

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

MARIA MARGARETE DA ROSA MAGNER

PROCESSOS E RETROCESSOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA *BASE NACIONAL*
***COMUM CURRICULAR* NO MUNICÍPIO DE LAGES E OS DESAFIOS DAS**
PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lages, SC
2020

MARIA MARGARETE DA ROSA MAGNER

**PROCESSOS E RETROCESSOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA *BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR* NO MUNICÍPIO DE LAGES E OS DESAFIOS DAS
PROFESSORAS QUE ATUAM NA 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.

Orientadora: Profa. Dra. Mareli Eliane Graupe

Lages, SC

2020

Ficha Catalográfica

M416p Magner, Maria Margarete da Rosa.
 Processos e retrocessos na implementação da Base Nacional
 Comum Curricular no município da Lages e os desafios das
 professoras que atuam na educação infantil/Maria Margarete da
 Rosa Magner – Lages, SC, 2020.
 94 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. Implementação. 4.
 Professoras. I. Graupe, Mareli Eliane. II Título.

CDD 372

Catálogo na Fonte: Biblioteca Central

MARIA MARGARETE DA ROSA MAGNER

**PROCESSOS E RETROCESSOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE LAGES E OS
DESAFIOS DAS PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

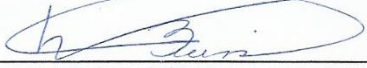
Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Planalto Catarinense
para a Defesa de Dissertação do
Mestrado em Educação. Linha de
Pesquisa: Educação, Processo
Sociocultural e Sustentabilidade.

Lages, 05 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA:



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



Prof. Dra. Márcia Buss-Simão
Examinadora Externa – PPGED/UFSC



Prof. Dra. Lurdes Caron
Examinadora Interna – PPGE/UNIPLAC

Dedico esse momento da minha vida a todos os meus familiares e, em especial, aos meus filhos Marcela, Marjorye, Lucas e Ricardo, e para minhas irmãs Geni e Gorete. Por eles acredito mais nas ações do que nas palavras como exemplo de vida. É necessário ter certeza de que sonhos são para serem concretizados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me proporcionar essa oportunidade. Também sou grata por ter recebido, na medida justa de minhas necessidades, o discernimento, a perseverança, o equilíbrio, a vontade e a força para enfrentar com serenidade os momentos de alegria e/ou provação no decorrer dessa caminhada. Igualmente, por tantas pessoas dispostas a contribuir com o meu aprendizado, pois, assim, pude evoluir. Sozinhos, sabemos que não há crescimento. São necessárias estas partilhas de saberes para que evoluamos enquanto seres humanos.

Agradeço à Sirlei da Silva Rodrigues, incentivadora incansável, que ainda continua me auxiliando. À diretora do CEIM em que trabalho que, muitas vezes, aceitou as trocas de horário para que eu pudesse frequentar as aulas de mestrado, pois não fui contemplada com a licença, normalmente cedida às professoras que trabalham na rede da educação municipal de Lages, SC.

Aos meus amigos e colegas da turma de mestrado: Lucimara Medeiros, Tânia Tercino e Wilson Rafael: meu carinho e gratidão.

Um agradecimento carinhoso à minha família, ao meu marido Luís, meus filhos Marcela, Marjorye, Lucas e Ricardo, por compreenderem os momentos de ausência na família e por colaborem com boa vontade. Sei que, nesse processo de pesquisa, acabei por privá-los de alguns momentos de lazer.

Ao meu genro Rafael do Nascimento que, muitas vezes, doou o seu tempo, conhecimento e habilidades digitais para a realização desse projeto de vida, nesse mergulho no mundo do conhecimento que é a escrita da dissertação; sempre com boa vontade e disposição.

Agradeço também às professoras, pois sem elas não poderia estar aqui; cada uma deu sua contribuição para meu desenvolvimento intelectual e humano.

À minha orientadora e amiga, Professora Doutora Mareli Eliane Graupe.

Às arguidoras professora Doutora Márcia Buss-Simão e Professora Doutora Lurdes Caron que, generosamente, contribuíram com competência para o aprimoramento desse trabalho e de quem o escreve.

Meus agradecimentos sinceros às secretárias do programa de pós-graduação em educação da UNIPLAC: Tânia Cifuêntes e Silvana Pinheiro, sempre tão prontas quando precisávamos de informações e documentos.

Gratidão e reconhecimento à Prefeitura Municipal de Lages-SC, pela bolsa de estudos concedida. À Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC, PPGE).

À turma de mestrado do ano de 2018: obrigada pela oportunidade de fazer parte desse grupo.

A Educação, qualquer que seja ela, é sempre uma
teoria do conhecimento posta em prática.
Pensamento (FREIRE, 2003, p. 40)

RESUMO

Esta dissertação teve como tema a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o seu processo de implementação na educação infantil no município de Lages. Apresenta como problemática de estudo: Como se deu o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular no município de Lages e como as professoras enfrentam a nova realidade no cotidiano da educação infantil? Esta pesquisa se justificou pela relevância social da temática e pela necessidade de reflexão das professoras da educação infantil sobre o processo de implementação na BNCC nos Centros de Educação Infantil, no município de Lages, Santa Catarina. O referencial teórico abarca autoras (es) como: Finco, Barbosa, Richter (2015), Kuhlmann Jr (1998), Saviani (1997), Buss-Simão (2016), Oliveira (2012), Cerisara (1999) Cury (2018) e outros. Também, utilizou-se documentos normativos como: Constituição Federal do Brasil (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil (1996 - Documento das Carinhas), Leis de Diretrizes e Bases (1996). Base Nacional Comum Curricular (2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e o Plano de Educação do município de Lages. Foi uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo utilizado como instrumentos de coleta de dados, entrevistas focalizadas com oito (8) professoras e a realização de 24 horas de observação participante passiva em quatro (4) CEIMs. Para leitura, interpretação e análise dos dados coletados foi utilizada a análise de conteúdo qualitativo segundo Mayring (2007). Considerando as observações participantes passivas e as entrevistas focalizadas realizadas com as professoras, pode-se conjecturar que a Secretaria da Educação do Município de Lages defende a implementação da Base Nacional Comum Curricular, pois nas paradas pedagógicas dos Centros de Educação Infantil, e nos encontros de formação permanente, nesse período de dois anos de pesquisa, não ocorreram discussões críticas em relação ao processo de aplicação da BNCC nas instituições de Educação Infantil. Portanto, pressupõem-se que é devido a este fato, que a maioria das professoras entrevistadas, não fez reflexões críticas sobre a implementação da BNCC. Percebe-se, também que por ser um documento importante que afeta as práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil, a BNCC no município de Lages não foi amplamente discutida e estudada pelas professoras, tornando-as apenas executoras da política. Após todos esses caminhos percorridos, conclui-se, portanto, que para alcançar uma educação de qualidade não é suficiente a implementação da Base Nacional Comum Curricular. Concluimos, portanto, que para alcançar uma educação justa e equitativa para as crianças não é suficiente a implementação da Base Nacional Comum Curricular, porque afinal já se tem as DCNEI (2009). No entanto, é preciso políticas educacionais de fortalecimento dessa primeira etapa da educação básica, políticas de valorização das que atuam nessa área e investimento na formação continuada priorizando as ações pedagógicas em que a criança é entendida como o centro do processo educacional.

Palavras-chaves: BNCC, Implementação, Professoras, Lages, Educação infantil.

ABSTRACT

This dissertation had as its theme the National Common Curricular Base (BNCC) and its implementation process in early childhood education in the municipality of Lages. It presents as a study problem: How did the process of implementing the National Common Curricular Base in the municipality of Lages and how did the teachers face the new reality in the daily education of early childhood? This research was justified by the social relevance of the theme and by the need for reflection by early childhood teachers on the implementation process at BNCC in the Early Childhood Education Centers, in the city of Lages, Santa Catarina. The theoretical framework includes authors (s) such as: Finco, Barbosa, Richter (2015), Kuhlmann Jr (1998), Saviani (1997), Buss-Simão (2016), Oliveira (2012), Cerisara (1999) Cury (2018) and others. Normative documents were also used, such as: Federal Constitution of Brazil (1988), Statute of Children and Adolescents (1990), Pedagogical Proposal and Curriculum in Early Childhood Education (1996 - Document of the Faces), Laws of Guidelines and Bases (1996). Common National Curricular Base (2017), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009) and the Education Plan of the municipality of Lages. It was a qualitative research, being used as instruments of data collection, focused interviews with eight (8) teachers and the performance of 24 hours of passive participant observation in four (4) CEIMs. To read, interpret and analyze the collected data, qualitative content analysis was used according to Mayring (2007). Considering the passive participant observations and the focused interviews carried out with the teachers, it can be conjectured that the Education Secretariat of the Municipality of Lages defends the implementation of the Common National Curriculum Base, since in the pedagogical parades of the Early Childhood Education Centers, and in the meetings of permanent education, during this two-year period of research, there were no critical discussions regarding the process of applying BNCC in early childhood education institutions. Therefore, it is assumed that it is due to this fact that the majority of the interviewed teachers did not make critical reflections on the implementation of the BNCC. It is also noticed that because it is an important document that affects pedagogical practices in early childhood education institutions, BNCC in the municipality of Lages was not widely discussed and studied by teachers, making them only executors of politics. After all these paths, it is concluded, therefore, that to achieve a quality education it is not enough to implement the National Common Curricular Base. We conclude, therefore, that in order to achieve a fair and equitable education for children, the implementation of the Common National Curricular Base is not enough, because, after all, we already have the DCNEI (2009). However, there is a need for educational policies to strengthen this first stage of basic education, policies for valuing those that work in this area and investment in continuing education, prioritizing pedagogical actions in which the child is understood as the center of the educational process.

Keywords: BNCC, Implementation, Teachers, Lages, Early childhood education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Articulação entre os antecedentes legais	21
Figura 2 – Versões da BNCC	34
Figura 3 – Campos de Experiências.....	38
Figura 4 – Os três grupos por faixa etária da Educação Infantil.....	40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Políticas Públicas para a Educação	20
Quadro 2 – As Constituições Federais de 1824 a 1988.....	22
Quadro 3 – Distribuição das Audiências Públicas para discussão da terceira versão da BNCC	35
Quadro 4 – Direitos de aprendizagem.....	41
Quadro 5 – Norteador para a construção do planejamento pedagógico da Educação Infantil	48
Quadro 6 – Divisão das Turmas por Faixa Etária na Educação Infantil	50
Quadro 7 – Características dos CEIMs Participantes.....	51
Quadro 8 – Perfil das Docentes Participantes da Pesquisa.....	55
Quadro 9 – Categorias.....	56

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE	82
APÊNDICE 2 – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL	86
APÊNDICE 3 – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART -	Artigo
ATE -	Assistente Técnico de Educação
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CEIM -	Centros de Educação Infantil Municipal
CF/88 -	Constituição Federal de 1988
CNE -	Conselho Nacional de Educação
COEDI -	Coordenação Geral da Educação Infantil
CONSED -	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCEI -	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI -	Educação Infantil
EMEB -	Escola Municipal de Educação Básica
LDB -	Leis de Diretrizes e Bases
MEC -	Ministério da Educação
PCNS -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC -	Propostas Curriculares de Santa Catarina
TCLE-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SEB -	Sistema Educacional Brasileiro
UNDIME -	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNIPLAC -	Universidade do Planalto Catarinense
UNISUL-	Universidade do Sul de Santa Catarina
RCNEI -	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
UFSC -	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS	11
2.1 História da Educação Infantil no Brasil.....	11
2.1.1 Contextualizando a Educação Infantil.....	12
2.1.2 História da educação infantil em Lages a partir da década de 1960.....	14
2.2 A Educação Infantil como Direito da Criança.....	17
2.3 Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil	19
2.3.1 Constituição Federal de 1988	22
2.3.2 Estatuto da Criança e do Adolescente	23
2.3.3 Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96	24
2.3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	26
2.3.5 Base Nacional Comum Curricular	31
2.3.8 A Educação Infantil de acordo com a BNCC.....	36
2.4 BNCC e as Práticas Pedagógicas.....	42
2.5 Implementação da Base Nacional Comum Curricular em Lages	45
3. 1 Contexto do Campo Empírico da Pesquisa	49
3.2 Perfil das Professoras Participantes	55
3. 3 Desafios para a implantação da BNCC nos quatro CEIMs de Lages	55
3.3.1 Base Nacional Comum Curricular	56
3.3.2 Práticas Pedagógicas das Professoras da Educação Infantil.	59
3.3.3 Campos de Experiências.....	60
3.3.4 Direitos de Aprendizagem.....	64
3.3.5 Formação Permanente ofertada pela Secretaria Municipal de Lages	65
REFERÊNCIAS	73
ANEXOS.....	80
APÊNDICES	85

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu do interesse em conhecer o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil na cidade de Lages, SC. No foco da Base Nacional Comum Curricular está a organização do aprendizado em todo território federativo para equiparar as desigualdades educacionais.

Nesse contexto de mudanças no campo educacional, cujo o intuito é assegurar uma base de conhecimentos para todas as crianças do território nacional, é importante consideraras especificidades e características de cada região.

É uma pesquisa de abordagem qualitativa e tem como instrumentos de coleta de dados, oito (8) entrevistas focalizadas de acordo com as orientações de Flick (2009). Também, realizei 24 horas de observação participante passiva em quatro (4) CEIMs. Para leitura, interpretação e análise dos dados coletados foi utilizada a análise de conteúdo qualitativo definida por Mayring (2007) como um conjunto de técnicas e procedimentos sistemáticos que visam a descrição do conteúdo das mensagens, cuja intenção é a produção de inferência de conhecimentos sobre essas mensagens e que, além disso, considera como um método de tratamento de dados que tem por finalidade identificar o que está sendo pensado sobre um determinado assunto.

Meu interesse pela educação se deu a partir de 1990. Neste ano havia concluído o Magistério. Mais de uma década depois, em 2003, participei de um Concurso Público Municipal, sendo aprovada. Todavia, a efetivação que proporcionaria estabilidade e oficializaria minha carreira como docente não ocorreu. Passou-se dois anos e findou o prazo legal para as chamadas das pessoas concursadas aprovadas. Nesse meio tempo fui chamada para admissões em caráter temporário. Ao aceitá-las, assumi vagas de professora de Educação Infantil por um período de tempo que compreendeu os anos entre 2004 a 2012.

Ainda no início do trabalho como docente notei que precisava de maior capacitação profissional. Cursei Pedagogia na FACVEST, graduando-me em 2008. Nessa época, fiz novamente um concurso da Secretaria Estadual de Educação para Assistente Educacional. Desta vez fui chamada para compor o quadro efetivo de funcionários públicos estaduais. Porém, declinei da vaga; continuei professora de crianças pequenas, ainda que em um ambiente de instabilidade profissional. Alavancada por anseios de maior profundidade de conhecimentos, fui em busca de especialização e, assim, me formei psicopedagoga, em 2009. Em 2011, fiz novamente o concurso da Secretaria da Educação no município de Lages para a área da educação infantil e fui efetivada no final de 2012.

Mais recentemente, em 2017, considerando o contexto profissional e sociocultural em que vivemos, de maneira mais abrangente, senti necessidade de aprofundar meus conhecimentos sobre o campo da educação infantil, especialmente sobre a Base Nacional Comum Curricular. Portanto, participei da prova de seleção para o Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

Com o propósito de aprofundar meus conhecimentos sobre a educação infantil, em avançar na pesquisa, dediquei-me a estudar como a Base Nacional Comum Curricular estava sendo implementada nos Centros de Educação Infantil de Lages. Uma das questões que permeiam o tema é: para a educação infantil, qual é a função social, “alfabetizar”¹ ou não a criança nessa etapa? Conforme a DCNEIs, o objetivo das creches e pré-escolas é o cuidar e o educar e, por conseguinte, acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças nos ambientes familiar e social, articulando esses conhecimentos nas propostas pedagógicas que têm como foco a ampliação das experiências, dos conhecimentos e desenvolvimento das crianças.

Além disso, há cobrança, por parte dos familiares, em relação a que seus filhos saiam da educação infantil sabendo ler e escrever e com algumas noções de matemática. Contudo, há carência de entendimento sobre a necessidade que as crianças têm em termos de estímulos físicos, psicológico, intelectual e social, (Art: 29 da LDB) e também tal como está nas Diretrizes Curriculares Nacional para a educação Infantil (2009), pois o objetivo da educação infantil é garantir à criança acesso ao processo de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças e adultos.

Esta pesquisa possui como problemática: Como se deu o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular no município de Lages e como as professoras enfrentam a nova realidade no cotidiano da educação infantil? Para responder e/ou compreender a problemática elencamos os seguintes objetivos. O objetivo geral busca analisar os processos e retrocessos na implementação da Base Nacional Comum Curricular no município de Lages e como as professoras enfrentam a nova realidade no cotidiano da educação infantil. Os objetivos específicos são: a) conhecer como a educação infantil é abordada na Base Nacional Curricular (2017); b) identificar como ocorre a formação permanente das professoras sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil; e, c) conhecer

¹ A família cobra das professoras da educação infantil que as crianças saiam da pré-escola alfabetizadas.

como as oito professoras tem vivido o processo da implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Esta dissertação está organizada em três seções. A primeira faz referência à parte introdutória da pesquisa, apresentando, em linhas gerais, o tema, a justificativa, os objetivos, a metodologia e breve explanação sobre as seções desenvolvidas. A segunda seção trata da história da educação infantil no Brasil e da compreensão da educação infantil como direito da criança e as políticas públicas da educação infantil, no Brasil, fazendo alusão à Constituição Federal de 1988, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, às Leis de Diretrizes e Bases, às Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil, e discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Na terceira seção são apresentadas, as análises e discutidos os dados coletados na pesquisa de campo.

Por fim, as considerações finais. E com essa pesquisa espera-se que na formação permanente sobre a BNCC, possa criar mais possibilidades de debates e discussões de forma a ampliar o interesse e a criticidade das profissionais envolvidas. Tornando as professoras (es) como efetivas colaboradoras (os) das questões que são do interesse das crianças.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

O parecer que orienta as Diretrizes, ao referir às crianças, enfatiza a necessidade de as creches e pré-escolas considerarem, em seu trabalho, interesses e necessidades próprios das crianças nesse período de vida. Por isso, há importância de discutir algumas especificidades das crianças dessa faixa etária, e se ter um lugar apropriado para isso. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a criança é entendida como:

Sujeito histórico de direito 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, 2013, p. 12).

A criança é que se transforma diante das interações e relações que vivencia construindo a sua personalidade e identidade, por meio das experiências vivenciadas.

2.1 História da Educação Infantil no Brasil

O trabalho docente requer, marcadamente, reflexão constante sobre as idéias que devem orientar o “que fazer” na educação infantil. Considera-se pertinente que, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas junto de meninas e meninos da Educação Infantil, essa etapa da educação infantil seja o primeiro objeto de estudo a receber um olhar mais atento e demorado. Assim, percorrer os meandros que construíram historicamente a Educação Infantil é de suma importância.

As crianças brasileiras, por muito tempo, não tinham um reconhecimento próprio de seus direitos: eram tratadas como pequenos adultos. Foi preciso uma evolução nas leis para que as crianças de zero a seis anos de idade, nas instituições da Educação Infantil, tivessem seus direitos respeitados. Isto veio a acontecer somente com a Constituição Federal de 1988; de maneira mais expressiva, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, circunstância em que a criança passa a integrar a Educação Básica. No entanto, é somente a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 (incluída na Lei de Diretrizes e Bases, em 2013) que a Educação Infantil se torna obrigatória para as crianças de quatro a cinco anos. Indica-se, aí, que os municípios têm o compromisso de assegurar e garantir vagas para as crianças; aos pais é dada a responsabilidade de matriculá-los na educação infantil.

Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil o início da jornada educacional para as crianças, nas instituições de Educação Infantil, configura, muitas das vezes, a primeira vez que elas ficam longe do contexto familiar. É sua primeira experiência de socialização e a

instituição, por isso, passa a ser um espaço de experiências e ampliação de conhecimento.

2.1.1 *Contextualizando a Educação Infantil*

Para uma abordagem mais detida, é preciso contextualizar a história da educação a partir dos centros de educação infantil (CEIMs) do Município de Lages-SC, relacionando-a a história da Educação Infantil na história do Brasil. Deve se considerar, por conseguinte, como se deram as políticas públicas direcionadas para o cuidado e educação das crianças.

O resgate histórico da educação das crianças permite inferir que, a partir do século XIX, as crianças das classes populares passaram a ser cuidadas e educadas pelo Estado, dentro de uma perspectiva de assistência científica cujo atendimento voltado às crianças das classes populares tinha um caráter assistencialista e de educação moral (KUHLMANN Jr., 1998). De tal modo, conforme Mary Del Priori (2013, p. 8):

Para começar, a história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais, e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. O mundo que a “criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquela onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive. O primeiro é feito de expressões como “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno que”, “vamos nos engajar em que”, até o irônico “vamos torcer para”. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira.

No que se refere ao atendimento da infância brasileira, até 1874 “existia institucionalmente a Casa dos Expostos ou Roda, para os abandonados da primeira idade e a [...] de Aprendiz de Marinheiros (fundado pelo Estado, em 1873) para os abandonados maiores de doze anos.” (KRAMER, 2001. p. 27).

Além das questões relacionadas às pobreza e doenças, havia também as gestações cujos bebês eram frutos de relações constrangedoras, assim como as recorrentes entre os senhores e outras mulheres que não a esposa. O abandono em tais locais era, para a época, uma solução viável, dada a miséria que rapidamente se tornava sofrimento e morte para a criança ou, tardiamente, para o adolescente.

Kuhlmann Jr. (1998) pondera que a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como mais do que um aperfeiçoamento das Casas dos Expostos que recebiam as crianças abandonadas. Ao contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças.

O Governo usava como recurso mais brando as creches para que as mães pudessem

deixar seus filhos e não mais abandoná-los nas rodas dos expostos.

O período que vai de 1874 até 1889, ou seja, o final do período imperial, caracteriza, sobretudo, pela existência de projetos elaborados por grupos particulares, em especial médicos, que tratavam do atendimento a crianças. Tais projetos, entretanto, não eram concretizados. No período seguinte, já na República, se intensificaram os programas no campo da higiene infantil. Durante as duas primeiras décadas do século XX, várias instituições foram fundadas e diversas leis promulgadas, visando atender à criança (KRAMER, 2011, p. 48).

Os atendimentos das crianças ficaram, historicamente, aos cuidados de algumas instituições ou organizações que nem sempre conseguiam chegar aos seus objetivos, ou pouco eram alcançados. Isso se deu, especialmente, por conta de muitos fatores negativos que se originavam na época, como a dificuldade econômica, social, doenças, falta de higiene e etc.:

“Os higienistas discutiam os projetos para construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico- escolar, e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino em especial com relação à educação primária e infantil. ” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 91).

Apesar da preocupação com a saúde e com a higiene, esses projetos não foram adiante. Apesar de tudo, para Kuhlmann Jr. (1998), isso tem um problema adjacente: as fontes sobre crianças e suas histórias, em suas quase totalidades, são produzidas por adultos; a criança não consegue escrever sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança. Assim, complementa Kuhlmann Jr. (1998, p. 31):

Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Por um lado, a infância é um outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam socialmente, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural e histórico. As crianças buscam essa participação apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas e do seu desenvolvimento.

Não obstante, a percepção que se tem acerca da infância e o modo como é tratada a criança de classe social sem privilégios, de qualquer ordem, os remete para uma leitura sobre a desigualdade.

Não obstante, em geral havia uma indiferença em relação às crianças que freqüentavam as instituições (creches e pré-escola), nas quais a preocupação maior era ter um lugar dito “seguro” para que ali ficassem enquanto seus pais estavam trabalhando, especialmente as mulheres.

Cerisara(1999) aponta que, depois de um longo período, foi possível, a partir de diversas pesquisas e estudos, reavaliar tal quadro e constatar que nada se aprendia nestes locais. Mesmo assim, é preciso considerar que havia um caráter educativo: propostas de educação assistencial voltada à educação das crianças pobres e, de outro lado, propostas de educação escolarizante às crianças menos pobres. Assim, de um lado se tinha uma importação do modelo hospitalar/familiar e, de outro, uma importação do modelo de ensino fundamental.

2.1.2 *História da educação infantil em Lages a partir da década de 1960*

Em Lages, a primeira instituição de educação infantil foi a “Creche Domingas Bianchini”, fundada no dia 10 de junho de 1963, sendo a primeira creche em Lages considerada de utilidade pública no âmbito municipal. Essa instituição passou por muitas tentativas de construção, até que, finalmente, pode ser concretizada. Houve descaso dos governantes até que uma equipe de mulheres a fundaram como instituição, sendo iniciados os trabalhos de modo filantrópicos.

Essa instituição foi criada pelo clube *Soroptimista*² em Lages e com a colaboração de outros clubes (como Rotary clube, clube da Lady,) e teve como primeira instalação uma parte, cedida pelo prefeito Valdo Costa, através do Médico Tito Bianchini, nas dependências do antigo Pronto Socorro Municipal de Lages. Com a morte desse prefeito, seu sucessor acabou por despejar, alegando não ser aquele o objetivo do Pronto Socorro. Então se iniciou novamente a procura de instalação para essa instituição.

Mais uma vez membros da família Bianchini abraçaram a causa cedendo uma casa na Rua Correia Pinto, no centro de Lages, onde conseguiram, com muito custo, reiniciar o trabalho com as crianças. Depois de alguns anos, a instituição mudou de endereço e por fim foi reinaugurada com sede própria no terreno doado pelas famílias Bianchini, Ribeiro e Costa, onde está até hoje.

Em 13 de maio de 2010, o clube *Soroptimista* firmou parceria com a Prefeitura Municipal de Lages, ocorrendo, assim, a municipalização desta instituição, que ficou denominada “Centro de Educação Infantil Municipal Domingas Bianchini. Esse nome (Domingas Bianchini), deu-se por que na época da sua construção ela doou uma quantia em dinheiro para dar início a organização. Essa organização iniciou com o sistema higienista e

²**Soroptimist** é uma organização internacional de mulheres empresárias e profissionais que trabalham para melhorar a vida de mulheres e meninas. O nome **Soroptimist** significa “O Melhor para Mulheres”, e isto é o que a organização procura alcançar. No mundo, são aproximadamente 75.000 Soroptimistas, em 122 países no Brasil elas iniciaram os trabalhos na cidade do Rio de Janeiro.

assistencialista com o objetivo de poder mudar a situação principalmente das mulheres e meninas que precisavam de apoio para trabalhar cooperando assim com o sustento familiar.

Denota-se, dessa maneira, que a necessidade da criação das instituições infantis, desde o início, tem como principais beneficiárias as mulheres. Sendo assim:

Para tanto as instituições que mais perto cuidaram do problema foram o departamento Nacional da Criança (DNCr). [...] do Ministério da Educação e Saúde, e a Legião Brasileira de Assistência (LBA). O Departamento Nacional da Criança foi uma instituição de múltiplos objetivos e finalidades, que centralizou, durante 30 anos. A legião Brasileira de Assistências, uma instituição híbrida, surgiu da iniciativa do Governo Federal e das influências de uma primeira-dama (Darcy Vargas) sua atuação mais significativa na área de creches se inicia em 1977 com o lançamento do Projeto Casulo (VIERA, 1986, p. 4).

Essas creches foram muito úteis como instrumentos de apoio para as mulheres que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar as crianças. A ela recorriam às mulheres separadas, mães solteiras, mulheres abandonadas por seus companheiros, viúvas e mulheres casadas. Essa conquista é resultado de uma luta feminista, pois foi um direito conquistado para atuar no mercado de trabalho.

De acordo com Oliveira (2002), durante o governo militar (1964-1985), as políticas públicas de atendimento à criança foram implementadas por meio dos órgãos federais como a Legião Brasileira de Assistência – (LBA) e a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM). As creches eram instituições de atendimento a crianças carentes, com a finalidade de prestar auxílio às famílias.

Em 1967, o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança (DNC) do Ministério da Saúde, órgão que, entre outras atribuições, ocupava-se das creches, indica as igrejas de diferentes denominações para a implantação dos Centros de Recreação, propostos como programa de emergência para atender as crianças de 2 a 6 anos (KUHLMANN Jr., 1999, p. 60).

Essas creches foram criticadas por puericultores³. Não eram consensuais, entre eles, as vantagens atribuídas às creches. Para alguns, a creche impedia o aleitamento materno, promovendo o afastamento da mãe e produzindo carências afetivas, facilitava o raquitismo e os distúrbios digestivos, além de ser mal instaladas e adaptadas. De tal forma, entendia-se que as creches surgiram como mal necessário, tal como diz Viera (1986).

No município de Lages, como o resto do país, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) adotou, em 1977, a perspectiva de que se desenvolvessem atividades paralelas de orientação familiar: a “problemática comunitária”, devido à baixa renda per capita, que vinha provocando

³ Puericultura é uma área da saúde que se dedica ao estudo dos cuidados com o ser humano em desenvolvimento, mais especificamente com acompanhamento do desenvolvimento infantil.

“desequilíbrio nas famílias e a desintegração do lar”. Isso porque, “por longo tempo, viveu a sociedade brasileira sem perceber” que esses problemas a impediam de atingir “um estágio mais avançado de desenvolvimento socioeconômico-cultural”. Após se dar conta da pobreza nacional, o remédio proposto para “o extrato da população brasileira”, foi a criação de novas vagas para as crianças de 0 a 6 anos, “a baixo custo”, nas creches Casulo (KUHLMANN Jr., 2000, p. 10).

O atendimento às crianças de zero a cinco anos em instituições de Educação Infantil, em Lages, enfrenta desafios à sua concretização quanto a: cumprimento da função sociopolítica e pedagógica; fortalecimento da identidade da Educação Infantil; e, política democratizada. Para tanto, faz-se necessário o reconhecimento e a valorização do trabalho desenvolvido na Educação Infantil por todos os profissionais da educação (LAGES, 2015, p. 15). Além disso, diz o texto que:

Para manter um Centro de Educação Infantil em funcionamento é necessário um grande empenho, pois a criança necessita de espaços adequados para seu desenvolvimento, professores habilitados, auxiliares no caso das turmas de berçários e maternais conforme dispõe a legislação, diretores, diretores auxiliares, assistentes técnicos educacionais, professores auxiliares de apoio à inclusão para atendimento a crianças com necessidades especiais, merendeiras, pessoas para manutenção, alimentação, materiais didáticos, materiais permanentes e de uso diário, despesas com aluguel, água, luz, telefone, internet entre outras disponibilidades (LAGES, 2015, p. 15-16).

As interações sociais são elementos determinantes na aprendizagem das crianças. Por isso, precisam ser levadas em conta na organização dos ambientes, bem como um trabalho de planejamento (OLIVEIRA, 2012, p. 79).

A Secretaria da Educação Municipal de Lages prima por um atendimento de qualidade em todas as modalidades educacionais. Um dos princípios fundamentais da administração pública é que o interesse público se sobreponha ao interesse privado. Mas, para atingir o ideal, fazem-se necessárias algumas iniciativas na organização educacional no que se refere à demanda da educação infantil.

Para tanto, em parceria com o Conselho Municipal de Educação, algumas iniciativas estão sendo implementada para melhor atendimento e direcionamento da educação infantil. A exemplo disso, em 2013 foi implantada a lista de espera online na Educação Infantil, através do sistema SGE (Sistema de Gestão Escolar), proporcionando aos pais ou responsáveis a possibilidade de fazer a inscrição de seus filhos, com opção de até quatro CEIMs mais próximos de sua residência. O objetivo é que em curto prazo os pais possam consultar a listagem através de uma senha em qualquer local (LAGES, 2015, p. 16).

Isso porque é um direito que as crianças têm de conviver com outros grupos de pessoas que não sejam somente de seu grupo familiar, para que possa estar se socializando,

aprendendo e compartilhando experiências e conhecimento variados.

A Secretaria da Educação do município de Lages possui uma política de aperfeiçoamento permanente. Este processo contribui com a melhoria da qualidade dos profissionais da educação (LAGES, 2015, p.15).

Em 2015, a secretaria municipal de Lages deu o início à implementação, com o movimento que se deu devido à construção da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil que ainda está em andamento, assim no final de 2019, a maioria dos CEIMs já estava com o projeto político-pedagógico organizado conforme as exigências do documento. Contudo, não podemos esquecer que é necessário que aja um diálogo entre os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e os Currículos.

Lages possui 84 CEIMs, 77 unidades em espaços próprios, os outros 7 se dividem em: 3 na zona rural, nas localidades Pedras Brancas, Santa Terezinha do Salto, Santa Paulina, e 4 pré-escolas em EMEBs. Desses CEIMs existem dois que por acordo judicial atendem somente no período parcial devida à grande procura por vagas: são eles, os CEIMs André Luis, e o Maria Sônia de Quevedo.

Cada turma tem uma forma de organização conforme as necessidades e a faixa etária das crianças. Essa organização vem dos documentos definidos pela Secretaria da Educação de Lages, e serve para todas as instituições de responsabilidade dessa secretaria, que se compromete com o atendimento, procurando oferecer qualificação às professoras e demais funcionários, cuidando do espaço destinado à Educação Infantil, apesar das dificuldades, com a finalidade de promover o desenvolvimento das crianças de zero até cinco anos de idade.

A educação infantil tem suas singularidades. Por isso, a qualidade das experiências e explorações oferecidas nas instituições de Educação Infantil são cruciais para a formação delas e devem ser realizadas através de interações e brincadeiras. Viera (1986) e Kuhlmann Jr. (1998) defendem que: tanto as creches como as pré-escolas educam: ou para emancipação ou para a submissão.

2.2 A Educação Infantil como Direito da Criança

A Educação Infantil⁴ é muitas vezes considerada como uma etapa inferior ou menos importante, mesmo fazendo parte da educação básica ou seja, ela é a base para as crianças, é o momento mais importante da educação, é o alicerce.

⁴“A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. É a única que está vinculada a uma ideia própria e

Kuhlmann Jr. (1998, p. 201) diz que: “as primeiras histórias da educação infantil escritas em nosso país e, também em vários países estrangeiros estão marcadas por certa pressa em responder as questões do presente e por um olhar desatento para os documentos históricos”. Conforme o texto do MEC (BRASIL, 1993, p. 9) *Políticas da Educação Infantil*:

A preocupação maior com a história da educação infantil era ter uma resposta sem se preocupar com a história real já existente nos documentos. E todo o processo já percorrido. A Educação Infantil constitui hoje um seguimento importante do processo educativo. Sua trajetória no Brasil tem mais de cem anos, mas só nas últimas duas décadas seu crescimento alcançou significação maior.

Apesar da trajetória da educação no Brasil ter mais de um século, ela só realmente passou a ter interesse relevante dos governantes nas últimas décadas. Até então, era realmente vista como um apoio para as mais necessitadas e, também, os pais. Como escrevera Kuhlmann Jr. (1998): o jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição de excelência, para as crianças com posses.

A história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história e dos homens (KUHLMANN Jr., 2001).

Nesta perspectiva, a formulação das instituições de educação infantil, em especial a pré-escola, não aconteceu por acaso; deu-se permeada de diversas tentativas com o intuito de encontrar a melhor maneira de organizar esses espaços para as crianças pequenas. Por isso o desenvolvimento assistencialista, dos médicos, para uns, e escolarização para outros.

Havia uma diferença bem distinta de educação: para as crianças mais afortunadas, o jardim de infância; para os menos afortunados, as instituições assistencialistas.

Para maior compreensão chama-se de criança pessoas com idade até doze anos incompletos. Um dos motivos das mudanças foram as transformações de parâmetros e critérios para se entender sobre a criança. Passou-se a pesquisar suas particularidades, suas necessidades e, também, a formação das professoras para as infâncias, visando trabalhar especificamente com educação infantil, público com necessidades diferenciadas – que são expressas como “incapacidades”, em alguns casos, como, por exemplo, no trecho a seguir:

Nos dicionários da língua portuguesa, a infância é considerada como o período de crescimento humano, que vai do nascimento à puberdade. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.060, de 13/7/90) criança é a pessoa até os 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e os 18 anos. Etimologicamente, a palavra infantil, refere-se a limites mais estreitos oriunda do latim, significa a

atende crianças de zero a três anos na creche e quatro a cinco anos e onze meses na pré-escola; tem como finalidade os seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (LDB, art. 29).

incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama a primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até aos sete anos, que representa a idade da razão. (KUHLMANN Jr., 1998, p. 16).

A criança precisa de cuidado e educação, do mesmo modo que necessita do brincar para se expressar e conviver com o outro, e assim ir construindo suas aprendizagens, adquirindo autonomia e reforçando sua identidade, vendo-se como sujeito pertencente à sociedade.

Para além dessa especificidade, predominou ainda por muito tempo uma política caracterizada pela ausência de investimentos públicos e pela não profissionalização da área. A “luta por creche” orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como suporte aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social (BRASIL, 2013).

As crianças pertencem, produzem e são influenciadas por sua cultura e etnia; desenvolvem-se biológica e psicologicamente. Cabe reconhecer, portanto, a heterogeneidade de nossas crianças pequenas.

Essa necessidade é permeada pela intenção de conhecer como se dá sua inserção concreta no grupo social, seus valores, religião, linguagem, que atividades realizam, que histórias ouvem, seus jogos e os trabalhos que executam. Desse reconhecimento deverão necessariamente decorrer propostas alternativas de trabalho com crianças (KRAMER, 2011).

Ao planejar de diferentes maneiras, pensando nas abordagens diversas e que, possivelmente, seja complementares entre si, o docente atua em conformidade com o entendimento de que nem todas as crianças aprendem ao mesmo tempo ou do mesmo modo. Oportunizar, para as crianças, experiências caracterizadas pelas diferenças, significa potencializar as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Assim:

A nova concepção sociológica considera as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola ou creche. Como sujeitos sociais, elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural. Nesse sentido, a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, com características diferentes dos adultos. As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a um espaço geográfico onde residem à cultura de origem e a uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade. (NASCIMENTO, 2011, p. 41).

Atualmente a criança tem a sua presença respeitada ou deveria, em todos os cenários. Sua formação e desenvolvimento, por conseguinte, depende disso: ela precisa das experiências do cotidiano para se inserir como um ser de direitos.

2.3 Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil

Com a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, criou-se um novo ordenamento que alicerçou a construção de novas identidades para as creches e pré-escolas, cuja tarefa passou a ser a superação de posições antagônicas e fragmentadas, fossem elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória à posterior escolarização (BRASIL, 2013).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, por sua vez conferiu elementos às garantias das crianças em seus direitos fundamentais, entre eles o direito à educação, um dos principais sustentáculos e fatores de impulso.

Atualmente, os documentos que norteiam a educação básica são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; a mais importante para a educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil, de 2009; o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014, e a Base Nacional Comum Curricular, de 2017.

O Quadro 1 apresenta, de maneira sintética e linear, as políticas públicas cuja temática converge com nosso tema.

Quadro 1 – Políticas Públicas para a Educação

1996	- A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) reconhece a Educação Infantil como um segmento que promove a aprendizagem e parte integrante da Educação Básica.
2006	- O acesso ao Ensino Fundamental é antecipado para os seis anos de idade, por conta de uma alteração na LDB.
2009	- A partir da publicação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos. Diretrizes Curriculares da educação Infantil.
2017	- A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) institui e orienta a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil, ela dialoga com a DCNEI, mas traz um detalhamento maior ao listar os objetivos de aprendizagem.

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

A Proposta Pedagógica e currículo em Educação Infantil, de 1996, tinha por objetivo uma política de formação do profissional de educação infantil”, que reafirmava a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar nas instituições de educação infantil. Além desses, Educação infantil: bibliografia anotada e Propostas Pedagógicas E Currículo Em Educação Infantil, que foram importantes no sentido de garantir melhores possibilidades de organização do trabalho dos professores no interior das instituições.

É possível perceber a crescente responsabilização do Estado no que concerne ao

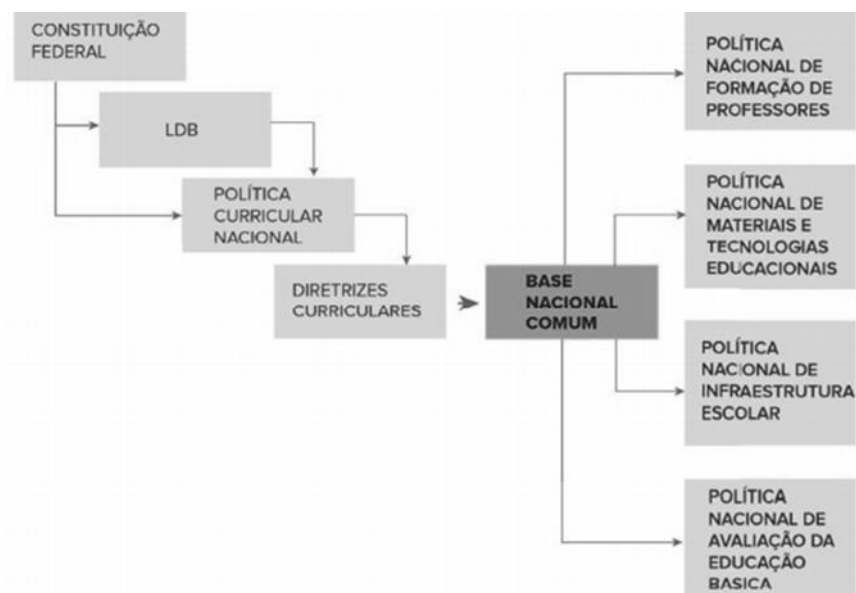
direito ao acesso ao sistema educacional. Mais que isso, também de modo mais perceptível, conforme as políticas vão ganhando densidade em argumentos, passou-se a refletir sobre a qualidade do tempo que as crianças passam na instituição de Educação Infantil.

Nos documentos das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009) é possível ver claramente qual é a função e como deve ser esse currículo, e também quem deve participar dessa elaboração e com quais objetivos. Consta que o Estado deve garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. Também aponta que o currículo, que é 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 prover o desenvolvimento integral a crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Destarte, a compreensão de uma prática pedagógica do cuidado, na instituição infantil, vista como extensão da casa, foi cedendo espaço para a compreensão de uma prática pedagógica para o desenvolvimento integral infantil.

Na Figura 1, de forma esquemática, mostra-se a articulação desses documentos legais.

Figura 1 – Articulação entre os antecedentes legais



Fonte: BRASIL (2016).

Infere-se que a relevância das Políticas Públicas é, justamente, fundamentada na necessidade de garantir aos cidadãos, independentemente de sua faixa etária, o acesso aos seus direitos básicos, sendo a educação um dos mais relevantes.

2.3.1 Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988, Carta Magna de nossa nação, é o mais significativo conjunto de regras de governo que rege o ordenamento jurídico do Brasil. A versão em vigor atualmente – a oitava na história do Brasil – foi promulgada em cinco de outubro de 1988. O texto marcou o processo de redemocratização após o período de regime militar (1964-1985).

Quadro 2 – As Constituições Federais de 1824 a 1988

CONSTITUIÇÃO	NOME OFICIAL DO PAÍS	FORMA ADOTADA
1824	Império do Brasil	Estado Unitário
1891	Estados Unidos do Brasil	Estado Dual
1934	Estados Unidos do Brasil	Federalismo Nominal
1937	Estados Unidos do Brasil	Federalismo Nominal
1946	Estados Unidos do Brasil	Federalismo Cooperativista
1967	República Federativa do Brasil	Federalismo Nominal
1969	República Federativa do Brasil	Federalismo Nominal
1988	República Federativa do Brasil	Federalismo Cooperativista e <i>sui generis</i>

Fonte: elaborado pela autora.

O Art. 227 da Constituição esclarece que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança [...] com absoluta prioridade, o direito à vida e saúde, alimentação, à educação, ao lazer à profissionalização, à cultura, a dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação [...] (BRASIL, 1988, p. 13).

Antes desse marco importante que foi a Constituição Federal de 1988, a instituição infantil não era obrigatória.

No livro *500 anos de educação no Brasil*, Kuhlmann Jr. (2007, p. 469) descreve que:

A Educação Infantil, em um sentido bastante amplo, vem envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, e na cultura em que viva, mas há outro significado mais preciso e limitado, na consagrada Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de zero a seis anos de idade.

Na Constituição Federal de 1988, o artigo 208 define como sendo dever do Estado a educação e, no inciso IV, a garantia de gratuidade, o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade. No ano de 2009, com a emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a educação infantil passa a ser obrigatória para crianças de

quatro a cinco anos.

Com esses achatamentos das idades que houve na educação infantil foi necessária uma revisão na LDB para que assim ficasse de acordo com os documentos que viera regulamentar essa etapa da educação, que visava antecipar o acesso ao Ensino Fundamental. Com isso, mudou a entrada de seis anos, na pré-escola, para cinco anos e onze meses. Todavia,

Mesmo com os avanços, de ofertas de educação infantil no Brasil, vem sendo marcadas por disparidades de acesso em relação à faixa etária/cor, à localização (urbano/rural), à renda familiar e à escolaridade dos pais/responsáveis, sobretudo da mãe. As crianças mais novas, as mais pobres e as não brancas têm sido as mais penalizadas (VIERA, 2011, p. 250).

O que se pretende reforçar, nesse contexto, é que as transformações ocorridas no modo de organizar, pensar e estruturar a Educação Infantil são um reflexo das transformações ocorridas na sociedade. As crianças trazem consigo, para os espaços múltiplos do ambiente da educação infantil, as suas próprias experiências, vivências e, de maneira velada, os anseios e expectativas familiares sobre a instituição infantil. Compreender esses anseios é manter-se alinhado à perspectiva de que os seres humanos são construídos historicamente e culturalmente, embora sempre diferentes entre si.

2.3.2 *Estatuto da Criança e do Adolescente*

Em treze de julho de 1990 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), representando um grande passo na construção do processo de educação cidadã. Pela primeira vez um documento oficial, no Brasil, define as crianças e os adolescentes como pessoas em desenvolvimento e enfatiza aspectos de uma formação cultural ampla, a serem assumidos pelo Estado:

Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer
No Art. 53^a a criança e ao adolescente tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:
I- Igualdade de condição para o acesso e permanência na escola;
II- Direito de ser respeitado por seus educadores;
III- Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
IV- Direito de organização e participação em entidades estudantis;
V- Acesso à escola pública e gratuita próximo de sua residência. (BRASIL, 1990).

O direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer não deveria ser desses direitos que permanecem relegados à abstração e à retórica. A flagrante desigualdade que se torna concreta no dia a dia nos espaços diversos que compõem a sociedade é, de um lado,

preocupante e, de outro, desafiadora. Preocupante, porque os índices de pobreza, miséria e vulnerabilidade, em suas múltiplas expressões, têm adquirido visibilidade de maneira crescente e ininterrupta. Desafiadora porque, enquanto profissionais cujos sujeitos são seres humanos, é importante que a professora trabalhe, em sua prática pedagógica, estratégias para a redução das violências e preconceitos. Também é pertinente discutir sobre o papel dos familiares ou responsáveis legais nesse contexto tão marcado pelas diferenças. De acordo com o documento aqui abordado, em seu parágrafo único: “é direito dos pais ou responsáveis ter ciências do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1996, p, 47). Além disso, em outro documento complementa-se:

O ECA também é um tema educativo transversal. A multidimensionalidade que o configura e em que se configura, estabelece as suas articulações com as diferentes áreas do conhecimento e seus respectivos conteúdos. Compreender a abrangência do Estatuto requer, pois, uma abordagem interdisciplinar, que dê conta do seu alcance complexo e multifacetado. Reduzi-lo a instrumento apenas normativo, repressivo ou, ao contrário, entendê-lo como uma carta de privilégios ilimitados – privilégios não são direitos, como certas concepções imputam ao Estatuto em ambos os casos, significa cometer-se um reducionismo do seu alcance (BRASIL, 2013, p. 14).

Elias(2008, p. 264) no livro: *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente*. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2008. Nos artigos 3º e 4º alerta para o caráter abrangente da proteção integral. Segundo ele, “imaginar a proteção integral significa levar em consideração as necessidades diversas dos meninos e meninas enquanto seres humanos. Refere-se, pois, ao direito das crianças à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à profissionalização, ao lazer e ao esporte, sendo relevante considerar que todos os cidadãos são convocados a participar desta grande obra. Em síntese, reforce-se o amplo alcance protetivos do Estatuto da Criança [...]”, (2008, p. 264).

No caso da Educação Infantil considera-se que representou significativo avanço no sentido de garantir o direito subjetivo da criança de se desenvolver de maneira ampla e integral, tanto em suas funções cognitivas, físicas, emocionais, sociais, intelectuais.

2.3.3 *Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação surge como importante documento regulatório da estrutura organizacional da Educação Infantil e, por conseguinte, do trabalho docente.

LDB /1996, a Educação Infantil foi definida como primeira etapa da Educação Básica. Assim, as instituições que se propõem a trabalhar com esse nível educacional, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil/2009, são hoje consideradas, instituições educativas de caráter não

doméstico, que têm o papel social de cuidar de crianças de zero a cinco anos e educá-la de modo intencional (FARIA, 2012, p. 67).

Em seu trigésimo artigo, no capítulo II, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita que a educação infantil será “oferecida em creche ou entidades equivalentes para criança de até três anos de idade e pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos.” (BRASIL, 1998, p. 46).

A LDB, neste contexto, como uma Constituição da Educação, tem sido interpretada e reinterpretada pela diversidade de atores que se envolvem com a educação “[...] sendo a própria criação de Diretrizes Curriculares Nacionais um importante instrumento para uma educação de qualidade na diversidade, uma vez que estabelece orientações sem listar conteúdo. (CURY, 2018, p. 63). De semelhante forma, segundo Saviani (1997, p. 60):

LDB faz a regulamentação da pré-escola, considerando os níveis e o tipo de desenvolvimento socioeconômico educacional que atingimos a demanda por educação escolar na faixa etária de zero a seis anos tem crescido significativamente, em consequência, tem proliferado “pré-escolas” de iniciativa particular que se organizam na forma de “cursos livres”, não integrando, portanto, o sistema de ensino.

A LDB dispõe, no Art. 62, sobre a formação exigida docentes para atuar na educação básica: “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Considera-se como formação mínima, para o magistério na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal:

A seção II da LDB trata da Educação Infantil e é composta por três artigos

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: 50 I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

O artigo 29 evidencia a Educação Infantil, de maneira a assegurar que não seja mais uma possibilidade que atenda às necessidades dos pais de modo esporádico, mas uma ação planejada, organizada, sistematizada.

Cerqueira et al. (2009, p. 05) destacam: "finalmente, observa-se que a LDB assume um caráter inovador, todavia, ainda insuficiente para atender as necessidades de melhorias do sistema educacional. " Nesse sentido, os autores argumentam que há melhorias na qualidade da educação, diante das tendências econômicas nacionais.

A lei nº 9394/96 introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Assim: "Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de método pedagógico, desde que assegure aprendizagem, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creche e pré-escolas. " (BRASIL, 2013, p. 81).

A Lei de Diretrizes e Bases junta às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, no que diz respeito à garantia dos direitos da Educação para as infâncias, normatizam e organizam o ensino e a profissão docente.

2.3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

A Resolução nº5, de 16 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais⁵ para a Educação Infantil. Por sua vez, o livro DCNEI, publicado em 2010, orienta a implantação desse documento nas instituições de educação infantil.

Num contexto de constantes transformações e incertezas, as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil são indicadores governamentais que reúnem princípios, fundamentos e procedimentos na área educacional.

Hoje, para a Educação Infantil, a qualidade das experiências e explorações oferecidas nas instituições, é crucial para a sua formação e devem ser realizadas com prazer e descobertas, através das interações e brincadeiras.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil indicam que o currículo na educação infantil deve buscar articular as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento que fazem parte do patrimônio cultural, ambiental, científico e tecnológico, de modo a

⁵ As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

promover o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade. Por isso,

Nas Diretrizes Nacionais para a educação infantil é concebido como um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural artístico, científico e tecnológico. Tais são efetivadas por meios de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com as professoras e as outras crianças, afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2013, p.86).

O currículo, quando planejado para educação infantil, tem que ter como objetivo central as necessidades das crianças. Para tanto, a Proposta Pedagógica vem para que todos os profissionais que trabalham com a faixa etária da educação infantil, possam refletir de maneira mais humana, socializada e de desenvolvimento, considerando o cuidado e a educação para, assim, concretizar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, pressupomos que a proposta pedagógica possibilita as discussão e reflexão, para depois então elaborar as ações pedagógicas pertinentes ao desenvolvimento das crianças. Mas é necessário fundamentá-las teórica e legalmente com um discurso coerente a fim de selecionar ações importantes que devem ser vivenciadas na prática pedagógica diária. Nesse âmbito, é importante oportunizar a participação de pessoas que estão na rotina com as crianças para a elaboração das propostas pedagógica.

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneiras heterogêneas, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etária. Para que isso ocorra, faz necessária uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (BRASIL, 1998, p.47).

O momento de elaboração da Proposta Curricular Pedagógica exige o comprometimento com o futuro dessas crianças, que tudo absorvem, respeitando e oferecendo possibilidades para que ocorram as aprendizagens de forma integral.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, publicado em 1998, vem com restrições, tal como aponta Cerisara (2002, p. 340):

A restrição da autora em relação ao RCNEI se dá pela compreensão e defesa de uma educação infantil voltada para as experiências e vivências das crianças e pelo que profissionais da educação infantil têm defendido “[...] a construção de um trabalho que contemple as especificidades e diversidades culturais das crianças sem que haja a proclamação de um modelo único e verdadeiro”.

É importante considerar que, ao expormos os documentos como o RCNEI (1998), buscou se mostrar que deveria servir como orientação para as professoras na educação infantil. Entretanto, percebemos que esses documentos deixam algumas lacunas e limitações. Por isso, é

necessário que, ao usá-los, se pense reflexivamente sobre o que está sendo defendido: se o seu conteúdo contempla as diversidades de crianças que estão nos centros de educação infantil, se estão sendo priorizadas as experiências e ações das crianças.

Ao mesmo tempo, o documento das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (2009), determina que a criança deve estar no centro do processo de aprendizagem, como sujeito das diferentes práticas cotidianas. A criança é tratada com toda complexidade e potência, e situa-se como protagonista de uma Educação Infantil pensada para o desenvolvimento de seus princípios éticos, estéticos e políticos.

Reforça-se a importância de que os meninos e meninas tenham acesso ao conhecimento cultural, científico e o contato com a natureza, preservando e respeitando os diversos modos de a criança aprender. Organizando-se através de eixos estruturantes, tais como a interação e a brincadeira, propõe a articulação das diferentes linguagens para a organização curricular e didática. As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil definem a educação como:

[...] 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 órgãos competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

As instituições de Educação Infantil devem disponibilizar espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde das crianças. Além disso, é atribuição das instituições se organizarem como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor (BRASIL, 2009).

Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as diferentes classes sociais no que se refere ao acesso aos bens culturais e às possibilidades de vivência da infância, as Diretrizes reforçam a necessidade de construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e etc. (DCNEI, 2009). Entretanto, a proposta pedagógica é complexa, tem sentidos de construção em tempos e espaços diferenciados.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil o currículo é concebido como um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com conhecimentos que fazem parte da cultura artístico e tecnológico. Tais são efetivadas por meios de relações sociais que as crianças, desde pequenas, estabelecem com as professoras e outras crianças, coisa que afeta a construção de suas identidades (BRASIL, 2013, p.86). De tal modo,

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneiras heterogêneas, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etária. Para que isso ocorra, faz necessária uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social (BRASIL, 1998, p.47).

Buss-Simão (2012) aponta para a importância da concepção relacional de socialização para o reconhecimento e legitimação das ações e relações das crianças e dos conhecimentos que elas mobilizam ao interagirem cotidianamente:

Isso pode ocorrer entre pares e também com os adultos, os quais constituem as relações educativas. Perfazendo uma incursão nos espaços-tempos institucionais, a pesquisa revela indícios dos repertórios de competências sociais, relacionais, práticas corporais e discursivas que as crianças são capazes de mobilizar ao se confrontarem com uma lógica estrutural adulta, como também com as diferentes lógicas de seus pares [...] (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 42).

Trabalhar com as experiências é tirar o melhor da sua prática, é enfrentar conflitos e diferenças, e, também, respeitar e acolher a adversidade, saber conviver e se relacionar com o outro. É preciso compreender que, no Brasil, somente nas últimas décadas vem sendo construída uma educação visando o bem-estar das crianças.

A partir disso, pode-se observar que cada documento que surgiu parecia estar relacionado ou alicerçado nas informações anteriores, apresentando-se como uma versão mais densa e consistente, no sentido de proteger os direitos fundamentais da criança – nesse caso específico, seu direito a experiências ainda em sua tenra idade.

Dessa forma houve uma busca por qualidade e não somente um espaço para que as crianças pudessem ficar, mas um lugar onde a instituição receberá pessoas em construção. Por isso, há importância e o cuidado em definir o que é essencial para o bem-estar das crianças, como: o acolhimento de crianças e famílias, objetivos, estratégias, conteúdos, espaços, avaliação.

Compreende-se que as DCNEI representam as perspectiva teórico prática a ser observada pelo docente, de modo a indicar-lhe condutas assertivas em sua atividade cotidiana. Mais que uma forma que engessa, é uma bandeira que sinaliza o caminho. Assim:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) identificam também que as crianças necessitam de uma educação de forma integral e, nesse sentido, aprendem a ser e conviver consigo próprias com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual. Nesta perspectiva, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre as diferentes áreas de conhecimento e a cidadania. Com efeito, a áreas de conhecimentos sobre o espaço, tempo, comunicação, expressão, natureza. (RAU, 2012, p. 33).

Nesse sentido, deveria ser garantido o acesso das crianças aos bens socioculturais

disponíveis, ampliando o desenvolvimento de suas capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética. A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma, atendendo-os de modo que, mais que sobreviver, fosse possível contribuir para lhes desenvolver a personalidade. Nessas circunstâncias, a criança é o ponto de partida para a formulação de qualquer proposta pedagógica (BRASIL, 1998).

O cuidar e o educar não podem seguir se não forem articulados: precisam estar intrinsecamente relacionados. Isso porque, enquanto uma criança é cuidada, ela aprende e já vai se educando. É importante que não haja fragmentação na prática pedagógica dessa concepção indissociável entre educar e o cuidar.

Outro direito das crianças é frequentar os Centros de Educação Infantil, de forma parcial ou integral, pois elas precisam interagir com o outro. O período parcial se refere a estar frequentando quatro horas diárias, e o período integral é relativo à jornada mínima de sete horas diárias.

O tempo de uma criança na instituição educativa deve ser visto da perspectiva da criança, pois é um tempo da existência, de formação pessoal e social. Decidir sobre como usar o tempo é um desafio a que nós, adultos, dedicamos uma vida inteira. Somos responsáveis pelo modo como nós mesmos usamos o nosso tempo. Mas, na instituição de Educação infantil o tempo de existência é compartilhado. Um ponto importante é reconhecer que as aprendizagens das crianças e seu desenvolvimento ocorrem em determinado momento histórico e incluem sua participação em situações que efetivam no cotidiano com determinadas durações, periodicidade e seqüenciamento (OLIVEIRA, 2012).

Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, afetivos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Seus sujeitos situam-se na faixa etária que compreende o ciclo de desenvolvimento e de aprendizagem dotada de condições específicas que são singulares a cada tipo de atendimento com exigências próprias. (BRASIL, 2013, p. 36).

A Educação Integral é uma proposta contemporânea porque, alinhada às demandas do século XXI, tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo; em suma, uma educação global do e para o indivíduo. Reconhecidamente inclusiva em essência e princípios, essa forma de compreender a prática educativa reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas.

A educação construída para formar o sujeito de maneira integral é uma proposta

convergente com a noção de sustentabilidade porque se compromete com processos educativos contextualizados e com a interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica. A proposta do estado de Santa Catarina (2014, p. 25) diz o seguinte:

Formação Integral tem assumido papel cada vez mais central no debate sobre os pressupostos e finalidades da Educação Básica no Brasil. Como concepção de formação e como projeto educacional ela forma parte da histórica luta pela emancipação humana. Quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as possibilidades de criação e transformação da sociedade.

Na atual conjuntura político-educacional, deparamo-nos com retrocessos no âmbito de oferta pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social, e, igualmente, de políticas de formação continuada e financiamento público para educação. Buss-Simão (2017) destaca que o reconhecimento da Educação Infantil vem de muitas batalhas com os governos, e ainda temos um longo caminho para chegarmos ao ideal para a infância.

A professora deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias e etc., das crianças com as quais trabalha, respeitando suas diferenças e ampliando as pautas de socialização.

Nessa perspectiva, a professora é considerada como mediadora entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagem que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes campos de conhecimento humanos (MONTEIRO, 2002).

Para Oliveira (2012, p. 195): “[...] é importante planejar o trabalho com criança de quatro a cinco anos, e conhecer profundamente o grupo infantil. Saber seus interesses, seu desenvolvimento, seu grau de autonomia para resolver problemas diversos, as características próprias da faixa etária.”

Ainda, é importante ressaltar, em relação à criança, que saber mais sobre a experiência construída em sua história fora da instituição educativa e considerar que haverá diferenças importantes entre as que já frequentaram uma instituição anteriormente e as que ingressam na instituição pela primeira vez. É assim que poderão experimentar a separação dos pais e a exploração de tempos e espaços tão diferentes do ambiente familiar (BRASIL, 2017).

2.3.5 *Base Nacional Comum Curricular*

A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (BNCCEI) se concebe com a finalidade de promover o controle da aprendizagem das crianças dos professores e da

própria Instituição da Educação Infantil.

Para Buss-Simão (2017), a proposta de uma política de uma Base Nacional Comum Curricular da educação básica tem produzido inúmeras discussões e debates no contexto da educação brasileira. Nas últimas décadas, essa proposição é questionada na educação infantil à medida que tal modalidade educacional passa a se constituir como direito, um campo de pesquisas e reflexões.

Para a Educação Infantil a justificativa da Base se pautou “na necessidade de operacionalizar as diretrizes curriculares, isto é, construir uma orientação a partir da qual os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças. (CAMPOS, BARBOSA, 2015, p. 353).

De modo algum os Centros de Educação Infantil devem ser maçante, sinônimo de duplicação de práticas que optam por a imitação de idéias e atitudes. Ao contrário, é recomendável que o tempo de permanência na Instituição de Educação Infantil, seja instigante, motivador, provocador, agradável e represente um convite para as crianças em desenvolvimento, para o aprendizado.

É preciso que haja atenção às propostas da Base, para que os objetivos possam ser atingidos dentro da realidade e necessidade em que as crianças vivem, distanciando-se da compreensão de que as propostas trazidas pela Base são tudo o que pode e deve ser trabalhado nos Centros de Educação Infantil. Registre-se, pois, o que a Base Nacional Comum Curricular tem como objetivo: formar sujeitos capazes de tomar iniciativas, que saibam cuidar de si, do outro e do meio ambiente em que está inserido, deixarem de ser pessoas passivas, sendo protagonistas em todos os segmentos que formam a sociedade.

2.3.6 Os Marcos Legais que Embasam a Base Nacional Comum Curricular

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

Com isso, é plausível que sejam evidenciadas duas leituras divergentes. A primeira, e não tão rara, é relativa ao fracasso anunciado das políticas públicas voltadas para a Educação, especialmente, nesse caso, para a Educação Infantil. Outra que exige reflexão e posicionamento crítico, é a perspectiva de que as Políticas podem representar acertos, acordos, tendências e modismos e, paradoxalmente, podem tomar a forma de alavancas que impulsionem a discussão sobre o Ensino, sobre a Educação, sobre o Aprendizado. Desse

movimento gerado a partir do diálogo, da divergência, da dúvida, valendo-se da criticidade que, por vezes, advém como resultante dos estudos teóricos amplamente relacionados à prática cotidiana, vislumbra-se uma possível oportunidade de refletir sobre e melhorar a prática pedagógica na Educação Infantil.

Além do mais, os currículos precisam ser embasados por teóricos que conheçam as políticas públicas para a Educação Infantil e, sobretudo, mantenha o olhar voltado para o cotidiano das diversidades que tornam os campos de experiências como a síntese de muitas realidades: “A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócias emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 2017, p. 08).

Atualmente há muitos estudiosos pesquisando e escrevendo de forma crítica sobre a educação infantil na Base Nacional Comum Curricular como citam: Souza; Moro; Coutinho (2019, p. 97), Abramowicz; Cruz, Moruzzi (2016), Barbosa et al (2016), Campos; Barbosa (2015), Carvalho; Fochi (2016), Gobbi (2016), Mello et al (2016), Portelinha et al (2017), Coutinho, Moro (2017), Viera (2010), Pandini-Simiano (2015), Buss-Simão (2016), Finco, Barbosa, Richter (2015).

Também os mesmos autores escrevem sobre outros trabalhos que discutem questões mais específica, como Buss-Simão (2016) sobre o corpo e movimento como campos de experiências; Freire; Bortolanza (2016), sobre linguagem e Moraes (2015), acerca dos direitos de aprendizagem na língua escrita; Mello et al (2016) interfaces com a Educação Física; Tiriba; Flores (2016) Crianças como Seres da Natureza; Gabre (2016) sobre Arte e Pietrobon; et al (2016) acerca do ensino de Ciências. Estes trabalhos repercutem e pautam aspectos que as diferentes versões da BNCC incorporam ou desconsideram.

Ao imaginar uma educação significativa para as crianças, o pensamento também pode ser conduzido à análise de determinados conceitos, capacidades e currículos, que só são aprendidos nas instituições de educação infantil.

2.3.7 O que é a Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um documento que define o conjunto de aprendizagens que devem ser desenvolvidas pelos alunos na Educação Básica. Ainda que não seja, sistematicamente, um Currículo, a BNCC influencia na organização ou reorganização dos currículos de todas as Unidades Básicas de educação da Federação. Sua

elaboração se iniciou em 2015, finalizando-se em 2017. Passou por transformações e divergências no processo de sua elaboração. A figura 2 sintetiza a construção da Base.

Figura 2 - Versões da BNC



Fonte: Brasil (2017).

A Base Nacional Comum Curricular tem amparo de documentos com abrangência nacional, tais como a Constituição de 1988, a LDB, de 1996 e o Plano Nacional da Educação, de 2014. Para organizá-la, reuniram-se especialistas de cada Área do Conhecimento com participação crítica e propositiva de profissionais e da sociedade civil. Muitos desses profissionais foram destituídos antes mesmo da última versão, depois de um trabalho meticuloso e cuidadoso. Com a entrada de técnicos, muito do que foi proposto pelos primeiros especialistas perdeu seu sentido original. Assim, ficou-se num limbo quanto à autoria:

Na internet circulam protestos de diversos indivíduos que participaram de diferentes fases do documento. Ninguém parece assumir a paternidade. Dos nomes que figuram em várias versões predomina a presença de especialistas em educação e a virtual inexistência de especialistas em desenvolvimento, especialidades típicas de psicólogos do desenvolvimento e, mais recentemente, de neurocientistas. (OLIVEIRA, 2018, p.18)

No início da elaboração da primeira versão houve 12 milhões de contribuições recebidas. A segunda versão foi organizada a partir do suporte de segmentos do porte do CONSED⁶ e UNDIME⁷, reunindo nove mil professores, gestores e especialistas. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional da Educação

⁶ O Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, fundado em 1986, é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de educação dos Estados e do Distrito Federal.

⁷ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/DF.

CNE⁸.

A Base Nacional Comum Curricular pôde então receber novas sugestões para o seu aprimoramento por meio de audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação reduzida da sociedade civil (BRASIL, 2017). Aqui os representantes das cinco regiões tiveram somente três minutos para estarem expondo seus pontos de vista, diante do Conselho Nacional de Educação.

No Quadro 3 dispomos como ficaram as distribuições das Audiências Públicas no ano de 2017.

Quadro 3– Distribuição das Audiências Públicas para discussão da terceira versão da BNCC

Região	Distribuição das Audiências Públicas para discussão da terceira versão da BNCC (Julho a Setembro 2017)
Norte	Data: 07 de julho de 2017 Local: Manaus (AM)
Nordeste	Data: 28 de julho de 2017 Local: Recife (PE)
Sul	Data: 11 de agosto de 2017 Local: Florianópolis (SC)
Sudeste	Data: 25 de agosto de 2017 Local: São Paulo (SP)
Centro-Oeste	Data: 11 de setembro de 2017 Local: Brasília (DF)

Fonte: adaptado pela autora a partir dos dados coletados no portal do MEC (BRASIL, 2017).

Essa divisão por região serviu para envolver todo o território Federativo. Segundo Cury (2018, p. 103):

A opção por focar o futuro das crianças em detrimento de seu presente coloca em destaque questões críticas sobre o conteúdo, coerência e controle do currículo por organismos governamentais. A teoria do currículo na Educação da Infância continua, de certo modo, “subdesenvolvida” em parte devido à influência teórica dominante da Psicologia do Desenvolvimento de base biológica e de vertentes conservadoras da educação, que vêem a criança como um corpo em desenvolvimento, não histórico, sem vínculo sociocultural, e as subseqüentes interpretações da teoria do desenvolvimento infantil.

Descrevendo sem clareza os conhecimentos que devem ser de acesso a todas as crianças, comprometendo significativamente a gestão democrática, a BNCC não garante aos cidadãos brasileiros um significativo recurso no sentido de orientação e construção do currículo.

Destarte, o assunto Base Nacional Comum Curricular começou a ser discutido e debatido amplamente. Em 2017 também foi criada a Associação Brasileira de Currículo⁹ ((

⁸O Conselho Nacional de Educação – CNE é um órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério da Educação do Brasil, que atua na formulação e avaliação da política nacional de educação. Criado pela Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, sucedeu ao antigo Conselho Federal de Educação.

⁹ Associação Brasileira de Currículo (ABdC) é uma associação civil sem fins lucrativos e econômicos, caracteriza-se como pessoa jurídica de direito privado, criada em 08 de junho de 2011, em assembléia de

(ABdC), que veio para incrementar a produção e difusão acadêmica sobre o currículo: “Essa associação aparece num momento em que surge uma discussão efervescente sobre a Base Nacional Comum Curricular.”

Conforme Cury (2018), a discussão sobre o currículo acabou ganhando uma maior visibilidade por meio de publicações acadêmicas, de revistas científicas sobre as idéias e concepções de currículo. Como o a revista *e-Curriculum* apresentou, em 2012, o dossiê *Currículo: políticas e cotidianos*, dossiê temático da revista *Teias* em parceria com a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) no ano de 2016 com o tema central, *O Avanço do Conservadorismo nas Políticas Públicas* e ainda em 2016 a revista *EccoS* pública o dossiê *Políticas curriculares: Das discussões sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica* (BNCC), entre outras.

2.3.8 A Educação Infantil de acordo com a BNCC

A proposta de uma Base Nacional foi formalmente definida a partir da Constituição Federal de 1988 no art.: 210, também foi citada na LDB 1996 e Plano Nacional de Educação de 2001 que expirou em 2011 sem alcançar o objetivo que era a de aumentar a quantidade de crianças frequentando as creches, que inspirou, e na retomada do PNE em 2014. Foi em 1996 com a LDB que a Educação infantil passou a fazer parte da primeira etapa da educação básica. Dessa forma se colocando dentro do contexto das discussões de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, pedido da Coordenação Geral da Educação Infantil COED/MEC.

No ano de 2015 já foi apresentada a primeira proposta da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e também foi para o debate público, para essa proposta inicial o MEC contratou consultores para a primeira e segunda versão os quais tinham como responsabilidade construir o documento (BNCC) que contemplasse as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Esses consultores trabalharam de forma a honrar mais eficazmente possível a articulação entre as DCNEI e a BNCC, respeitando as condições das crianças de zero a cinco anos e onze meses.

Na terceira versão esses estudiosos foram destituídos, e uma nova equipe foi formada, chamados de especialistas que acabaram assumindo esse compromisso, porém o rumo da

fundação realizada durante o VI Seminário internacional “As redes educativas e a tecnologias: práticas/teoria sociais na contemporaneidade”, realizado na cidade do Rio de Janeiro, congregando diversos atores envolvidos com a educação: pesquisadores, professores e estudantes.

organização da BNCCEI foi alterado.

Nessa última versão as interações privilegiadas foram as públicas e privadas que já estavam desde o começo nos bastidores e agora estavam decidindo o futuro da Educação infantil, como a Fundação Lemann, UNIBANCO, Banco Mundial, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Internacional de desenvolvimento (BID), Instituto Ayrton Senna. Esses foram alguns dos grupos empresariais que discutiram e contribuíram na última versão da BNCC. Desconsiderando o que a educação Infantil já tinha conquistado em relação aos direitos das crianças, com objetivo somente de investir na criança enquanto capital humano pensando no futuro. Nesse processo houvera segundo Correia (2019, p. 84):

Que embora oficialmente tenham ocorrido três versões, na verdade foram quatro a terceira versão apresentada em 2017, com várias críticas não foi a original encaminhada ao MEC pelo Plano Nacional da Educação, houve uma quarta versão de caráter sigiloso e urgente sem passar por qualquer tipo de consideração, pública.

Assim, a discussão da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil BNCCEI “tem muitas implicações que diferenciam dos demais níveis de ensino” (BRASIL, 2019, p. 95). A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil contou, em suas duas primeiras versões, com a participação de consultores da área para elaborar o documento que, posteriormente, passou por diferentes etapas de discussão e consulta pública, nas quais, em tese toda a sociedade poderia participar. De tal modo:

Foi exatamente neste período que as decisões que definiram o escopo da Educação Infantil no Brasil se configuraram: a Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1996, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI de 1998, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 1999. Se na década anterior a concepção de criança como sujeita de direitos, dada através da Convenção dos Direitos da Criança (1989), havia sustentado o texto dos documentos centrais da reflexão sobre infância, a nova década centrava ações e discussões em torno do estabelecimento da relação desta criança com a instituição (FINCO; BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 186).

Segundo as autoras, o movimento para definição da Educação Infantil no Brasil já vem se processando desde 1990 com os documentos que vieram embasar os direitos das crianças. Até 1989, eram por meio da Convenção dos Direitos da Criança que se sustentavam os textos dos documentos. Após isso, definiram-se o escopo da educação infantil. A nova década centrava as discussões e ações em torno do estabelecimento da relação dela com a instituição infantil.

No Brasil, na Base Nacional Comum Curricular, especificamente para a Educação Infantil, são apresentados os seis direitos de aprendizagens. Além disso, para a Educação Infantil, o cuidar e o educar iniciam a partir do momento em que a criança entra no ambiente

institucional. Ela não é conteúdo de observância apenas para determinado componente curricular, sendo percebida como um ser inteiro, sujeito de práticas pedagógicas voltadas para seu desenvolvimento integral. Nesse âmbito, diz Cury,

Suas atividades cotidianas consistem em brincar, experimentar e aprender. Os profissionais de educação básica sabem que as crianças aprendem quando todos os domínios de desenvolvimento físico, psicológico, social e cultural são apoiados. Esses profissionais que fornecem atividades e experiências que integram todos os domínios estão lidando com as necessidades da “criança” inteira (2018, p. 106-107).

Antes, é importante que sejam alvo da prática pedagógica os campos do conhecimento, de todos os profissionais da educação infantil, podendo, com isso, desenvolverem-se com independência, sabendo conviver.

A criança vai se percebendo e, na coletividade, com a observação e reflexão sobre o seu modo de agir e/ou dos seus pares, vai entendendo sentimentos, desfazendo estereótipos, fazendo perguntas sobre si e o mundo que a cerca. Quanto a isso, aos campos de experiências.

4- O Quadro expõe de forma sintética.

Os Campos de Experiências:

O Eu, O Outro e o Nós	Na interação com pares e adultos, as crianças constituem um modo de agir, sentir e pensar, diferenciando-se como ser individual e social, construindo autonomia e senso de auto cuidado, reciprocidade e interdependência com o meio. O contato com outros grupos e modos de vida atitudes, técnicas e rituais de cuidados, costumes, celebrações e narrativas criar oportunidades para que ampliem o modo de perceber a si mesmas e outro, valorizem sua identidade, respeitem os outros e reconheçam as diferenças.
Corpo, Gestos e Movimentos	Com o corpo, as crianças exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno; estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimento sobre si e o outro; conhece e reconhecem sensações e funções corporais, progressivamente tornando-se conscientes dessa corporeidade. Animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, exploram e vivenciam um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas; descobrem variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo e identificam potencialidades e limites.
Traços, Sons, Cores e Formas	Conviver com diferentes, manifestações artísticas, culturais e científicas possibilita às crianças vivenciar diferentes formas de expressão e diferentes linguagens e, a partir dessas experiências, criar produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria com sons, traços, gestos, danças, mímicas encenações, canções, desenhos modelagens e manipulação de diferentes materiais e recursos tecnológicos. Assim, elas desenvolvem sentidos estéticos e crítico, conhecimento de si mesmas, dos outros e realidade que as cerca; apropriam-se da cultura e a re-configuram; potencializam suas singularidades
Oralidade e Escrita	Nas variadas situações em que são provocadas a falar e a ouvir, as crianças ampliam e enriquecem seus recursos de expressão e compreensão da língua oral, internalizando estruturas linguísticas mais complexas. No contato com a literatura infantil, desenvolvem o gosto pela leitura e ampliam a imaginação e o conhecimento de mundo, criam familiaridade com gêneros literários,

	percebem a diferença entre ilustrações e escritas, aprendem a direção da escrita e como manipular livros. No convívio constroem hipóteses sobre a escrita que se revelam inicialmente em rabiscos e garatuhas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como representação da oralidade.
Espaços, Tempos, Quantidades, Relações, Transformações.	Desde de muito pequenas, as crianças procuram situar-se nos diversos espaços (sua rua, seu bairro, sua cidade, etc.) e tempos (dia, noite, hoje, ontem e amanhã etc.); demonstram curiosidade sobre o mundo físico (o próprio corpo, fenômeno atmosféricos, animais, plantas, transformação da natureza, diferentes tipos de materiais e possibilidades de manipulações etc.). Também aguçam sua curiosidade os conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas e numerais etc.). Nas interações e brincadeiras, fazem observações, manipulam objetos, investigam e exploram o entorno, levantam hipóteses e consultam fontes para buscar respostas assuas indagações.

Fonte:(BRASIL, 2017, p. 36).

Nesse cenário que fortalece e fundamenta o trabalho pedagógico, há obrigações e princípios legais. Todas as crianças são sujeitos de direitos e, a partir do momento em que pensam, fantasiam, constroem, experimentam, experienciam e socializam – consigo, com seus pares e com a professora – produzem cultura e se desenvolvem em um âmbito integral. Esse direito, todavia, é ameaçado pelo não cumprimento da lei que determina que toda a criança com quatro anos precisam estar na instituição de Educação Infantil.

Embora haja hoje essa definição legal quanto a obrigatoriedade da matrícula de crianças que completam quatro anos, sabemos que muitas delas não frequentam ainda essa etapa da Educação Básica. Além disso, como essa obrigatoriedade não se estende a faixa de 0 a 3 anos, as crianças podem ingressar [...] em qualquer momento. A clareza quanto a essa questão é determinante para uma definição não rígida no currículo quanto aos aspectos a serem trabalhados em cada faixa etária. Assim, a criança e suas experiências, independente do seu momento de ingresso devem ser o ponto de partida para as ações educativas que serão realizadas (FÁRIA, 2012, p. 34).

O professor deve ter um olhar atento à turma, saber que há diferenças, mesmo com crianças da mesma idade. Cada um tem seu tempo para construir conhecimentos. A BNCC diz ser necessário respeitar alguns princípios que regem os documentos das políticas públicas para a educação infantil.

De tais documentos pode-se inferir que, segundo as propostas pedagógicas para Educação Infantil, se devem respeitar os princípios éticos, relativos à autonomia, à responsabilidade, à solidariedade e ao respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas e identidades. Conforme Freire (2003, p. 91), ética ou qualidade ética da prática educativa, libertadora, vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da natureza

humana constituindo-se na história, como vocação para o ser mais.

Há, também, que se respeitar o princípio político, referente ao direito de cidadania, ao exercício da criticidade e ao respeito à ordem democrática. Além disso, cumpre respeitar o princípio estético, entremeado pela sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Quanto a isso, Freire (1996, p. 18) diz o seguinte:

A necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e a boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si um testemunho rigoroso de decência e da pureza.

O patrono da educação em nosso país enfatiza a responsabilidade e o cuidado que se deve ter em relação ao trabalho que se desenvolve com as crianças nas Instituições Infantis, tendo em vista a decência e a boniteza, sempre no âmbito de uma formação ética e estética.

Ademais, há ainda que se ressaltar a importância de, resgatando as palavras da BNCC para a Educação Infantil, garantir um espaço salubre à criança, de modo que possa conviver com seus pares, com adultos, usando diferentes linguagens, em culturas variadas, sem nenhum tipo de discriminação.

Quanto ao organizar a educação infantil por faixa etária há a intenção de oportunizar o mínimo de homogeneidade em um ambiente marcado pelas diferenças em um contexto de várias crianças em estágios diferentes de desenvolvimento. O que se pretende, pois, é alertar para o fato de que, mesmo numa faixa etária específica, as crianças podem apresentar respostas diferentes às mesmas experiências. Quanto a isso, a Figura 4 sintetiza.

Quadro 5 - Os três grupos por faixa etária da Educação Infantil

Bebês: (0 a 1 ano e seis meses)	Crianças bem pequenas: (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas: (4 anos e 5 anos e 11 meses)
---	--	---

Fonte: Brasil (2017, p. 42).

Assim, não é possível simplesmente colocar crianças em categorias levando em conta apenas suas idades:

Qualquer forma de “classificar” é passível de críticas, e isso tanto vale para a BNCC quanto para a forma usada pelos cientistas que estudam o desenvolvimento humano e infantil qualquer que seja o ângulo escolhido, o ser humano é um só e sempre

haverá uma serie de interações entre os diversos aspectos. ” (OLIVEIRA, 2018, p. 21).

A autora reflete sobre a impossibilidade em classificar as crianças. Elas não sairão da Educação Infantil todas com os mesmos conhecimentos, porque não depende só das relações que as crianças vivenciam no ambiente da instituição infantil. Esse processo se inicia no ambiente em que estão inseridas, dos estímulos recebidos, das oportunidades oferecidas, através das condições do dia a dia, e isso é bem possível de se observar nas diferentes classes sociais, etnias, gêneros, região onde residem, até mesmo de bairro para bairro, e quanto mais se distanciam umas das outras, mais relevantes são as diferenças.

Os objetivos essenciais de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos, quanto as vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências. Nesse sentido, supõe-se que as interações e as brincadeiras sejam sempre os eixos estruturantes. “Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 42).

Com base nas peculiaridades da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão organizados em três grupos por faixa etária. Esses grupos correspondem, prioritariamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. Entretanto, precisam ser flexíveis, já que as crianças têm diferentes ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento. Assim sendo:

A questão fundamental da discussão curricular na educação infantil é que o conhecimento acadêmico, o único que consegue ser viabilizado em currículo por área ou mesmo por campos de experiências, ganha grande relevância. Algumas vezes, “o professor encanta-se tanto pelos conhecimentos sistematizados, organizados, disciplinares, hierarquizados, ocidentais e racionais que seu olhar acaba se voltando apenas para eles, abandonando o olhar para as crianças, para o grupo, para o fluxo de vida que transcorre. ” (FINCO; BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 194).

Observar o contexto histórico da criança é tão importante quanto manter sempre em foco os direitos fundamentais inerentes à condição de toda e qualquer criança matriculada na Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular, na seção sobre sua estrutura para a Educação Infantil, enfatiza que “devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. ”dessa forma, os seis direitos de aprendizagens estão devidamente explicitados na BNCC.

Quadro 6 – Direitos de aprendizagem

	Com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às
--	--

Conviver	diferenças entre as pessoas.
Brincar	Cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaço e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seus acessos a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, cognitivas, sociais e relacionais.
Participar	Ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão das escolas e das atividades propostas pelo educador, quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais, e dos ambientes, desenvolvendo, diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
Explorar	Movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras emoções, transformações, relacionamentos, histórias, espaços, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela ampliando, seus saberes sobre culturas, em suas diversas modalidades, as artes, a escrita, a ciências e a tecnologia.
Expressar	Como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
Conhecer-se	E construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição [...] e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: Brasil, (2017, p. 36).

Para Arribas (2004), todas as atividades de rotina, por mais simples que sejam, requerem uma sucessão encadeada de ações para que as crianças conheçam e atuem de forma progressivamente autônoma na organização de seu cotidiano. Então:

Diferentes formas de expressão como, desenho, pintura, dança, canto, modelagem, a literatura (prosa e poesia), entre outras, encontram-se presentes nos espaços da Educação Infantil (ainda que muitas vezes de forma reduzida e pouco significativa), nas casas e nos demais espaços frequentados pelas crianças. E por que estão presentes? Porque são formas de expressão da vida, da realidade variada em que vivemos (BORBA; GOULART, 2006, p. 52).

Para alcançarmos os objetivos é necessário falar das práticas para a aprendizagem da criança. Por isso, é importante que a professora saia do centro do processo e se coloque ao lado da criança, com uma observação atenta e crítica, mantendo-se em constante atualização para que possa desenvolver a mediação do desenvolvimento e aprendizagem.

2.4 BNCC e as Práticas Pedagógicas

Os Campos de experiências apresentado pela BNCC, a pesar de frisar que não é currículo, de certa forma se representa como tal. Como currículo mínimo, por competências e habilidades, com um forte controle sobre a prática e trabalho pedagógico realizado pelas professoras (es) parecendo desconsiderar a capacidade das (os) docentes. A BNCC se apresenta de forma padronizada privilegiando a esquematização de determinadas competências a serem desenvolvidas em cada etapa educacional.

Se distanciando do sentido original de que se deu durante a sua implantação na Itália no ano de 1991, conforme Sousa, Moro, Coutinho (2019, p. 98) no decreto Ministerial de 03 de junho de 1991 que apresenta “orientações para a atividade educativa nas escolas maternas estatais e constituiu o documento publicado pelo Ministério da Educação da Itália” em 2012, quando passou por uma revisão, que tem como título “Indicações Nacionais para o Currículo da Escola da Infância do Primeiro Ciclo de Instrução”.

Assim, diante desse panorama pode-se observar que:

O profissional da educação infantil deve estar atento ao cumprimento e a garantia dos objetivos propostos para esta modalidade, numa busca constante por aprender sobre o desenvolvimento da criança, sua forma de ver e sentir o mundo, criando oportunidades para ela manifestar suas idéias, sua linguagem, seus sentimentos, sua criatividade, suas reações, suas realizações sociais e sua imaginação. Reconhecer a criança como a autora de seu processo, um ser inteiro, respeitando seus limites, seu espaço e o tempo necessário para que sua aprendizagem seja consolidada de forma integral (BRASIL, 2013, p. 85).

As professoras que trabalham com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas sabem que, em muitas situações, suas atuações precisam ser polivalentes¹⁰; por vezes, são necessárias várias habilidades para cuidar e educar. Por isso, é importante reiterar que não o cuidar e o educar são indissociáveis na prática pedagógica na educação infantil.

Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016, p. 79) relatam que:

Mais do que simples jogo de palavras, a escolha pelas palavras “educar e cuidar” está relacionada ao atendimento das particularidades e especificidades dessa etapa educacional, buscando garantir o objetivo educacional da educação, que tem como centralidade, uma proposta que assegure a educação em sua integralidade [...].

Para Oliveira (2002), cada educador tem uma ideia de criança. É a partir dela que se organiza a prática educativa. É justamente essa concepção específica que determina as decisões do cotidiano, o uso dos espaços, a distribuição do tempo e as relações estabelecidas nesses ambientes educativos. Pode-se perceber, com isso, que o respeito é essencial quando se trata de interação entre seres humanos, independentemente se adulto ou criança, de independente de etnia, cor, religião ou gênero.

Nesse sentido, há uma importância no trato que a professora dispensa às crianças e à educação. Ela precisa se compreender como uma pesquisadora do cotidiano do centro de educação infantil. O rigor de sua capacidade avaliativa e auto-avaliativa é responsável, em grande parte, para contribuir para o aperfeiçoamento profissional e para o aprimoramento das práticas pedagógicas que são otimizada a partir do momento em que a professora se torna

¹⁰Professor polivalente é o profissional que tem a capacidade de adquirir e transmitir o conhecimento independente da área de conhecimento que faz parte do currículo básico que compõe os primeiros anos de ensino, desenvolvendo assim um trabalho multidisciplinar.

reflexiva sobre sua própria ação docente.

O educar faz parte essencial da experiência e, também, ao enfrentamento dos conflitos e das diferenças, com respeito e acolhimento às disparidades, sempre procurando melhorar sua prática e os limites da sua vivência. Em suma:

Todas as evidências disponíveis a respeito de avanços da educação no Brasil sugerem que avanços foram extremamente modestos: qualidade, eficiência e equidade não avançam ou avançam de forma pífia, há décadas. As evidências também indicam que os poucos casos de sucesso com resultados sustentáveis se baseiam em iniciativas locais [...], quase sempre à revelia ou em contraposição às recomendações do MEC (ARAUJO; OLIVEIRA, 2018, p. 7).

Transcendendo a questão referente ao currículo, a formalidade presente no processo educativo e a sistematização claramente expressa no documento, é preciso considerar o quanto a BNCC nos faz refletir sobre o cotidiano da Educação Infantil, sobre como a ação pedagógica interfere no processo de construção do ser humano, em suas várias perspectivas do desenvolvimento.

A professora percebe que as crianças apresentam atitudes de interesse em descobrir o mundo que as cercam. São curiosas e querem respostas aos seus “porquês”. O trabalho da professora é o de estimular e orientar as experiências por elas vividas para que, em seu dia a dia, elas possam construir seus próprios conhecimentos. Monteiro (2002, p. 5) acredita que a professora deve:

Conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábito, costumes, valores, crenças, etnias das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização [...] o mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizado e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e os conteúdos referentes aos campos de conhecimento humano.

Os aspectos inerentes à educação infantil – saúde, afeto, segurança, interação alimentação, estimulação de brincadeiras, entre outros – devem integrar o cuidar e o educar de forma dinâmica. Assim, a saúde está presente na hora da higiene, nas escolhas do alimento adequado e na discussão das atividades propostas; o afeto perpassa todas as ações, demonstrando para criança como, por meio da própria ação, estabelecer vínculos afetivos nas relações sociais.

A brincadeira deve permear todas as atividades propostas, como jogos simbólicos, através dos quais as crianças compreendem a si e aos outros, tendo todo seu corpo interagindo de forma a construir as possibilidades de se integrar ao meio.

Em todos esses aspectos é possível estabelecer elos, interações, relações desde que a ação pedagógica esteja em permanente e total vigilância, fazendo do cuidar/educar presença constante na realidade dos espaços de educação infantil.

Nessa concepção ampliada do que não pode faltar no planejamento, de maneira a garantir uma prática e um ambiente favorável ao desenvolvimento das múltiplas habilidades/capacidades das crianças, os seguintes aspectos precisam ser considerados:

Experiências de aprendizagem - tomando por base as experiências apresentadas nas DCNEI/2009 e as orientações da BNCC para esta etapa, (o/a) professora (o) escolherá aquela/s que esteja/m de acordo com o que ela/e pretende que as crianças aprendam naquele período;

Ação da criança - o que se espera que a criança faça para alcançar o máximo aproveitamento na atividade proposta;

Conteúdos – que conhecimentos (de natureza conceitual, procedimental e atitudinal, serão favorecidos com a vivência dessa/s experiência/s;

Elementos do ambiente - como deve estar organizado, de maneira a garantir a máxima participação das crianças, incluindo os recursos e materiais necessários;

Ação da/o professora/o – o que ela/e precisa fazer para garantir a máxima participação das crianças (estratégias; providências que devem ser tomadas);

Avaliação - de que forma o/a professor/a registrará os avanços e dificuldades das crianças; o que é essencial que elas aprendam (PIRES, ET AL.2018, p. 25)

De tal modo, o agir pedagógico deve atender às reais necessidades das crianças, deve ser criativo, flexível, atendendo à individualidade e ao coletivo. Será o eixo organizador da aquisição e da construção do conhecimento, a fim de que a criança passe de um patamar a outro na construção de aprendizagem.

Scheibe (2016, p. 09) destaca que é fundamental entender que a “BNCC não será suficiente para, sozinha, promover o necessário salto de qualidade da educação pública brasileira. De toda forma, a Base faz parte do extenso rol de políticas necessárias para que esse salto seja possível. Faz-se necessário, entre outros pontos, financiamento adequado, condições de trabalho, formação continuada, valorização salarial e profissional dos trabalhadores da educação” [...].

2.5 Implementação da Base Nacional Comum Curricular em Lages

Após a aprovação da BNCC em dezembro de 2017, o município de Lages iniciou nos primeiros meses de 2018 a formação permanente junto às professoras, coordenadoras educacionais, diretoras, gestoras, auxiliares de direção, toda a comunidade escolar, com o objetivo de dar as coordenadas para sua implementação.

Alguns membros do setor da Educação da Secretaria de Educação de Lages trabalharam na construção do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

do Território Catarinense com o artigo 4º da Resolução CEE/SC nº 070, de 17 de junho de 2019, que “Institui e orienta a implantação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense” e, também normatiza a adequação à Base Nacional Comum Curricular dos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina”. Este documento de abrangência estadual contempla os 40% de conhecimentos respeitando a cultura regional e suas particularidades.

As formações que se deram no âmbito municipal, considerando o município de Lages, foram ordenadas de várias maneiras: por meio de vídeos institucionais do governo com apresentação e explicação sobre a implementação da Base, palestras com pessoas especializadas nas paradas pedagógicas, reuniões nos Centros de Educação Infantil e a realização nos dias 25 e 26 de julho de 2019, do XIV Congresso de Educação do Município de Lages, onde ocorreu também o III Seminário Educação Infantil com o tema “Protagonismo docente e infantil: olhares reflexivos sobre a BNCC e o currículo centrado na criança”. Estas atividades foram realizadas para que as professoras pudessem tomar conhecimento e se apropriarem das temáticas relacionadas a implementação da BNCC.

Nesta perspectiva, foi instituído o dia “D”¹¹ em 06 de março 2018. Nesse dia todo o Sistema da Educação do Município de Lages se envolveu com o objetivo de um estudo simultâneo, visando a re-elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), para que ficassem alinhados à BNCC. Quanto a isso, a DCNEI (BRASIL, 2009, p. 6) estabelece que:

A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovida. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças.

Outra preocupação debatida nas formações permanentes se deu em torno de como deve ser o planejamento das professoras, utilizando o que ficou estabelecido pela BNCC, atendendo a 60% do conteúdo em comum com a Federação e 40% respeitando a cultura regional e suas particularidades. Estabeleceu-se que em janeiro de 2020 a Secretaria da Educação enviará para os Centros de Educação Infantil sugestão de planejamento, visando uma organização do quadro norteador para a Educação Infantil.

¹¹No vocabulário militar, o Dia D (do inglês **D-Day**) é um termo utilizado freqüentemente para denotar o dia em que um ataque ou uma operação do combate devem ser iniciados.

Para tanto os encontros de Formação Permanente da Educação Infantil no município de Lages, foram realizados no período de fevereiro a novembro de 2019. Os conteúdos foram pertinentes à Base. Aqui destacamos os temas trabalhados:

- 1º Encontro da Educação Infantil - Abertura do ano letivo 2019: Escolhi ser professor, escolhi transformar.
- 2º Encontro da Educação Infantil- O Ser Professor.
- 3º Encontro da Educação Infantil- Construção da Proposta Curricular Municipal – Pressupostos teóricos e metodológicos.
- 4º Encontro da Educação Infantil - Concepções de Aprendizagens e Organização do Tempo e Espaço.
- 5º Encontro da Educação Infantil - Análises das Concepções de Aprendizagem
- 6º Encontro da Educação Infantil- Análises das Concepções de Aprendizagem (continuação).
- 7º Encontro da Educação Infantil - A BNCC e o Currículo do Território Catarinense
- 8º Encontro da Educação Infantil - Prevenção e Inclusão da pessoa Deficiente.
- 9º Encontro da Educação Infantil - Planejamento na Educação Infantil e os Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.
- 10º Encontro da Educação Infantil - Revisão e complementação do quadro norteador para Construção do Planejamento da Educação Infantil e as experiências de aprendizagens.

Nas Paradas Pedagógicas que foram realizadas bimestralmente, em 2019, esses foram os conteúdos trabalhados:

- A 1º Parada Pedagógica - Base Nacional Comum Curricular BNCC / Projeto Político Pedagógico.
- 2º Parada Pedagógica – Discussões: Projeto Político Pedagógico, Regimento da Educação Infantil.
- 3º Parada Pedagógica – Revisão, atualização e finalização do Projeto Político Pedagógico – PPP. Seguindo orientação da Resolução 004 de 05 de junho de 2018.
- 4º Parada Pedagógica - A Construção do Documento da Proposta / Avaliação Pedagógica do Sistema Municipal de Lages, SC.

Isso se deu objetivando, especialmente, a prática diária das professoras. Igualmente, visando atenuar os impactos da introdução dos objetivos da BNCC no planejamento da Educação Infantil.

Nesses encontros de educação permanente, dois deles foram especificamente a construção de um quadro norteador, com os campos de experiências, contendo os objetivos de aprendizagem, conteúdos¹²/ temas intrínseco e conceitual, orientação didática procedimental e atitudinal. No último encontro, a SMEL informou que os aspectos desse quadro serão reavaliados durante os encontros de formação permanente de 2020, nos quais poderão ser revistos, caso necessário. Isto dependerá das nuances que ocorrerão em 2020 com aplicação deste quadro abaixo:

¹² Optamos em usar o termo temas, pois na educação infantil não se trabalha conteúdos, mas sim campos de experiências. No entanto, no documento recebido pela SMEL consta a palavra conteúdo.

Quadro 7– Quadro norteador para a construção do planejamento pedagógico da Educação Infantil do Município de Lages para o ano de 2020.

Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos Intrínsecos	Conceitual	Orientação Didática	Procedimental	Atitudinal
Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	-Brincar -Dividir -Afetividades -Respeito	-Reconhecera importância de inserir momentos de brincadeiras e interações para resoluções de conflito e estabelecimento de regras e limites. -Identificar ações que conduzam as crianças a aprenderem a respeitar o outro e suas preferências.	-Através da música, brinquedos cantados e brincadeiras, propiciar situações de manifestações de carinho. -Promover contações de histórias que evidenciem que as regras de convivências sejam reforçadas.	-Realizar Brincadeiras que trabalhem a coletividade e afetividade. -Exercitar o aprendizado de dividir os brinquedos e objetos.	-Observar as reações das crianças no contato afetivo: abraço, beijo ou outra manifestação de carinho. -Perceber que é possível dividir meu brinquedo com o outro. -Empatia com meu amigo. -Respeito às regras e limites trabalhados.
BNCC	PROFESSORA	PROFESSORA	PROFESSORA	CRIANÇA	CRIANÇA

Fonte: Secretaria da Educação Municipal de Lages, 2019.

Portanto, há toda uma programação direcionada à implantação da BNCC no município de Lages. A organização para elaborar os planejamentos da Educação Infantil é trabalhosa, pois requer comprometimento, estudos, reflexões e avaliação frequente de todos os inseridos no processo.

3. ANÁLISES DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Esta pesquisa foi realizada por meio de observação participante-passiva e entrevistas focalizadas, conduzidas com base nos pressupostos metodológicos do teórico alemão Uwe Flick. Os dados da pesquisa foram analisados de acordo com o método de análise de conteúdo qualitativo do teórico alemão Philipp Mayring.

Flick apresenta quatro características básicas que distinguem os contornos de uma pesquisa qualitativa: “escolha adequada de métodos e teorias convenientes, reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas

como parte do processo de produção de conhecimento; variedade de abordagens e métodos. ” (FLICK, 2009, p. 23).

Para Mayring (2007), a análise de conteúdo qualitativa compõe-se de um conjunto de técnicas e procedimentos sistemáticos que visam a descrição do conteúdo das mensagens cuja intenção é a produção de inferência de conhecimentos sobre essas mensagens. Além disso, também a considera como um método de tratamento de dados que tem por finalidade identificar o que está sendo pensado sobre um determinado assunto. Isso objetiva o detalhamento e a compreensão dos conteúdos das entrevistas, como forma técnica de análise explicativa. Conforme Mayring¹³ (2007, p. 77):

In diesen Zusammenhang soll hier analog zwischen einer engen und einer weiten Kontextanalyse unterschieden werden. Ziel der Explikation muss es dann sein, aufgrund der Kontextanalyse eine Formulierung zu finden, die eine Aufschlüsselung, eine Interpretation der Textstelle leistet. Im Gesamtzusammenhang des Materials lässt sich dann überprüfen, ob diese Explikation ausreicht.

A ênfase na totalidade do indivíduo como objeto de estudo é essencial para a pesquisa qualitativa. Além do mais, a concepção do objeto de estudo qualitativo sempre é vista na sua historicidade no que diz respeito ao processo de desenvolvimento do indivíduo e no contexto no qual o indivíduo se formou (MAYRING, 2007). Nessa perspectiva, Flick (2009) aponta que a “análise de contexto restrito” assimila outros enunciados do texto a fim de explicar os trechos analisados.

Tanto Mayring quanto Flick sublinham que o ponto de partida de um estudo deve ser centrado num problema. Flick (2009, p. 81) salienta, ainda, que as “perspectivas de todos os participantes da pesquisa são relevantes e não apenas a do pesquisador. “No entanto, para realizar essas análises é preciso codificar em categorias, as quais foram definidas por meio da técnica de conteúdo explicativo.

3. 1 Contexto do Campo Empírico da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada na cidade de Lages, região serrana no Planalto Catarinense, cidade composta por 77 bairros. Os lócus de pesquisa são quatro Centros de Educação Infantil desse município, que hoje possui 84 CEIMs – 77 unidades em espaços próprios e os outros 7

¹³ “Neste contexto, deve ser feita uma analogia de diferenciação entre um estreito e um amplo contexto de análise. O objetivo da explicação deve ser então, considerando o contexto da análise, encontrar uma formulação que fornece uma solução, uma interpretação da passagem do texto em discussão. No contexto geral do material, em seguida, permite examinar se esta explicação é suficiente. ” (Tradução nossa).

se dividem em: três na zona rural, nas localidades das Pedras Brancas, Santa Terezinha do Salto e Santa Paulina; e quatro pré-escolas em EMEBs.

Desses CEIMs existem dois que, por acordo judicial, atendem somente em período parcial devido à grande procura por vagas: Os CEIMs André Luis e Maria Sônia de Quevedo. Para realizarmos a pesquisa de campo entramos em contato com a Secretaria da Educação municipal de Lages.

Depois de assinar o documento exigido pelo Comitê de Ética e pesquisa (CEP) e após a aprovação do projeto de pesquisa na data 15/11/2018 com o número 143676/2018, iniciamos a pesquisa de campo. A coleta de dados se deu através de observação participante-passiva e entrevista com oito professoras, que trabalhavam com crianças de quatro e cinco anos, nos CEIMs do município de Lages-SC. Os focos da pesquisa foram às professoras que trabalhavam com crianças da educação infantil no período de março a abril de 2019.

Cada turma tem uma forma de organização conforme as necessidades e a faixa etária em que as crianças se encontram. Essa organização vem dos documentos definidos pela Secretaria da Educação Municipal de Lages e serve para todas as instituições de responsabilidade dessa Secretaria. O documento, resolução nº 004, de 05 de junho de 2018, fixa, no capítulo IV, no art. 15, da proposta pedagógica, como deverão se organizar as turmas da educação infantil. Assim, estabelecem-se os parâmetros para organização de grupos decorrerão das especificidades da proposta pedagógica e não excederão a seguinte relação institucional, conforme indica o Quadro 6.

Quadro 8– Divisão das Turmas por Faixa Etária na Educação Infantil

Crianças de zero a um ano	08 a 15 crianças /01 professora e 01 auxiliar
Crianças de um a dois anos	08 a 15 crianças /01 professora e 01 auxiliar
Crianças de dois a três anos	08 a 20 crianças / 01 professora e 01 auxiliar
Crianças de três a quatro anos	12 a 20 crianças / 01 professora e 01 auxiliar
Crianças de quatro a cinco anos	18 a 25 crianças / 01 professora

Fonte: LAGES, Resolução nº004, de 05 de junho de 2018.

Para ser estagiária nos Centro Educação Infantil de Lages deve-se ter, pelo menos, 16 anos completos, estar cursando pedagogia, magistério ou ensino médio e frequentar regularmente as aulas (caso a auxiliar não esteja frequentando as aulas ou desistiu do curso, terá seu contrato imediatamente rescindido).

Essas estagiárias não poderão ser contratadas caso já tenham trabalhado 24 meses em algum dos seguintes órgãos: Fundação Carlos Jofre ou Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE). A estagiária tem uma carga horária de 4 horas diárias. Contam com Curso de

Aperfeiçoamento Continuado oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Lages (SMEL) em parceria com as Agências Fundação Carlos Jofre e/ou CIEE.

Quadro 9 – Características dos CEIMs Participantes

CARACTERÍSTICAS DOS CEIMs				
CEIMs	Quantidade de crianças no CEIM	Número de funcionários	Estrutura física do CEIM	Local das Refeições
CEIM “A”	62 Crianças	15 funcionárias: 3 serviços Gerais; 1 Coordenadora; 1 Auxiliar de Direção; 10 Professoras; 1 ATE.	Cozinha; Sala de Professores; brinquedoteca; Parque. 5 salas: Três delas com banheiros; 2 banheiros fora. 2 Berçário; 1 Maternal; 2 Pré-escolar.	As refeições são feitas na sala.
CEIM “B”	70 Crianças	10 professoras; 1 diretora; 2 auxiliares ATE; 2 cozinheiras; 3 auxiliares de Limpeza.	Berçários mistos (Creche sorriso); Maternal I com espaços separados das pré-escolas; cozinha; Banheiro; Maternal I; Pré-escola I; 2 salas com banheiro; 2 Pré-escola II; 1 biblioteca; 1 pátio; 1 parque.	Tem refeitório.
CEIM “C”	34 Crianças	14 funcionários: 6 professores; 1 diretora; 1 auxiliar administrativo; 1 assistente técnico de educação ATE; 2 cozinheiras; 2 agentes de serviços auxiliar de cozinha e limpeza.	Possui sala dos professores Secretaria; Sala de informática; Área coberta; Parque; Biblioteca; 1 pré-escolar I; 2 pré-escolares II; 2 salas 1º ano; 2 salas 2º ano; 2 salas 3º ano; 1 área de serviços.	Também tem refeitório
CEIM “D”	150 Crianças	1 Diretora; 1 Diretora auxiliar; 1 Assistente técnico educacional.	1 sala de professoras; 9 salas de aulas; 1 cozinha; 3 banheiros; 1 área coberta; 2 parques; 1 espaço livre com grama; 1 ateliê; 1 área de serviços; 1 depósito.	Tem refeitório

Fonte: elaborado pela autora, (2019).

Os CEIMs aqui analisados atendem crianças de zero a cinco anos. Cada turma é dividida entre duas professoras e cada uma delas cumpre um turno de seis horas. Constatamos que, em alguns aspectos, os CEIMS A e D não estão em conformidade com o que legislação prescreve. Isso impede, não de todo e podendo ser melhorado, a organização e a aprendizagem. Quanto a isso, Oliveira (2012, p. 83) sinaliza a importância da organização dos Centros de Educação Infantil para as experiências de aprendizagem:

Diz respeito à organização dada ao espaço físico – seu tamanho, formato, condições, de iluminação, ventilação; e os materiais nele dispostos e disponível: mobiliário, divisões, brinquedos, objetos. Também abrange as qualidades sensoriais oferecidas pelo espaço (a presença de cores, formas, espelhos, transparências, tecidos, e outros materiais). Os espaços constituem importante elemento na relação de aprendizagem, o que reforça a importância de refletir sobre ele, planejá-lo e aperfeiçoá-lo. Tal como ocorreu em relação ao tempo, a estruturação dos espaços das instituições é fonte importante de mediações para aprender a considerar localizações, dimensões e significações, conforme lida com lugares e situações ligadas a cada um deles, ter um espaço organizado para as crianças, do qual elas se sintam realmente apropriadas e onde estejam seguras, amplia as possibilidades de interações variadas, prolongadas estimulantes, afetivas, com diferentes parceiros, influenciando o desenvolvimento de suas atividades criativas. O espaço é assim considerado um elemento educador para as crianças.

Observou-se, por conseguinte, que não há um padrão nas construções dos CEIMs. Alguns têm refeitórios; em outros a refeição é realizada em sala. Alguns com banheiros na sala e outros com banheiros fora. De certa forma, isso pode ser um problema no sentido de que algumas professoras, em especial as da pré-escola, não contam com uma auxiliar para levar essas crianças ao banheiro, no entanto conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (2009, p.19-20) são importantes a “organização do espaço, do tempo e dos materiais para efetivação de seus objetivos”. Ademais, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, de espaços e tempos que assegurem:

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
 A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
 A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
 O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
 O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
 Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; A acessibilidade de espaços, materiais,

objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ super-dotação;

A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afro-descendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (BRASIL, 2009).

Na secretaria de Educação Municipal de Lages a organização do tempo e do espaço está descrita no capítulo IV da resolução nº004, publicada em 05 de junho de 2018. Quanto a isso, complementando que no:

Art. 21 Os espaços serão projetados de acordo com a proposta pedagógica da instituição de educação infantil, a fim de favorecer o desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos, respeitadas as suas necessidades e capacidades.

Art. 22 Todo imóvel destinado à Educação Infantil, pública ou privada, dependerá de aprovação pelos órgãos oficiais e capacidades.

§1º o prédio deverá adequar-se ao fim a que se destina e atender às normas e especificações técnicas da legislação pertinente.

§ 2º O imóvel deverá apresentar condições adequadas de localização, acesso, segurança, salubridade, saneamento e higiene, em total conformidade com a legislação que rege a matéria.

Art. 23 Os espaços internos deverão atender às diferentes funções da instituição de Educação Infantil e conter uma estrutura básica que contemple;

I- Uma sala para os professores, para profissionais do pedagógico-administrativo e de apoio;

II- Sala para atividades das crianças com boa ventilação, iluminação adequada, visão para o ambiente externo e com mobiliário e equipamentos adequados;

III- espaços adequados, instalações e equipamento para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene, e segurança, nos casos de oferecimento de alimentação;

VI- Instalações sanitária completas, suficientes e próprias para uso das crianças e para o uso dos adultos;

V- Berçários se forem o caso, provido de berços individuais, área livre para movimentação das crianças, locais de para amamentação e para higienização, com balcão e pia, e espaço para o banho de sol das crianças;

VI- área coberta para atividades externas compatível com a capacidade de atendimento, por turno, da instituição;

§1º A área para as salas de atividades das crianças será de 1,30m por criança atendida, conforme determinação da Organização Mundial de Saúde.

§2º Todos os espaços deverão atender as adequações necessárias de acessibilidades, conforme Lei nº 10.098/2000 (Lei Complementar /SC nº170).

Art. 24 As áreas ao ar livre deverão possibilitar as atividades de expressão física, artística e de lazer, contemplar também áreas verdes. (LAGES, 2018, p. 8-9)

É possível que haja algumas instituições dentro dessas regulamentações. Porém, não é a realidade da maioria. Muito tem que ser feito para que se possa chegar às adequações necessárias de acordo com a resolução nº4 de 5 de junho de 2018.

Quanto à formação profissional, as exigências foram sendo sanadas gradualmente, principalmente a partir da data da promulgação da LDB, em 20 de novembro de 1996, quando foi deliberado um prazo de até 10 anos para que as professoras se adequassem (as que não tinham formação), para poder exercer a profissão com a educação infantil. Considerando que no município de Lages até o ano de 1993, grandes partes das professoras da educação infantil

não tinham formação ou poderiam ter qualquer formação e eram identificadas pela nomenclatura **“Monitora”**.

A partir do concurso realizado em 2003 passou-se a exigir formação em nível de magistério. A nomenclatura novamente mudou de **“Monitora”** para **“Educadora Infantil”**.

Na lei complementar nº 353, de 03 de fevereiro de 2011, dispõe-se sobre o plano de carreira e de remuneração do magistério do município de Lages-SC:

Art. 7º A investidura nos cargos que compõem a carreira do magistério ocorrerá com a posse e será efetivada através de nomeação, na classe e referência inicial da respectiva área de atuação, cumprida a exigência de aprovação prévia em concurso público de provas e títulos e após verificada a inexistência de acúmulo de cargos, ressalvados os cargos acumuláveis pela Constituição Federal.

Art. 8º Comprovada a existência de vagas no quadro do magistério e a indisponibilidade de candidatos anteriormente aprovados, realizar-se-à, obrigatoriamente, concurso público de ingresso.

Art. 9º Admitir-se-ão outras formas de seleção pública através da Secretaria da Educação do Município de Lages, garantindo a qualificação mínima para o cargo, nos termos da Lei e em caráter excepcional, para suprir necessidade de, no máximo, 12 (doze) meses para: I - provimento temporário; II - substituição emergencial.

Art. 10 Os profissionais contratados na forma do artigo anterior somente serão remunerados conforme sua titulação, com o vencimento inicial da classe da respectiva atuação, priorizando a habilitação específica, nos termos do regulamento e/ou edital do processo seletivo. (Redação dada pela Lei Complementar nº 436/2013) § 1º A titulação de que trata este artigo refere-se somente àquela obtida em nível médio, na modalidade normal, ou graduação plena, não se aplicando aos demais casos. (Redação dada pela Lei Complementar nº 436/2013) § 2º O Professor admitido em caráter temporário não fará jus a abonos ou qualquer outra gratificação do professor efetivo. (Redação dada pela Lei Complementar nº 436/2013, S.N).

No entanto, foi no concurso número 01, de 2011, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Lages, que a nomenclatura passou de **“Educadora Infantil”** para **“Professora”**. Suprimindo a necessidade de uma nomenclatura adequada às formações em nível superior.

Atualmente na rede de Educação Municipal de Lages muitas professoras da educação infantil têm o tempo de trabalho com as crianças, porém ainda não têm tempo de formação em nível de ensino superior.

Desde 2013 não é possível prestar concurso sem a devida formação pedagógica, e para trabalhar como professora contratada ou temporária na Educação Infantil é necessária a formação em nível superior em pedagogia. Em casos extremos, e de exceção, ter ao menos o magistério para então poder participar do processo seletivo que acontece de dois em dois anos. Isso traz uma consequência que Pandini-Simiano e Buss-Simão (2016, p. 87) sintetizam: “Sendo o (a) professora (o) parceiro (a) mais experiente da criança no espaço da educação infantil, acreditamos que ele (a) pode observar, acolher, valorizar e ampliar possibilidades ofertando sentidos, narrativas para sustentar contexto materiais e relacionais. ”

As oito professoras participantes da pesquisa possuem graduação e especialização e continuam à procura de aperfeiçoamento. Estão interessadas em compreender suas próprias práticas referentes ao saber e ao conhecer, pois o saber é contínuo e isso traz um significado relevante à sua profissão e atuação pedagógica.

3.2 Perfil das Professoras Participantes

A faixa etária das docentes está entre 25 e 42 anos. Todas se identificaram como pertencentes ao gênero feminino. O tempo de experiência como docente varia entre cinco e vinte dois anos.

Após suas formações, continuaram a buscar aperfeiçoamento profissional. Duas das entrevistadas vivem em união estável, uma casada. Todas as entrevistadas possuem um filho, e são professoras efetivas. Todas residem em Lages, nos bairros: Santa Helena, Frei Rogério, Sagrado Coração de Jesus e Coral; uma das entrevistadas não quis informar em que bairro reside. O Quadro 8 sintetiza as informações mais relevantes.

Quadro 10 – Perfil das Docentes Participantes da Pesquisa

Docentes	Idade	Tempo de atuação	Efetiva ou contratada	Especialização profissional
1	35 anos	07 anos	Efetiva	Psicopedagogia (<i>Lato Sensu</i>)
2	25anos	05 anos	Efetiva	Psicopedagogia (<i>Lato Sensu</i>)
3	40 anos	07 anos	Efetiva	Pós-graduação (<i>Lato Sensu</i>)
4	42 anos	22 anos	Efetiva	Pós-graduação (<i>Lato Sensu</i>)
5	42anos	12 anos	Efetiva	Pós-graduação (<i>Lato Sensu</i>)
6	27 anos	05 anos	Efetiva	Pós-graduação (<i>Lato Sensu</i>)
7	34 anos	17 anos	Efetiva	Pós-graduação (<i>Lato Sensu</i>)
8	33 anos	18 anos	Efetiva	Pós-graduação (Mestrado em andamento, <i>Stricto Sensu</i>)

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

3. 3 Desafios para a implantação da BNCC nos quatro CEIMs de Lages

Apresentamos, aqui, os dados da pesquisa e, na sequência expomos as falas das professoras entrevistadas. Não serão reveladas as identidades das professoras participantes da pesquisa; elas serão identificadas pelo termo *professora* seguido de número de 1 a 8: Professora 1; Professora 2; e assim por diante e os CEIMs, por letras do alfabeto de A a D.

Os dados analisados são oriundos de entrevistas realizadas com as oito professoras de educação infantil e da observação participante-passiva feita nos quatro CEIMs, somando um total de vinte quatro horas observadas em cada um. As categorias Base Nacional Comum

Curricular, Práticas Pedagógicas, Campos de experiências, Direitos de aprendizagens, e Formação de professoras, foram eleitas considerando dois aspectos: a problemática da pesquisa e o método da análise de conteúdo de qualitativo.

O Quadro 10 expõe as categorias elencadas.

Quadro11– Categorias

CATEGORIAS	REFERENCIAL E DOCUMENTOS
Base Nacional Comum Curricular	BNCC (2017);Pandini-Simiano, Buss-Simão(2016); Cury (2018).
Práticas pedagógicas	Oliveira (2012).
Campos de experiências	Fochi (2016); Richter; Finco; Barbosa (2016).
Direitos de aprendizagens	Marques; Silva(2016).
Formações de professores	Nunes (2002); Oliveira (2012).

Fonte: elaborado pela autora. (2018)

3.3.1 Base Nacional Comum Curricular

Aqui dialogamos com Cerisara (1999), Barreto (1998) Simiano e Buss-Simão (2016), e com alguns documentos (LDB 1996) que propiciam um olhar crítico sobre a BNCC, versão homologada em 2017 pela resolução CNE/ CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Segundo Ferreira (2018) A definição de BNCC para educação básica é proposta formalmente na CF/88 e na LDB 9.394/96, como bem PNE, tanto de 2001 quanto 2014. No roteiro de entrevista constava uma questão norteadora sobre a Base Nacional Comum Curricular. A qual as professoras deveriam responder a seguinte pergunta:

1). Qual sua opinião sobre a BNCC (2017) e se as instituições da Educação Infantil estavam trabalhando dentro de tal temática?

A Professora 1 respondeu:

Creio que a proposta da Base Nacional Comum Curricular é válida, porém a realidade das escolas é diferente do que está no papel. Precisamos de melhor capacitação, bons recursos didáticos e melhores estruturas físicas. (Professora 1, 2019).

Segundo ela, a Base Nacional Comum Curricular é relevante. Porém, mostrou, ao mesmo tempo, preocupação com as atuais dificuldades que enfrenta no contexto educacional, como a necessidade de uma boa formação e melhores condições de infraestrutura. Isso, para ela, seria necessário para a implantação da BNCC. É preciso que se olhe com cuidado, pois a

formação é um dos caminhos para mudar a situação diante das experiências e as aprendizagens na educação infantil. De tal modo que:

As instituições de educação infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar. (BARRETO, 1998, p. 25).

A União, os Estados, e os Municípios deveriam elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério até 31 de dezembro de 2009, tendo em vista o cumprimento do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, conforme disposto no parágrafo único do art. 206 da Constituição Federal. Porém, há um atraso quanto ao isso. A remuneração acompanha a qualificação das/os docentes. Como há uma carência nesse sentido, a defasagem é legalmente justificada – ainda que logicamente incoerente.

Há também outros problemas que afligem a educação: falta de espaço com material adequado para desenvolver práticas pedagógicas no centro de educação infantil. Para a Professora 8, a importância disso,

Está diretamente relacionada ao pensar sobre a educação infantil como etapa que necessita de valorização da especificidade e de organização curricular adequada ao desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. Que pudesse promover diálogos abertos e contextualizando. (Professora 8, 2019).

A Professora 4 aborda o seguinte a esse respeito:

Acho importante ler e compreender o documento antes de tirar conclusões precipitadas e se adequar. As ações como um todo devem ser alinhadas em prol da qualidade da educação. (Professora 4, 2019).

A concepção da Professora 8 exprime que há necessidade de se pensar a educação infantil em suas especificidades, com uma organização curricular sobre a educação das crianças menores em creches e pré-escolas que precisa ser refletida, discutida, debatida, para então ser trabalhada com o intuito de produzir conhecimentos necessários para essa faixa etária.

De forma assertiva, diz Buss-Simão que (2017, p. 78):

A proposta política de uma Base Nacional Comum Curricular da Educação básica

tem produzido inúmeras discussões e debates no contexto da educação brasileira. Nas últimas décadas, tal proposição é questionada na educação infantil à medida que tal modalidade educacional passa a construir como direito, um campo de pesquisas e reflexões. Neste contexto, antigos desafios são retomados, ao mesmo tempo em que novas proposições são lançadas.

Segundo a LDB (BRASIL, 1996, p. 57):

Após a análise que revelou tanto os avanços quanto as dificuldades e ausências enfrentadas na área da educação infantil para a formulação e implantação de uma política articulada de valorização e profissionalização de seus recursos humanos, cabe, mais uma vez, ressaltar as conseqüências desastrosas decorrentes das constantes mudanças de rumo que ocorrem nas políticas estaduais e municipais a cada novo governo. Medidas arbitrárias, implementadas de forma centralizadora, verticalizada sem prever qualquer tipo de participação das instâncias intermediárias, das escolas ou das categorias profissionais, como as mudanças nas correntes teóricas que devem embasar O trabalho, as descontinuidades no processo formativo, recuos nas estratégias de gestão democrática ou, ainda, a reestruturação administrativa das secretarias, acabam por afetar as unidades de educação infantil e a todos os profissionais nela envolvidos.

Ainda sobre a implementação da BNCC no município de Lages apresentamos os seguintes depoimentos: A Professora 3 descreveu dessa forma:

É uma diretriz vamos por assim dizer, que propõe um conjunto de conhecimento a serem trabalhados na educação nacional são propostas para o currículo (Professora 3, 2019).

Para a Professora 6. *A Base Nacional Comum Curricular, veio para ajudar nas práxis, trazer uma forma linear de educação (Professora 6, 2019).* No entanto a Professora 2 responde que: *Para ser sincera sim, mas pouco esclarecidas. As formações ultimamente ficam incompletas, vagas, falta objetividade (Professora 2, 2019).*

Durante a implementação da proposta pedagógica é necessário que as professoras assumam uma postura constante de refletir individualmente, com seus pares, dirigentes e especialistas sobre a prática, para que não aplique mecanicamente uma rotina pré-estabelecida.

Considerando os depoimentos das professoras participantes da pesquisa, observamos que elas consideram importante ter uma Base Nacional para as crianças, especialmente, voltada aos interesses peculiares da educação infantil, para as práticas e formações das professoras e suas necessidades de ambientes adequados, com remuneração condizente com a realidade.

Em síntese, a maioria das professoras participantes da pesquisa não realizaram críticas a BNCC, mas em alguma medida encontram lacunas em relação a implementação da BNCC no município, e enfatizam a necessidade de investimentos em formação continuada, construção de ambientes adequados para cada grupo etário e valorização salarial.

3.3.2 Práticas Pedagógicas das Professoras da Educação Infantil.

Entendemos ser necessário conhecer as falas das professoras, sobre suas práticas pedagógicas, experiências e desafios que ocorre durante sua profissão.

Sendo assim; a pergunta para reflexão foi: Qual a implicação da BNCC para a sua prática pedagógica e a realidade em que você vivencia atualmente?

O relato da Professora 1 em respeito à pergunta foi:

Continuo planejando e elaborando as atividades que permitam as crianças, a conhecer a si e ao outro, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno da criança. (Professora 1, 2019).

Por sua vez, a Professora 2 elenca que “Os eixos estruturais da Educação Infantil são trabalhados, os direitos de aprendizagem contemplando a criança em suas várias dimensões”. (Professora 2, 2018).

Quanto às práticas pedagógicas, as Professoras 2 e 3 enfatizaram que estão trabalhando a BNCC, especialmente os direitos de aprendizagens e os campos de experiências, considerando a criança como o centro do processo.

Porém, a Professora 4 declarou que:

[...] eu ainda falando de mim, estou na fase de aprendizagem sobre essa nova proposta, mas é uma proposta bem ampla, rica em pesquisa e liberdade de aprendizagem, onde se busca, conforme a realidade da sociedade, formas variadas de proporcionar um aprendizado com mais dinamismo. (Professora 4, 2019).

Para garantir que as práticas pedagógicas tanto abarquem quanto possibilitem suas aplicações visando experiências educativas é preciso conceber as crianças como indivíduos sociais, que se socializam a partir das experiências, das interações e etc., não como ser “natural”, dotado de qualquer aspecto imutável ou prévio à sociabilidade. Nesse sentido, Buss-Simão (2016, p. 187) diz que “o ser humano deve ser considerado em sua inteireza biocultural [...], dito de outra forma, no ser humano o biológico encontra-se constituído pela cultura.”

Por conseguinte, para Professora 8:

Na educação infantil a prática pedagógica é estabelecida pela necessidade das crianças com adaptações ao meio em que estamos

inseridos. É um movimento reflexivo constante, adequando continuamente as ações que promovam o desenvolvimento, o diálogo e a efetividade. Um cuidar e educar imbricados de forma a não se distinguirem em momento distintos. Criar espaços e momentos de liberdade, autonomia e experimentação através das diferentes possibilidades criadas tanto pelas crianças como por nós adultos que mediamos as ações (Professora 08, 2019).

Para, Oliveira (2012, p. 168):

Planejar o currículo implica ouvir os profissionais em suas concepções e decisões, problematizar a visão deles sobre creches e pré-escolas, evitando perspectivas fragmentadas e contraditórias, que refletem a influência das várias concepções educacionais que vivenciaram ou com que tiveram contato.

Para as necessidades em relação à construção de um currículo para a educação infantil é preciso o cuidado com quem estará na produção desse documento, visto que somente quem conhece a realidade tem condições de evitar contradições, fragmentações. (OLIVEIRA, 2012, p. 58) aponta que:

É o professor (a) quem planeja as melhores atividades aproveita as diversas situações do cotidiano e potencializa as interações. Tudo para apresentar às crianças o mundo em sua complexidade: a natureza, a sociedade, as artes, os sons, os jogos, as brincadeiras, enfim, os conhecimentos construídos ao longo da história, possibilitando a construção da sua identidade, individualidade e autonomia dentro de um grupo social.

O papel fundamental da professora na implementação da proposta pedagógica implica no dever de ser dada oportunidade constante de refletir individualmente, com seus pares, dirigentes e especialistas sobre a prática, para que não aplique mecanicamente uma rotina pré-estabelecida.

Pois, as professoras sabem como é a vivência no dia a dia das crianças nos Centros de Educação Infantil; Esses Centros que contribuem substancialmente na qualidade das experiências tanto das crianças quanto das pessoas que com elas trabalham.

3.3.3 Campos de Experiências

Dentro da organização da Base Nacional Comum Curricular um dos pontos relevantes para as aprendizagens da educação infantil é o campo de experiência, ele se torna fundamental para a organização do planejamento intencional da professora, porém ele não é currículo. Para tanto, as professoras da educação infantil foram questionadas como:

3). Os campos de experiências contribuem para as práticas pedagógicas dos docentes que atuam na educação infantil?

A Professora 1 respondeu que:

Os campos de experiências conforme estão colocados na Base Nacional Comum Curricular podem e devem contribuir para a prática pedagógica das docentes, mas para garantir uma prática com bons resultados para as crianças é preciso capacitar as docentes com uma formação contextualizada e que priorize o protagonismo da criança. (Professora 1, 2019).

Nessa perspectiva a Professora 3 disse o seguinte:

Confesso que estamos nos inteirando sobre a proposta, mas trabalhando nos campos de experiências, tendo a criança como o centro do processo, mas precisamos ter em mente os direitos de aprendizagem para garantir que a proposta esteja de acordo com os aspectos fundamentais no processo. (Professora 3, 2019).

A professora 3 se reporta aos direitos de aprendizagens e à importância de compreender a criança como o centro do processo. Sua fala parece indicar que ainda não conseguiu articular, em sua prática pedagógica, as orientações que já estavam previstas, desde 2009 nas DCNEIs, ou seja, trabalhar os seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento, tendo as crianças como protagonistas do processo de aprendizagem.

As autoras Pandini-Simiano e Buss-Simão apontam que:

Ao eleger os campos de experiências como meios de organizar as orientações curriculares para a educação infantil, pretendeu-se colocar no centro do processo educativo as interações, as brincadeiras e as linguagens permeadas pelo processo de cuidado, compreendendo estes como meios privilegiados pelos quais as crianças [...] expressam sentimentos, exploram o mundo, estabelecem, relações que implicam em conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social, natural e cultural.

A professora 4, por sua vez, acrescenta que: *não podemos trabalhar individualmente os campos de experiências, uma prática, ou um conjunto de práticas, uma complementa a outra.* (Professora 4, 2019). Em material publicado pelo MEC em 2018, cujo o texto final foi assinado por Zilma de Moraes Ramos, lê-se que:

O currículo por campos de experiências defende a necessidade de conduzir o trabalho pedagógico na educação infantil por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que mediadas pelo professor (a), constituem um contexto rico de aprendizagens significativas [...]. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor (a) para a da criança, que empresta um sentido singular às situações que vivência a medida que efetiva aprendizagens (BRASIL, 2018, P. 10 grifos originais).

Em complemento à concepção sobre a importância dos campos de experiência, Finco, Barbosa e Richter (2015, p. 185) dizem o seguinte:

A organização curricular por Campos de Experiência Educativa possibilita, aos professores constituírem uma compreensão mais atualizada e complexa das áreas de conhecimento e das disciplinas acadêmicas, pois favorecem a visibilidade das inter-relações entre elas. A leitura dos tópicos introdutórios dos Campos de Experiências, apesar de representarem uma visão geral, indica um modo de conceber a organização das aprendizagens e sua vinculação com a experiência vivida das crianças, algo que em nossa realidade educacional ainda é uma grande novidade.

A Professora 6 relatou que:

Acho mais fácil quando se leva as crianças para fora da sala. Para, trabalhar com brincadeiras direcionadas e livres¹⁴, além de mais dinâmico, é mais produtivo quanto ao desenvolvimento integral das crianças. (Professora 6, 2019).

Porém, sendo a criança o centro do planejamento da professora, faz-se necessário uma observação constante e em diferentes momentos. Somente depois de ter conceituado quais são os interesses das crianças, esses planos de rotina deverão ser desenvolvidos. A professora 6, portanto, percebe a importância dos movimentos físicos vindo das crianças, principalmente nos momentos das brincadeiras, como um eixo facilitador das aprendizagens.

O dia a dia na Educação Infantil precisa ser construído com sensibilidade e beleza, com crianças brincando, realizando investigação, com professoras provocando aprendizagens.

Com a resposta da Professora 6 nota-se que está em consonância com o que descrevem as autoras, Finco, Barbosa e Richter (2015) sobre as “experiências das aprendizagens”. Além disso, esta Professora prefere atividades que de autonomia, pois, conforme relatou tem dificuldades em trabalhar com as crianças registrando em papéis.

Contudo, é preciso uma alternância. Pois dessa forma vai-se proporcionando os momentos de aprendizagens. É importante que a criança se expresse de várias formas, não somente de uma, para que a aprendizagem se internalize e se transforme em conhecimento.

Em relação à pergunta sobre as contribuições dos campos de experiências, a Professora 7 respondeu que: “os campos de experiências contribuem para a aprendizagem das crianças, é algo “amplo e inclui vários aspectos para que o sujeito se desenvolva em sua totalidade.” (Professora 7, 2019).

¹⁴**Brincar livre** é quando uma criança realiza uma atividade que não é direcionada por regras, imposições, objetivos de aprendizagem ou como um estímulo para uma determinada intenção.

É preciso atenção, não existe só uma forma de atuação e concepção de campos de experiências. Eles são múltiplos, variam de acordo com diferentes determinantes que, por sua vez, se modificam em cada situação. Conforme Kishimoto (1986, p.14), há

[...] diferentes tipos de experiências de aprendizagem segundo objetivos que se propõem atingir, enfatizando aspectos filosóficos ou relacionados ao desenvolvimento infantil; predominando ou integrando facetas cognitivas, afetivas, sociais, físicas; privilegiando o atendimento infantil e necessidades dos pais; optando por fortalecer a linguagem, os conteúdos acadêmicos; atendendo aspectos expressivos e criativos e outros.

Existem diferentes tipos de experiências de aprendizagens para se atingir os objetivos pretendidos. A Professora 7 aponta que: *“são experiências variadas que desenvolvem os sujeitos em sua totalidade, incentivando criativamente e interiorizando os conhecimentos”* (Professora 7, 2019)

Nesse sentido, segundo Buss-Simão (2016, p. 78), é importante pensar a experiência “como forma privilegiada de viver a infância requer acreditar na rica possibilidade de as crianças elaborarem sentidos e significados sobre o mundo e afirmar a educação das crianças como uma ação que dá por meio de relações educativas, sustentando a especificidade da educação infantil.”

Para Buss-Simão (2016), e para a Professora 7 a criança precisa de experiências múltiplas para elaborarem suas aprendizagens a partir de uma ação relativa à educação com sentido e significado específico.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 64), os campos de experiências,

Constituem um arranjo curricular adequado à educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses, quando certas experiências, por elas vivenciadas, promovem a apropriação de conhecimentos relevantes. [...] os campos de experiências acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural,

A Professora 8 ao ser questionada pontuou uma crítica aos campos de experiências, pois segundo ela,

[...] parecem apenas criar limites para o aprendizado, servem como sugestões, mas continuam pressupondo que é necessário adaptar os conteúdos às práticas da educação infantil, sem conceber a criança verdadeiramente como eixo norteador da aprendizagem. Adaptando a concepção disciplinar dentro de nomenclaturas mais ampla, mas objetivando da mesma forma a aprendizagem parcelada dos conhecimentos (Professora 8, 2019).

Na verdade, a Professora 8 refletiu sobre os campos de experiências pois estes

deveriam ser responsabilidade dos Centros de Educação Infantil ou das secretarias da educação municipais e estaduais, pois é dessa forma que poderemos priorizar as crianças centradas nas suas realidades diante dos campos de experiências e não ao contrário, a professora com um planejamento pronto com a pretensão de que as crianças se encaixem e desenvolvam dentro daquela expectativa.

Nesse sentido, conforme Oliveira (2012, p. 50), “o modo de articular as experiências é o que vai distinguir uma instituição de outra, que fará um trabalho singular e adequado para atender uma comunidade específica.” A autora ainda defende que

O ambiente educativo cumpre um papel fundamental na integração das experiências infantis. Ele não se restringe aos espaços físicos e materiais, mas também abrangem as relações interpessoais, a atmosfera afetiva, os valores que se exprimem nas ações e as experiências educativas promotoras de desenvolvimento humano, que trazem consigo as regras da tolerância, do respeito, da responsabilidade, do prazer de estar em grupo.

Em resumo, das oito professoras participantes, só uma delas discordou da relevância dos campos de experiências, pois ela acredita que, da forma como estás sendo apresentada na BNCC, na verdade parece apenas limitar o aprendizado das crianças. Sem conceber a criança como centro das aprendizagens.

3.3.4 Direitos de Aprendizagem

Nesta subseção teceremos diálogos com as autoras, Rocha (2018), Barbosa e Richter (2016) sobre:

4) Como está estabelecido e como os direitos de aprendizagens contribuem para as suas práticas pedagógicas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil.

A Professora 2 disse em relação aos direitos de aprendizagens que “*os eixos estruturais da educação infantil são trabalhados, os direitos de aprendizagens contemplando a criança em suas várias dimensões*”. (Professora 2, 2019).

De certa forma, os direitos de aprendizagem abarcam muito do que as professoras podem estar desenvolvendo em suas práticas. Todavia, há a liberdade de trabalhar além do que consta como guia das aprendizagens na Base Nacional Comum Curricular. Isto, porém, deve contemplar o cuidado de observar a criança nos seus diversos interesses.

Quanto a isso, a Professora 3 relatou que *“os direitos de aprendizagens contribuem muito. É o caminho a ser percorrido buscando sempre novas alternativas, competências, a serem desenvolvidas”* (Professora 3, 2018). Na mesma perspectiva, a Professora 7 respondeu que: *“trazemos atividades que vem de acordo com a proposta da Base Nacional Comum Curricular, proporcionando novas experiências aos educandos”* (Professora, 7 2019).

Por sua vez, a Professora 8 enfatizou que *“com certeza os direitos de aprendizagens são fundamentais para nortear as práticas de desenvolvimento. Esse foi o ponto positivo para contribuir na organização das práticas da educação infantil”* (Professora 8, 2019).

Finco, Barbosa e Richter (2015) elencam que toda ação vinda das professoras tem uma intencionalidade. Mesmo que as professoras não reflitam sobre as suas práticas, o fato de discernirem com quais crianças trabalham, e em quais condições, já as leva a algum tipo de reflexão que colabora com a dinâmica das aprendizagens.

A tarefa educacional que permanece é enfrentar o exercício de uma reflexão abrangente sobre o currículo da educação infantil. As pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em educação oscilam, pois encontramos pesquisas avaliativas que mostram o vazio dos fazeres na [...] educação infantil: vazios de materiais, ausências de brincadeiras, fragilidade na ação docente, ausência de escuta, de projeto pedagógico. Ao mesmo tempo, conhecemos pesquisas mostram cotidianos tecidos com sensibilidade e beleza, com criança. (FINCO; BARBOSA e RICHTER, 2015, p. 196).

Como complemento a isso, aprofundando à concepção sobre direitos de aprendizagens, a autora Oliveira (2013, p. 79) descreve que:

[...] as interações sociais são elementos determinantes nas aprendizagens das crianças. Por isso, precisam ser levadas em conta na organização dos ambientes bem como no trabalho de planejamento. Cabe, então, refletir sobre as possibilidades que as crianças tem de explorar a interação no próprio grupo infantil, sem estarem necessariamente limitadas a condução das atividades pelos professores; sobre o tempo e a qualidade da convivências com os adultos e com as crianças de diferentes idades; sobre as possibilidades de estarem entre os mais velhos da turma e também entre os mais novos; sobre as possibilidades de oferecerem ajuda e serem ajudados, ou mesmo de escolher os amigos com sugestões de parceria, incentivadas pelo professor.

Dessa forma os direitos de aprendizagem, para serem concretizados, devem ser compreendidos de acordo com a multiplicidade de vivências das crianças, considerando as diferenças, as necessidades, os modos de viver e a criatividade das crianças.

3.3.5 Formação Permanente ofertada pela Secretaria Municipal de Lages

O Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), em sua meta 1, que envolve a universalização da Educação Infantil [...] destaca, dentre outras, as seguintes estratégias, voltadas à qualificação dos/as profissionais:

- 1.8) promover a formação inicial e continuada das (os) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;
- 1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos.

Para oliveira (2012, p. 41). “Os espaços de formação, quando realizados de forma efetivamente coletiva, criam ainda possibilidades de reflexão acerca da prática pedagógica e promovem o crescimento profissional dos (as) professores (as)” dessa forma a autora fala da importância das trocas de conhecimentos que provocam reflexão e auxiliam na formação das professoras.

É importante que, ao longo da carreira do magistério, possa frequentar não só os cursos de atualização, grupos de estudos ligados ao fazer pedagógico, mas, sobretudo, estar atento às questões políticas, sociais e econômicas, acompanhando as transformações da sociedade como um todo. Assim:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017, p. 21).

A Base Nacional Comum Curricular destaca que a responsabilidade direta para revisão da formação inicial e formação continuada referente à Base é da União, dos estados e dos municípios. Isso corrobora com o que disseram as Professoras 6 e 7: *as formações estão sendo oferecidas pela Secretaria da Educação de Lages por meio de paradas pedagógicas, congressos, encontros permanentes da educação infantil.*

Durante as observações, pudemos perceber, contudo, que as professoras relutam em falar sobre esse assunto. Somente dialogavam quando tomavam plena ciência do tema pesquisado, seus objetivos e propostas.

5). Você tem recebido formação para suas práticas em relação à Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil? Quais?

Depois de esclarecidos nossos propósitos, a Professora 06 relatou que:

Nossa formação é oferecida pela secretaria da educação, temos o congresso, paradas pedagógicas, e o encontro permanente da educação infantil, que é separado por GTs – Berçário, Maternal e Pré-escola – em horário contrário ao turno que trabalhamos (Professora 6, 2019).

A Professora 07 disse que “a formação sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular acontece “durante os encontros e paradas pedagógicas. Na “escola aonde estudamos partes da Base Nacional Comum Curricular em grupo” (Professora 7, 2019). Ainda sobre essa temática a professora 8 respondeu que: *a participação em cursos e as discussões nos Centro de Educação Infantil são fundamentais. (Professora 8, 2019)*

Nos momentos de formação, os temas relacionados à implantação da BNCC nos CEIMs, são separados por grupos de trabalhos de acordo com as faixas etárias, com as quais as professoras atuam. As formações têm duração de quatro horas por encontros e são realizadas bimestralmente, as formadoras são as próprias professoras da educação infantil que estão trabalhando nesse setor da secretaria da Educação do município de Lages.

Tais formações têm o compromisso com as professoras em oferecer 40 horas de curso anual, assim como aponta a Lei nº 353, de 03 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o plano de carreira e a remuneração do magistério no Município de Lages. A Secretaria da Educação tem oferecido mais horas do que o mínimo necessário exigido, utilizando as horas atividades.

As formações ocorrem na Secretaria da Educação nos horários contrários ao turno de trabalho das professoras que têm carga de seis horas; para as que trabalham oito horas é feito uma organização com os gestores nos CEIMs para que não haja prejuízo para as crianças. Além disso, ocorrem as paradas pedagógicas bimestrais e um congresso que é realizado todos os anos no período de férias, em julho.

As professoras têm respostas semelhantes de forma que encontrei dificuldade em analisar mais profundamente esta pergunta. Porém quanto a responsabilidades e o dever da SMEL em oferecer as formações para as professoras (es) correspondeu aos objetivos.

Como se pode observar nos relatos das professoras, a Secretaria da Educação do Município de Lages está executando o que consta nas orientações sobre a implantação da

Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, ou seja, está oferecendo formação permanente sobre esta temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de meses de pesquisas, dúvidas, inseguranças, perguntas e respostas, erros acertos, e todas as situações que ocorrem durante a pesquisa de dissertação, na qual sabemos o tamanho da responsabilidade para que o resultado possa vir a contribuir com a sociedade, chega o momento da conclusão, em que buscamos apresentar um apanhado geral das reflexões que envolvem a implementação da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil, no município de Lages. Este estudo se justificou pela preocupação da pesquisadora e das professoras que atuam no contexto educacional da educação infantil, nesse momento da implantação da BNCC nos CEIMs de Lages.

Na perspectiva de compreendermos e/ou respondermos a problemática da pesquisa (Como se deu o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular no município de Lages e como as professoras enfrentam a nova realidade no cotidiano da educação infantil?). Elencamos como objetivo geral: **analisar os processos e retrocessos na implementação da Base Nacional Comum Curricular no município de Lages e como as professoras enfrentam a nova realidade no cotidiano da educação infantil.**

A BNCC reafirma os modos de aprendizagem, na educação infantil que já constam no documento DCNEI como: os eixos de Interações e Brincadeiras, os seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento, os princípios, éticos estéticos e políticos. A BNCC aponta cinco campos de experiências e, esses campos não são novidades, pois na Itália são trabalhados desde 1991 e em 2012 houve uma atualização. E no Brasil, no ano de 2015 as autoras Daniela Finco, Maria Carmem Barbosa e Ana Lúcia Goulart de Farias publicaram o livro intitulado “**Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**”. Contudo, sua disseminação no cotidiano das instituições de educação infantil, ainda é de certa forma, pouco conhecida, ou seja, é agora após a publicação da BNCC que as professoras estão estudando os campos de experiência.

Considerando as observações participantes passivas e as entrevistas focalizadas realizadas com as professoras, podemos conjecturar que a Secretaria da Educação do Município de Lages defende a implementação da Base Nacional Comum Curricular, pois nas paradas pedagógicas dos Centros de Educação Infantil, e nos encontros de formação permanente, nesse período de dois anos de pesquisa, poucas discussões críticas em relação ao processo de aplicação da BNCC nas instituições de Educação Infantil.

Portanto, pressupomos que é devido a este fato, que a maioria das professoras

entrevistadas não fez reflexões críticas sobre a implementação da BNCC. Percebemos, também que por ser um documento importante que afeta as práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil, a BNCC no município de Lages não foi amplamente discutida e estudada pelas professoras, tornando-as apenas executoras da política.

As ações realizadas pelo poder público, os CEIMs e as professoras formadoras da área da educação infantil na SMEL no que se refere à implementação da BNCC no município, ainda estão sendo trilhadas. Nos anos de 2018 e 2019 ocorreram os encontros de formação permanente, as paradas pedagógicas e os Congressos da Educação (2018 e 2019) e, para 2020 está previsto a revisão do quadro norteador para o planejamento pedagógico que foi construído juntamente com as professoras.

Neste contexto, é importante refletir sobre qual era o nível de reflexão, análise e crítica sobre a implementação da BNCC durante os cursos de formação permanente. Enfim, pressupomos que as profissionais que trabalharam esses temas, defendiam a implementação da BNCC pois foi raro a elaboração de críticas ou questionamentos. Observa-se também certa preocupação do governo em relação as secretarias de educação do país para que as prefeituras adotassem a BNCC. O governo federal enviou sugestões de materiais para serem aplicados durante a implementação nos municípios, como por exemplo, (vídeo institucional apresentando a BNCC, também o livro para que as Secretaria da Educação pudessem escolher qual o melhor a adotar para as professoras que aqui atuam com 4 a 5 anos e 11 meses, 1ª edição da autora Ângela Cordi (2018) Curitiba com o título: Pé de brincadeira da (FNDE) Ministério da Educação, com venda proibida e validade para os anos de 2019, 2020 e 2021, editado pelo Positivo).

Todavia, é preciso um esforço coletivo, social e do Estado, para que, de fato, possamos enfrentar esse desafio que se apresenta e superá-lo, garantindo uma educação de qualidade as nossas crianças e assim, uma sociedade qualitativamente melhor, mais justa e equânime. Como diz Bondioli e Mantovani (1998) é importante respeitarmos os princípios para pensarmos os sentidos da experiência da aprendizagem no momento da elaboração dos currículos das creches e pré-escolas: **ludicidade** como princípio da educação infantil; **significatividade** para a produção de significados, por meio do lúdico e das experiências; **continuidade** que ocorre por meios das experiências de aprendizagem que envolve o tempo e o espaço.

Sobre a elaboração de uma Base Nacional já estava prevista na Constituição Federal (1988), mais precisamente no artigo 210, mas não era previsto para a educação infantil. O Plano Nacional de Educação (2014-2024) prevê a elaboração de uma Base Nacional. No

entanto a BNCC para educação infantil se apresenta somente depois de uma solicitação da Coordenação Geral da Educação Infantil COED do Ministério da Educação (MEC). E a partir de 2015 dá-se início o processo com uma equipe de quatro especialistas que atuaram como consultores na mediação das discussões e elaborações da primeira faixa etária da educação básica na BNCC.

Nesse processo de implementação da BNCC houve avanços e retrocessos. Como avanço pode-se citar a primeira e segunda versão da BNCC que contou com a participação de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, Maria Carmem Silveira Barbosa, Silva Helena Viera Cruze e Paulo Sérgio Fochi.

Como retrocesso, podemos citar o contexto de elaboração e aprovação da terceira versão da BNCC. Nesta terceira versão os consultores, os especialistas contratados pelo MEC foram desvinculados do processo de escrita e redação final da BNCC. O MEC convidou representantes do mundo empresarial, bancos, instituições e fundações, que já estavam a frente dessas ações desde o início da elaboração da BNCC, como: a Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, o Banco Mundial, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), Instituto Ayrton Senna e outros, para assessorar a redação final da BNCC. Estas instituições possuem como objetivo investir na criança enquanto capital humano pensando no futuro, comprometendo os direitos já adquiridos da educação infantil. Neste sentido a autora Bianca Correa faz uma síntese, “com a BNCC o que temos visto é uma significativa ampliação do chamado mercado educacional, proliferando-se a oferta de cursos e a venda de materiais para ensinar, agora a aplicá-la” (2019, p. 86).

Outro retrocesso a ser citado é a supressão de dez páginas dos textos originais na versão final da BNCC, os quais acabaram prejudicando a compreensão dos termos como educar e cuidar, e a explicação teórica sobre os campos de experiências e a sessão relacionada às professoras (es).

Em relação aos desafios que as professoras estão enfrentando nos CEIMs com a implementação da BNCC, podemos citar que: - elas demonstram preocupação em relação a implementação BNCC, pois terão que readequar o seu planejamento; - a re-elaboração da proposta curricular nos CEIMs; - a formação permanente que as professoras receberam não aparenta ser suficiente para a compreensão sobre como a BNCC pode ser implementada nas suas práticas pedagógicas.

Enfim, a BNCC está sendo implementada nos CEIMs e acreditamos que é possível resistir e pensar criticamente esse processo por meio das seguintes estratégias: - Reafirmar a

importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009); - Trabalhar a BNCC articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) que é um documento mandatório e continua em vigor: - Aprofundar aos campos de experiências ao invés de se preocupar com os objetivos de aprendizagem com seus códigos alfanuméricos; - Dar ênfase aos seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento.

Concluimos, portanto, que para alcançarmos uma educação justa e equitativa para as crianças não é suficiente a implementação da Base Nacional Comum Curricular, porque afinal já temos as DCNEI (2009). No entanto, precisamos de políticas educacionais de fortalecimento dessa primeira etapa da educação básica, políticas de valorização das profissionais que atuam nessa área e investimento na formação continuada priorizando as ações pedagógicas em que a criança é entendida como o centro do processo educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil: 1500 a 1889**. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989.

ALVES, Bruna Molinari Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. Dossiê temático. **Revista Aleph**, ano V, n. 16, 2011. Disponível em: <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/272/204>. Acesso em: 09 mar. 2019.

ANPED. Parecer sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, p. 89-96, jan./abr. 1998.

AQUINO, Ligia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. (Org.). **Educação da Infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, p. 99-116, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo SP: Ed. Moderna, 1996.

AZEVEDO, F. de. **A Cultura Brasileira**. 6 ed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: GARRIDO, Pimenta Selma (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4 ed. São Paulo: Cortez, p. 43-57, 2005.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações públicas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/volliss2artcles/ball.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2014.

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

BARBOSA, Maria Carmem; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (orgs.). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, p. 185-198, 2015.

BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Liberalismo e reforma educacional**: os Parâmetros Curriculares Nacionais. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2000.

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**, v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BARROS, Miguel Daladier. **Educação infantil**: o que diz a legislação. Disponível em:

<http://www.lfg.com.br>. Acesso em: 12 nov. 2008.

BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susanna (Orgs). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BORBA, Ângela Meyer. **Cultura da infância nos espaços – tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16 jul.1990. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 26 abr. 2018.

_____. **Parecer n. 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Políticas da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1993.

_____. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil**. Brasília, DF: MEC/DPE/COEDI, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 1º versão. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é Base**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 30 jul. 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em**

Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 set. 2018.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil:** um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497708>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BUSS-SIMÃO, Márcia; PANDINI-SIMIANO, Luciane. Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil: entre desafios e possibilidades dos campos de experiência educativa. **Eccos Revista Científica**, v. 41, p. 77-90, 2016.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6 ed. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e Cuidar: por onde anda a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10539/10082>. Acesso em: 20 mai. 2018.

_____. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lucia G. de; PALHARES, Marina S. (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB:** rumo e desafios. Campinas: Autores Associados; FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

CERQUEIRA, Aliança Geórgia Carvalho et al. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. **Ciclo de Estudos Históricos da Universidade Estadual de Santa Cruz**, 2009. Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira. Acesso em: 25 ago. 2018.

CORREA, B. C.. De que base a educação infantil necessita? In: Fabiany de Cássia Tavares Silva; Constantina Xavier Filha. (Org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular.** 1ed. Campo Grande: Oeste, 2019, v. , p. 79-88

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 116, jul. 2002. Disponível em: http://www.scielo.php?pid-A01000-15742002000200010&script=sci_arttext. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. **A Educação Básica como Direito.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular:** dilema e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro A. **Nova L.D.B: ranços e avanços**. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

____. **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS, Adelaide Alves. **Políticas públicas para a educação infantil: entre o cuidado e a educação**. UFPB/PPGE, 2004 (mimeo).

DOURADO, A. C. D.; FERNANDEZ, M. A. A. **Uma história da criança brasileira**. Belo Horizonte: Palco, 1991.

DURLI, Zenilde; COSTA, Vanessa do Socorro Silva; SANCHES, Ana Lucia. Um olhar sobre o momento atual da educação brasileira: entrevista com Carlos Roberto Jamil Cury. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 4, p. 908-922, out./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/24736/18798>. Acesso em: 30 nov. 2018.

EDUCAÇÃO É A BASE? 23 Educadores Discutem a BNCC/ Fernando Cássio, RobertoCatelliJr.(orgs) -São Paulo: Ação Educativa, 2019 329 p Brochura
SBN 978-85-86382-54-3

Base Nacional Comum Curricular. 2. Educação 3. Políticas públicas. I Autor II Título

ELIAS, Roberto João. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2008..

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica de Fátima Salles e Vitória Faria**. São Paulo: Editora Ática, 2012.

FERNANDES C. D.; SOUZA, M. F. **O papel do educador diante da agressividade, violência e comportamento anti-social**, 02 dez. 2016. Disponível em <http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalho infantil/colunistas/o-papel-do-educador-diante-da-agressividade-violencia-e-comportamento-anti-social/>. Acesso em: 26 out 2018.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus; EDUSP, 1966.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira.; FARIA, Ana. Lúcia Goulart. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. 1. ed. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez., 2016

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOCHI, Paulo Sergio. **A didática dos Campos de experiências. Pátio Educação Infantil**, n. 49, out. 2016. Disponível em:

https://www.academia.edu/38742808/A_did%C3%A1tica_dos_campos_de_experi%C3%A2ncia. Acesso em: 18 fev. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**: aprender a dizer a sua palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Política e Educação**: ensaios. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAUPE, M. E.; GROSSI, M. P. Desafios no processo de implementação do curso de *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE) no estado de Santa Catarina. **Poiésis**, UNISUL, Tubarão, v. 8, n. 13, p. 104-125, 2014. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/2251/1625>. Acesso em: 25 abr. 2018.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História Geral da Civilização Brasileira**: o Brasil Monárquico: declínio e queda do Império, tomo II, v. 4. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; DIFEL, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, p. 107-115, 2002.

KRAMER, Sônia: (coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: arte do disfarce. 9 ed. São Paulo SP: Cortez, 2001.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação KU, 1998.

_____. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Caderno de Pesquisa**, v. 78, p. 17-26, 1991.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina. **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores associados, p. 51-65, 1999.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Farias, VEIGAS, Cyntia Greive (orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

MALUF, Sahid. **Teoria Geral do Estado**. 25 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

MARQUES, Circe Mara; SILVA, Vera Lúcia da. A criança como protagonista na organização do espaço na educação infantil. **Revista Professare**, v. 4, n. 3, p.142- 156, fev. 2016.

MARSHALL, Thomas. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MAYRING, Philipp. Qualitative Inhalts analyse. In: FLICK, U.; KARDOFF, E.v.;

STEINKE, I. (orgs.). **Qualitative Forschung**, v. 1. Reinbeck: Rowohlt, p. 468-475, 2007.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, n. 36, p. 13-20, 1995.

MENDONÇA, H. J. da C. Educação elementar. **Correio Braziliense**. Londres, 1816, números 95, 96, 97, 98, 99, 100 e 101, Caderno Miscelânea. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br>. Acesso em: 25 fev. 2012.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. COEDI. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma. **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Santa Catarina e São Paulo aprovam currículos alinhados a BNCC**, 20 jun. 2019. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/santa-catarina-e-sao-paulo-aprovam-curriculos-alinhados-bncc/>. Acesso em: 26 jun. 2019.

NASCIMENTO, Maria Isabel M. **A Primeira Escola de professores dos Campos Gerais-PR**, Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2004.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Nove teses “sobre a infância como um fenômeno social”: Jens Qvortrup. **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

NUNES, Cely do S. C. **Os sentidos da formação contínua: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Unicamp, 2000.

NUNES, Rizzatto. **O Princípio Constitucional da Dignidade da Pessoa Humana**. São Paulo: Saraiva, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PEREIRA, Fábio de Barros; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ponderações ao Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro: uma contribuição ao debate em torno da Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1669-1692, out./dez. 2014.

PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação Infantil: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem**. Curitiba: interSaberes, 2012.

RIZZO, Gilda. **Educação pré-escolar**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Infância, experiência e educação: apontamentos a partir de reflexões sobre a pequena infância. **Childhood & Philosophy**, v. 14, n. 29, p. 27-42, 2018.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. [S. I.]: [S.n.], 2014.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Jornal nº 1, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 1989.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SCHEIBE, Leda. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 411-420, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/592/666>. Acesso em: 22 fev. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TREVISAN, Rita. O que diferencia a BNCC para a educação infantil do DCNEI e do RCNEI? **Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/57/o-que-diferencia-a-bncc-para-a-educacao-infantil-do-dcnei-e-do-rcnei>. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Projeto **Pedagógico do Curso de Especialização em Educação Infantil**. Florianópolis, SC: MEC/SEB/UFSC/CED/NDI, 2010.

VEIRA, Lúvia Maria Fraga. **Mal necessário: creches no departamento nacional da criança (1940-1970)**. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 67, p. 3-16, 1988.

_____. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/9/173>. Acesso em: 25 mar. 2019.

VILARINHO, Lúcia R. G. **A educação pré-escolar no mundo e no Brasil**: perspectivas histórica e crítico-pedagógica. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro, UFRJ, 1987.
WENZEL, Renato. **Professor: Agente Da Educação?** Campinas: Papirus, 1994.

WIGGERS, Verena. **As orientações pedagógicas da educação infantil no município de Santa Catarina**: 2007. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

ANEXOS

Anexo A: Entrevistas

Esta entrevista enquadra-se numa investigação no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação, realizada no Centro de Educação Infantil do Município de Lages.

Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins académicos (dissertação de Mestrado). A identificação do entrevistado é opcional, ficando por conta do questionado a opção de se identificar.

Não existem respostas certas ou erradas. Por isso lhe solicitamos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Dados gerais:

1) Nome: _____ idade: _____

2) Qual seu gênero? ☐ masculino ☐ feminino ☐ outros.

3) Nível de instrução: ☐ graduação ☐ especialização ☐ mestrado ☐ doutorado.

4) Qual sua faixa etária ☐ < 25 ☐ 25 a 35 ☐ 36 a 45 ☐ 46 a 55 ☐ > 55

5) Há quantos anos se encontra formada? ☐ 2 a 5 anos ☐ 5 a 8 anos ☐ 8 a 11 anos ☐ 11 a 14 anos ☐ outros.

6) Após esta formação você buscou aperfeiçoamento? ☐ sim ☐ não
Em que área?

7) Estado civil?

8) Possui filhos? Quantos?

9) É contratada ou efetiva?

10) Onde mora?

Roteiro da entrevista:

- 1) Qual sua opinião sobre a BNCC (2017) e se a instituição da Educação Infantil, estavam trabalhando dentro de tal temática?
- 2) Qual a implicação da BNCC para a sua prática pedagógica e a realidade em que você vivencia atualmente?
- 3) Os campos de experiências contribuem para as práticas pedagógicas dos docentes que atuam na educação infantil?
- 4) Como está estabelecido e como os direitos de aprendizagens contribuem para as suas práticas pedagógicas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil.
- 5) Você tem recebido formação para suas práticas em relação à Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil? Quais?

Anexo B: Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS QUE ATUAM NA PRÉ-ESCOLA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE LAGES

Pesquisador: MARIA MARGARETE DA ROSA MAGNER

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 03427418.5.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.047.149

Apresentação do Projeto:

Desenho: "Este projeto tem como objetivo pesquisar como os professores dos Centros de educação Infantil do Município de Lages (S.C), desenvolvem as práticas pedagógicas da educação infantil. Entendemos que é necessário priorizar, o que é importante para as crianças, formar sujeitos de direito com identidade e autonomia para estimular suas competências e habilidades. Para tanto optamos por uma pesquisa qualitativa, com a realização de entrevistas focalizadas e observação participante passiva com o objetivo de analisar de forma crítica, se essas práticas contemplam todos os saberes necessários nesta primeira etapa da educação básica. Para tanto selecionamos aqui alguns documentos oficiais que servirão de subsídios para este estudo. Pois é através destes, que se tem a garantia dos direitos e deveres referentes à educação infantil. E para tanto utilizamos para nos dar embasamento, os teóricos: Kramer (1994), Saviani (1997) Kramer (2011), Rau (2012), e os principais documentos, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), PCSC, (2014), LDB (1997), BNCC (2017)."

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário: Conhecer os desafios apontados na Base Nacional Comum Curricular para as práticas de professoras que atuam na pré-escola. Objetivo Secundário • Compreender a concepção de educação infantil que consta na BNCC. • Identificar se as professoras estão recebendo formação adequada para implementar a Base Nacional Comum Curricular em sala de"

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1228

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 3.047.149

aula. • Analisar se as professoras da pré-escola possuem as competências necessárias para trabalhar a concepção de educação infantil que consta na atual BNCC."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram bem avaliados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de relevância para o avanço do conhecimento, especialmente em documentos que relevantes para a formação de professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão de acordo com as exigências.

Recomendações:

Recomendamos que os resultados da pesquisa sejam socializados com os sujeitos participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, 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 publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226
Bairro: Universitário CEP: 88.509-900
UF: SC Município: LAGES
Telefone: (49)3251-1086 E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC**



Continuação do Parecer: 3.047.149

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1258970.pdf	25/11/2018 11:57:41		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoN.docx	25/11/2018 11:57:14	MARIA MARGARETE DA ROSA MAGNER	Aceito
Folha de Rosto	folha.docx	20/11/2018 22:18:19	MARIA MARGARETE DA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	decinst.docx	15/11/2018 20:31:43	MARIA MARGARETE DA ROSA MAGNER	Aceito
Declaração de Pesquisadores	deccomp.docx	15/11/2018 20:29:28	MARIA MARGARETE DA	Aceito
Outros	entrevista.docx	15/11/2018 20:19:31	MARIA MARGARETE DA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	15/11/2018 20:06:46	MARIA MARGARETE DA ROSA MAGNER	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAGES, 29 de Novembro de 2018

Assinado por:
Odila Maria Waldrich
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Você está sendo convidada (o) a participar do projeto de pesquisa intitulado “Base Nacional Curricular: Prática Pedagógicas de Professoras que Atuam na Pré-Escola nos Centros de Educação do Município de Lages?” O objetivo deste trabalho é: Conhecer as dificuldades apontadas pelas professoras que atuam na pré-escola para implementação das concepções evidenciadas na Base Nacional Comum Curricular. Para que estudo possa ser realizado o será necessário que as professoras se disponibilize a participar respondendo a uma entrevista. Previamente agendadas a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar as consequências da BNCC para as práticas diárias dos professores da Educação Infantil. **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 ao responder a entrevista se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados através do encaminhamento do pesquisado à clínica escola de psicologia da UNIPLAC, para atendimento de forma gratuita.

Em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são: refletir como as políticas dentro da BNCC influências os professores da Educação Infantil nas Práticas Diária.

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: (49 32228791), ou pelo endereço Rua Paraguai 122 Bairro Frei Rogério. 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, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu 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.

Lages, 23 de outubro de 2018.

Responsável pelo projeto: Maria Margarete da Rosa Magner

Endereço para contato: Rua Paraguai, 122 Bairro: Frei Rogério – Lages, SC

APÊNDICE 2 – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

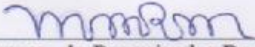


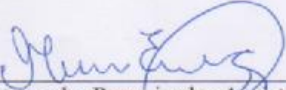
UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, **Maria Margarete da Rosa Magner** Pesquisador Responsável do Projeto de Pesquisa “ **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS QUE ATUAM NA PRÉ-ESCOLA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL DE LAGES**” declaro o meu compromisso em anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, assegurando a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (Resolução 466/12 - CNS).

Lages/SC 23 de outubro de 2018.


Assinatura do Pesquisador Responsável
Maria Margarete da Rosa Magner


Assinatura do Pesquisador Assistente
Mareli Eliane Graupe

Av. Castelo Branco, 170 – Universitário – Lages.SC |(49) 3251.1022 - www.uniplac.net

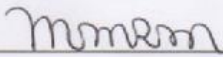
APÊNDICE 3 – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE**

**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS
INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Lages SC 23/10/2018

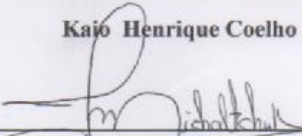
Com objetivo de atender às exigências para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNIPLAC, os representantes legais das instituições envolvidos no projeto intitulado “BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS QUE ATUAM NA PRÉ-ESCOLA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE LAGES.” declaram estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, lembrando aos pesquisadores que na execução do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.



Assinatura do Pesquisador Responsável
Maria Margarete da Rosa Magner


KAIO HENRIQUE C. DO AMARANTE
Reitor da UNIPLAC

Assinatura do Responsável pela Instituição Proponente
Kaio Henrique Coelho do Amarante



Assinatura do Responsável da Instituição Co-Participante
Ivana Elena Michaltchuk
Secretaria da Educação Municipal de Lages SC



Av. Castelo Branco, 170 – Universitário – Lages, SC | (49) 3251.1022 - www.uniplac.net