões de mundo que se efetivam e acabam por influenciar as práticas educacionais e sócio pedagógicas.

Nesse sentido, a Educação Infantil na contemporaneidade é influenciada pela maneira por meio da qual que os adultos reconhecem as crianças e suas infâncias e pode ser traduzida de diferentes formas, como por exemplo, numa perspectiva emancipatória, em que a criança possa assumir e desenvolver o seu protagonismo ou numa condição de passividade, quando a criança é vista como dependente da atuação do adulto para se desenvolver.

Em relação à maneira como que os sujeitos da pesquisa percebem a “*Educação Infantil, na contemporaneidade*”, as entrevistadas, na sua maioria, enfatizaram que a Educação Infantil vem avançando e se aprimorando muito nas últimas décadas, desde o momento que passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica e, portanto, incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (BRASIL, 1996).

Além disso, reconhecem que, ao longo da história da Educação Infantil houve muitos avanços institucionais, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, do Plano Nacional de Educação (2014- 2024), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Isso possibilitou que novas concepções de criança, de infância e de

atendimento nesses espaços educacionais, fossem revistos, trazendo, assim, novas possibilidades e compreensões acerca da criança e dos adultos que participam e atuam nesses espaços institucionais.

Nos últimos anos a Educação Infantil teve um avanço muito grande porque ela já era prevista desde a Constituição Federal em 1988, mas ela vai se afirmar mesmo como uma política de educação, eu acredito que a partir de 2000 a 2008, que começou a ter mais investimento, mas acredito que foi aí que se teve toda a preocupação com construção de escolas, com a colocação de crianças na escola, entendendo a Educação Infantil como escola, como educação e não como creche que era a ideia que se tinha até então (ZURIQUE - CP, 2020).

As narrativas das entrevistadas explicitam, ainda, que apesar dos grandes avanços obtidos, há muito por ser feito na prática, principalmente no que se refere aos investimentos em Educação Infantil, de modo especial pelos órgãos competentes por meio de políticas públicas voltadas à área. Ademais, é necessário reconhecê-la como espaço educativo, de experiências, de interações, de aprendizagens, de desenvolvimento e não apenas como um lugar para que as famílias possam deixar seus filhos.

Eu vejo que a Escola de Educação Infantil, já teve uma grande evolução de quando foi instituída, quando era só um espaço onde as mães deixavam os seus filhos para trabalhar. Hoje em dia a escola já está sendo melhor vista pelo governo que precisa dar conta das políticas para incentivo da educação, está sendo vista como educação e não mais só como um espaço para deixar as crianças para as mães poderem trabalhar (MADRID - GL, 2020).

Acredito que a Educação Infantil no nosso município deu um super salto, desde que veio o PNE que teve que cumprir todas aquelas vagas que tinha na Educação Infantil, não só as vagas mas toda a questão pedagógica, a infraestrutura física e de material eu vejo que o município de Vacaria está muito bem equipada em relação à Educação Infantil (VALÊNCIA - CP, 2020).

As entrevistadas enfatizam ainda, que a Educação infantil está atualmente mais voltada para o desenvolvimento da criança, reconhecendo-a como um ser social, um sujeito que pensa, que age. Portanto, a Educação Infantil assume uma perspectiva voltada ao protagonismo infantil. Do mesmo modo, duas participantes da pesquisa destacam que as produções voltadas para a Educação Infantil vêm ganhando espaço e forma, pois novas propostas pedagógicas estão surgindo, novos documentos orientadores estão sendo produzidos, o que auxilia na produção de conhecimentos específicos na área e na prática pedagógica do professor.

Eu vejo um avanço muito grande, primeiramente a gente não tinha nem material pra consultar, e hoje a preocupação é grande em relação à Educação Infantil e eu fico muito feliz com isso, com as novas propostas que vão surgindo, acredito que esse documento orientador também vai facilitar, apesar de não ser muito inovador, na questão do que a

gente já conhecia, mas acredito que vai ajudar muito na nossa prática pedagógica (FLORENÇA - GL, 2020).

A Educação Infantil evoluiu muito, todos os olhares se voltaram para a Educação Infantil. A parte pedagógica que anos atrás não tinha muita ênfase, agora com a base, com o referencial com as nossas reuniões eu acredito que fundamentou, instrumentalizou mais o professor para trabalhar com a criança. A criança passou a ser mais sujeito de aprendizagem desde os bebês, antigamente a criança era criança, não tinha uma fundamentação teórica que mostrasse que a criança aprende desde os primeiros anos (VENEZA - CP, 2020).

Há também algumas/alguns professoras/es que ao serem entrevistadas/os se emocionam ao falar do lugar em que ocupam na Educação Infantil, deixando transparecer a alegria de ser professor/a de bebês e crianças pequenas. Consideram, ainda, que “a Educação Infantil vem ganhando espaço e uma visibilidade que antes não tinha” (PARIS, 2020). Do mesmo modo, evidenciam que há um empenho por parte de todo o grupo de profissionais em qualificar suas práticas, seu planejamento pedagógico, ampliar as formações, estar em constante leitura para uma maior profundidade sobre as infâncias, se aperfeiçoar, mudar o olhar e a percepção que se tinha de criança a partir de novos estudos.

Educação Infantil é um espaço encantador, onde tudo acontece, onde se vive experiências das mais simples até as mais complexas, e a criança é vida que tá ali, por que as crianças são únicas, são verdadeiras elas vivem aquele momento junto com a gente, elas aprendem, brincam, interagem, sem amarras, elas se entregam, diferente de nós adultos e quem passa na Educação Infantil se encanta (COPENHAGUE - PEI, 2020).

Hoje tá se conseguindo ter esse olhar da profundidade da infância, da importância dos profissionais que atuam na Educação Infantil, eu acho que isso é uma coisa que a gente conseguiu com muito empenho, ainda tem muito pra fazer (PARIS - PEI, 2020).

Educação Infantil é infância, é a parte mais importante da vida das crianças, até porque é onde eles estão com as sinapses a mil, a gente tem que aproveitar este momento e é desta forma que eu tento trabalhar com ele (BERLIM - PEI, 2020).

Por outro lado, duas narrativas consideram, que ainda hoje na Educação Infantil há muitos resquícios do assistencialismo, apesar dos avanços obtidos na área da Educação Infantil, como sinalizada na fala de Atenas - GL (2020). Além disso, evidencia-se a necessidade da participação e do envolvimento das famílias na escola, a fim de que as mesmas possam reconhecer a função social e educativa da instituição. Ao mesmo tempo, há uma grande expectativa dos sujeitos entrevistada/os quanto às orientações e direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular, a fim de reforçar o papel educativo das instituições de Educação Infantil para que as interações, as aprendizagens e o desenvolvimento da criança sejam de fato viabilizados.

A Educação Infantil ainda tem muito do assistencialismo, apesar de todo esse avanço que teve, até pela legislação, mas ainda existe. A Educação Infantil não está sendo vista como escola, teve uma mudança, um avanço enorme, mas falta um pouco da família reconhecer o trabalho, ver que ali a criança vai se desenvolver, vai aprender, é um momento de interação, de socialização, a gente está no caminho, muita coisa mudou e eu acho que a BNCC veio pra reforçar tudo isso e normatizar (ATENAS - GL, 2020).

Os pais e a sociedade ainda veem a Educação Infantil como muito assistencialista, não vejo eles dizerem vou levar meu filho pra escola de Educação Infantil, é a creche, acho que nesse ponto, deveria ter uma mudança, mas é uma mudança cultural da nossa sociedade (AMSTERDÃ - PEI, 2020).

Diante da narrativa de Londres - PEI (2020), evidencia-se que a Educação Infantil caminha a passos lentos, mas está evoluindo. Como é possível perceber, são expostas as dificuldades encontradas em trabalhar os campos de experiência na prática cotidiana, visto que, nesse período de distanciamento social em função da pandemia da Covid-19, não foi possível concretizar os estudos realizados acerca da BNCC, ou seja, os campos de experiência na prática. Nesse sentido, há muitas dúvidas e incertezas quanto ao planejamento e a execução do que o documento base propõe.

Eu não estudei os campos na prática, não sei o que funciona, não sei que planejamento que eu faria diário, o que aplicar, a gente estava naquela transição, então eu digo em passos lentos por que a gente estava nesta transformação, nessa mudança de planejamento, de rotina, a gente vai precisar de mais formação e orientação pra colocar em prática isso tudo (LONDRES - PEI, 2020).

Netto e Carvalho (2012) evidenciam que a prática social e a vida cotidiana estão correlacionadas e são, portanto, interdependentes, visto que a prática social se concretiza na vida dos grupos sociais. Desta forma, a vida cotidiana é reconhecida como fonte permanente de investigação e estudo. A partir desses conceitos, podemos refletir que as ações cotidianas produzidas na Educação Infantil também se constituem em práticas sociais, que viabilizam a construção de saberes e conhecimentos, além da participação individual e coletiva dos sujeitos que compõem esse espaço educativo.

Percebe-se, ao mesmo tempo, que há uma preocupação visível por parte de alguns profissionais da Educação Infantil, projetada nas falas de Viena - GL e Lisboa - CP (2020) quanto à projeção e preparação das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ou para um futuro bem-sucedido. Acredita-se que na Educação Infantil as crianças terão uma base inicial para o seu desenvolvimento, permeada pelo amor, pelo cuidado, pelas

aprendizagens, pelas relações ali estabelecidas e que, dependendo do que for construído nesses espaços, é que se possibilitarão bons resultados futuros.

Considero a Educação Infantil como um bebê realmente, mas eu vejo que já tivemos grandes avanços, agora com a base, muitas coisas boas estão vindo, a gente tem que visar sempre é que eles não vão ficar na Educação Infantil pra sempre, eles precisam ter a base aqui conosco, para depois no futuro, eles serem seres humanos bons lá fora, e consigam construir as suas vidas de maneiras boas também (VIENA - GL, 2020).

A Educação Infantil é a base, a estrutura que nós temos pra depois no ensino fundamental nós conseguirmos alcançar o objetivo que é o aprendizado, se a criança na Educação Infantil tiver todo o embasamento, que é trabalhar a cultura familiar, a cultura da comunidade juntamente com estas crianças, a relação humana que é o principal que é o amor, o cuidado, nós vamos ter no ensino fundamental, uma criança mais ativa, mais independente, que acredita em si e acredita no próximo (LISBOA - CP, 2020).

Já quanto às características das “crianças que fazem parte da Educação Infantil” no município de Vacaria, as profissionais participantes da pesquisa explicitam, na sua totalidade, que as crianças atendidas na Educação Infantil são da faixa etária dos quatro meses até cinco anos e onze meses. Evidenciam, ainda, que em algumas instituições educacionais a maioria das crianças são provenientes de famílias que possuem certa estabilidade econômica e que participam efetivamente das atividades desenvolvidas na escola. As crianças são, na sua maioria, ativas e a Educação Infantil é um espaço diversificado, que possibilita a troca de experiências com outras crianças e adultos, sendo esse ambiente propício para o seu desenvolvimento.

Do mesmo modo, duas (2) profissionais entrevistadas, que atuam nas instituições educativas, enfatizam que existe uma parcela significativa das famílias que são bem atuantes e presentes na educação dos filhos. Por outro lado, há famílias que necessitam cumprir horários a mais de trabalho para garantir o sustento dos seus lares. Neste sentido, as crianças ficam, muitas vezes, aos cuidados de terceiros, dos avós e dos irmãos maiores e o mesmo ocorre com as crianças de classe mais elevada que, quando estão em casa ficam mais tempo conectados na tecnologia. Isso demonstra que as crianças vivenciam suas infâncias de maneiras bem diversificadas.

São crianças na sua maioria de famílias bem presentes, bem atuantes, e que tem um cuidado com a infância mesmo. Um cuidado com as crianças, não são aquelas famílias que deixam seus filhos para serem cuidados, mas eles têm uma preocupação com a educação que é oferecida para as crianças que aqui ficam (MADRID - GL, 2020).

Muitas crianças de classe elevada ficam muito no celular e também acontece de ficar ao cuidado dos avós, dos irmãos maiores, mas por outro lado eu acho que eles vivenciam a

infância de uma forma muito diferente, porque brincam muito na rua, tem bastante liberdade por outro lado, eles são muito ativos, não são crianças que ficam muito dentro de casa, que vivem em apartamento, eles brincam na rua, jogando futebol, neste sentido, também tem um lado muito positivo nisso (MUNIQUE - GL, 2020).

Ao contrário disso, em outras instituições educacionais a realidade se mostra bem diversificada, com crianças que carecem de maior atenção e cuidado tanto da instituição quanto do acompanhamento dos serviços de assistência social e Conselho Tutelar do município. As realidades são diversas, havendo famílias que trabalham em pomares, constituindo várias culturas e etnias. Além disso, muitas das crianças atendidas são do próprio bairro e outras de bairros diversos do município.

A gente atende um público muito carente, nós atendemos crianças que vem de famílias, que são abandonadas pelos próprios pais, de crianças que os pais não conseguem dar o suporte pra eles, e até o próprio conselho, enfim vão parar no lar, crianças nossas já foram adotadas para outras cidades do nosso estado, as características deles é que eles precisam de quanto mais cuidado melhor (VIENA - GL, 2020).

A nossa escola é pequena, mas as realidades são diversas, temos pessoas que trabalham em pomares, o público é bem variado, de várias culturas, italianos, temos haitianos, cultura de bugres, indígenas, mas na sua maioria é de classe (FLORENÇA - GL, 2020).

Como a educação é para todos pela legislação, então tem crianças de todos os níveis sociais, o ideal seria em função da situação de vulnerabilidade, que atendesse prioritariamente, as crianças em situação de vulnerabilidade social, porque enquanto elas estão na escola, elas estão cuidadas, estão alimentadas e estão aprendendo (ZURIQUE - CP, 2020).

São filhos de trabalhadores na grande maioria, do comércio, da maçã, são crianças do bairro, da região, se eu mandar um livro para casa, aquele livro retorna, a clientela é bem bacana, eu gosto de trabalhar lá, tu tens um retorno, tu fazes avaliação os pais estão presentes, dá pra fazer um trabalho bem joia (LONDRES - PEI, 2020)

Outro aspecto destacado pelas participantes da pesquisa, refere-se à preocupação inicial de algumas/alguns professoras/es com o bem-estar das crianças atendidas na instituição, priorizando suas necessidades básicas de higiene e alimentação, quando da sua chegada na instituição. Nesse aspecto, deve-se considerar as características específicas das crianças em situação de vulnerabilidade social, que chegam desassistidas, pouco agasalhadas e com fome. Após suas necessidades básicas terem sido contempladas é efetivado o planejamento pedagógico, considerando a diversidade cultural presente nas instituições.

Muitas vezes a gente acaba deixando a parte pedagógica de lado, pra dar atenção, não que isso não seja pedagógico, mas o banho, colocar uma roupa limpa, dar esta assistência mais afetiva, não tem como eu querer desenvolver um trabalho se a criança está suja, está

com frio, com fome eu particularmente sempre procuro primeiro o bem-estar da criança, depois eu vejo o outro lado, mas na sua maioria são bem carentes (AMSTERDÃ -PEI, 2020).

Por outro lado, evidencia-se na fala de Berlim - PEI (2020) que as crianças que possuem uma trajetória na Educação Infantil e têm acesso e convívio com outras crianças apresentam uma vantagem em relação às demais. Esse fator torna mais fácil a realização do trabalho pedagógico com as mesmas.

Algumas crianças que vem bem cedo para escola são as melhores, que a gente vê que elas têm convívio com outras crianças, com a escola, então é muito melhor de trabalhar com eles. São crianças do bairro, é uma comunidade precária, eles são de baixa renda, tem dificuldades no meio financeiro, são estas crianças que a gente atende (BERLIM - PEI, 2020).

Em relação ao “*acesso das crianças e das suas famílias*” nas instituições de Educação Infantil no município de Vacaria, cabe ressaltar que as vagas são ofertadas de acordo com a disponibilidade do espaço físico e das condições de atendimento de cada instituição educativa.

A Secretaria Municipal de Educação de Vacaria dispõe de uma Central de Vagas para a Educação Infantil, que tem por finalidade realizar o cadastramento e encaminhamento das famílias que buscam o ingresso das crianças para a etapa da Educação Infantil, especificamente para a faixa etária da creche, que compreende crianças de zero a três anos e onze meses de idade. Os bebês, as crianças bem pequenas e pequenas, que frequentam a Educação Infantil permanecem em turno integral, após um período de adaptação ao novo ambiente, às/os profissionais da instituição e às demais crianças da própria etapa.

Para a realização do ingresso das crianças de quatro a cinco anos e onze meses – Pré I e Pré II na Educação Infantil, a matrícula é realizada diretamente na instituição educativa e as crianças frequentam em turno parcial. Desse modo, há a parcialização da oferta pela Secretaria Municipal de Educação, podendo ocorrer no turno da manhã ou tarde, conforme a necessidade ou preferência da família.

A procura pelo atendimento e garantia da vaga para a Creche na Educação Infantil do Município de Vacaria é bastante significativa, o que demanda uma grande procura das famílias pelos serviços prestados. A rede municipal de educação não consegue atingir toda a demanda, o que acaba suscitando uma lista de espera das famílias que aguardam atendimento. Isso denota haver um distanciamento entre aquilo que é garantido na legislação e a prática evidenciada nas instituições educativas.

Os critérios de seleção para a garantia da vaga, são definidos pela Secretaria de Educação, que conta com uma responsável que realiza uma análise da situação familiar, sendo garantidas, inicialmente, as vagas para as crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social ou, ainda, encaminhadas via Promotoria Pública ou Conselho Tutelar. Após a análise da situação per capita e da documentação exigida, as famílias são encaminhadas para as instituições educativas, o que pode acender e reforçar à ideia de uma educação assistencialista preocupada com o desenvolvimento físico e social da criança, deixando a perspectiva educativa e pedagógica para um segundo plano.

Nós temos uma lista de espera, porque como é um direito de todos, independente da classe social ou não, nós temos até 2024, que nenhuma criança pode ficar fora da escola, então o município tem que oferecer para todos, mas nós não temos toda a estrutura para suprir esta demanda, então existe uma lista de espera, hoje um dos pontos, que nós temos é a vulnerabilidade social que é analisado pela assistente social, mas é um direito de todas as crianças (LISBOA - CP, 2020).

Para as crianças da pré-escola, a oferta da pré-escola é obrigatória, estas crianças já fazem a matrícula diretamente na escola sem precisar passar por esta lista de espera, e as crianças já são matriculadas de acordo com a faixa etária de quatro anos, nas turmas de pré-escola (MADRID - GL, 2020).

Por sua vez, quanto ao cotidiano da Educação Infantil e sobre “*o que as crianças fazem na Educação Infantil*”, as entrevistadas responderam de forma unânime que as interações e brincadeiras fazem parte do cotidiano, o que demonstra que os eixos estruturantes que envolvem as interações e brincadeiras apontados nas DCNEI (BRASIL, 2009) estão presentes nos contextos educacionais.

Além disso, explicitam a organização de uma rotina flexível para a realização de diversas atividades, entre elas, o tempo para as brincadeiras, para a alimentação, a higienização, a hora de descanso, as movimentações em espaços diversificados, a utilização das áreas livres e o contato com a natureza, ações sempre permeadas pelas interações sociais.

A esse respeito, na compreensão de Tomás (2014), a criança não é apenas suscetível às influências do meio, é um ator em permanente desenvolvimento, tem voz ativa, sabe realizar suas escolhas, faz suas interpretações sobre si mesmo e analisa a realidade. Os conceitos trazidos pela autora também são evidenciados nos relatos obtidos pela pesquisa, principalmente quando as crianças têm a oportunidade de brincar, expressar-se, conviver, compartilhar experiências e se desenvolver.

As crianças tem a oportunidade de muitas experiências, da convivência, do brincar, do se expressar, do conviver com os demais, com crianças e também com adultos, acredito que aqui é a oportunidade que eles têm de se desenvolverem, de serem criança (MADRID - GL, 2020).

As crianças tem uma rotina, tem o educar e também o cuidar, elas chegam na escola são acolhidas, tem um horário para o lanche, é promovido atividades lúdicas, o brincar, a contação de histórias, as brincadeiras, nada de folhinha pronta, tem o almoço na escola, a hora do soninho, do descanso, e logo após quando acordam os cuidados de higienização, a gente prioriza muito o brincar na areia, brincar com a água, e que elas priorizem experiências que as crianças trazem de casa, cada criança tem a sua realidade e no final do dia tem a sopa, antes de ir pra casa as professoras e monitoras arrumam eles, também tem um pouquinho de brincadeiras e atividades antes de ir pra casa (FLORENÇA - GL, 2020).

Carvalho e Fochi (2017) sustentam que ao observarmos o cotidiano das crianças na Educação Infantil, é possível perceber rupturas e reinvenções nos modos de viver a infância. Diante dessa perspectiva, o cotidiano produz sua marca na vida social das crianças, ou seja, por meio dele, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no cotidiano vivido diariamente pelas crianças ao longo da Educação Infantil.

Desse modo, compreendem que a pedagogia do cotidiano é formada por temporalidades, espacialidades, relações e linguagens que se constituem no dia-a-dia da escola, a partir de um conjunto de práticas que envolvem a experiência de fazer parte de uma instituição coletiva que produz sentidos pessoais e coletivos na vida das crianças (CARVALHO; FOCHI, 2017)

Na compreensão das professoras participantes da pesquisa, é possível conhecer, a partir de suas narrativas, um pouco daquilo que é desenvolvido e vivenciado nas instituições de Educação Infantil de Vacaria. Mais especificamente desde a acolhida das crianças na instituição, as movimentações e deslocamentos, as rodas de conversa, as brincadeiras livres e dirigidas, os momentos de higiene, alimentação, hora do sono, aconchego da criança, o dar um colinho, as rodas de conversa, as atitudes de carinho, afeto, escuta, organização da sala, atividades dirigidas, pinturas, jogos, brincadeiras ao ar livre, interações, experiências, a música e o movimento. Além é claro, das brincadeiras no parquinho, na caixa de areia e com materiais alternativos, do uso do playground, da contação de histórias e manuseio de livros com texturas diferentes, dos diversos experimentos, dos passeios na mata, ao ar livre, aos arredores da instituição e das novas descobertas com os amigos. Tudo isso faz parte do cotidiano da Educação Infantil.

Elas brincam e descobrem, pra mim são as principais coisas e a minha função é oportunizar isso pra elas de uma maneira estruturada, orientada, quando eu entrei na Educação Infantil, eu atirava o brinquedo no chão, como eu aprendi quando cheguei, por

que eu vi que elas faziam assim, e com o tempo eu fui aprendendo que não é assim que você organiza um ambiente, então até esse olhar eu fui mudando (LONDRES - PEI, 2020).

Na chegada das crianças tem a acolhida, tem a conversa, pega um pouco no colo, a maioria pede um colinho, vem pertinho da gente com um sorriso e abraço, a gente conversa, faz a rodinha, e vem o café, fazem a higiene, a gente auxilia quem precisa, alguns já tem autonomia e fazem sozinhos, tem a escovação dos dentinhos, as brincadeiras livres, a gente prepara atividades e eles ama (COPENHAGUE - PEI, 2020).

Se canta muito pros bebês e eles se divertem, e as vezes eles também não gostam e a gente silencia, se dança, se movimenta, se brinca, brinca no pátio, no parque, na areia, com materiais alternativos, na brinquedoteca pra deixar que eles explorem, tem a biblioteca que é um espaço bem interessante, que todos estão aprendendo a usar, a se sentir mais familiarizados com as histórias, com os livros, a gente tem um espaço que é um playground, que tem brinquedos, de um material diferente, colorido com várias texturas, que eles adoram, pra eles ali também é um espaço de interação, de brincadeiras (PARIS - PEI, 2020).

É importante destacar também que algumas das instituições de Educação Infantil pesquisadas no município de Vacaria possuem limitações quanto aos seus espaços físicos para atender as demandas necessárias, fazendo com que, em algumas instituições de Educação Infantil, duas turmas de crianças em número reduzido acabem por ocupar o mesmo espaço físico. Esse espaço exige da instituição educativa uma reorganização desses ambientes, tanto nas rotinas, como na criação de outros espaços interativos, com a utilização de cronogramas e sistemas de rotatividade, que possam ser utilizadas/os por todas/os, e especificamente por essas turmas de crianças que são organizadas na mesma sala. A situação evidenciada no relato de Atenas – GL (2020), é um exemplo que demanda pensar em possibilidades para que as crianças possam ser melhor atendidas nas suas necessidades.

Como nosso espaço dentro da sala não é muito grande porque nós temos duas turmas em cada sala, então nós temos vários cronogramas, as crianças, as turmas fazem rodízio em parque, sala lúdica, tempo na videoteca, fizemos também uma sala onde tem fantasias, tem livros, e lá elas vão com a prof, ou com atendente, para que fiquem menor tempo possível duas turmas juntas na mesma sala, então é feito um rodízio pra se fazer estas atividades (ATENAS - GL, 2020).

Além disso, a rotina na Educação Infantil, envolve a alimentação, a higiene, os deslocamentos, as chegadas e saídas, as brincadeiras, as experiências e as interações. Um total de três (3) relatos afirmam que os espaços físicos das instituições, muitas vezes, não são compatíveis com o número de crianças organizadas em algumas turmas específicas. Essa situação necessita de reformas, adequações ou ampliações devido ao crescente número de crianças atendidas na Educação Infantil, pois em muitos dos estabelecimentos que ofertam o

atendimento, o número de famílias a procura de vaga vem aumentando consideravelmente, enquanto o espaço físico permanece o mesmo.

Nós temos uma rotina que é fixa da escola, que é a questão da alimentação, da higiene, a nossa escola quando foi criada, atendia um número muito pequeno de alunos, comparado à hoje, então era em torno de cem crianças, hoje tivemos época de termos trezentos e oitenta (380) crianças, isso acaba impactando na questão do refeitório, que ainda é o mesmo, então a gente acaba estabelecendo um cronograma o que eu não vejo como um aspecto muito positivo. Tem alguns momentos que as atividades são realizadas dentro da sala, mas tem momentos que são ao ar livre, a separação é por turma, estas turmas são a partir da idade, da faixa etária (MUNIQUE - GL, 2020).

A nossa estrutura física da escola não é muito ampla, a gente até conseguiu algumas reformas o ano passado, hoje eu conto com uma sala ampla, nós oferecemos 10 vagas de B1 (Berçário 1), eles realizam as refeições dentro da sala, tem os cadeiotes, fraldário, e um lactário, coisa que antes não tinha, e que eu acho primordial, pra tu estar mais perto dos bebês e eles criarem o vínculo contigo, no B2 (Berçário 2) a gente tem 14 crianças, e eu também consegui criar um banheiro dentro da sala, para facilitar o trabalho das pessoas que lá estão no dia a dia com ele (VIENA - GL, 2020).

Sabemos que tem muitas coisas ainda em termos de espaço a se proporcionar para as crianças que tem que ser arrumado, mas também sabemos que isso demanda de custos, mas eu acredito que a nossa Educação Infantil em Vacaria, ela tem espaço, em todas elas, é bom, algumas são razoáveis, outras boas, mas que é uma caminhada a gente também tem que se adaptar às condições e aquilo que nós queremos (LISBOA - CP, 2020).

Acerca disso, para Barbosa (2000, p. 43), a rotina é compreendida como sendo uma categoria pedagógica, organizada pelos responsáveis da Educação Infantil, com a finalidade de, a partir dela, realizar o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil. Desse modo, “as rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” e “são apenas um dos elementos que integram o cotidiano”.

Já em relação à maneira “*como as instituições de Educação Infantil estão organizadas*” no município de Vacaria, os sujeitos da pesquisa de campo apontam que as escolas oferecem atendimento desde o Berçário, que são os bebês a partir de quatro (4) meses de idade até a Pré-escola, ou seja, as crianças de quatro e cinco anos completos até 31 de março.

A escola oferece desde o berçário 1, que são crianças a partir de 4 meses, até a pré escola 1, que são crianças de quatro anos completos até 31 de março. Então no berçário 1 nós atendemos duas turmas com crianças a partir dos quatro meses até completarem um ano. No ano seguinte temos o berçário 2, que são crianças de um ano a dois anos, com duas turmas atendidas, depois temos mais duas turmas de berçário 3, que são crianças entre dois e três anos. Duas turmas de maternal, crianças de 3 para 4 anos, e quatro turmas de pré escola 1, que são crianças com quatro anos completos até 31 de março (MADRID - GL, 2020).

O horário de funcionamento das instituições de Educação Infantil no município de Vacaria é de dez horas e quarenta e cinco minutos, iniciando-se a partir das 7h15min da manhã e se estendendo até as 18 h. Durante esse período são servidas cinco refeições diárias, o que inclui o café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e a sopa ao final do dia.

Os bebês e as crianças da Educação Infantil são agrupados de acordo com a faixa etária, o que inclui os bebês do Berçário I (zero a 01 ano), do Berçário II (01 a 02 anos), do Berçário III (02 a 03 anos), do Maternal (03 a 04 anos), do Pré I (04 a 05 anos) e do Pré II (05 a 06 anos). Cada uma dessas turmas, possui suas salas de referência nas quais são atendidas pelas professoras e também pelas atendentes que auxiliam nas atividades diárias e nas atividades pedagógicas.

Os bebês e as crianças de maternal permanecem na instituição educacional no período integral, enquanto as crianças de pré-escola (4 e 5 anos) permanecem em turno parcial. O atendimento pode ocorrer tanto no período da manhã quanto a tarde, de acordo com a disponibilidade da vaga pela instituição ou conforme a preferência e necessidade da família.

É curioso perceber, nas narrativas de Paris - PEI (2020), que a organização das rotinas e do cotidiano é realizada de modo colaborativo. É possível vislumbrar que mesmo diante de uma padronização de horários e rotinas, as profissionais podem negociar e definir como será a organização dos horários e das atividades as serem desenvolvidas com as crianças.

A gente estabelece juntos a partir das reuniões, como é que vai funcionar a rotina, tendo em vista que a gente tem os horários de alimentação, os lugares, os espaços para as crianças que a gente acaba compartilhando, por que é muito pensado pra que todo mundo possa usufruir dos espaços e ter essa rotina de alimentação também contemplada, higiene e sono. A organização dos horários é feita de forma criteriosa, a gente procura também buscar essa organização para que nossa rotina flua direitinho, é trabalhoso organizar tudo isso, entrar em consenso com as turmas, com as profs. e com as necessidades das crianças, mas tem funcionado direitinho. As crianças conseguem fazer diversas atividades dentro do espaço que a gente tem, e seguir uma rotina que seja satisfatória pra elas e que profs. e atendentes e funcionárias consigam exercer as suas funções, nos horários que a gente organiza (PARIS - PEI, 2020).

Sobre isso, Carvalho e Fochi (2017) enfatizam a necessidade da construção e dinamização de uma pedagogia do cotidiano no trabalho realizado com crianças de zero a cinco anos de idade na Educação Infantil, porque se trata de uma pedagogia plural e criativa, promotora de cultura pedagógica que possibilita pensar nos tempos, nos espaços, nos materiais, nas relações e nos campos de experiências que podem ser experienciados pelas crianças. Nesta perspectiva, faz-se necessário repensarmos o cotidiano e as rotinas vivenciadas na Educação

Infantil como possibilidades de emancipação, interação e protagonismo das crianças nas instituições educativas.

No que envolve “*as relações e interações nos espaços da Educação Infantil*”, as pesquisadas reforçam que as relações e interações ocorrem a todo momento, em diversos espaços, tanto nas chegadas, nas saídas e nos deslocamentos dentro e fora da escola, com crianças da mesma faixa etária, como com crianças de idades diferentes e principalmente com os adultos, sejam eles as/os professoras/es, os pais, as atendentes ou os demais funcionários.

O professor trabalha com estas crianças e leva elas em outros espaços, em sala de aula também é oferecido através da intervenção da professora e experiências, as professoras tem tido este cuidado de proporcionar para as crianças no seu planejamento espaços de convivência, de desenvolvimento, de interação para que elas possam ir desenvolvendo-se de acordo com a sua faixa etária, de acordo com as suas necessidades (MADRID - GL, 2020).

Nesse sentido, no cotidiano da Educação Infantil, são muitas as possibilidades das crianças se encontrarem, interagirem e compartilharem diferentes espaços com outras crianças e adultos. Afinal, esses ambientes possibilitam trocas significativas, experiências, interações e novas aprendizagens, conforme identificada na fala de Paris - PEI (2020).

As crianças se encontram com outros grupos acho riquíssima essa interação, essa troca entre eles, percebo isso também durante as refeições, compartilham o mesmo ambiente, relacionar-se ainda é difícil para algumas pessoas, algumas pessoas são mais soltas outras mais reticentes, as crianças nos mostram essa união, essa possibilidade (PARIS - PEI, 2020).

É possível observar na fala de ATENAS - GL (2020) que o termo “aluno” ainda vem sendo utilizado no cotidiano da Educação Infantil, o que mostra a necessidade de aperfeiçoarmos nosso olhar para as infâncias a fim de nos desvencilharmos dos resquícios trazidos do ensino fundamental, dando a devida importância para as especificidades das crianças.

Essa relação se dá desde a entrada da escola, sempre no início do trabalho nós temos alguém da direção, então essa relação inicia ali, é ali que a gente vê o desenvolvimento deles, ali já começa a implementação da BNCC. Eu como gestora priorizo muito o afeto, eu acho que a afetividade, é um dos principais pontos na Educação Infantil, a partir do momento que tu és afetiva com teu aluno, tu vais conseguir que ele aprenda, que se desenvolva, sinta vontade de ir para a escola, eu acho que essas relações são muito importantes (ATENAS - GL, 2020).

Assim também, percebe-se a preocupação da escola em possibilitar momentos de integração e envolvimento das crianças com os demais funcionários da escola, com as merendeiras, com os responsáveis pela limpeza, com a secretária, a fim de valorizá-los nas funções que exercem junto a escola. Os pais também são convidados a participar das atividades dos filhos, seja para contar uma história, ou para participar de atividades específicas, o que se mostra uma alternativa eficaz para manter a presença constante dos pais na escola, bem como para trazer maior tranquilidade e segurança para as crianças.

A gente iniciou os projetos, gincanas com os pais que foi muito legal, as profs. trazem semanal ou mensal um pai para a escola, fazendo atividades, e as crianças gostam dos pais na escola, isto traz confiança para os pais e as crianças, então é todos trabalhando com o mesmo objetivo, desde a merendeira, lá a gente chama todas de profs., então é sempre feito o projeto com todos, eles vão na cozinha eles conhecem, eles fazem também receitinhas de culinária, então estão sempre em contato com eles, a gente procura ver a importância de uma sala limpa, das gurias estarem conversando. Nos dias da merendeira, serventes, eles fazem cartazes, lembram delas também, então é bem legal esta parceria que tem (FLORENÇA - GL, 2020).

Da mesma forma, Oliveira (2015) acredita que a escola, enquanto instituição formal de ensino, assume o desafio da inovação e da transformação social e comunitária, quando reconhece e valoriza a diversidade existente na comunidade escolar e no contexto social, assumindo seu papel humanizador possibilitando a vivência dos valores interculturais.

Por outro lado, no que se refere aos “*profissionais que atuam*” diretamente nos espaços de Educação Infantil e de como que este trabalho é realizado no município de Vacaria, 90% das participantes da pesquisa ressaltam que a rede municipal é composta pelas/os professoras/es, equipe diretiva, coordenadora pedagógica, secretária, atendentes, merendeiras, serventes, estagiários, monitores, professoras/es do Atendimento Educacional Especializado que atuam em escolas polo no município de Vacaria. Apenas uma (1) das pesquisadas acrescenta que além dessas profissionais a rede conta ainda com a atuação de uma psicóloga e assistente social que auxiliam as escolas e estão vinculadas à Secretaria Municipal de Educação.

Em 2017 nós começamos um trabalho junto ao NEAPE – Núcleo Especializado de Atendimento e Prevenção ao Escolar, onde a psicóloga também realiza um trabalho junto as crianças da rede municipal na Educação Infantil, é um trabalho em conjunto em rede, que nós trabalhamos, tendo a assistente social, a psicóloga, os funcionários, os professores, as equipes diretivas e mais a secretaria municipal de educação e toda a comunidade escolar presente em relação a tudo isso (LISBOA - CP, 2020).

Por sua vez, o planejamento pedagógico é organizado pelas/os professoras/es, com orientações da coordenação pedagógica. As/os professoras/es são distribuídas nas turmas de acordo com os critérios estabelecidos por cada instituição educativa, quando do início ou término de cada ano letivo, o que inclui critérios diversificados como: escolha por afinidade à faixa etária das crianças, perfil profissional, tempo de trabalho na rede municipal ou na própria escola, dentre outros. As/os professoras/es fazem, na sua maioria, revezamento de horários/turnos para atendimento às crianças, ou seja, no turno da manhã atuam com um determinado grupo e no período da tarde com outra faixa etária.

Os profissionais da Educação Infantil são pessoas que eu admiro muito, é um público que eu reverencio, tanto os professores, os diretores, os supervisores, eu noto que tudo é feito com muito carinho, é tudo feito com muito cuidado, os profissionais da Educação Infantil no geral, na minha opinião, são os melhores são fantásticos (VENEZA - CP, 2020).

Quando as profs. são nomeadas no município, elas têm ordem de preferência das turmas, e a gente observa também o perfil da pessoa para trabalhar com as crianças, para o melhor desenvolvimento delas, para dar uma educação de suporte realmente, a gente trabalha desta maneira... e as turmas são organizadas por faixa etária (VIENA - GL, 2020).

Ainda sobre o cotidiano da Educação Infantil, as professoras/es pesquisadas nos contam um pouco sobre o planejamento pedagógico, apontando aquilo que é prioridade no atendimento às crianças, a fim de aguçar-lhes a curiosidade por meio das histórias, da música, das brincadeiras, dos jogos, de um objeto a ser pesquisado, dos passeios realizados ao ar livre, entre tantas outras possibilidades que a Educação Infantil proporciona.

Procuro priorizar todos os campos de aprendizagem, o eu, o nós, os outros, as formas, as cores, o que abrange as atividades, as brincadeiras, os jogos, os eixos, a criança como um todo, o corpo, o cognitivo, o socio afetivo, as interações, de acordo com a idade das crianças e as fases eu trabalho as atividades, e os objetivos de aprendizagem (COPENHAGUE - PEI, 2020).

Na concepção de Paris (2020), no planejamento não podem faltar a questão afetiva, além de um espaço para a flexibilidade, pois é preciso trabalhar com as crianças para que elas se desenvolvam, mas principalmente atentar para o que as crianças estão solicitando a partir de suas vontades e interesses. “Não adianta eu querer falar sobre a natureza no planejamento, se eles não puderem ir lá fora, e perceber o que é a natureza, então no meu planejamento sempre tem espaço pra dar uma voltinha, pra perceber alguma coisa” (PARIS - PEI, 2020).

Paris - PEI (2020) ressalta, ainda, a importância da afetividade e da flexibilidade no planejamento de suas atividades pedagógicas:

No meu planejamento sempre tem espaço pra um colo, pra um beijo, tem espaço pra ir lá fora, pra contar mais uma história. Às vezes tu chega com um planejamento muito interessante abordando vários campos e a turma não tá ali naquele momento, eles estão com outros conflitos, no planejamento também tem que ter espaço pra flexibilidade de percepção da turma, percepção do momento (PARIS - PEI, 2020).

Já segundo a professora Londres - PEI (2020), no cotidiano não podem faltar uma roda de conversa, brincadeira livre organizada em algum espaço, um momento em que a criança possa explorar sem ter a interferência do/a professor/a, uma contação de história, ou a história com algum elemento do livro. “Acredito que a linguagem e o desenvolvimento passem muito por estes momentos” e acrescenta, ainda: “muitas vezes eu cheguei a largar o que eu tinha pensado, para atender à necessidade, a minha prioridade é o bem-estar da criança” (LONDRES, 2020).

Similarmente a isso, para Amsterdã - PEI (2020), o planejamento precisa estar focado no bem-estar da criança e no desenvolvimento da sua autonomia, na socialização e nas vivências de cada criança, considerando que muitas delas aprendem desde cedo a se organizar sozinhas. “Eu gosto muito da socialização entre eles, do saber dividir, do saber esperar a vez, a parte das vivências e das coisas da rotina diária, um simples fato de ir ao banheiro, de saber lavar as mãos, a conquista desta autonomia” (AMSTERDÃ - PEI, 2020).

Por outro lado, para Berlim - PEI (2020), o planejamento deve contemplar a escolha de simples materiais, não havendo a necessidade de brinquedos sofisticados, “a gente tem, um papelão, um toco de madeira, cones de costureira, na minha sala tu vai encontrar isso em todos os cantos, eu tento pensar o que as crianças vão fazer com aqueles materiais”. A entrevistada relata, ainda, a importância de se investir em objetos da natureza, como pinhas, pedras, água, terra, ar, fogo e mostrar para as crianças como utilizar e manipular esses materiais e objetos com cuidado.

Às vezes eu fico com um pouco de medo dos meus pensamentos, que eu imagino que vou fazer, se der errado deu errado, mas vamos lá, tudo se resolve, se sujar as crianças são laváveis, a gente vai dando confiança para as crianças, e elas percebem quando acreditamos no potencial delas (BERLIM - PEI, 2020).

Do mesmo modo, as atendentes são profissionais que têm por função auxiliar no cuidado, na higienização, na alimentação e na rotina das crianças, bem como auxiliar as/os professoras/es durante a execução das atividades com as crianças, conforme a necessidade de cada professor/a. Essas profissionais permanecem fixas em suas turmas e salas de referência,

atuando cotidianamente com os bebês e demais crianças com ou sem a presença da professora nos seus respectivos turnos de trabalho.

Temos professores e também as atendentes que fazem o trabalho de cuidar especificamente, os professores tem feito o cuidar e o educar, mas o cuidado vem mais pra atendente assim, a parte pedagógica fica com o professor. Outros profissionais são as serventes, merendeiras, monitores, vice-diretora, supervisora, os monitores auxiliam quando tem criança especial ou na secretaria da escola (ATENAS - GL, 2020).

Sequencialmente a isso, para uma das pesquisadas (PARIS - PEI, 2020) o trabalho realizado na Educação Infantil, requer o engajamento e empenho de todas/os para que possa fruir da melhor maneira possível, considerando que a equipe de trabalho é grande, com ideias diversificadas. Além disso, relata, ainda, a importância do trabalho colaborativo e do auxílio das/os colegas de trabalho para a concretização daquilo que é planejado.

As profes estão aí se esforçando, a gente faz formações, encontros, conversa entre nós sobre as novas ideias, as atendentes são nossos anjos da guarda, que nos ajudam muito nesse período, que nos apoiam, nos dão ideias, que nos ajudam a concretizar estas ideias que sem elas também ficaria bem inviável ou pelo menos difícil pra gente (PARIS - PEI, 2020).

Ademais, evidencia-se nas instituições de Educação Infantil de Vacaria que cada local possui suas especificidades, o que exige das equipes diretivas um olhar direcionado à organização dos seus espaços, tempos, rotinas e cotidiano, considerando o número de crianças e famílias atendidas, suas diferenças arquitetônicas, quadro de profissionais envolvidos, harmonia e responsabilidade do grupo na utilização dos materiais e recursos pedagógicos disponíveis.

Acho que nossa escola é muito feliz, por ter pessoas empenhadas, por ter pessoas que gostam do que fazem, por que eu acho que isso é que faz a diferença. É uma equipe bem unida, ou pelo menos se busca isso desde que eu entrei na escola, se busca uma integração, uma harmonia, uma linguagem que todos compreendam, que todos se sintam bem, isso é muito bonito e acontece na minha escola (PARIS - PEI, 2020).

A nossa escola tem um diferencial que eu não observei em outra escola de Educação Infantil, que são as portas abertas, isso é muito interessante pra mim, por que até então, as escolas de Educação Infantil que tive contato, os pais largavam na porta e tudo bem e a nossa escola tem esse olhar mais holístico, assim de entra pai entra mãe a gente tem esse contato, isso é legal e também é um olhar de gestão, que tem este espaço pro pessoal poder entrar na nossa escola e fazer parte dela (PARIS - PEI, 2020).

Outra preocupação apontada por Berlim - PEI (2020) diz respeito à necessidade de se manter um diálogo constante nos espaços da Educação Infantil, entre equipe diretiva, professoras/es, atendentes, pais e demais funcionárias/os, a fim de compartilhar ideias, socializar o que acontece no cotidiano da Educação Infantil, nas práticas com os bebês, com as crianças bem pequenas e pequenas, o porquê do brincar, as especificidades das crianças, das infâncias e de como que as crianças se desenvolvem neste espaço.

A gente precisa ter uma conversa sempre com eles no início, para mostrar o nosso trabalho, mostrar o que acontece na escola, o que é a Educação Infantil, por que que a gente brinca, por que está ali fazendo as coisas, não é só brincar, existe um processo por trás disso que precisa acontecer e eles entenderem, existe uma coisa enraizada que Educação Infantil é brincar, mas como assim brincar? Por trás do brincar existe um objetivo, existe o que a prof. tá pensando o que vai ser desenvolvido (BERLIM - PEI, 2020).

Já em relação à “*formação dos profissionais que trabalham na Educação Infantil*”, evidencia-se que os professores que compõem o quadro de profissionais da rede municipal de Educação, possuem na sua maioria habilitação específica na área da Pedagogia ou da Educação Infantil e pós-graduação na área da educação, chegando esse perfil a atingir um percentual de 90 a 100%.

Graupe (2014) salienta a importância dos saberes dos professores de Educação Infantil e da pedagogia da equidade, evidenciando que: “@ professor@ precisa conhecer a dinâmica da sala de aula e reconhecê-la como espaço produtor de conhecimentos. El@ deve ser mediador/a, aproximando os saberes d@s alun@s e valorizando as experiências individuais, as culturas e os costumes del@s” (GRAUPE, 2014, p. 397).

Nessa concepção, é preciso que o professor de Educação Infantil, se reconheça antes de tudo, como um profissional da educação, um sujeito capaz de mobilizar conhecimentos e saberes advindos da sua prática, da sua formação e da sua atuação enquanto professor. Requer ainda, um repensar crítico sobre a prática, a fim de evitar pré-conceitos ou de reproduzir quaisquer tipos de desigualdades sociais, de gênero, de nacionalidade ou multiculturais.

Vale ressaltar que as atendentes possuem formação inicial de ensino médio, que é a formação exigida nos últimos concursos, porém muitas delas vêm buscando aperfeiçoamento profissional na área da educação e algumas possuem pós-graduação. Uma das entrevistadas (MUNIQUE - GL, 2020), enfatizou que a formação das atendentes “ocorre principalmente no dia-a-dia, sendo esta uma oportunidade de aprendizado, a partir da observação que as mesmas realizam junto ao trabalho do professor e a partir deste aprendizado, é que se mudam as práticas”.

Tanto as escolas quanto a mantenedora oportunizam espaços de formação e de acolhimento para todas/os as/os profissionais, em alguns momentos de forma coletiva, por meio de reuniões na própria escola, e em outros momentos a formação ocorre de maneira mais direcionada para cada setor das/os profissionais envolvidas/os.

Os atendentes nestes últimos anos, nós demos horas de formação para elas, foram meio resistentes, mas foram dadas, para as serventes e merendeiras quem faz a formação é a área da merenda, vejo que as direções sempre que fazem formação elas compartilham com as serventes, merendeiras e com secretários desta formação inicial, e a secretaria também disponibiliza formação para as escolas (VENEZA - CP, 2020).

Para as professoras também é exigido o ensino médio magistério, mas a maioria já tem a faculdade de pedagogia ou outra de educação e uma pós-graduação na área da Educação Infantil ou a fim para poder trabalhar. A formação inicial dos profissionais é essa, durante o ano letivo são oferecidos pela mantenedora e pela escola formação continuada, acredito que preparadas para a Educação Infantil elas estão, na verdade é necessário que se faça uso desta formação para atuar em prol da Educação Infantil na prática (MADRID - GL, 2020).

Apesar do esforço e dedicação das atendentes no atendimento às crianças, nos cuidados de higiene, nas refeições, na hora do descanso, nas atividades lúdicas, no auxílio à/aos professoras/es, o que se percebe em relação às falas das pesquisadas é a preocupação quanto ao trabalho pedagógico realizado pelas atendentes, principalmente nos momentos em que permanecem sozinhas com as crianças e quando não possuem uma formação específica na área infantil para propor situações de aprendizagem, para conduzir as experiências das crianças, sendo que a/o professor/a com formação na área, acompanha as crianças somente um turno por dia.

Apesar do atendente ser um auxiliar, ele deveria ter uma preparação, um conhecimento, como que é as fases da criança, do desenvolvimento, por que a maioria do tempo a criança está com a atendente, o professor fica somente um turno. Anualmente a escola faz uma formação de 40 horas, para todas, as atendentes são convidadas a participar, mas não há muita procura na formação (ATENAS - GL, 2020).

Como que os cinco campos são trabalhados quando estão só as atendentes? essa é uma preocupação que eu tenho, porque não é só o espaço físico, a merenda, a alimentação enfim das crianças, a higiene toda essa parte de cuidado isso é importante, mas tem que ter o educar junto, que é o que a LDB já traz e as diretrizes reafirmaram com muita insistência o cuidar e o educar (ZURIQUE - CP, 2020).

Eu sinto que as vezes as atendentes, elas não têm essa visão humana da criança, para elas a criança estando quieta, sentada, tá bom sabe, é suficiente e essa parte mais afetiva teria que estar mais presente em todas as profissionais (LONDRES - PEI, 2020).

O meu sonho é que as escolas de Educação Infantil tivessem só professores trabalhando com as crianças, não desmerecendo as atendentes, por que se não tem professores, as atendentes fazem um excelente trabalho de acordo com o que elas conseguem dar, porque elas não são profissionais formadas para a educação, principalmente para a Educação Infantil (ZURIQUE - CP, 2020).

As preocupações apontadas quanto ao atendimento das crianças realizado pelas atendentes na Educação Infantil, nos instiga a pensar sobre a função social e educacional dessas instituições, da responsabilidade do poder público em viabilizar um atendimento de qualidade, estabelecendo critérios eficazes nos processos de entrada e qualificação desses profissionais, pois a qualidade no atendimento e na educação das crianças da Educação Infantil perpassa, inicialmente, os processos formativos dos/as profissionais que atuam nesses espaços.

Nesse aspecto, segundo Drumond (2018), a Educação Infantil não vem sendo pensada e valorizada como deveria, o que implica repensar na formação dos profissionais que nela atuam, além da demanda que envolve a organização dos espaços educativos, adequação da estrutura física, dos materiais pedagógicos e das propostas de trabalho com as crianças.

Assim também, quanto aos “*desafios e entraves*” que a Educação Infantil enfrenta no cotidiano, percebe-se, a partir dos relatos das entrevistadas, que alguns dos maiores desafios são “oferecer uma educação de qualidade” (MADRID - GL, 2020), para que todas as crianças sejam atendidas em suas necessidades, “a questão do próprio poder público fazer o papel dele” (MUNIQUE - GL, 2020); “a harmonia do grupo de profissionais” (FLORENÇA - GL, 2020); “fazer aquilo que se gosta” (VIENA – GL /PEQUIM - CP, 2020); “a falta de conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças por parte de alguns profissionais”(ATENAS - GL, 2020); o “retorno das atividades presenciais na Educação Infantil em tempos de pandemia” (LISBOA - CP, 2020); “garantia de acesso a todas as crianças na Educação Infantil” (VALÊNCIA – CP /ZURIQUE - CP, 2020); “unificar as outras áreas que são importantíssimas dentro da Educação Infantil, mas também já vejo como possibilidade” (PARIS - PEI, 2020); “quebrar a cultura do assistencialismo” ((AMSTERDÃ - PEI, 2020); e, por fim, a “participação e responsabilidade da família junto à escola” (FLORENÇA – GL /VENEZA - CP, 2020).

Um dos desafios apontados por Madrid - GL (2020) é a oferta de uma educação de qualidade para que todas as crianças sejam atendidas nas suas necessidades, o que depende da oferta de condições, entre elas, a adequação do espaço físico e a quantidade satisfatória de crianças atendidas em cada turma, pois este indicador impacta diretamente na qualidade do atendimento à criança dificultando o seu desenvolvimento.

Outro aspecto levantado é a função do poder público no acompanhamento e execução de ações que visem a melhoria dos espaços da Educação Infantil a nível de município, tanto a

partir das ampliações, reformas das instituições, quanto na manutenção necessária desses espaços, além da disponibilização dos recursos pedagógicos e no envio de materiais diversificados para uso coletivo nas instituições educativas.

A harmonia do grupo aparece como um aspecto importante a ser analisado, pois a partir do acolhimento de todos os profissionais é que se espera que os mesmos também possam acolher bem as crianças e realizar o seu trabalho de maneira mais efetiva e com alegria.

O nosso planejamento é pensado em todos, não é só no professor, não é só na merendeira, mas em toda a equipe, todas as atividades programadas são pensadas para que eles também participem, sempre procurando trabalhar em harmonia, desde a acolhida das crianças quando chegam na recepção, dos professores e dos funcionários (FLORENÇA - GL, 2020).

Outro desafio apontado, diz respeito a gostar daquilo que se faz e fazê-lo da melhor forma, pois segundo a narrativa das entrevistadas, existem vários tipos de profissionais na educação e quando se conta com uma boa equipe de trabalho, na qual as pessoas estejam focadas e sensibilizadas com a própria profissão, os resultados serão mais produtivos e satisfatórios para todos os envolvidos.

O maior desafio na minha opinião é tu fazer aquilo que realmente gosta, se tu fazes com amor, tu nem vê o que tu estás fazendo, aquilo é espontâneo de ti, e o principal é quando tu colhes os resultados, então eu acho que é o amor, tu fazendo com amor, é um desafio grande (VIENA - GL, 2020).

Além disso, a dificuldade da efetivação prática da BNCC no cotidiano das instituições de Educação Infantil aparece nas narrativas das pesquisadas como sendo um desafio para todas/os as/os envolvidos com o cotidiano das crianças, que requer uma compreensão mais aprofundada sobre a BNCC, o desenvolvimento infantil, os direitos de aprendizagem e os campos de experiência.

Um dos maiores desafios hoje é colocar em prática a BNCC, e trocar a atividade que a gente tem na cabeça enquanto atividade estruturada, por uma experiência, esse olhar da criança vivenciar coisas do cotidiano dela, da rotina dela, por exemplo, os números, vamos procurar o número que está no calçado, que está no calendário, então não é pintar o 1 que está naquela folhinha, então eu fiz toda uma reflexão, conhecer um pouco mais dos campos de experiência, dos objetivos e colocar em prática a BNCC (LONDRES - PEI, 2020).

A falta de conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças por parte de alguns/algumas profissionais que atuam diretamente com a criança, também aparece como um dos grandes desafios da Educação Infantil, reforçando a importância da formação específica na

área das infâncias, desde a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil. Além disso, há também a necessidade de qualificar os processos de entrada desses profissionais na rede municipal de educação, a fim de garantir um melhor atendimento às crianças, para que possam estar mais atentas/os por meio de uma escuta e um olhar diferenciado e sensível para o cotidiano das crianças.

Assim, também se evidencia a necessidade da formação continuada e da qualificação profissional, “que se faz mediante muitas trocas de ideias, com muitos estudos, muita formação, um ajudando o outro” (ZURIQUE - CP, 2020), a partir de um processo contínuo e de busca permanente.

A respeito dessa questão, Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016) problematizam os currículos de formação de professores, evidenciando nos cursos de Pedagogia a insuficiência teórica presente nos currículos e na própria formação. Isso indica a necessidade de uma aproximação com as teorias acerca da infância, pouco discutidas e analisadas nos fundamentos gerais da Educação, o que acaba por privilegiar práticas pedagógicas de caráter transmissivo e representa uma defasagem na formação dos professores e/ou ainda um retrocesso e cristalização teórica.

Apontam, ainda, que os cursos de formação de professoras/es além de pouco oferecer subsídios teóricos para que os professores conheçam sobre a construção social da infância, acabam por privilegiar práticas educativas verticalizadas e de hierarquização na relação com as crianças, reduzindo-se a práticas limitadoras em possibilidades de experiência educativa.

As concepções das autoras acima descritas, convergem com as ideias do relato de Zurique (2020) quanto à sua percepção dos cursos de Pedagogia e da importância da preparação das/os professoras/es da Educação Infantil a partir da compreensão das teorias sobre infâncias.

Acredito que o magistério é o curso que forma especificamente para a Educação Infantil e para os anos iniciais, porque eu trabalhei na Pedagogia e vejo que a Pedagogia não dava conta da prática, do cotidiano, como o curso normal dava, o estágio da universidade eram vinte dias e no magistério elas fazem em seis meses as dúvidas que tem, a supervisão ajuda, orienta, e as escolas que pegaram as meninas do magistério, elas dizem que é uma diferença assim fantástica, porque elas tem iniciativa, elas tem ideias, elas brincam com as crianças, essa parte da brincadeira elas tem muito claro isso, da importância e sabem fazer (ZURIQUE - CP, 2020).

Diante da situação de excepcionalidade que estamos vivenciando em relação à pandemia da Covid-19, no período de 2020, outro grande desafio apontado, é quanto ao retorno presencial das crianças de Educação Infantil em suas instituições educativas.

Muito se tem dialogado com diversos setores e entidades, sobre a criação de medidas estratégicas para um retorno gradativo e seguro, que tenha como prioridade o cuidado pela vida das crianças, dos jovens, adolescentes e adultos, de todas/os as/os profissionais envolvidas/os e que considere todos os protocolos de segurança adotados pelas organizações mundiais de saúde e pelas representações governamentais.

Nesse sentido, os diversos setores governamentais, gestores municipais e entidades representativas vêm buscando estratégias que venham minimizar os impactos da pandemia e que possam vislumbrar o retorno gradativo das atividades na Educação Infantil, com segurança e seguindo todas as orientações e protocolos necessários.

Nesse momento o nosso maior desafio é proteger, tanto as crianças, o adolescente e os nossos funcionários, os profissionais que estão aí, é uma questão de vida, esse é o nosso maior desafio. Então é o pânico sim, ansiedade sim, mas ao mesmo tempo é um aprendizado, a gente vai precisar unir muitas forças, olhar, ter sugestões de todos os lados para construir junto o retorno para a Educação Infantil (LISBOA - CP, 2020).

Outro desafio trazido a partir dos relatos, trata-se da ampliação da oferta e da garantia das vagas para todas as crianças de zero a cinco anos nas instituições de Educação Infantil, pois no município de Vacaria, ainda existe uma demanda de crianças de zero a três anos que aguardam por vaga na Educação Infantil. Essa questão já era apontada no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) na Meta 1, que pretendia universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do PNE.

Uma das questões é realmente a gente atingir a meta de dar a vaga para todos, as vezes ainda tem crianças que a gente ainda não consegue colocar na escola, apesar de termos atingido a meta um do plano, ainda fica uma pequena quantidade de crianças que não conseguem a vaga, temos um prazo para isso, mas existe esta necessidade de contemplar a todos (VALÊNCIA - CP, 2020).

Por fim, outro aspecto a ser considerado como desafio na Educação Infantil, envolve a participação da família junto à escola, ou seja, um grupo de profissionais da Educação Infantil, compreende que há um certo distanciamento e ausência das famílias nas atividades da escola, e a falta de compreensão das famílias sobre o trabalho realizado na Educação Infantil. Isso acaba por ser um grande desafio que requer a participação e envolvimento de todas/os na busca de estratégias de intervenção. Nesse sentido, possibilitar espaços de diálogo e discussão entre

família e escola, sobre o que é importante para as crianças, torna-se fundamental, isto é, é preciso que as instituições de Educação Infantil realizem essa ação social junto às suas famílias.

Às vezes a família deixa pra escola, educar, ensinar, a família larga de mão uma função que seria dela, ela deveria ser parceira da escola, ensinar a tirar a fralda, ensinar a comer, acho que o maior desafio é conscientizar que a família também tem que fazer a sua parte (VENEZA - CP, 2020).

Quebrar a cultura do assistencialismo, tirar dos pais isso, que não é uma creche, um depósito de crianças, é uma escola, onde a criança está se desenvolvendo, onde ela tá aprendendo, onde ela tá socializando, esse é o maior desafio (AMSTERDÃ - PEI, 2020).

Para Carvalho e Fochi (2016, p. 157) a produção do conhecimento nos espaços da Educação Infantil se materializa nas práticas cotidianas, ou seja, por meio das experiências de socialização das crianças e no acesso a patrimônios já criados pela humanidade. Nessa perspectiva, “o conhecimento é inteiro, não é fragmentado e é construído em uma relação dialógica entre o homem e o mundo”.

Já em relação às “possibilidades que a Educação Infantil proporciona para as crianças”, cinco (5) das quinze (15) participantes da pesquisa enfatizam que a Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e socioemocional das crianças, principalmente na medida em que proporciona aprendizagens, interações e experiências significativas.

Eu acho que ela é um diferencial na vida de qualquer ser humano que tem a oportunidade de frequentar a Educação Infantil, é uma oportunidade de desenvolvimento, de interação com o outro, é uma oportunidade incrível além do desenvolvimento intelectual também que é proporcionado, então é fundamental (MUNIQUE - GL, 2020).

A todo momento que a criança está na Educação Infantil ela está se desenvolvendo, do ponto de vista social, afetivo, emocional e cognitivo, por que na brincadeira ela pensa, ela imita, ela faz de conta, ela conta história, tudo isso é desenvolvimento para a criança, aprender a conviver com o outro, isso é a socialização, que se dá ali neste contexto da Educação Infantil, na hora que eles brincam, dormem e comem juntos, eles brincam, trocam brinquedos, então tudo isso ajuda no desenvolvimento e na autonomia da criança (ZURIQUE - CP, 2020).

Assim também, para muitas das nossas crianças do município de Vacaria, a Educação Infantil é o espaço privilegiado e por vezes o único, que possibilita o carinho, o aconchego, o acolhimento, a atenção, a escuta, a segurança, a proteção, a alimentação, a higiene, os cuidados necessários, as relações, as experiências e a aprendizagem, pois uma parcela significativa das nossas crianças, carecem desses cuidados e recursos para o seu pleno desenvolvimento.

Ademais, muitas vezes, é somente no espaço da Educação Infantil que as crianças possuem o contato com as histórias, com os livros, com os brinquedos, com as brincadeiras, com outras crianças de diferentes idades, com outros ambientes e com adultos que se preocupam em proporcionar experiências enriquecedoras, que possam contribuir para o seu desenvolvimento, além de que a instituição acaba por ser o ponto de referência para toda a comunidade.

No dia a dia a Educação Infantil traz muitas possibilidades, de aprendizagem, de construção de aprendizagens junto com a prof., as trocas de experiências com as próprias crianças, acho que isso já é uma possibilidade até para o crescimento deles que são pequenininhos, eu acho que é o dia a dia, a cada passo eles estão aprendendo, eu acredito isso (VIENA - GL, 2020).

A Educação Infantil é um ponto de referência para o bairro, para aquelas famílias perto da escola. A família respeita o professor da infantil, na verdade eles entregam o bem mais precioso pra eles que seriam os filhos, para o professor, para a atendente, então é de fundamental importância a Educação Infantil na cidade (PEQUIM - CP, 2020).

Para algumas das/os professoras/es pesquisadas, a Educação Infantil é compreendida como sendo o espaço educativo essencial para o desenvolvimento da criança, que traduz grandes possibilidades a partir dos direitos de aprendizagem e envolve o brincar, o participar e o conviver. Assim, a Educação Infantil “pode trazer benefícios para a manutenção dos vínculos afetivos, a autoestima e autonomia da criança, ela aprende a enfrentar desde cedo as dificuldades do dia-a-dia, além dos aspectos motor, cognitivo, socioafetivo” (COPENHAGUE – PEI, 2020).

Do mesmo modo, é enfatizada, ainda, a importância do acesso às crianças da Educação Infantil, como possibilidade de inclusão social e equidade, oportunizando uma igualdade de condições, de acesso aos livros, aos materiais, a uma alimentação saudável, ao convívio social, visto que, atualmente, a Educação Infantil não atinge a todas/os que dela necessitam. Isso é apontado na fala de Copenhague - PEI (2020) “mesmo que seja um direito o acesso ainda há um distanciamento para que todas as crianças estejam na Educação Infantil” e também traduzida na narrativa de Londres - PEI (2020).

A educação oportuniza para a criança conhecer o mundo diferente, por que a criança de classe alta, tem acesso em casa ao livro, ao computador, ao celular, a comunicação, a textos, a tudo, e a criança de classe baixa, não tem esse acesso, então na Educação Infantil eu vou dar a possibilidade para as duas terem a mesma formação, a mesma orientação e tentar nivelar de alguma maneira esta disparidade, dar uma igualdade de condições, pra que elas se desenvolvam (LONDRES - PEI, 2020).

Outra possibilidade que se almeja no cotidiano da Educação Infantil é a presença de outros profissionais das mais diversas áreas de atuação (educação física, fisioterapia, psicopedagogia, das artes plásticas, do teatro, da música), a fim de complementar esse cotidiano e auxiliar no desenvolvimento das crianças ampliando desse modo, a diversidade e o olhar de todos para com as crianças.

Gostaria muito que professores de educação física, fisioterapia, psicopedagoga, psicologia, profissionais da arte fizessem parte do nosso grupo, eu sinto falta desta diversidade no nosso grupo pois eles percebem o desenvolvimento das crianças com outro olhar, eu vejo como possibilidade agregar esses profissionais pra que a gente tenha um olhar cada vez mais amplo e também mais específico (PARIS - PEI, 2020).

Diante das narrativas produzidas pelas participantes da pesquisa, sobre a “*Educação Infantil na contemporaneidade*”, foi possível vislumbrar as diferentes formas de gestão e organização das instituições de Educação Infantil no município de Vacaria, a partir de seus contextos e de suas especificidades.

Além disso, foi possível verificar como que esses sujeitos da pesquisa percebem a Educação Infantil, reconhecem e valorizam as identidades e as culturas das crianças, como organizam o cotidiano da instituição, como que ocorrem as relações e interações entre crianças e adultos na Educação Infantil, além da intencionalidade do/a professor/a ao realizar o seu planejamento pedagógico nestes contextos e espaços educativos.

4.2.2.3 A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil

Vislumbramos no transcorrer da pesquisa que o documento da BNCC para a Educação Infantil tem por finalidade a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, por meio dos campos de experiências e dos objetivos de aprendizagem, o que suscitou muitas divergências e contradições durante o seu processo de construção.

Nesse sentido, para muitas/os pesquisadoras/es da Educação Infantil, houve perdas significativas durante o processo de construção do documento. Por outro lado, foi possível promover uma discussão bastante ampliada sobre a especificidade da Educação Infantil e marcar alguns conceitos importantes para essa etapa (TRAVERSINI; FOCHI, 2020).

A partir dessa breve contextualização, quando questionadas sobre as “*contribuições da BNCC no cotidiano das instituições de Educação Infantil*”, as profissionais participantes da pesquisa, evidenciam algumas mudanças significativas nas escolas a partir dos estudos envolvendo a BNCC. Tal fato demonstra que as escolas vêm repensando suas práticas

educativas, buscando romper com uma visão escolarizante e assistencial, além de estarem atentas ao que vem sendo proposto no documento.

Para ilustrar isso, Madrid - GL (2020) evidencia que a BNCC pode auxiliar no planejamento do professor, por meio do conjunto de experiências que o documento proporcionará, “possibilitando a criança a conhecer-se, a interagir, a expressar-se, a conviver, é aí que a base vem contribuir, é o professor ter essa visão de através do seu planejamento dar conta de todo estes direitos”.

Sob o mesmo ponto de vista, Rocha, Lessa e Buss-Simão (2016, p. 36) enfatizam a importância da teoria aliada à prática pedagógica para a consolidação de uma Pedagogia da Infância, ou seja, que reconhece as crianças enquanto sujeitos sociais. Assim, “a prática é fruto da reflexão crítica sobre ela própria, dando contorno para uma ação educativa orientada para as crianças, suas infâncias e contextos sociais”.

Já na concepção de Valência - CP (2020), a BNCC é vista como um documento normativo que deve ser seguido por todos, pois “é um documento que vai trazer a equidade, o equilíbrio, a aprendizagem para todos com igualdade, independente de fator social, de vários outros fatores, para que todos tenham o mesmo direito de aprender e com equidade”.

Por sua vez, Florença - GL (2020) explicita que a BNCC possibilita a “mudança de concepção da creche em relação ao assistencialismo”, que vem se transformando muito com o passar dos anos. Desse modo, o documento sugere a “valorização da criança e das infâncias” e focaliza a “formação dos professores para buscar novos caminhos e novas formas de organização do trabalho pedagógico” (FLORENÇA - GL, 2020).

Igualmente, Lisboa - CP (2020) acrescenta que a BNCC destaca “a cultura e a diversidade” que temos, reforçando a importância dos costumes locais, regionais e territoriais da criança a partir da sua vivência familiar, da sua origem, experiência, história, cultura, nacionalidade. Assim, “quando a gente fala em cultura, não é apenas trabalhar simplesmente a cultura gaúcha por que Vacaria está no Rio Grande do Sul, mas sim você trabalhar esta questão familiar que existe da cultura da criança” (LISBOA - CP, 2020).

Numa outra perspectiva, para Munique - GL (2020) a BNCC “vem sendo muito criticada em alguns aspectos, porém o documento apresenta uma estrutura detalhada, que consolida aquilo que outras leis e estudos vinham afirmando”. Enquanto isso, para Viena - GL (2020) a maior contribuição da BNCC é a necessidade de que os “fundamentos que constam no documento sejam de fato concretizados na prática” e não somente enaltecidos no papel.

Por outro lado, na visão de Zurique - CP (2020) o documento orientador da BNCC contou com a participação de muitos profissionais da área da educação. Portanto, não foi um

documento feito em gabinete, quanto menos produzido por amadores, por isso, não considera o seu conteúdo satisfatório.

Eu acompanhei a BNCC desde a conferência municipal de educação, a primeira CONAE, aqui no município, na regional, no estado, e depois em Brasília. A BNCC no meu ponto de vista apesar de não ser uma perfeição, foi construída e teve a participação de muita gente, ficou aberto eu acho que uns 6 meses pra a gente entrar, sugerir, criticar, enfim... e além disso se teve também as conferências regionais e aí foi feito de uma forma muito superficial no meu ponto de vista, muita gente não sabia direito o que ia lá fazer, e era já para analisar as competências gerais, as habilidades que estavam previstas, então muita gente contribuiu, não foi um documento feito de gabinete, contou com a participação de especialistas, também não foi um documento amador, contou com especialistas de cada campo do conhecimento que analisou também, então eu vejo que foi um documento bom (ZURIQUE - CP, 2020).

Na sequência, em relação ao Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e ao Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Sul, uma das entrevistadas argumenta que a construção do RCG, se deu diferentemente da BNCC apesar de ser uma complementação a nível de estado, expondo a sua percepção, visto que também participou desse processo de elaboração.

O RCG já eu vejo que não teve muito tempo, demoraram muito a começar para fazer o documento do estado, do território e não vi muita participação dos professores, mas enfim, foi um documento que respeita a BNCC e acrescentou habilidades, não criou nenhuma nova competência (ZURIQUE - CP, 2020).

Quanto à construção do Documento Curricular Organizador do Município de Vacaria (DCOMVAC), o processo de elaboração contou com a participação da Secretaria Municipal de Educação, das equipes diretivas, pedagógicas e das/os professoras/es da rede municipal de Vacaria, envolvendo as diferentes etapas e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil, Anos Iniciais, Finais e a Educação de Jovens e Adultos.

A Secretaria Municipal de Educação de Vacaria, ficou responsável pela organização, elaboração, monitoramento e sistematização das diversas etapas que antecederam a produção do documento, garantindo oportunidades de participação de todos. Esse documento foi concluído no ano de 2019 e suscitou a divergência de alguns: “O Documento Orientador do Território Municipal foi muito difícil, porque no meu ponto de vista teria que se acrescentar os conhecimentos específicos de Vacaria, do território de Vacaria e não houve este entendimento.” (ZURIQUE - CP, 2020)

Em contraste ao posicionamento anterior, o Documento Orientador do Município é visto por outras participantes da pesquisa, como sendo um importante documento que servirá de base para todas as instituições.

O Documento Curricular Orientador do Município de Vacaria, foi um trabalho muito bem elaborado e bastante trabalhoso, no sentido que foi estudado todo o documento mas que valeu muito a pena, a gente proporcionou a participação de todos os professores, a gente reuniu os professores por componente curricular e também por ano, então eles tiveram a oportunidade de fazer essa conversa, essa troca de ideias essa análise do que tinha na BNCC no RCG pra que a gente pudesse formar o nosso documento, e seguir um único, eu acho que foi um trabalho bastante importante, bem elaborado e que vai servir de norte para todas as escolas da rede, muito bom (VALÊNCIA - CP, 2020).

Outro aspecto envolvido na pesquisa empírica, está direcionado a compreensão de “*Como vem sendo realizada a discussão da BNCC*” nas instituições de Educação Infantil no município de Vacaria. Diante das narrativas das participantes da pesquisa, percebe-se que houve grande participação dos profissionais da educação junto à formação, entre eles, as/os professoras/es, as equipes diretivas e pedagógicas, as atendentes, os funcionários e a Secretaria Municipal de Educação.

Houve por parte das direções das escolas e da coordenação pedagógica uma preocupação muito grande de fazer formação, eu acredito que a Educação Infantil foi a área da educação aqui em Vacaria que mais as escolas assumiram este aspecto, este compromisso de fazer formação (ZURIQUE CP, 2020).

As equipes diretivas argumentaram que durante o ano de 2019, foram proporcionadas diversas formações pedagógicas, por meio da Secretaria de Educação, através de uma equipe de formadores locais. Em um primeiro momento, esses encontros foram realizados com as equipes diretivas e supervisoras de cada instituição, que ficaram ao longo do trabalho encarregadas de replicar os estudos realizados, junto a seus colegas de escola.

Diante desse contexto, é importante refletirmos sobre os processos formativos realizados de modo escalonado, ou seja, quais os benefícios e impactos trazidos pelas práticas de formação continuada adotadas por meio da replicação dos temas estudados? Essas questões precisam ser discutidas e avaliadas pelos profissionais envolvidos com a educação, a fim de averiguar sua funcionalidade e o alcance dos objetivos propostos.

De acordo com as narrativas obtidas, três (3) das quinze (15) entrevistadas enfatizam que essas discussões e momentos de formação contribuíram para um melhor entendimento sobre as concepções de criança, sobre os espaços e tempos da Educação Infantil, sobre os direitos das crianças, os campos de experiências, a intencionalidade pedagógica, sobre o cotidiano infantil, e principalmente, na qualificação das práticas evidenciadas no atendimento às crianças, envolvendo não somente a BNCC como também o RCG.

Foram feitas várias formações, foi trazido também através da supervisão da escola, para os professores materiais para estudo e discussão. Então a gente já percebe que as práticas dos profissionais depois desta formação através da base, também mudou, a gente percebe que as professoras já estão se envolvendo nesta questão, e já estão tendo este lugar diferenciado para as crianças da Educação Infantil (MADRID - GL, 2020).

Juntamente com a base a gente fez o estudo do Referencial Gaúcho, algumas comparações, leituras que foram feitas, este ano nós iríamos continuar, mas como parou tudo, nossa formação também foi cancelada, e o que a gente fez foi orientar as profs. agora para fazer estudo em casa e procurar algumas formações online para poder continuar com este estudo do referencial (ATENAS - GL, 2020).

A BNCC só veio pra reforçar o que significa a Educação Infantil que é a criança interagir e brincar, então se o professor tiver bem isso em mente, irá fazer um bom trabalho... de todas as etapas a infantil é a que mais se adaptou a Base, em virtude do que já existia antes da documentação, a base só veio pra ajudar o professor, aumentar mais o entendimento, com respeito a educação, a criança, a infância e o brincar (PEQUIM - CP, 2020).

Sob outra perspectiva, duas (2) das/os professoras/es participantes da pesquisa informaram que as discussões no cotidiano da instituição auxiliaram na compreensão sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, vivenciados por meios dos campos de experiência. Todavia, atentam para a necessidade de aprofundamento e formação sobre o tema para todos os profissionais da Educação Infantil.

Eu percebo que não era muito diferente de anos atrás, faz 10 anos que estou na Educação Infantil, a gente sempre trabalhou e tentou perceber e desenvolver a criança no seu todo, a BNCC só veio reforçar, dar um caminho mais seguro para os profissionais da Educação Infantil (COPENHAGUE PEI, 2020).

Em termos de município eu acho que a gente vai precisar de mais formação com pessoas capacitadas para isso, por que a gente não teve na verdade uma formação específica de uma pessoa com conhecimento explicando e falando sobre. Foi muito assim, conversa, leitura, troca, a formação ficou muito reservada a gente (LONDRES - PEI, 2020).

Já em relação “às orientações que estão sendo recebidas e/ou repassadas para as instituições de Educação Infantil”, cabe ressaltar que as coordenadoras pedagógicas, realizaram com seu grupo de profissionais todas as etapas de formação sugeridas pela equipe regional de formadores da BNCC após a conclusão de cada etapa.

Os encontros de formação com os coordenadores pedagógicos foram realizados nas dependências da SMED e cada coordenador pedagógico, replicou estas experiências em suas escolas. Assim, foram fomentados espaços de diálogos, dinâmicas, leituras, aprofundamento teórico e vivências significativas, como é possível perceber por meio dos relatos: “Nós focamos

aqui a questão do respeito aos direitos de aprendizagem esse é nosso foco principal, é o que a gente busca” (MUNIQUE - GL, 2020).

Tem uma equipe que nos auxilia, que está sempre nos dando apoio, nos enviam material, e aí a gente trabalha em cima deste material que nos é enviado, então a gente também registra os momentos, dinâmicas que é realizada, e é enviado para eles este trabalho. (FLORENÇA - GL, 2020)

Ademais, na visão de algumas/alguns professoras/es pesquisadas, a BNCC já vinha sendo trabalhada na prática cotidiana da Educação Infantil, no trabalho realizado com as crianças, mesmo que não fosse utilizada a mesma linguagem para identificar as experiências realizadas, pois as brincadeiras e as interações, desde a aprovação das DCNEI (2009), são discutidas e priorizadas no cotidiano da Educação Infantil, como relatam Paris e Berlim (2020).

A gente conseguiu perceber muito do nosso trabalho ali, talvez com uma outra linguagem, mas dentro da mesma linha de pensamento, é sinal de que a gente já estava no caminho destes objetivos, dentro das faixas etárias, sempre uma coisa ou outra é novidade e se torna um desafio para trabalhar com nossas turmas, mas a base veio também para nos tranquilizar neste sentido de que a gente já estava fazendo um trabalho próximo do que a base espera. (PARIS - PEI, 2020)

O foco estava nas interações, que precisava ter isso como base mesmo e o brincar, serem realizados todos os dias, e também os objetivos, pensando neles, tudo o que a gente faz está englobado na base, tentando ter um norte, brincar e interagir está vindo muito à tona, educar e cuidar sempre eram trazidos nos cursos (BERLIM - PEI, 2020).

Conforme dados fornecidos pela SMED, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, já vinham sendo utilizadas e estudadas anteriormente à BNCC, servindo inclusive de base para a organização dos Projetos Político Pedagógicos e Regimentos. Do mesmo modo, orientavam o desenvolvimento das crianças a partir das concepções de infância, da organização dos tempos, espaços e materiais, das práticas pedagógicas da Educação Infantil e sobre a avaliação das crianças na instituição educativa.

Podemos perceber, ainda, nas narrativas de Copenhague - PEI (2020), que muitas das dificuldades da efetivação da BNCC encontram-se no campo teórico, ou seja, na forma de registrar a organização e o planejamento das atividades, que pode gerar insegurança, receio e aversão ao documento. Há portanto, a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre como integrar a teoria com a prática. Enquanto isso, na percepção de Londres - PEI (2020), as formações contemplavam estudos da BNCC, do RCG e todos as/os professoras/es puderam participar desse processo.

Eu vejo assim que a maior dificuldade do professor é planejar pro papel, pra nós da Educação Infantil não é a prática em si, a prática do nosso dia-a-dia, é o papel, é colocar tudo isso no papel, os objetivos, por que isso se torna mais trabalhoso. Muitos professores acabam dizendo eu não sei, eu não gostei se sentem com amarras, inseguros em assumir isso, e não que seja totalmente novo, não vejo que foi totalmente novo (COPENHAGUE - PEI, 2020).

A gente ficou um período estudando a BNCC, tinha a orientação de avaliar e contribuir com a BNCC a nível de município, ver o referencial curricular gaúcho, teve um momento em que a gente pôde dar sugestões para o documento municipal. Foi feito um caminho na escola e acompanhamos o processo (LONDRES - PEI, 2020).

Ao mesmo tempo, conforme as narrativas das pesquisadas, foi solicitado para que todas as instituições de Educação Infantil pudessem fazer a revisão e reformulação dos seus Projetos Políticos Pedagógicos, bem como dos Regimentos Escolares, contemplando os aspectos principais da BNCC e do RCG conforme a sua etapa da Educação Básica, juntamente com a sua comunidade escolar.

Nosso PPP teve que ser revisto, a gente fez toda uma revisão dele com a comunidade e deixando de acordo com a Base, além de ter as outras leis, LDB, as Diretrizes a gente acrescentou a BNCC e o RCG. Nas reuniões de supervisão foram feitas as contribuições para o documento. A mantenedora trabalhou com as supervisoras, e as supervisoras repassaram a formação para os demais funcionários da escola que foram convidado. (ATENAS - GL, 2020).

Os professores foram orientados, foi feito uma formação inclusive, e a principal atividade era fazer os planos de aula em cima do nosso documento a gente fez isso o ano passado, e a partir de agora 2020 os professores já iniciaram fazendo a partir das habilidades do documento orientador, seus planos de aula (VALÊNCIA - CP, 2020).

Todas as etapas da BNCC elas foram compartilhadas e feitas junto com as escolas, toda a construção da BNCC, do referencial, tanto que, eu tenho muito orgulho de saber que o município de Vacaria foi um dos municípios que mais contribuiu para construir o RCG, e isso é mérito das supervisões que orientaram, que incentivaram, que levaram ao conhecimento dos professores, houve esse movimento nas nossas escolas (VENEZA - CP, 2020).

Ao abordar outro tópico, quanto aos “desafios e possibilidades da BNCC no cotidiano das instituições de Educação Infantil”, algumas/alguns profissionais pesquisadas/os destacam, em relação aos desafios:

- a) “vai ser um caminho longo, difícil, considerando que algumas professoras, atendentes e pais não reconhecem a criança como um ser presente, além da rejeição ao novo jeito de perceber a educação.” (COPENHAGUE - PEI, 2020)
- b) “o desafio é pensar sobre o brincar livre, a natureza, é preciso mudar as formações, todos deveriam participar destas mudanças do brincar, da natureza, algumas pessoas

não querem mudar, outras precisam de um tempo para ter uma visão diferente” (BERLIM - PEI, 2020)

- c) A preocupação de Viena - GL (2020) está associada a ideia de que o documento precisa ser exequível na prática, caso contrário não fará sentido: “não adianta só ler e ficar no papel, no momento em que as professoras conseguirem trabalhar com as crianças, teremos um aproveitamento” (VIENA - GL, 2020).

Acerca disso, Campos e Barbosa (2015) enfatizam que para discutir a BNCC na Educação Infantil é preciso considerar toda a trajetória histórica dessa etapa de escolarização, assim como as Diretrizes para a Educação Infantil, sendo esta política pública um grande desafio, mas uma tarefa necessária para a garantia dos direitos das crianças brasileiras. Explicitam, ainda, que apesar dos avanços na Educação Infantil tanto a nível teórico quanto organizacional, muitos são os desafios para a sua efetivação no campo da prática.

Assim também, Novais e Nunes (2018) nos alertam para o fato de que a BNCC, além de ser uma política educacional é, antes de tudo, política social que prescreve outras demandas e envolve o espaço vivido pelas infâncias. Assim, os espaços educativos, nos encorajam a pensar no poder da docência quando afirmam que “nenhuma reforma educacional é capaz de romper com a dialética presente no fazer educativo da docência com as infâncias ou com quaisquer outros níveis ou modalidades de ensino” (NOVAIS; NUNES, 2018, p. 1083).

Por outro lado, podemos evidenciar nas narrativas das participantes da pesquisa, algumas das *possibilidades* que o documento pode oferecer:

a) “vejo a Base de uma forma muito lucida, ela é orientadora, trouxe esta unificação de perspectiva, com uma orientação sobre as faixas etárias, surgiu pra dar uma base de sustentação, de acordo com a realidade, eu a interpreto como um bom caminho a seguir” (PARIS - PEI, 2020).

b) “veio para dar um nome ao que já era feito, para nortear o trabalho do professor, os direitos de conviver, brincar e explorar sempre esteve presente na Educação infantil e andam juntas, veio para situar o professor” (AMSTERDÃ - PEI, 2020).

c) “muito bem planejado e pensado, é o que a gente vive na nossa prática, é ter um bom resultado do trabalho com todas as crianças, a gente vai deixar a criança ser criança, do seu jeito, quando limitamos as crianças, elas se sentem estressadas e não confiam mais em você, quando se dá voz pra criança, ela se sente mais acolhida e confiante e vai gostar de vir pra escola” (BERLIM - PEI, 2020).

d) “ela é complexa, e ao mesmo tempo objetiva, os campos abrangem muitas coisas e ao mesmo tempo é bem específica, por que tem o objetivo para aquela aula, está voltada para a experiência, tem as ementas que é o principal” (LONDRES - PEI, 2020).

e) “a contribuição é o pensar do professor no planejar, as experiências que ele vai oferecer, ter onde se basear para poder dar conta das competências, dos objetivos e os campos de experiência, o currículo existe, mas a forma como ele é desenvolvido pelo professor é que vai dizer se a base realmente está acontecendo e se o professor oportuniza a criança a conhecer-se, a interagir, a expressar-se.” (MADRID - GL, 2020)

f) “a Base vem de uma forma mais detalhada, mais explicada, eu percebi que consolida aquilo que já outras leis, outros estudos, vinham dizendo” (MUNIQUE - GL, 2020).

g) “veio pra auxiliar, é uma orientação, uma base que valoriza a criança, a infância, o planejamento, a nossa formação para buscarmos novos caminhos na organização do trabalho pedagógico” (FLORENÇA - GL, 2020)

h) “possibilita trabalhar a cultura e a diversidade que temos, cada escola tem um olhar diferente, e as crianças tem a sua vivência na parte familiar, quando a gente fala em cultura, não é trabalhar simplesmente a cultura gaúcha, mas trabalhar esta questão familiar que faz parte da cultura da criança” (LISBOA - CP, 2020)

i) “é um documento muito rico, um instrumento que veio pra dar base pra educação. (VENEZA - CP, 2020)

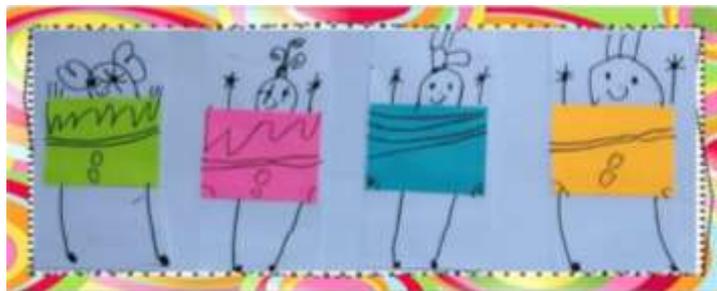
Diante dessas narrativas, podemos perceber a complexidade que envolve a efetivação da BNCC na prática, aliada à teoria, o que requer um esforço coletivo tanto a nível da gestão da política pública, quanto do currículo que acontece nas instituições educativas.

Nesse sentido, as/os professoras/es das infâncias assumem uma importante tarefa na condução e no planejamento pedagógico para que as crianças possam, de fato, vivenciar na Educação Infantil, experiências enriquecedoras, que considerem suas vivências, experiências e necessidades para que possam ter seus direitos efetivados na prática.

Sob essa perspectiva, a/o professor/a é considerada/o como sujeito desse processo, aquele que faz escolhas, mobiliza o pensamento, possui saberes e conhecimento. Desse modo, a sua função não se resume a ser aplicador/a de uma política pública, mas de repensar o seu cotidiano e seu fazer pedagógico, a partir das experiências que foram sendo construídas no decorrer da sua docência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 15 – Festa da Alegria - Isadora (4 anos)



Fonte: Arquivo da própria Autora (2020).

Ao finalizarmos esta dissertação, somos impregnadas por um sentimento de alegria e gratidão pela trajetória percorrida, pelos esforços empreendidos e pelos conhecimentos adquiridos. Percorremos uma longa caminhada na tentativa de refletir e analisar sobre as contribuições da Pedagogia da(s) Infância(s) para a efetivação de uma política pública nacional intitulada de Base Nacional Comum Curricular, voltada especificamente para a Educação Infantil no município de Vacaria/RS.

No decorrer do ano de 2018, no município de Vacaria foram muitas as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sucedidas de uma longa trajetória de estudos envolvendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Porém, pouco se ouvia falar na terminologia Pedagogia da(s) Infância(s), como possibilidade de compreender as crianças e suas culturas, concebendo-as como seres humanos, capazes de agir socialmente, que carregam consigo suas histórias de vidas e se constroem a partir das suas relações e interações com outras crianças e adultos.

Diante desse contexto, num primeiro momento me senti desafiada a pesquisar sobre o tema envolvendo a Pedagogia da(s) Infância(s) para conhecer sobre os pressupostos que a fundamentam. Ao estudar sobre isso, percebi que muitas práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil de Vacaria vinham se desenvolvendo sob esse viés. Assim, se coloca a criança no centro do processo educativo, compreendida como um sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade por meio das interações, brincadeiras e práticas cotidianas. Isso reafirma o que propunham as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a partir das concepções de criança, Educação Infantil e currículo trazidas no documento.

Num segundo momento, em decorrência das discussões envolvendo a BNCC, dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na Educação Infantil e da proposição

dos campos de experiência, como um conjunto de significados para auxiliar o/a professor/a na condução do trabalho com as crianças, percebi que a Pedagogia da(s) Infâncias, assim como a retomada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) poderiam contribuir na efetivação da BNCC, considerando a criança como sujeito da sua aprendizagem. Esse aspecto demanda repensarmos sobre o cotidiano da Educação Infantil para garantir espaço e voz para o protagonismo e o direito de aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, a dissertação foi aos poucos sendo arquitetada com a contribuição de autoras/es que deram sustentação teórica ao trabalho realizado e contou com a participação das/os professoras/es, gestoras/es e coordenadoras/es da Educação Infantil que enriqueceram a pesquisa a partir de suas narrativas e experiências de vida, mediante a sua atuação profissional.

Na seção *Introdução*, vislumbramos um pouco da trajetória e expectativas da pesquisadora diante do objeto a ser pesquisado e retomamos a sua problemática: como a Pedagogia da(s) Infância(s) pode contribuir com a efetivação da Base Nacional Comum Curricular nos contextos de Educação Infantil no município de Vacaria/RS? Ainda na introdução.

Retomamos o objetivo geral da pesquisa, que teve como finalidade analisar as contribuições da Pedagogia da(s) Infância(s) para a efetivação da Base Nacional Comum Curricular em contextos educacionais de Educação Infantil no município de Vacaria/RS.

Do mesmo modo, revisitamos os objetivos específicos, com a finalidade de: a) conhecer os pressupostos teóricos que fundamentam a Pedagogia da(s) Infância(s); b) compreender os fundamentos normativos da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e por fim, c) identificar os desafios e possibilidades do processo de efetivação da Base Nacional Comum Curricular nos contextos de Educação Infantil no município de Vacaria/RS.

Já na segunda seção intitulada *Infâncias e Pedagogia da(s) Infância(s)*, foi possível refletirmos sobre as diversas concepções de criança e de infância criadas ao longo da história. Além disso, foram aprofundados alguns conceitos sobre a Pedagogia da(s) Infância(s) como uma possibilidade de problematizar a reprodução de práticas educativas reducionistas e conservadoras de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos.

Na terceira seção, intitulada *Educação Infantil e Políticas Públicas: fundamentos históricos da BNCC*, contextualizamos a história da Educação Infantil no Brasil e as contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para o processo de construção e proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por sua vez, na quarta e última seção intitulada *A Pedagogia da(s) Infância(s) e a efetivação da BNCC nas instituições de Educação Infantil no município de Vacaria*, apresentamos alguns dos desafios e possibilidades para a efetivação da Base Nacional Comum Curricular nas instituições de Educação Infantil no Município de Vacaria, apontando categorias específicas que abrangem as concepções de criança e infância(s), a Educação Infantil na contemporaneidade e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

Na tentativa de buscarmos respostas para a problemática da pesquisa, é imprescindível refletirmos inicialmente sobre a Pedagogia da(s) Infância(s) e a efetivação da Base Nacional Comum Curricular nas instituições de Educação Infantil do município de Vacaria. Segundo Stephen Ball (2009), o processo de tradução das políticas públicas em práticas exige certa complexidade, pois é uma “alternação entre modalidades”, o que significa que as políticas são escritas por alguém, enquanto a praticidade da política requer ação. Nesse sentido, o sujeito que põe em prática as políticas escritas, precisa fazer um grande esforço para agregar essas duas modalidades, que são a palavra escrita e a ação exequível, o que é um tanto “difícil e desafiador” de se realizar. Isso significa que o processo de tradução das políticas em prática envolve uma “atuação” do sujeito para a efetivação da política na prática e por meio dela.

Desse modo, a Pedagogia da(s) Infância(s) e a efetivação da Base Nacional Comum Curricular apontam desafios e possibilidades em relação à sua organização e efetivação nas instituições de Educação Infantil. Tal fato demandará a atuação do sujeito, além de um conjunto de ações propositivas a fim de garantir aos profissionais da Educação Infantil a apropriação de novos conhecimentos envolvendo as crianças e suas infâncias, estudos sobre as concepções que orientam a prática pedagógica na Educação Infantil, e especificamente, acerca dos conceitos trazidos pela BNCC, que perpassam pela gestão da política pública, pela formação profissional dos/as envolvidos/as e pelas escolhas pedagógicas dos/as professores/as.

Ao aprofundarmos os conceitos teóricos envolvendo a Pedagogia da(s) Infância(s), somos interpelados a pensar sobre as crianças como um sujeito de direitos e como seres humanos capazes de agir socialmente, que trazem consigo suas histórias de vida. Além disso, são seres com possibilidades de estabelecer diversas relações, que constroem e produzem cultura a partir das relações que estabelecem com o outro, sofrendo influências de diversas outras culturas existentes na sociedade.

Nessa perspectiva, a Pedagogia da(s) Infância(s), pode contribuir com a efetivação da BNCC nos contextos de Educação Infantil a partir do momento em que problematiza a reprodução de práticas educativas reducionistas e conservadoras de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos. Desse

modo, pode servir de proposição para novas práticas pedagógicas alicerçadas na compreensão de criança como um sujeito de direitos, como seres humanos capazes de agir socialmente, com possibilidades de estabelecer diversas relações e que trazem consigo suas histórias de vida e culturas.

Dessa forma, a Pedagogia da(s) Infância(s) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, possuem uma estreita relação com a Linha de Pesquisa 2 do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), uma vez que busca refletir sobre os temas envolvendo a Educação, os Processos Socioculturais e a Sustentabilidade, com ênfase na cultura e nas políticas públicas.

Sendo assim, as análises teóricas e empíricas, apontaram que é necessário que as/os profissionais da Educação Infantil vislumbrem na Pedagogia da(s) Infância(s), as possibilidades para a edificação de uma sociedade mais justa e humanizada para todas/os e, ainda, que valorizem as diversas culturas da infância, concebendo as crianças como protagonistas e agentes da sua própria história e cultura.

Nesse sentido, a Pedagogia da(s) Infância(s) pode contribuir na proposição de novas perspectivas envolvendo as crianças e suas infância(s), considerando que a mesma se sustenta a partir das seguintes concepções:

- Compreende a criança como um sujeito de direitos, o que requer a proposição de indicativos pedagógicos que oportunizem às crianças a experiência da infância, a partir da realização de projetos educativos voltados para a construção da democracia, da diversidade, da prática social, com ênfase nas relações sociais entre as crianças, suas famílias e professores.
- Fundamenta-se na ideia de que toda a aprendizagem resulta de uma relação social partilhada. Nesse sentido, tem como proposta pedagógica as interações, as brincadeiras, o lúdico e as linguagens articuladas ao conhecimento das artes, da cultura, da ciência e da tecnologia.
- Considera que toda e qualquer ação educativa requer a análise das crianças e dos contextos socioculturais que legitimam sua infância e reconhece as crianças como seres humanos capazes de agir socialmente, que trazem consigo suas histórias de vida, seres com possibilidades de estabelecer diversas relações, que constroem e produzem cultura a partir da relação com o outro, sofrendo influências de diversas outras culturas existentes na sociedade.

- Sinaliza que é possível transformar a instituição de Educação Infantil em um lugar para a infância na medida em que se reconhece o seu contexto sociocultural, viabilizando o entrelaçamento dos saberes, promovendo um lugar para que as crianças possam falar, se expressar e se comunicar, por meio de várias linguagens em seus espaços cotidianos, a fim de serem vistas, ouvidas e consideradas no planejamento e na organização da rotina educativa.

Pelas razões aqui evidenciadas, é possível perceber uma estreita relação entre a Pedagogia da(s) Infância(s) e o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a partir das concepções envolvendo a definição de Criança, Educação Infantil, Currículo e Propostas Pedagógicas e que, inclusive, serviram de apoio e embasamento para a construção e proposição da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

O documento da BNCC, ao ser homologado no ano de 2017, propõe mudanças significativas no currículo das instituições educacionais, de modo mais propositivo na etapa da Educação Infantil, tendo por finalidade o alcance dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Isso ocorre a partir de seus eixos estruturantes que envolvem as interações e as brincadeiras, por meio dos campos de experiências e dos objetivos de aprendizagem, com os quais as crianças podem aprender e se desenvolver.

A respeito disso, na etapa da Educação Infantil, a centralidade encontra-se expressa nas experiências das crianças, nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e nos objetivos de aprendizagem, havendo uma concepção de aprendizagem, currículo e de criança diferente do ensino fundamental.

Do mesmo modo, a pesquisa evidenciou que são muitos os desafios e possibilidades que envolvem a efetivação da BNCC nas instituições de Educação Infantil no município de Vacaria, especificamente quando se trata da etapa da Educação Infantil, pois, participamos de um contexto social, histórico, político e cultural permeado por contradições, interesses e ensejos, o que se acentuou ainda mais com a pandemia da Covid-19.

Nesse contexto, faz-se necessário um conjunto de ações articuladas e de propostas voltadas à formação dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil, o que requer políticas públicas intersetoriais integradoras, financiamento na educação, coletividade e comprometimento de todos os envolvidos. Isso deve ocorrer a partir de um processo formativo envolvendo as infâncias, a compreensão dos fundamentos pedagógicos que orientam a BNCC, a fim de garantir práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças e ao seu protagonismo nos espaços da Educação Infantil.

Além disso, precisamos repensar o cotidiano da Educação Infantil, sobre o atendimento ofertado e a formação específica das/os profissionais que atuam nesses espaços, a fim de prover uma educação de qualidade, pactuada com as concepções da Pedagogia da(s) Infância(s), para que todas as crianças possam desfrutar dos seus direitos e de uma educação de qualidade para todas/os.

Sob o mesmo viés, a pedagogia da equidade visa assegurar que as meninas e meninos tenham nas instituições educativas as mesmas oportunidades para o desenvolvimento de suas aptidões, interesses e habilidades, tendo como objetivo um repensar crítico sobre as diferenças, a fim de possibilitar uma educação de qualidade para todos os educandos.

De tal maneira, a escola pode contribuir para a edificação de uma sociedade mais equitativa para todas/os, na medida em que proporcionar momentos de ruptura e restauração das normas de convivência entre os sujeitos, potencializando a discussão de uma educação que adote a existência das diferenças de gênero, classe social, raça/etnia, religiosidade, nível de aprendizagem, nacionalidade/regionalidade, corpo e sexualidade, entre outros, a fim de amenizar preconceitos e estereótipos. Isso requer comprometimento e consciência individual e coletiva de todos os envolvidos no espaço educacional.

Portanto, a BNCC “nos convoca a atentar o lugar de produção de sentidos das crianças, precisamos nos apropriar dos conhecimentos para ler e interpretar a Base, num tempo de escolarização formal” (TRAVERSINI; FOCHI, 2020, n.p.). Assim, é importante analisar a realidade em que estamos inseridas/os, acompanhar as discussões que envolvem a área das infâncias, munir-nos de conhecimentos e formação sobre o desenvolvimento das crianças para construirmos novas formas de pensar, estarmos atentas/os e vigilantes aos movimentos sociais e governamentais, a fim de contribuirmos para a efetivação dos direitos das crianças, oportunizando a vivência de experiências significativas, enriquecedoras, que auxiliem no desenvolvimento das mesmas e de suas infâncias.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico] p. 8-22, Recife: ANPAE, 2018. Disponível em <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso: 10/10/2020.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1986.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação. 2010. CDROM.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de; FOCHI, Paulo Sérgio. CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Contribuições ao Conselho Nacional de Educação, das consultoras e especialistas que trabalharam nas versões iniciais da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**. 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/08/Carta-ao-CNE-sobre-a-BNCC-e-a-EI.pdf>

BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sérgio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular? **Revista Debates em Educação**, Maceió, AL. v. 11, n. 25 p. 11-28 jul./dez., 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Educação. Faculdade de Educação. Campinas SP, 2000.

BELTER, Luciléia; WESCHENFELDER, Noeli. Conhecendo as Culturas da Infância: Possibilidades de participação das crianças no Cotidiano Escolar. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. IX ANPED SUL, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 1, de 9 de agosto de 2017**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 5/2009**. Credenciamento de instituições educacionais pertencentes à rede federal de ensino para a oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial na modalidade de Educação a Distância. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 1999.
Lei n.º 8.069/1990

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 6 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, em 19 de dezembro de 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, em 11 de novembro de 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan., 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez., 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.570**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Publicada no Diário Oficial da União, de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. **Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Alexandre Fernandez Vaz e Caroline Machado Momm (Orgs.). Nova Petrópolis, RS: Ed. Nova Harmonia, 2012.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e Educação Infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, BR. v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez., 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia no cotidiano da Educação Infantil. **Textura – Revista de Educação e Letras**, v. 18, n. 36, 2016.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio. Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Revista em Aberto**, Brasília. BR. v. 30, n. 100, p. 15-19, set/dez., 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 27, n. 66, p. 771-791, sep., 2018.

COLLING, Ana Maria. Rousseau. **Condorcet e a questão do cuidado na educação superior. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**. 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278293207_ARQUIVO_textofg2010.pdf. Acesso: 30/11/2020.

COMÊNIO. Introdução. In: Didáctica magna. Lisboa: Fundação Caliste Gulbenkian, p 5-41, 2001. Disponível em: <http://ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>. Acesso: 10/10/2020.

DRUMOND, Viviane. Formação de professoras e professores de Educação Infantil: por uma Pedagogia da Infância. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 38, p. 288-301, out., 2018.

EQUIDADE. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/equidade/>. Acesso em: 23/11/2020.

EQUIDADE. In: PRIBERAM, Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/equidade>. Acesso em 23/11/2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia da Pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução Magda Lopes. Revisão Técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução a Pesquisa Qualitativa**: métodos de pesquisa. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas/org**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. EDIPUCRS. Porto Alegre, 2015.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Júlia Oliveira Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto, Mônica Appezzato Pinazza (Organizadoras). Porto Alegre: Artmed, 2007.

GONÇALVES, Fernanda; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Indicativos da produção científica para a educação dos bebês e crianças bem pequenas no contexto da educação infantil. **Revista Zero a Seis**, v. 19, n. 36, p. 397-410, jul./dez., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p397/35626>. Acesso 28/11/2020.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **A educação da infância: contextualizações históricas. Infâncias, Educação e Governo/ Alfredo José da Veiga Neto “et al”**. Cadernos Pedagógicos da EaD. Rio Grande – RS: Ed. da FURG, p. 25-37, 2013.

GRABOWSKI, Gabriel. **Quais são os interesses das Fundações e Institutos Empresariais com a BNCC o Novo Ensino Médio?** Jornal Extra Classe. Publicado em 02/09/2019. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/opiniao/2019/09/quais-sao-os-interesses-das-fundacoes-e-institutos-empresariais-com-a-bncc-e-o-novo-ensino-medio/> Acesso em: 27/11/2020.

GRAUPE, Mareli Eliane. Pedagogia da Equidade: gênero e diversidade no contexto escolar. In: MINELLA, Luzinete Simões, ASSIS, Gláucia de Oliveira; FUNCK, Susana Bornéo. (organizadoras). **Desafios Feministas**. Tubarão: Ed. Copiart, 2014. p. 389-410.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista Eletrônica**, 2000. Disponível em: https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5_artigoedianeledes.pdf. Acesso em: 28/11/2020.

MACHADO, Shana Siqueira Bragaglia. **Do paradigma assistencial ao paradigma do desenvolvimento integral da criança: histórias de professoras da Educação Infantil de Vacaria (RS)**. Lages. Santa Catarina, 2014.

- MAINARDES, Jeferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen j. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr., 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf> Acesso:27/11/2020.
- MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.**, v. 38, n. 141, p. 951-964, 2017.
- NETTO, José Paulo; CARVALHO, Maria do Carmo Brandt de. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, p. 13-50, 2012.
- NOVAIS, Gercina Santana; NUNES, Silma do Carmo. A Base Nacional Comum Curricular: uma estratégia a favor da educação emancipatória das infâncias e redução das desigualdades educacionais? **Ensino em Re-Vista**. Uberlândia, MG. v. 25, n. Especial, p. 1.056-1.086, out/2018.
- OLIVEIRA, Gertrudes Silva de. A interculturalidade: um paradigma sociocultural e educativo a construir. **A interculturalidade. Errâncias do imaginário**. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, p. 218-236, 2015.
- OLIVEIRA, Zilma M. R. de. A construção da base nacional comum curricular para a educação infantil. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-94, maio/ago., 2019.
- RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Porto Alegre. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, 2018.
- ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMAO, Márcia. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 6, n.1, p. 31-49, mar., 2016.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo- Rio de Janeiro. Difusão Editorial S.A., 1979.
- SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Memorial_Nair%20Heloisa%20Bicalho%20de%20Sousa_29%20Outubro%202012.pdf. Acesso: 16/10/2020.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.^a modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, p.9-34, 2004. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>. Acesso: 14/08/2019.
- TOMÁS, Catarina. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. **Revista Interações**, n. 32, p. 129-144, 2014.

TRAVERSINI, Clarice; FOCHI, Paulo Sérgio. **A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil**. Youtube. Abril, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uB8CQPr8jf8>. Acesso em: 14/08/2020.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/10/2019-Manual-para-garantir-a-inclusao-e-equidade-na-educacao.pdf>

VACARIA. **Lei n.º 185 de 22 de outubro de 1850**. Trata da criação do Município de Vacaria. 1850.

VACARIA. **Plano Decenal Municipal de Educação**. Secretaria Municipal de Educação. 2004/2014.

VACARIA. **Documento Curricular Orientador do Município de Vacaria**. Secretaria Municipal de Educação. 2019.

VACARIA. **Plano Municipal de Educação de Vacaria**. Secretaria Municipal de Educação. 2015/2025. Disponível em <http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/planos-municipais-de-educacao-rs/v/vacaria> Acesso: 12/06/2020.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PEDAGOGIA DA(S) INFÂNCIA(S): REFLEXÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**”. O objetivo deste trabalho é analisar as implicações da Base Nacional Comum Curricular para a efetivação de uma Pedagogia da(s) Infância(s) em contextos de Educação Infantil no município de Vacaria. Para realizar o estudo será necessário que o entrevistado se disponibilize a participar da entrevista focalizada, previamente agendadas a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como subsídios para avaliar a implementação de Políticas Públicas Educacionais no Município de Vacaria. **De acordo com a resolução 466/2012.** “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer algum tipo de constrangimento no momento de participar da entrevista e se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados por meio de atendimento psicológico na Secretaria Municipal da Saúde de forma gratuita. Em virtude das informações coletadas, serem utilizadas unicamente com fins científicos, será garantido o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são inúmeros, pois através dela será possível compreender o processo de Implementação de uma Política Pública Municipal intitulada de Base Nacional Comum Curricular e a Pedagogia da(s) Infância(s) no município de Vacaria – Rio Grande do Sul, mediante seus desafios e possibilidades.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (54 984337620), ou pelo endereço Rua Natal 273 Bairro Vitória. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, email: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____, CPF Nº _____, declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo(a) pesquisador(a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, 15 de maio de 2020.

Responsável pelo projeto: (Patrícia Ferreira Moreira)
Endereço para contato: Rua Natal 273 Bairro Vitória, Vacaria RS
Telefone para contato: 54 984337620
E-mail: patriciafmoreira@uniplaclages.edu.br

Apêndice B – Publicações utilizadas na Pesquisa

Periódicos da Capes no Período de 1999 – 2019

PEDAGOGIA DAS INFÂNCIAS	BNCC	EDUCAÇÃO INFANTIL
103 resultados gerais 60 resultados após refinamento por revisão aos pares, idioma português 02 resultados foram utilizados sendo descritos abaixo	1.337 resultados gerais 855 resultados após refinamento por revisão aos pares, idioma português 01 resultado foi utilizado na pesquisa sendo descrito abaixo	8.607 resultados gerais 365 resultados após refinamento por revisão aos pares, idioma português 01 resultado foi utilizado na pesquisa sendo descrito abaixo
Título do artigo	Título do artigo	Título do artigo
Formação de Professoras e Professores de Educação Infantil: Por uma Pedagogia da Infância Viviane Drumond 2018	A Base Nacional Comum Curricular: uma estratégia a favor da educação emancipatória das infâncias e redução das desigualdades educacionais? Gercina Santana Novais; Silma do Carmo Nunes 2018	Do paradigma assistencial ao paradigma do desenvolvimento integral da criança: a percepção de professoras da educação infantil Marina Patricio Arruda; Izabel Cristina Feijó de Andrade; Shana Siqueira Bragaglia Machado 2018

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

PEDAGOGIA DAS INFÂNCIAS	BNCC	EDUCAÇÃO INFANTIL
37 resultados gerais 0 resultados utilizados	Nenhum resultado encontrado	2.387 resultados gerais 01 resultado utilizado na pesquisa sendo descrito abaixo
Título do artigo	Título do artigo	Título do artigo
---	---	Por amor & por força: rotinas na educação infantil Maria Carmen Silveira Barbosa 2000

Dissertações do Banco de Dados da Uniplac no Período de 2010 – 2019

EDUCAÇÃO INFANTIL	BNCC	PEDAGOGIA DAS INFÂNCIAS
<p>203 Dissertações Gerais</p> <p>13 pré-selecionadas para análise</p> <p>01 resultado foi utilizado sendo descrito abaixo</p>	---	---
Título do artigo	Título do artigo	Título do artigo
<p>Do paradigma assistencial ao paradigma do desenvolvimento integral da criança: histórias de professoras da educação infantil de Vacaria (RS).</p> <p align="center">Shana Siqueira Bragaglia Machado 2018</p>	---	Nenhum documento encontrado

Artigos de Revistas Utilizados

ARTIGO	AUTORES/AS	REVISTA/FONTE
Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação	Eloisa Acires Candal Rocha Juliana Schumacker Lessa Márcia Buss-Simão	Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação, Da Investigação às práticas , 6 (1), 31 – 49. (2016) Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2182-13722016000100003&lng=pt&nrm=iso
O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?	Maria Carmen Silveira Barbosa Silvia Helena Vieira Cruz Paulo Sérgio Fochi Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Revista Debates em Educação , Maceió, AL. v. 11, n. 25 p. 11-28 jul./dez. 2016. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492
Conhecendo as Culturas da Infância: Possibilidades de participação das crianças no Cotidiano Escolar	Luciléia Belter Noeli Weschenfelder	Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2549/301

BNC e Educação Infantil: quais as possibilidades?	Rosânia Campos Maria Carmen Silveira Barbosa	Revista Retratos da Escola. Brasília, BR. v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585
O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia no cotidiano da Educação Infantil.	Rodrigo Saballa de Carvalho Paulo Sérgio Fochi	Textura- Revista de Educação e Letras, v.18, n.36. 2016. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1949
Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil.	Rodrigo Saballa de Carvalho Paulo Sergio Fochi	Revista Em aberto. Brasília. BR. v. 30, n. 100, p. 15 – 19, set/dez. 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pedagogia+do+Cotidiano+na+%28e+da%29+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil/09c7d63e-1698-405a-893b-09423e812ffc?version=1.1
Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância.	Rodrigo Saballa de Carvalho Bianca Salazar Guizzo	Revista de Educação Pública, [S.l.], v. 27, n. 66, p. 771-791, sep. 2018. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4563/pdf_1
Formação de professoras e professores de Educação Infantil: por uma Pedagogia da Infância.	Viviane Drumond	Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 20, n. 38, p. 288-301, out. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n38p288
A educação da infância: contextualizações históricas. Infâncias, Educação e Governo	Alfredo José da Veiga Neto “et al”.	Cadernos pedagógicos da EaD. Ed. da FURG, p. 25 - 37. Rio Grande. RS. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maura-Lopes-3/publication/293175367_Michel_Foucault_o_governo_da_infancia/links/5a4fdae3a6fdcc76900039d1/Michel-Foucault-o-governo-da-infancia.pdf

Indicativos da produção científica para a educação dos bebês e crianças bem pequenas no contexto da educação infantil.	Fernanda Gonçalves Eloisa Acires Candal Rocha	Revista Zero a seis. v. 19, n. 36 p.397-410 jul-dez 2017. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p397/35626
Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas.	Rita de Cássia Marchi Manuel Jacinto Sarmento	Educ. Soc. [online]. 2017, vol.38, n.141, pp.951-964. Epub Aug 10, 2017. ISSN01017330. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000400951&script=sci_abstract&tlng=pt
Entrevista com Stephen j. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.	Jeferson Mainardes Maria Inês Marcondes	Educação & Sociedade , Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf
A Base Nacional Comum Curricular: uma estratégia a favor da educação emancipatória das infâncias e redução das desigualdades educacionais?	Gercina Santana Novais Silma do Carmo Nunes	Ensino em Re-Vista. Uberlândia, MG. v. 25, n. Especial p. 1.056 - 1.086, out/2018. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/mrevista/article/view/46457/24954
A construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Revista entreideias , Salvador, v. 8, n. 2, p. 75-94, maio/ago. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/A%20S%20P%20I%20R%20E/Downloads/28263-117712-1-PB.pdf
Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação.	Eloisa Acires Candal Rocha Juliana Schumacker Lessa Márcia Buss-Simão	Invest. Práticas , Lisboa, v.6, n.1, p.31-49, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2182-13722016000100003&lng=pt&nrm=iso
As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança.	Catarina Tomás	Revista Interações. N. 32, p. 129-144. 2014. Disponível em file:///C:/Users/A%20S%20P%20I%20R%20E/Downloads/6352-

		Texto% 20do% 20Trabalho-16282-1-10-20150103% 20(7).pdf
--	--	--

Artigos de Livros Utilizados

TITULO	AUTORES/AS	LIVRO/FONTE
A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas	Márcia Angela da Silva Aguiar	Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico] p. 8-22, Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf
História Social da criança e da família.	Philippe Ariès	Ed. Guanabara. Segunda Edição. Rio de Janeiro RJ. 1986.
Didática Magna. Introdução.	Comênio	Lisboa: Fundação Caluste Gulbenkian, 2001, p 5-41. Disponível em: http://ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf
Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia	Maria Malta Campos	Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas. Alexandre Fernandez Vaz e Caroline Machado Momm (Orgs.) Ed. Nova Harmonia. Nova Petrópolis, RS. 2012. Disponível em: https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Sociedade.pdf
Introdução à Metodologia da Pesquisa: Um guia para iniciantes.	Uwe Flick	Tradução Magda Lopes; Revisão Técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Editora Penso, 2013. Disponível em: https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitativo%20e%20Qualitativo-%20IFES/Bauman,%20Bourdieu,%20Elias/Livros%20de%20Metodologia/Flick%20-%20Introducao%20%C3%A0%20Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf
Implementação do Proinfância no Rio Grande	Maria Luiza Rodrigues Flores Simone Santos de Albuquerque	EDIPUCRS. Porto Alegre, 2015. Disponível em:

do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas/org. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas.		https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126959
Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro.	Júlia Oliveira Formosinho Tizuko Morchida Kishimoto Mônica Appezzato Pinazza	Porto Alegre. Artmed, 2007.
Cotidiano: conhecimento e crítica.	José Paulo Netto Maria do Carmo Brandt de Carvalho	São Paulo: Cortez, p. 13 a 50, 2012.
A interculturalidade: um paradigma sociocultural e educativo a construir.	Gertrudes Silva de Oliveira	Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 2015. P. 218-236. Disponível em: https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13426.pdf
Emílio ou Da Educação	Jean-Jacques Rousseau	São Paulo – Rio de Janeiro. Difusão Editorial S.A.1979.

Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Base Nacional Comum Curricular e a Pedagogia da(s) Infância(s): Reflexões, Desafios e Possibilidades.

Pesquisador: PATRICIA FERREIRA MOREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 21640619.7.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.520.083

Apresentação do Projeto:

Projeto de interesse acadêmico, devidamente fundamentado, apresentando argumentos suficientes acerca de sua relevância.

“Desenho:

A entrevista focalizada será aplicada aos profissionais responsáveis do setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Vacaria (duas profissionais), ao representante do Conselho Municipal de Educação (um representante) e a Secretária Municipal de Educação (uma profissional), a fim de verificar as concepções sobre a Pedagogia da Infância e de informar como que a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Gaúcho vem sendo construídos e implementados na rede municipal de Educação Infantil do município, bem como dos desafios e possibilidades de sua implementação a partir das políticas públicas municipais. Assim também, as equipes gestoras das escolas de Educação Infantil da rede municipal de Vacaria (cinco gestores ao todo) também serão entrevistados por meio da pesquisa focalizada, com o objetivo de relatar como foi o processo de implementação da BNCC nas suas respectivas escolas de Educação Infantil, bem como do direcionamento destas ações realizadas pela mantenedora.”

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão claramente enunciados.

“Objetivo Primário: Analisar as implicações da Base Nacional Comum Curricular para a efetivação

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1208

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-000

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (48)3251-1035

E-mail: cep@unipladages.edu.br

Continuação do Parecer: 3.620.003

de uma Pedagogia da(s) Infância(s) em contextos escolares de Educação Infantil no município de Vacaria.
Objetivo Secundário: Conhecer os fundamentos constitucionais da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil; Compreender os pressupostos teóricos que fundamentam a Pedagogia da(s) Infância(s); Identificar os desafios e possibilidades da implementação da Base Nacional Comum Curricular e da Pedagogia da(s) Infância(s) nos contextos de educação infantil no município de Vacaria.*

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram apresentados de acordo com as normas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de relevância científica e encontra-se fundamentada na bibliografia especializada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados de acordo com as exigências.

Recomendações:

Sob o aspecto da ética da pesquisa em seres humanos, opina-se pela aprovação do presente projeto de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclui-se pela aprovação do projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e premissões, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- a) Desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- c) Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- d) Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- e) Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- f) Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1228
Bairro: Universitário CEP: 88.920-900
UF: SC Município: LAGES
Telefone: (48)3251-1006 E-mail: cep@uniplacages.edu.br

Continuação do Parecer: 3.620.003

publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1417596.pdf	01/10/2019 23:37:20		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_CIENCIA_CME.jpg	01/10/2019 23:34:48	PATRICIA FERREIRA MOREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_CIENCIA_SMED.jpg	01/10/2019 23:34:08	PATRICIA FERREIRA MOREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	13/09/2019 12:07:53	PATRICIA FERREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR.docx	13/09/2019 12:03:23	PATRICIA FERREIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	13/09/2019 11:55:49	PATRICIA FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	13/09/2019 11:53:09	PATRICIA FERREIRA MOREIRA	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_FOCALIZADA.pdf	13/09/2019 11:52:05	PATRICIA FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	13/09/2019 11:51:22	PATRICIA FERREIRA MOREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.docx	13/09/2019 11:50:02	PATRICIA FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226
 Bairro: Universitário CEP: 88.509-900
 UF: SC Município: LAGES
 Telefone: (47)3251-1000 E-mail: cec@uniplacex.edu.br