



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-  
BRASILEIRA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO  
DOCENTE  
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

**ANA ISABEL DE SOUZA LEMOS ARAÚJO**

**AS CONTRADIÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR NA PRÉ-ESCOLA DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE  
FORTALEZA**

**REDENÇÃO  
2023**

ANA ISABEL DE SOUZA LEMOS ARAÚJO

**AS CONTRADIÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR NA PRÉ-ESCOLA DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE  
FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Linha de Pesquisa:** Currículo e Avaliação

**Orientador:** Kaé Stoll Colvero Lemos

**REDENÇÃO  
2023**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Araújo, Ana Isabel de Souza Lemos.

A663c

As contradições da implementação da base nacional comum curricular na pré-escola de uma instituição pública municipal de Fortaleza / Ana Isabel de Souza Lemos Araújo. - Redenção, 2024. 151f: il.

Dissertação - Curso de Ensino E Formação Docente, Mestrado Profissional Em Ensino E Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2024.

Orientador: Kaé Stoll Colvero Lemos.

1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2. Educação Infantil. 3. Currículo. I. Título

CE/UF/BSCA

CDD 379.81

---

ANA ISABEL DE SOUZA LEMOS ARAÚJO

**AS CONTRADIÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR NA PRÉ-ESCOLA DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL  
DE FORTALEZA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra Kaé Stoll Colvero Lemos (Orientadora)**  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

---

**Prof. Dr. Solonildo Almeida da Silva**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

---

**Profa. Dra. Maria Luzirene Oliveira do Nascimento**  
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este trabalho (*In memoriam*) ao meu pai Roberto, que mesmo não compreendendo a dimensão de um mestrado, sei que estaria muito orgulhoso de mim. A meus meninos, Cristovam (esposo), João Rafael e Davi (filhos) e minha mãe, Fátima.

## AGRADECIMENTOS

Quero começar agradecendo a Deus, todo-poderoso, que com seu amor de Pai me capacitou, fortaleceu e animou em muitos momentos do processo de construção desta pesquisa. Agradeço também a Nossa Senhora, pois como católica, apostólica, romana que sou, acredito firmemente que ela intercedeu e continuará intercedendo por mim em todos os momentos da minha vida.

Agradeço a minha mãe que torceu por mim, ao meu esposo Cristovam, que me consolou em muitos momentos de angústia e aflição, sua paciência e seu companheirismo foram essenciais na realização deste trabalho. Agradeço aos meus filhos. João Rafael e José Davi, que compreenderam o quanto é importante e gratificante estudar e que, também, por eles, eu abracei este projeto, que foi o mestrado, em minha vida.

Agradeço as minhas irmãs, Angela e Ana Paula, minhas cunhadas e meus sogros, que rezaram por mim. Agradeço aos meus amigos da Renovação Carismática Católica, que se alegraram comigo em cada etapa vencida. Agradeço pelos meus colegas do Curso que, mesmo à distância, fortalecíamos-nos, uns aos outros, com palavras de esperança e fé.

Agradeço a minha orientadora Professora Doutora Kaé Stoll Colvero Lemos por cada direcionamento e correção, pela paciência e parceria, bem como à Professora Doutora Maria Luzirene Oliveira do Nascimento e ao Professor Doutor Solonildo Almeida da Silva que contribuíram para abrilhantar ainda mais o trabalho.

Por fim, mas não menos importante, pelo contrário, agradeço a cada uma das minhas colaboradoras na pesquisa, as cinco professoras, que de forma aberta e receptiva, contribuíram para enriquecer e valorar ainda mais este trabalho, agradeço cada contribuição, cada questionário respondido, por me permitirem vivenciar junto a elas a construção de vivências pedagógicas que possibilitaram ampliar os conhecimentos das crianças, reconhecendo-as como sujeitos históricos e de direitos e, principalmente, sem se prender a um documento que limita a liberdade do docente com seus discentes. Agradeço à Gestão Escolar, por me permitir realizar a pesquisa, reconhecendo o quanto o ato de pesquisar é importante para a comunidade acadêmica e para a sociedade.

*“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não de transferir conhecimento”* (FREIRE, 2011, p. 47).

## RESUMO

Contextualizamos historicamente as concepções de infância e a constituição da Educação Infantil como etapa da Educação Básica e seus fundamentos legais. Trazemos a construção da Base Nacional Comum Curricular, os documentos que a previam e como se deu seu desenvolvimento, quem são seus responsáveis, a participação da iniciativa privada e o que pretende essa Base para a educação e, de forma mais aprofundada, para a Educação Infantil, que é o foco deste trabalho. A partir desse contexto, a presente dissertação visa a analisar os impactos da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na pré-escola em uma escola municipal de Fortaleza, assim como as mudanças curriculares que ocorreram na rotina educacional das crianças e dos docentes que atuam nesse segmento de ensino. Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais, a fim de tecer uma cronologia acerca da legislação e dos fatos que envolvem a consolidação da pré-escola no Brasil. Foi realizada uma pesquisa empírica em uma escola pública do município de Fortaleza, na qual foram utilizados os seguintes recursos metodológicos: questionários, entrevistas e Oficinas Pedagógicas Dialógicas, com vistas à criação de um produto educacional em forma de e-book. Ao final da pesquisa concluímos que, dentre outras coisas, a BNCC não apresenta soluções contundentes que amenizem as desigualdades educacionais que existem em nosso país, mesmo sendo um documento curricular oficial, ainda deixa lacunas que precisam ser repensadas, além de trazerem mudanças na rotina da sala de aula que não são consideradas positivas, como por exemplo, a limitação da autonomia docente.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Currículo. Docência

## ABSTRACT

We historically contextualize the conceptions of childhood and the constitution of Early Childhood Education as a stage of Basic Education and its legal foundations. We bring the construction of the National Common Curricular Base, the documents that predicted it and how its development took place, who is responsible for it, the participation of the private sector and what this Base intends for education and, in more depth, for Education Children, which is the focus of this work. From this context, this dissertation aims to analyze the impacts of the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) in preschool in a municipal school in Fortaleza, as well as the curricular changes that occurred in the educational routine of children and teachers who work in this teaching segment. To this end, bibliographical and documentary research was carried out in order to create a chronology about the legislation and facts involving the consolidation of preschool in Brazil. Empirical research was carried out in a public school in the city of Fortaleza where the following methodological resources, questionnaires, interviews and Dialogical Pedagogical Workshops were used with a view to creating an educational product in the form of an E-book. At the end of the research, we concluded that, among other things, the BNCC does not present strong solutions that alleviate the educational inequalities that exist in our country, even though it is an official curricular document it still leaves gaps that need to be rethought, in addition to bringing changes to the classroom routine. classes that are not considered positive, such as the limitation of teaching autonomy.

**Keywords:** National Common Curricular Base. Child Education. Curriculum. Teaching

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Gráfico de palavras utilizadas pelas docentes .....	104
Figura 2: Gráfico de palavras e expressões ditas pelas docentes .....	106
Figura 3: Material utilizado na sequência didática II.....	112

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Cronologia da construção da Base.....	50
Tabela 2: Objetivos da BNCC para a Educação Infantil.....	62
Tabela 3: Estrutura do DCRC.....	81
Tabela 4: Conhecimento sobre infância, criança e educação infantil.....	97
Tabela 5: Opinião inicial sobre a Base.....	99
Tabela 6: Conhecimento acerca dos documentos curriculares.....	102
Tabela 7: Contribuições das oficinas pedagógicas.....	107
Tabela 8: Os temas estudados e sua relevância.....	107
Tabela 9: Como vejo a BNCC hoje.....	108

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação
ASSFABES	Associação dos Servidores de Secretaria da Família e do Bem Estar Social
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCI	Centro de Convivência Infantil
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CODEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
COEI	Coordenadoria de Educação Infantil
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI's	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DNCr	Departamento Nacional da Criança
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MpB	Movimento pela Base
NUPEI	Núcleo de Avaliação e Pesquisas das Políticas de Educação Infantil

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRA	Professor Regente A
PRB	Professor Regente B
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>20</b>
2.1 O local da pesquisa.....	22
2.2 O perfil das professoras.....	24
2.3 O produto educacional.....	25
<b>3 A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>26</b>
3.1 Percurso histórico do entendimento de Criança, Infância e Educação Infantil .....	26
3.2 A Educação Infantil no Brasil .....	35
3.3 As Organizações multilaterais e a Educação Infantil .....	38
<b>4 CAMINHOS E DESCAMINHOS DA BASE .....</b>	<b>45</b>
4.1 A origem da BNCC no Brasil .....	45
4.2 Estruturação da BNCC .....	52
4.3 As críticas sobre a Base .....	54
4.4 Será mesmo que a “Educação é a Base”?.....	60
<b>5 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS .....</b>	<b>67</b>
5.1 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.....	67
5.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	74
5.3 O DCRC e o Currículo .....	78
5.4 O DCRC e a Educação Infantil .....	84
5.5 Quem norteia o trabalho da Educação Infantil no município de Fortaleza?.....	88
5.5.1 Orientações para Práticas Pedagógicas de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza .....	89
5.5.2 Experiências de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil .....	89
5.5.3 Orientações para o processo de Transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental .....	90
5.5.4 A Criança e o seu nome: Identidade, expressão e escrita na Educação Infantil .....	91
5.5.5 Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Fortaleza .....	92
5.5.6 Aprendizagem e desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil .....	94
<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL: AS OFICINAS PEDAGÓGICAS E AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....</b>	<b>97</b>
6.1 Oficina Pedagógica 1: A infância, a criança e a educação infantil.....	97
6.2 Oficina Pedagógica 2: Caminhos e descaminhos da BNCC.....	99
6.3 Oficina Pedagógica 3: A construção do currículo da Educação Infantil:o que dizem os documentos.....	102
6.4 Oficina Pedagógica 4: A construção das sequências didáticas.....	105
6.5 As Sequências Didáticas elaboradas.....	109
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>
<b>8 ANEXOS.....</b>	<b>130</b>
Anexo 1: Produto Educacional: as Oficinas Pedagógicas Dialogadas.....	127
Anexo 2: Instrumental de avaliação das crianças da Pré-escola.....	148
Anexo 3: Instrumental de Planejamento diário das docentes.....	150

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil após sua implementação, com o foco na Pré-Escola. O estudo se torna relevante pelo fato de que a BNCC passou a fazer parte da rotina das escolas no ano de 2018, ou seja, ainda é um tema considerado recente e poucos são os estudos encontrados sobre este assunto.

O encontro com o objeto de pesquisa se deu a partir dos momentos de angústia em que vivemos, algumas professoras do trabalho e eu, sobre algumas questões: O que é a Base? Como ela deve ser vivenciada por nós enquanto professoras da Educação Infantil? Quais as contribuições da Base para o trabalho pedagógico? A rotina da Educação Infantil e o trabalho pedagógico foram alterados? Resumindo todas as perguntas em uma, a questão central é: Quais os impactos da Base Nacional Comum Curricular na pré-escola após a sua implementação? Essas são as perguntas que orientaram este estudo.

Tais indagações correspondem à problemática acerca da Base Nacional Comum Curricular que foi imposta nas instituições de ensino sem antes ter sido feito um trabalho com os profissionais envolvidos na Educação, sobretudo os docentes. As consultas que foram realizadas, à época, pelo MEC não foram suficientes para que as pessoas que atuam diretamente na Educação sanassem suas dúvidas ou emitissem suas opiniões sobre os acréscimos ou decréscimos que poderiam ser trazidos pela BNCC. A partir da convivência com outras professoras da Educação Infantil de uma escola da região metropolitana de Fortaleza, em que falas eram emitidas acerca do tema, como por exemplo: “Pra que serve essa Base?” “Vai ajudar na realização do trabalho da sala de aula?” “O que vai aumentar de trabalho pra gente?” E percebendo que mesmo após as orientações da BNCC estarem presentes nos materiais didáticos que eram adotados pelo Município, e com as formações continuadas, as dúvidas não acabaram. O desejo de estudar a Base surgiu com essas situações. As dúvidas se remetiam sobre a estrutura do documento, pois pensávamos que a BNCC era um ganho para educação, que propunha os direitos, as habilidades e as competências que deveriam ser garantidas a todas as crianças, independente da esfera que oferecesse a educação.

Quando foi construído o projeto para a submissão da seleção do mestrado, o objetivo era conhecer a implementação da Base com o foco na Pré-Escola. Ao pensar nesse objetivo,

considerava-se que a BNCC seria algo positivo para a Educação, pois o documento “defendia” a equidade. Sabendo das mudanças que aconteceriam, mas não sabendo ou conhecendo exatamente quais seriam essas mudanças, o interesse pelo tema era de entender o significado dessa tal Base Nacional Comum Curricular e como aconteceu, ou ainda está acontecendo, a sua implementação nos ambientes escolares.

A partir das leituras iniciais realizadas sobre as temáticas da pesquisa e as discussões que aconteceram nas aulas do primeiro semestre do Mestrado, sobretudo nas disciplinas de Currículo e Avaliação e de Ensino e Formação Docente, as concepções mudaram, o interesse da pesquisa mudou, novos conhecimentos foram adquiridos e o foco foi modificado. Novos conceitos começaram a chamar a atenção, algo que até então não havia acontecido, como, por exemplo, a necessidade da padronização do ensino, os organismos internacionais e privados dentro dos setores públicos, as comparações existentes entre a Educação pública e a Educação privada, os termos competências e habilidades. Enfim, assuntos importantes, que antes não haviam sido notados, e que são fundamentais para debater os temas propostos na pesquisa. As discussões que ocorreram foram o suficiente para nos deixar, como diz a expressão popular, “com uma pulga atrás da orelha”. A partir desse panorama que se formou com as novas informações, foi pensado que a pesquisa deveria estar voltada não apenas para saber o que o documento propunha, mas, ir além e pesquisar quais os impactos nas vidas das crianças e dos docentes que atuam na Educação. A escolha pela Pré-escola<sup>1</sup> deu-se porque foi sobre esta etapa da Educação que se iniciaram nossas indagações.

Para que possamos desenvolver um bom trabalho foi elencado como objetivo geral: analisar quais os impactos da Base Nacional Comum Curricular na Pré-escola de uma instituição pública do município de Fortaleza após a sua implementação. E como objetivos específicos: proporcionar às docentes que colaboraram com a pesquisa conhecimentos acerca do tema abordado; conhecer as mudanças que ocorreram na rotina das crianças e das docentes desta etapa da educação; compreender quais os aspectos que mais têm influenciado o trabalho pedagógico; perceber como o trabalho pedagógico está sendo desenvolvido.

O trabalho está organizado da seguinte forma. O nosso primeiro capítulo é composto pela introdução do trabalho, em que trazemos o encontro com a pesquisa e as mudanças que foram ocorrendo durante sua elaboração inicial, a justificativa do trabalho, os objetivos que o orientam e a forma como está estruturado.

---

1 Etapa da Educação Infantil que corresponde às crianças de 4 e 5 anos de idade. (BRASIL, 1996).

No segundo capítulo apresentamos os caminhos metodológicos que foram utilizados no decorrer da pesquisa. As orientações metodológicas que acompanharam este trabalho foram pautadas na abordagem qualitativa, com a visita de campo em uma escola municipal de Educação Infantil e Fundamental, observando a elaboração de sequências didáticas elaboradas pelas professoras que contemplem as interações e as brincadeiras, mas que não estejam engessadas pelo que é proposto na BNCC. Consideramos a observação e as entrevistas essenciais para o presente estudo. A pesquisa terá caráter predominantemente qualitativo, pois, “seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar” (DESLANDES, GOMES E MINAYO, 2013, p.79). O estudo possui a seguinte estrutura: levantamento bibliográfico sobre o histórico da Educação Infantil, a origem e os documentos legais sobre a Base Nacional Comum Curricular e demais documentos que orientam e formulam o currículo da Educação Infantil. Foram realizadas entrevistas com as professoras da Pré-escola. Usamos as entrevistas porque consideramos muito importante saber como as profissionais<sup>2</sup> que estão diariamente na escola com as crianças percebem os impactos da Base nesta etapa da educação.

No terceiro capítulo abordamos sobre a Educação Infantil, que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDB), é definida como a primeira etapa da Educação Básica e deve promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Essa etapa da educação teve sua origem no mundo a partir da necessidade de as mães trabalharem fora de casa e precisarem deixar seus filhos com outras mães, que ganhavam dinheiro para cuidar das crianças. Com isso, foram sendo organizadas instituições responsáveis por fazerem esse trabalho, mas somente de forma assistencialista, pensando apenas no cuidar. As primeiras instituições na Europa e nos Estados Unidos tinham como objetivo cuidar e proteger as crianças enquanto as mães iam para o trabalho. (Oliveira, 2013). Tratamos das influências de movimentos de luta, sobretudo de mães, à época, para as conquistas na Educação Infantil, bem como de educadores como Montessori, Piaget, Vygotsky, Wallon, Froebel, Freinet, Pestalozzi, mostrando o quanto estes autores foram responsáveis pelo início da organização da educação infantil enquanto direito da criança e dever do Estado. Trazemos as leis que tratam da Educação Infantil no Brasil, desde a primeira LDB, de 1961, até a atual, de 1996, além do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), do Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), das Diretrizes Curriculares Nacionais

---

2 A expressão “As profissionais” se refere ao fato de que todas as pesquisadas são mulheres.

para a Educação Infantil (2009) e as influências das organizações multilaterais nesta etapa da educação.

No quarto capítulo discorremos sobre a origem da Base Nacional Comum Curricular, desde o artigo 210 da Constituição Federal, quando foi prevista somente para o ensino fundamental, até a realização de eventos e movimentos em prol da criação e implementação dessa política.

A LDB prevê em seu artigo 26 que haja uma base nacional comum aos currículos, que atenda ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. No ano de 2013, o Conselho Nacional de Educação tornou públicas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Dentro desse documento podemos encontrar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que é um dos documentos analisados por nós no capítulo 1. Encontramos, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que contemplam a última etapa da Educação Básica. Nessas diretrizes já estava prevista uma base nacional comum.

Ainda em 2013 teve início a articulação do Movimento “Todos pela Base”, que era composto por grandes empresas e fundações privadas que se mobilizaram fortemente para que a Base fosse implementada o mais rápido possível. Em 2014, o Plano Nacional de Educação favoreceu para que as discussões acerca da Base fossem ampliadas, porém era pensada uma Base que contemplasse os ensinos Fundamental e Médio, não incluindo a Educação Infantil.

Trazemos ainda no quarto capítulo as críticas tecidas à forma como a Base foi sendo estruturada e as influências do setor privado na sua construção, bem como a forma que foi organizada após o *impeachment* da presidenta Dilma.

No quinto capítulo falamos sobre a construção do currículo da Educação Infantil do município de Fortaleza, que é o lócus desta pesquisa. Dos documentos analisados trazemos o Documento Curricular Referencial do Ceará (2019), que foi elaborado tomando como base as orientações da BNCC, complementando com os aspectos culturais dos municípios cearenses.

Sobre o currículo da Educação Infantil no município de Fortaleza analisamos os documentos que orientam suas ações, entre os quais estão: As Orientações para Práticas Pedagógicas de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2016); Experiências de Oralidade, Leitura e Escrita de Fortaleza (2016);

Orientações para o processo de Transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (2016); A Criança e o seu nome: Identidade, expressão e escrita na Educação Infantil (2017); A Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Fortaleza (2020); e por fim, Aprendizagem e desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil (2021). Estes foram os documentos que contribuíram para nossas análises.

No sexto capítulo apresentamos o Produto Educacional, com a organização das Oficinas Pedagógicas, seus fundamentos, as datas e o formato em que cada uma aconteceu, bem como a elaboração das sequências didáticas que o compõem.

## 2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados na presente pesquisa, além de descrevermos as características do local pesquisado, o porquê da escolha, o perfil das participantes, suas características pessoais e profissionais, sobretudo, seus olhares sobre como percebem a BNCC hoje.

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, pois este tipo de análise contribui significativamente para diversas áreas, inclusive nas ciências humanas e especificamente na educação. Segundo Oliveira (2016), a pesquisa qualitativa nos oportuniza vivenciarmos reflexões e análises da realidade a partir do uso de métodos e técnicas que contribuam para uma melhor compreensão daquilo que se pretende estudar. Ainda sobre a abordagem qualitativa, a autora afirma que é

[...] caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa. Os dados podem ser obtidos através de uma pesquisa bibliográfica, entrevistas, questionários, planilhas e todo instrumento (técnica) que se faz necessário para a obtenção de informações. (OLIVEIRA, 2016, p. 60).

A autora mostra a riqueza de aspectos que podemos perceber através da pesquisa qualitativa, além de que através dela é possível notarmos os princípios, as opiniões e os pensamentos das pessoas inseridas num determinado contexto. Assim, por meio da abordagem é possível realizarmos uma análise significativa sobre os impactos da BNCC na Pré-Escola após sua implementação.

Para que possamos adentrar no universo de inquietações que ocorrem na Educação Básica e de forma específica na Pré-Escola, buscaremos respostas às seguintes perguntas: Quais os impactos da Base Nacional Comum Curricular para a Pré-escola após sua implementação? Houve mudanças na rotina das crianças e dos (as) professores (as)? Quais aspectos têm influenciado o trabalho pedagógico positiva ou negativamente? Para isso realizaremos uma pesquisa de campo, que nos “permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os ‘atores’ que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social”. (MINAYO, 2013, p. 61).

Minayo (2013) afirma que o pesquisador precisa assumir uma postura curiosa de quem gosta de fazer perguntas, estar preparado para as surpresas que lhe aparecerem e não se angustiar por não conseguir respostas para seus questionamentos. A autora ressalta a

observação e a entrevista como os principais instrumentos na realização da pesquisa de campo.

A entrevista é um instrumento comumente usado por pesquisadores, sobretudo na pesquisa de campo, pois “é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando” (OLIVEIRA, 2016, p. 86). Além de nos proporcionar a segurança de que “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 39). Minayo (2013) classifica as entrevistas em sondagem de opinião, semiestruturada, aberta ou em profundidade, focalizada e projetiva. Utilizaremos a entrevista semiestruturada, que se caracteriza por perguntas abertas e fechadas, que proporciona ao(à) entrevistado(a) falar de forma livre. Em nossa pesquisa oportunizaremos, através do diálogo, que sejam construídas com as entrevistadas reflexões sobre a realidade que professores e professoras vivenciam a partir de suas próprias falas.

Outro instrumento presente nesta pesquisa será a observação participante. Aliada a outras fontes de informações, a observação proporciona perceber novos aspectos de um problema ou situação, possibilitando a coleta de dados que potencializam a pesquisa. A observação participante favorece ao pesquisador "ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo" (LÜDKE e ANDRÉ, 2014, p. 34). Além de que "deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogado-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo. (OLIVEIRA, 2016, p. 81). As referidas autoras nos apresentam a relação do pesquisador com a pesquisa a partir da observação participante, ratificando o pensamento da importância deste elemento para o estudo. Além de que,

O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois, interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (MINAYO, 2013, p. 70).

Optamos por estes dois instrumentos, a observação e a entrevista porque acreditamos que podem potencializar nossa pesquisa com elementos fidedignos encontrados por nós na convivência com os atores envolvidos no referente estudo, além do que, como foi falado pelas autoras citadas, são dois instrumentos comumente presentes nas pesquisas qualitativas.

A pesquisa é descritiva observando e analisando os fatos que ocorreram, descrevendo os detalhes desses fatos. Diferente da pesquisa experimental, que narra os fatos que acontecem, a pesquisa descritiva busca descrever e interpretar os acontecimentos. Para tal fim, a presente pesquisa também utiliza aspectos bibliográficos e documentais, ou seja, analisa diferentes documentos que tratam sobre os mesmos temas abordados aqui, como, artigos, livros, *sites* acadêmicos e documentos legais que foram encontrados em *sites* do Governo Federal, mas também alguns no formato impresso que fazem parte do acervo das escolas públicas.

Ambas as pesquisas se complementam, pois enquanto a pesquisa bibliográfica nos fornece informações sobre determinados temas, a partir de vários olhares, a pesquisa documental nos possibilita um olhar inicial tendo em vista que estes documentos são considerados fonte primária, ou seja, o pesquisador vivencia diretamente os fatos/fenômenos que serão analisados. (OLIVEIRA, 2016). Utilizaremos a análise de conteúdo após a realização das oficinas pedagógicas dialógicas.

## **2.1 O local da pesquisa**

A partir do que foi trazido até aqui sobre a pesquisa e os instrumentos escolhidos para sua efetivação, focamos a nossa investigação nos nas contradições e impactos da Base Nacional Comum Curricular na Pré-escola após sua implementação. Desse modo, tomamos como campo empírico a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, percebendo os impactos da política educacional na Educação municipal.

O presente estudo contemplará a realidade da Educação Infantil de uma escola municipal da cidade de Fortaleza, que é a capital do Ceará e que detém a maior receita deste Estado. Foi fundada em 13 de abril de 1726, hoje com 297 anos. De acordo com o censo realizado em 2022 o município de Fortaleza possui 2.428.678 habitantes e apresenta o IDH de 0,735. Na Educação o município conta com 430 unidades escolares que atendem à Educação Infantil, com crianças de 0 a 5 anos, que concentram cerca de 56 mil crianças nesta faixa etária. Ao todo o município tem mais de 240 mil estudantes e mais de 600 unidades escolares, além de quase 12 mil professores de vínculo efetivo e temporário.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza possui cinco perfis institucionais que atendem à educação infantil do Município: o Centro de Educação Infantil (CEI), que atende apenas os bebês (berçário com bebês a partir de 6 meses até 3 anos de

idade, em tempo integral), esse atendimento teve início em 2021 e é ofertado nos novos CEI's, que foram inaugurados a partir desta data; o CEI, que atende apenas bebês (crianças a partir de 10 meses até 3 anos de idade); o CEI, que atende dos bebês até as crianças pequenas (de 10 meses aos 5 anos de idade); as escolas de educação infantil e de ensino fundamental, que atendem as crianças pequenas (crianças de 4 e 5 anos de idade); e as creches conveniadas, que atendem os bebês em tempo integral (crianças até 3 anos de idade).

A escola escolhida como campo de pesquisa atende os segmentos da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha se deu pelo fato de existir entre a pesquisadora e a instituição um vínculo de trabalho, embora o projeto de pesquisa tenha sido elaborado em um ambiente escolar, localizado em outro município, mas por motivos de logística, não foi possível realizar a pesquisa lá. Mesmo com a mudança de local, é certo de que não haverá prejuízos para a pesquisa, pelo contrário, serão apresentados resultados e reflexões importantes para o trabalho pedagógico.

A escola em questão atende 1125 estudantes, sendo 888 dos anos iniciais do Ensino Fundamental e 237 da Educação Infantil. Neste último segmento apresenta 100 crianças no infantil IV e 137 no infantil V, que compõem a Pré-Escola da instituição. Seu quadro docente é composto por 52 professores; na Educação Infantil tem 15 pedagogos, sendo 10 exclusivamente desta etapa da educação e 5 que atuam tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental. Dos 15 pedagogos, 9 são PRA<sup>3</sup> (Professor Regente A), que ficam a maior carga horária com a turma, e 6 são PRB<sup>4</sup> (Professor Regente B), os professores de menor carga horária que estão nas salas quando os PRA's estão em planejamento. Além dos pedagogos, as turmas de EI conta com professores de educação física. É importante destacar que 2023 é o primeiro ano em que a Educação Infantil é contemplada com os educadores físicos, anteriormente os pedagogos ministravam aulas de recreação.

De acordo com Marconi e Lakatos (2001), temos nas pesquisas o universo e a amostra, ou seja, de uma grande quantidade de pessoas, situações, ambientes, é apresentada aqui uma pequena parte para a realização de análises e estudos. Do universo de quase 12 mil professores que compõem a Rede de Ensino do município de Fortaleza e, especificamente dos 52 que estão lotados na escola, a pesquisa conta com a contribuição de cinco professoras para o estudo em questão. A princípio, sete professoras haviam aceitado participar da pesquisa, porém, no decorrer dos nossos encontros, duas delas desistiram de participar. Como pretendemos discutir a Base, foi utilizado como critério de escolha docentes que atuaram na

---

3 Nomenclatura utilizada pela Secretaria Municipal de Educação.

4 Nomenclatura utilizada pela Secretaria Municipal de Educação.

Educação Infantil antes da implementação da Base e que, ainda hoje, permanecem nela, independente do vínculo com a prefeitura, seja efetivo ou temporário.

Da participação na pesquisa o risco é mínimo, já que o sigilo será mantido, porém os benefícios são muitos, como as contribuições que as educadoras nos fornecerão através dos momentos que vivenciamos e que poderão aprofundar os estudos sobre a temática, além de reflexões sobre a prática pedagógica e o seu aperfeiçoamento. Foi enviado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a todas as participantes, após este envio iniciamos a coleta de dados, que se deu por meio de um questionário com informações pessoais e profissionais de cada colaboradora. O questionário foi enviado de forma online através da ferramenta *Google Forms*. As entrevistas e as observações ocorreram de forma presencial.

Este estudo foi conduzido levando em consideração os procedimentos éticos estabelecidos pela Resolução n. 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que aborda as diretrizes relacionadas a pesquisas envolvendo seres humanos. A pesquisa assegurará a privacidade dos participantes, sendo aplicada somente após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Dessa forma, os participantes terão direito de desistir ou recusar a participar a qualquer momento, com a garantia de sigilo e privacidade, sem sofrer qualquer dano ou prejuízo.

## 2.2 O perfil das professoras

Na escola tem sete professoras que atuaram na educação infantil antes e depois da Base, que era o requisito principal, das sete, cinco participaram dos momentos propostos. Abaixo descrevemos o perfil de cada uma delas.

Professora **Gê**<sup>5</sup>, é especialista em Educação Infantil, seu vínculo com a Prefeitura é efetivo, está no magistério há 22 anos, sendo 9 na Educação Infantil.

Professora **Cerê**, graduada em pedagogia, seu vínculo com a Prefeitura é efetivo, está no magistério há 7 anos, sendo 6 na Educação Infantil.

Professora **Shê**, especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE), seu vínculo com a Prefeitura é temporário, está no magistério há 7 anos, sendo 6 na Educação Infantil.

Professora **Cê**, especialista em psicopedagogia clínica e institucional, seu vínculo com a Prefeitura é efetivo, está no magistério há 38 anos, sendo 20 na Educação Infantil.

---

5 Os nomes das professoras são fictícios, assim respeitando o acordo do sigilo da identidade.

Professora **Lê**, especialista em Educação Infantil e alfabetização, seu vínculo com a Prefeitura é efetivo, está no magistério há 13 anos e sempre atuou na Educação Infantil, tendo começado sua experiência na Creche.

As cinco professoras, atualmente, estão exclusivamente na Educação Infantil, quatro delas são PRA e uma, PRB. As professoras Cê e Gê trabalham na escola somente pela manhã, pois possuem carga horária reduzida. As professoras Shê e Lê, trabalham apenas à tarde, pois esta possui carga horária reduzida e aquela trabalha em outra escola pela manhã. A professora Cerê trabalha os dois horários na escola. Infelizmente não foi possível reunirmos as cinco na oficina presencial, tendo então, que realizá-la em dois momentos diferentes. O fato de não conseguir juntar todas ao mesmo tempo de forma presencial, não comprometeu a elaboração das sequências didáticas propostas.

### **2.3 O produto educacional**

Nosso produto educacional consiste em Oficinas Pedagógicas Dialógicas sobre o percurso histórico da Educação Infantil, a origem da BNCC e o que está envolto a ela e sobre os documentos que orientam o currículo da Educação Infantil no município de Fortaleza. Propomos, na medida do possível, considerando que nem todas as participantes envolvidas na pesquisa fazem uso do mesmo horário do terço de planejamento, momentos formativos com todas as nossas colaboradoras na pesquisa, inclusive, após consultá-las, realizamos esses momentos de forma virtual utilizando a ferramenta *Google Meet*. Essas oficinas foram sobre as temáticas que contemplam a presente pesquisa, fizemos encontros acerca de cada capítulo com debates e discussões. Junto às oficinas tivemos rodas de conversa para que as docentes falassem das fragilidades que percebiam na BNCC.

Após as oficinas foram elaboradas sequências didáticas com vivências pedagógicas pensadas pelas professoras; estas vivências foram atividades pedagógicas que não estão previstas na Base e por não estarem previstas não significa que serão menos importantes para o desenvolvimento das crianças. As vivências constituíram um e-book construído em parceria com todos as envolvidas na pesquisa e objetiva apresentar práticas pedagógicas que não se restringem à BNCC, mas que contemplam o desenvolvimento integral das crianças por meio das interações e das brincadeiras.

### 3. A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

O objetivo deste capítulo é dissertar sobre a construção do conceito de Educação Infantil e o percurso histórico desta etapa da educação. É apresentado, para isso, algumas das características das infâncias desde o século XIV, quando ainda nem se fala do conceito de infância e de suas peculiaridades, até o século XX, mostrando alguns dos avanços que ocorreram durante estes períodos, com base em autores como Piaget (2013), Montessori (2019), Vygotski (1994), Pestalozzi (1988), Froebel (1826) e Freinet (1964).

Aborda-se, ainda, sobre as legislações que citam a Educação Infantil e as que foram elaboradas especificamente para atender as demandas necessárias ao funcionamento das creches e pré-escolas como instituições legais. Dentre as legislações estão: as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dos anos de 1961, 1971 e 1996; as Constituições Federais (CF) de 1937, a primeira a mencionar a infância, e a de 1988, também são analisadas. O texto fala ainda do Departamento Nacional da Criança, criado pelo Decreto-lei nº 2024, de 17 de fevereiro de 1940 e das relações entre as Organizações Multilaterais e seus interesse pela Educação Infantil.

#### 3.1 Percurso histórico da concepção de Criança, Infância e Educação Infantil

De acordo com Saito (2010), a preocupação em educar as crianças pequenas se inicia no período denominado antes de Cristo (a. C.), com Sócrates (470 a. C. - 399 a. C.), Platão de Atenas (428/427 a. C. - 347 a. C.) e Aristóteles (384 a. C. - 322 a. C.). O primeiro acreditava que o aluno aprendia com suas próprias experiências, o segundo defendia que a brincadeira faz parte do processo de aprendizagem e o último afirmava que o uso de jogos com crianças pequenas contribui para desenvolvê-las para a vida futura. A infância era tratada totalmente diferente do que ela realmente é, como nos diz OLIVEIRA:

Na educação grega do período clássico, “infância” referia-se a seres com tendências selvagens a serem dominadas pela razão e pelo bem ético e político. Já o pensamento medieval entendia a infância como evidência da natureza pecadora do homem, pois nela a razão, reflexo da luz divina, não se manifestaria. Mesmo os filósofos do Renascimento e da Idade Moderna não percebiam a infância como um período no qual a razão emerge, embora sem poder lidar plenamente com as informações que recebe de seu meio. (OLIVEIRA, 2014, p.37).

A construção da Educação Infantil enquanto etapa da educação teve sua origem com o processo de modernização da indústria. Nos países europeus, as crianças pequenas passaram a conviver em outros ambientes com outras crianças e com adultos que não eram seus pais. Conforme Silva (2014), as crianças viviam em ambientes que não promoviam o seu

desenvolvimento integral, nem sequer eram pensadas em atividades de cunho pedagógico que favorecessem seu desenvolvimento, aqueles ambientes eram lugares em que as crianças ficavam para que os seus pais pudessem trabalhar. Ou seja, era pensando um local em que a criança deveria ficar enquanto seus pais estivessem no trabalho, para atender uma necessidade dos pais e não da criança.

Segundo Oliveira (2014), durante muitos anos, a infância foi negada às crianças, pois elas eram vistas como adultos em miniaturas, não havia preocupações sobre os cuidados necessários para que pudessem crescer e se desenvolver de forma diferenciada a partir das suas necessidades e dos seus limites. A taxa de mortalidade infantil, por exemplo, era absurdamente alta devido, entre outros fatores, à falta de higiene após o parto, o que é fundamental para preservar a saúde das parturientes e dos recém-nascidos.

O italiano Franco Frabboni (1998), em seu texto intitulado *Escola Infantil entre a Cultura da Infância e a Ciência Pedagógica e Didáticas*, organiza o entendimento da criança por meio de três identidades.

A primeira identidade diz respeito ao que o autor chama de Criança-adulto ou infância negada (séc. XIV e XV). A criança era vista como um adulto em miniatura, algumas obras de arte à época, como *Visita à Quinta*, de Pieter Brugel, representavam a criança com os mesmos aspectos físicos de um adulto, a diferença entre eles era o tamanho retratado. Não havia entendimento acerca das características das crianças em relação aos adultos. As crianças eram representadas em telas com vestes e feições idênticas às dos adultos. Era comum imagens de rapazes nas figuras de anjos, inclusive as pinturas já retratavam os meninos ainda pequenos com músculos desenvolvidos.

Na Europa, por volta dos sete anos, a criança era vista como sendo apta a realizar atividades domésticas e até fora de casa, nas fábricas trabalhavam exaustivamente. Segundo Dias e Abreu, (2021), a partir dessa idade, as crianças de famílias ricas, eram enviadas para outras casas de famílias da mesma classe social, a fim de que aprendessem as boas maneiras e permanecendo lá cerca de sete a nove anos.

A segunda identidade, denominada Criança-filho-aluno ou criança-institucionalizada (séc. XVI a XIX), caracterizou-se, entre outras coisas, como o tempo de aproximação das famílias, os pais e responsáveis mostraram interesse pelas crianças, houve a compreensão de que a criança não era um adulto em miniatura, precisando, inclusive, frequentar escolas. Neste período a criança passou a ser vista de outra forma, as famílias começaram a considerar suas

peculiaridades de criança, com mudanças, inclusive, nos brinquedos e nas brincadeiras, que passaram a ser direcionadas.

Outro fator de destaque é a riqueza da cultura das brincadeiras e brinquedos no Brasil. Esse fato encontrasse relacionado às influências adquiridas no período colonial, que se configurou como resultado da mescla das influências europeia, africana e indígena. Esses jogos e brincadeiras eram realizados separadamente de acordo com o sexo da criança: os meninos com brincadeiras mais grosseiras, geralmente praticadas nas ruas e as meninas comumente com brincadeiras de roda e cantigas. (DIAS E ABREU, 2021, p. 7)

As brincadeiras eram comuns a todas as crianças, porém estudar era uma atividade destinada para crianças ricas, já que as pobres não tinham esse direito, ficando muitas vezes ao lado dos adultos de sua casa exercendo os mesmos trabalhos físicos que esses, ou eram enviadas para exercerem trabalhos nas casas de outras famílias. Essa realidade ocorria tanto no Brasil, quanto no decorrer do mundo, inclusive em países europeus. Entre os séculos XVI a XIX, Oliveira (2014) nos afirma que somente as famílias ricas investiam na educação de suas crianças.

Por último, a partir do século XX, surge a terceira concepção, denominada Criança-sujeito social ou sujeito de direitos. A criança passa a ser reconhecida como um ser social e de direitos, tem reconhecida a necessidade de cuidados específicos, e se percebe que ela é capaz de fazer escolhas próprias sobre o que gosta e o que pensa. A criança passa a ter voz ativa e se torna protagonista da sua história. As lutas e os movimentos que ocorreram para que a criança se tornasse da forma na qual hoje ela é vista foram de grande importância, pois algumas das legislações que são citadas, ao longo deste trabalho, mostram que somente com o empenho da sociedade civil e, sobretudo, do movimento das mulheres, foi possível chegarmos a tantas conquistas. Embora saibamos que as lutas pelos direitos não podem parar, a melhoria por uma educação de qualidade e com equidade é constante, bem como dos demais direitos como a saúde, a segurança e a assistência social.

Saviani (2008), por sua vez, ao discorrer acerca da evolução dos processos pedagógicos no mundo, mostra raízes excludentes como base da escolarização formal. Entre os séculos “V e XV”, a Igreja Católica tinha forte influência no processo educacional, sendo que apenas os homens com poder aquisitivo alto tinham o direito de estudar, excluindo-se as mulheres.

A partir do século XVI, conforme Oliveira (2014), no Brasil, iniciaram-se as reflexões acerca da infância, a criança foi percebida como um ser diferente que precisava de educação moral a fim de prepará-la para a vida adulta. Desde então, foram-se pensados locais onde essa educação poderia ser ministrada, tendo como protagonista e articuladora a Igreja Católica. As crianças receberiam a educação moralista, porém de acordo com sua classe social. Quem era

de classe social elevada teria os conhecimentos voltados de acordo com o local que ocupava na sociedade, da mesma forma aqueles que vinham de classes inferiores, tinham sua educação filtrada com o objetivo de não se tornarem adultos críticos, mas conformados com o seu lugar no mundo. Não havia a preocupação em separar as crianças por idade, elas ficavam todas juntas e eram doutrinadas religiosamente ao mesmo tempo. Como não existia uma estrutura educacional formada/projetada, assumiam as práticas de devorar rezas e passagens bíblicas e atividades de canto, pois, segundo Oliveira (2014), defendia-se o pensamento de que as crianças nasciam em pecado e que a família ou a sociedade deveriam repará-las imediatamente. Na Europa tais práticas religiosas contavam com outras igrejas além da Católica:

Em outras escolas, leitura e escrita eram ensinadas a partir dos seis anos, embora dentro de um objetivo de ensino religioso. Exemplo disso eram as “escolas de tricô” (knitting schools) criadas pelo pastor protestante Oberlin na região da Alsácia francesa, no final da segunda metade do séc. XVIII, onde mulheres da comunidade tomavam conta de grupos de crianças pobres pequenas e ensinavam a ler a bíblia e a tricotar. (OLIVEIRA, 2014, p. 50)

Em 1549, Tomé de Sousa, o primeiro governador-geral do Brasil chega ao país com padres jesuítas, que foram liderados pelo padre Manuel da Nóbrega. Conforme Aranha (1996), na primeira semana em que estavam na cidade de Salvador já iniciaram a organização de uma escola de ler e escrever. Durante sua permanência no País, até 1759, os jesuítas catequizaram os indígenas, promoveram a educação dos filhos dos colonos e de novos padres, além da elite intelectual, controlavam a fé e a moral da população.

Aranha (1996), afirma que o primeiro jesuíta a aprender o tupi-guarani foi Aspilcueta Navarro, o “pioneiro na penetração dos sertões em missão evangelizadora”. O padre José de Anchieta, que se juntou a Manuel da Nóbrega e a Aspilcueta Navarro, foi o encarregado de organizar uma gramática da língua tupi. Anchieta utilizou diversas estratégias para atrair os curumins, nome que designava as crianças filhas dos indígenas; entre essas estratégias podemos elencar o teatro, a poesia, a música e a dança, que eram utilizadas para conduzir as crianças à moral e à religião cristã. No início da missão jesuítica os curumins e os filhos dos colonos estudavam juntos, mas os jesuítas já pensavam em modificar a estrutura.

As primeiras escolas reúnem os filhos dos índios e dos colonos, mas a tendência da educação jesuítica é separar os “catequizados” e os “instruídos”. A ação sobre os índios se resume na cristianização e na pacificação, tornando-os dóceis para o trabalho. Com os filhos dos colonos, porém, a educação tende a ser mais ampla, estendendo-se além da escola elementar de ler e escrever. (ARANHA, 1996, p. 101)

Percebemos que a educação dos indígenas favorecia à vida dos colonos, pois, a partir dos ensinamentos recebidos, eles eram orientados a aceitar sua condição de continuar servindo seus senhores, enquanto que os filhos desses senhores ficavam com uma educação

mais bem estruturada. Foram organizados três cursos que seriam ministrados pelos jesuítas aos filhos dos colonos, eram eles: filosofia, ciência e arte; letras humanas; e teologia e ciências sagradas.

No século XVII a estrutura educacional sofreu poucas alterações, como afirma Aranha (1996). A educação voltou-se à formação humanística priorizando o latim, e a burguesia urbana demonstrava interesse por essa educação, a fim de conseguir ascensão social. Mulheres, negros e pardos permaneciam de fora dessa estrutura.

Por se tratar de uma sociedade agrária e escravista, não há interesse pela educação elementar, daí a grande massa de iletrado. As mulheres encontram-se excluídas do ensino, da mesma forma que os negros, cujos filhos nunca despertaram o interesse dos padres, como acontecia com os curumins. (ARANHA, 1996, p. 115).

Os privilegiados eram àqueles de classe social elevada. Os menos favorecidos eram invisibilizados e não tinham o direito de receber educação para além da catequese e da prática de ofícios manuais. Para cursar o ensino superior, alguns jovens brancos eram designados à Universidade de Coimbra, onde tinham a oportunidade de conviver com outras culturas.

No século seguinte, XVIII, houve uma grande reviravolta na educação, Portugal proibiu a fundação de universidades no Brasil; no ano de 1747, foi destruída uma oficina de tipografia que ficava localizada no Rio de Janeiro e fora construída por um padre jesuíta.

Com o avanço dos jesuítas no Brasil, o Governo Português temia perder forças junto às camadas sociais. Segundo Aranha (1996), a Coroa Portuguesa decidiu, então, expulsar os jesuítas do País em 1759, já que, entre outros motivos, esses contavam com um patrimônio de 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, somente na colônia, sem contar as escolas de ler e escrever. Além disso, a Coroa destinava 10% dos impostos arrecadados para os mesmos.

Em 1772 foi implantado oficialmente o ensino público no Brasil, com o formato de disciplinas isoladas, as chamadas Aulas Régias. A Coroa criou um imposto denominado de subsídio literário, a fim de arcar com as despesas referentes aos professores que seriam contratados.

No século XVIII, de acordo com Oliveira (2014), com a Revolução Industrial na Europa, as famílias passam a ter outra estrutura, a mulher, que até então era a dona de casa e cuidava exclusivamente dos filhos e do lar, começa a integrar o mercado de trabalho, sendo que, com isso, as crianças passam a ficar sob os cuidados de pessoas tidas como cuidadoras. O novo contexto social e econômico muda a ideia de que somente os homens podem trabalhar fora de casa e contribui para o surgimento das instituições educacionais voltadas para as crianças para além da moralização. O ato de ler começa a ser valorizado e a necessidade da

criação de escolas torna-se evidente. Porém, as escolas surgem com uma estrutura de cuidar e educar, e para que isto acontecesse havia punições, pensava-se que as crianças tinham que aprender de qualquer forma, nem que para isto elas precisassem sofrer agressões, o que permaneceu por muito tempo no ambiente escolar.

De acordo com Perea e Ramos (2020), na Europa a Educação Infantil teve sua origem a partir da necessidade das mães de trabalharem fora de casa e precisarem deixar seus filhos com outras mães que ganhavam dinheiro para cuidar das crianças. Foram sendo organizadas instituições responsáveis em fazer esse trabalho, mas somente de forma assistencialista pensando apenas no cuidar. As mulheres que ficavam com as crianças não tinham preparo para o educar, então o cuidar predominava de forma efetiva, bastava apenas os cuidados maternos para que a educação acontecesse de acordo com a necessidade da época. Assim as primeiras instituições tinham como objetivo cuidar e proteger as crianças enquanto as mães iam para o trabalho.

Por volta de 1840 foi criado o primeiro Jardim de Infância, por Froebel, que além de cuidar buscava educar as crianças e transformar sua estrutura familiar.

Do ponto de vista histórico, a própria literatura traz o jardim de infância como uma instituição exclusivamente pedagógica e que, desde sua origem, teve pouca preocupação com os cuidados físicos das crianças. No entanto, vale ressaltar que o primeiro Jardim de Infância, criado, em meados de 1840 em Blankenburgo, por Froebel, tinha uma preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas de transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos. (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 81).

Conforme Kulhlmann Jr., (2000), educadores como Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) e Maria Montessori (1870-1952) contribuíram com ideias que colocavam as crianças no centro do processo de ensino e concordavam que elas apresentavam características e necessidades diferentes das dos adultos. Influenciados por Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), educador suíço que acreditava na valorização do ser humano e que a família deveria proporcionar um ambiente afetivo e amoroso onde a criança desenvolveria naturalmente o que já trazia consigo, construindo seu caráter, defendia métodos de ensino que utilizassem a arte, a música, o contato com a natureza, a geografia e a aritmética. Friedrich Froebel, educador alemão, foi o responsável pelo termo *Kindergarten* (jardim de infância). Ele acreditava que as crianças e os adolescentes “quando cuidados como as plantas” desabrochariam para si e para o mundo, possuía como diferencial um caráter pedagógico, propunha o desenvolvimento com a utilização de jogos que contribuíam para o crescimento intelectual, moral e físico. Criava junto com as crianças brinquedos que proporcionavam a compreensão da aritmética e da geometria, defendia o uso de argila, bem como o cultivo de hortas. Como educador, Froebel estimulava a liberdade da criança, porém não foi bem

acolhido em suas concepções e estratégias e por volta de 1851 os jardins de infância da Alemanha foram fechados por representarem uma ameaça ao poder político alemão que, à época, como afirma Oliveira (2014), demonstrava ganhar forças através de movimentos liberais em curso na Europa.

Os jardins de infância foram fechados, mas as ideias de Froebel já haviam se expandido para outros países. Em 1848 foi fundado o primeiro jardim de infância inglês, mas com língua alemã. Em 1860, o primeiro jardim de infância de língua inglesa foi criado pela educadora Elizabeth Peabody, em Boston. Ainda no século XIX, as irmãs Agazzi, (Rosa Agazzi e Carolina Agazzi), em 1894, utilizaram as influências do educador alemão em escolas pobres da Itália. Froebel colaborou significativamente para estruturar a educação infantil, que ainda não tinha esse nome, era pensada como educação dos infantes, como nos afirma Saito (2010). Os jardins de infância foram sendo espalhados por diversos outros países até chegar ao Brasil, no século XIX.

No início do século XX outra educadora influenciada por Pestalozzi ganha destaque na história da educação infantil. De acordo com Saito (2010), Maria Montessori, foi uma das primeiras médicas a se formar na Itália e era responsável por crianças com deficiência intelectual em uma clínica em Roma, onde utilizou estratégias de ensino com o uso de materiais educacionais de acordo com as necessidades das crianças. No ano de 1907 vivenciou uma experiência intitulada “Casa das crianças”, na ocasião foi chamada a coordenar um grupo de crianças sem deficiência e de famílias simples. Para Montessori, o contexto influenciava diretamente o desenvolvimento da criança e precisava ser adequado, oportunizando e estimulando o aprendizado, cabendo ao educador preparar o ambiente. Ela acreditava nos benefícios da exploração de materiais sensoriais, na utilização de brinquedos como ferramentas de aprendizagem e defendia a concepção de que o mobiliário de uso da criança deveria ser pequeno e na altura ideal para que ela tivesse livre acesso.

Para que esse processo de ensino ocorresse, enfatizou a importância de alguns aspectos: o preparo do educador para encaminhar as atividades e orientar a criança; a adequação do ambiente, com mobiliários compatíveis com o tamanho da criança; o uso de materiais manipuláveis, que propiciem a educação dos sentidos e o desenvolvimento do raciocínio e do juízo; e a prática do movimento livre que possibilita o aumento do autodomínio e da autoatividade. (SAITO, 2010, p. 25)

Além de Montessori, Froebel e Pestalozzi, outros pensadores e educadores contribuíram com a educação das crianças pequenas.

Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo que muito contribuiu para a educação. Sua teoria aborda a importância das interações com o meio para o desenvolvimento da criança, sendo que, a partir destas interações e com a mediação do

professor, o ensino é favorecido. O professor é aquele que media as interações entre a criança e o meio e entre a criança e o objeto, não pode ser entendido somente como um mero transmissor de informações.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito formulado pela psicologia sociocultural que foi difundido através de Vygotsky (1994). Segundo ele, essa zona é a distância entre aquilo que a criança consegue fazer sozinha, desenvolver tarefas de forma independente, daquilo que ela precisa da intervenção de um adulto ou alguém mais experiente, que é seu desempenho potencial. A partir da intervenção de alguém, ocorre o aprendizado, percurso denominado de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Outra contribuição do psicólogo foi a reflexão acerca do brincar. O autor nos diz que nem toda brincadeira ou brinquedo proporciona a criança o prazer esperado, por exemplo quando ela brinca em uma competição e não sai vencedora, esta situação desperta frustração em vez de prazer. Ele falou também do quanto a imaginação e a brincadeira estão interligadas.

Assim, ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. Esta não é uma ideia nova, na medida em que situações imaginárias no brinquedo sempre foram reconhecidas; nos no entanto, sempre foram vistas somente como um tipo de brincadeira. A situação imaginária não era considerada como uma característica definidora do brinquedo em geral mas era tratada como um atributo de subir categorias específicas do brinquedo. (VYGOTSKY, 1994, p. 123).

A partir destas contribuições de Vygotsky vieram à tona os termos socioconstrutivismo e sociointeracionismo que são teorias que abordam a influência do meio no processo de aprendizagem e o quanto a partir das interações o sujeito pode aprender, inclusive quando ocupa a posição central, ou seja, a criança deve estar no centro daquilo que se planeja executar.

Por sua vez, Jean Piaget (1896-1980), biólogo, psicólogo e filósofo, teceu críticas acerca de como acontecia a educação e, a forma tradicional, em que os alunos eram somente receptores de conteúdos. Segundo Piaget (1973), a criança deve participar ativamente do processo de aprendizado, pois a forma como ela pensa é diferente da forma como os adultos pensam, então crianças e adolescentes só conseguem aprender a partir de suas concepções acerca dos símbolos que lhe são apresentados e das descobertas que vão fazendo por meio de suas experiências.

Sobre a associação com o conhecimento, ele afirma:

A inteligência é uma adaptação. Para aprendermos as suas relações com a vida, em geral, é preciso, pois definir que relações existem entre o organismo e o meio ambiente. Com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio. (PIAGET, 1974, p. 15).

Piaget também discorreu acerca das fases do desenvolvimento infantil, denominadas por ele de estágios e organizados em: sensório-motor (idade de 0 a 2 anos); estágio pré-operacional (idade de 2 a 7 anos); estágio das operações concretas (idade de 7 a 11 anos) e o estágio das operações formais (idade de 11 a 14 anos). O autor defende o aluno como sendo o protagonista do processo de ensino. Esse protagonismo, contudo, não minimiza a função mediadora do professor, como afirma Treviso e Almeida (2014), quando afirmam que o professor é essencial na prática educativa. Piaget nos fala ainda da associação da inteligência com o conhecimento.

Assim como Vygotsky, Piaget (1975) também considera que o meio é importante para que ocorra o aprendizado, pois, através das interações que ocorrem entre o sujeito e o objeto, o sujeito cria suas possibilidades e potencializa aquelas que traz consigo, embora, para este autor, prevaleça a condição biológica. A criança, segundo Treviso (2013), observa os efeitos das interações que acontecem entre objeto e sujeito e entre sujeito e sujeito, sendo que resultam em conhecimento.

Outro importante estudioso do desenvolvimento infantil foi Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962), que era médico e psicólogo. Ele trouxe em sua teoria, entre outras coisas, a importância da afetividade no processo educativo e a influência das emoções nesse processo. De acordo com Faria (2015), Wallon apresenta quatro estágios de desenvolvimento da criança.

O Estágio Impulsivo-Emocional, que ocorre no primeiro ano de vida, é a parte motora correspondente a movimentos desordenados e as sensações apresentadas pela criança. No viés emocional o foco são as expressões e as formas de se comunicar da criança. O segundo é o Estágio Sensório Motor e Projetivo, que ocorre entre 1 e 3 anos de idade. Neste estágio a criança desenvolve sua linguagem, seu pensamento e o desejo de explorar os espaços começa a florescer. O terceiro é o estágio do personalismo, que vai de 3 a 6 anos e é caracterizado por momentos, a oposição, a sedução e a imitação. A criança se opõe às ordens que lhe são dadas e se percebe avançando no processo de amadurecimento. Sobre isso, Galvão (1993) afirma que a criança se sente incomodada por obedecer ao adulto. Na sedução a criança espera ser aceita por todos através das interações sociais e, neste período há a imitação daqueles que a criança admira. O quarto Estágio é o Categorical que vai dos 6 aos 12 anos. A criança domina melhor seus comportamentos e desenvolve-se intelectualmente de forma madura, adquirindo conhecimentos sobre si mesma. Tais estudos impactaram no entendimento das necessidades das crianças e também trouxeram contribuições relevantes no âmbito pedagógico.

A educação infantil contou, ainda, com as contribuições de Celestin Freinet (1896-1966), educador francês que acreditava no desenvolvimento das crianças a partir das experiências que vivenciavam com o meio social, atividades de cooperação, o trabalho coletivo, a tomada de decisões feita por todos, o mesmo direito de fala. Defendia a criação de jogos que proporcionassem prazer no processo de desenvolvimento educativo e a exploração do ambiente como ferramenta importante no aprendizado. Foi o precursor do conceito de aulas-passeio, ou mais conhecidas como aulas de campo, bem como a ideia do jornal escolar.

Conforme os estudos realizados por Kuhlmann Jr (1998) e Oliveira (2005) no final do século XIX e início do século XX tiveram início as sistematizações de locais de assistência a infância como asilos e creches para os pobres e os jardins de infância para os mais abastados.

### **3.2 A Educação Infantil no Brasil**

A história da educação infantil no Brasil teve início no século XIX a partir da implantação do jardim de infância, trazendo desavenças políticas. Oliveira (2014) afirma que enquanto alguns teciam críticas afirmando que os jardins de infância eram espaços que não contribuíam para o desenvolvimento das crianças, eram locais desnecessários, outros acreditavam que contribuíam para o desenvolvimento infantil, pois apresentavam cunho pedagógico em sua estrutura. Embora parte da sociedade discordasse, era de comum acordo de que não deveria haver gastos por parte do poder público, principalmente aos mais pobres. Conforme Kuhlmann Jr. (2000, p. 8), a educação deveria ser assistencialista, pois gerava menos gastos e pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social.

Ainda de acordo com o autor, entre os anos de 1875 e 1877, no Rio de Janeiro e em São Paulo, respectivamente, foram criados os primeiros jardins de infância no Brasil, sob a responsabilidade de instituições privadas. No nosso país, diferente da França e dos Estados Unidos, por exemplo, a creche foi criada com caráter exclusivamente assistencialista, visando os cuidados com a saúde, os hábitos de higiene e alimentação, ficando a educação como responsabilidade somente da família. Somente em 1896, em São Paulo, foram criados os primeiros jardins de infância públicos, inspirados nas concepções de Froebel e voltados para as crianças que advinham de famílias ricas.

Segundo Oliveira (2014), em 1862 foi criado o primeiro jardim de infância no Paraná. Em 1896 outro em São Paulo e nos anos de 1909, 1910 e 1922 outros três no Rio de Janeiro. Encontramos na Constituição Federal de 1937 um artigo que trata da infância:

Art 127: A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades. (BRASIL, 1937).

Essa foi a primeira legislação a citar a infância. Percebemos, neste momento, uma conquista por parte dos que lutavam pela infância à época, com a inserção de um artigo na CF que trata de tal etapa da vida e atribui ao Governo determinadas responsabilidades, fortalecendo a concepção de que a infância precisa ser tratada de acordo com suas especificidades.

No ano de 1920 já existia em São Paulo uma legislação que previa a criação de escolas maternais, cujo objetivo era cuidar dos filhos dos operários, de preferência perto das fábricas que dispusessem de alimentos para as crianças e um bom local para a permanência. Outros órgãos foram sendo criados, como nos afirma Kuhlmann Jr. (2000).

No nível federal, a Inspeção de Higiene Infantil, criada em dezembro de 1923, é substituída em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância em 1933. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde, e aquela Diretoria muda também o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940 cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr). (2000, p. 14).

Logo após a CF de 1937, foi criado pelo Decreto-lei nº 2024, de 17 de fevereiro de 1940, o Departamento Nacional da Criança (DNCr), que previa políticas públicas de proteção à maternidade, à infância e à adolescência. O DNCr era ligado aos ministérios da Educação e da Saúde, porém apresentava perspectivas voltadas para a saúde, a higiene e a proteção à infância, defendia que a educação era de responsabilidade da família inicialmente e procura sensibilizar as esferas privadas quanto ao apoio, à assistência e à proteção à infância em vários ambientes, entre eles em creches e escolas. Sobre isso, Overné (2018, p. 10) afirma que o DNCr tinha como missão “medidas pautadas na educação higiênica à infância abandonada nos diversos municípios brasileiros, a organização dos serviços de proteção à maternidade, infância e adolescência observando as especificidades de cada localidade”. Não percebemos aqui preocupação com a educação, mas somente com medidas voltadas para o cuidar.

O Estado fazia parcerias com instituições particulares, a fim de que essas pudessem oferecer atividades que promovessem o desenvolvimento da criança nos aspectos educativo e sanitário, bem como a qualificação das pessoas responsáveis por desenvolverem as atividades. O DNCr era responsável por repassar os recursos a essas instituições e acompanhar o trabalho realizado por elas.

Na década de 1960, segundo Vieira (1988), predominava o pensamento de que a educação das crianças de 0 a 6 anos deveria ser responsabilidade dos médicos sanitaristas e

higienistas, pois o DNCr tinha receio de que as creches se tornassem locais de doenças e pudessem, inclusive, provocar a morte das crianças. A creche foi essencial para as mulheres que necessitavam trabalhar fora de casa para complementar sua renda ou ainda para trazer alguma renda às suas famílias, como é o caso de mães viúvas ou que não contavam com a renda do companheiro. É importante destacar que, nesse período, eram consideradas creches as instituições que acolhiam as crianças até 6 anos de idade em tempo integral. Não havia a separação que temos hoje, segundo a LDB (1996), de creche para as crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 e 5 anos.

Sobre a forma como a creche se estruturava, ela foi alvo de muitas críticas. De acordo com Vieira (1988), podemos elencar: se as crianças estavam nas creches, então a elas era tirado o direito de serem amamentadas por suas mães, assim produzindo carências afetivas, com isso as crianças desenvolviam raquitismo e distúrbios digestivos, além da péssima estrutura dos prédios onde as crianças ficavam. Em contrapartida, existiam aqueles que acreditavam que com os profissionais da saúde na creche a possibilidade de adoecimento seria menor e as mães podiam trabalhar sem preocupações. O caráter pedagógico e educativo era somente com as crianças maiores de 4 anos. As creches contavam com uma equipe composta por médico, enfermeira, assistente social e pessoas que tinham conhecimento sobre higiene infantil, além da presença de uma professora.

Vieira (1988) afirma, ainda, que com o passar do tempo as creches ficaram sob a responsabilidade exclusiva do médico e de uma outra pessoa que era denominada orientadora, que deveriam organizar uma equipe com pessoas responsáveis pela limpeza, cozinha, secretaria, onde ficava toda a parte burocrática, a assistência social, que trataria diretamente com as famílias sobre assuntos do interesse delas, e uma atendente, que seria responsável por banhar, dar vitaminas, mudar as roupas, pesar, medir e orientar sobre os cuidados higiênicos. Cada atendente era responsável por cuidar de um grupo de oito crianças. Com as mudanças ocorridas, a estrutura daquilo que era considerada creche foi transformada. Até os 2 anos a criança ficaria na creche recebendo cuidados como os citados acima; de 2 a 4 anos, correspondia à escola maternal, seria o período de fazer a transição para o ensinamento de hábitos e a introdução a parte educacional; de 4 a 6 anos seria o jardim de infância com a estrutura educativa. À época, o horário de funcionamento das creches era bem amplo, estendendo-se de 5 horas e 30 minutos até às 20 horas.

Até meados de 1960, segundo Vieira (1988), existia por parte do poder público, o pensamento de que a prioridade em relação à matrícula das crianças na educação infantil seria

daquelas famílias de pouca renda, cujos pais precisavam trabalhar. Pensava-se nas necessidades dos pais e não nas das crianças, pois apesar da educação estar estruturada com divisão em séries e etapas, oferecida e mantida pelo Estado, ainda existiam pensamentos de que as crianças precisam estar em um lugar seguro para que seus pais ou responsáveis fossem trabalhar tranquilos e a escola seria este lugar. Durante algum tempo se pensava que mesmo com a divisão em creche e pré-escola, a creche poderia ficar sob a responsabilidade de órgãos da assistência social e somente a pré-escola ficaria sob a responsabilidade de órgãos educacionais.

Historicamente, a creche fazia o papel da família, preocupando-se com a alimentação e com os cuidados físicos. Conforme Vieira (1988) e Oliveira (2014), a infância era desconsiderada, todas as crianças tinham que se encaixar em padrões considerados adequados, suas culturas específicas eram totalmente desconsideradas. A pré-escola apresentava uma rotina engessada, com atividades pouco significativas e com o objetivo de preparação para o ensino fundamental. Acreditava-se que a pré-escola preparava as crianças para cursarem o ensino fundamental, ideia que foi sendo desconstruída ao longo dos anos. Foram muitos os desafios e as lutas vivenciadas na educação infantil para que ela se organizasse da forma como se apresenta hoje, o que não significa que não tenhamos desafios a serem superados.

### **3.3 As Organizações multilaterais e a Educação Infantil**

As organizações multilaterais ou organismos internacionais são formados pela união de países soberanos em cooperação que visam a atingir os mesmos objetivos, estes organismos atuaram de forma mais presente na educação brasileira a partir do século XX. De acordo com Oliveira (2008), esses organismos demonstraram interesse pela Educação Infantil a partir da década de 1990. A autora afirma ainda que,

Os Organismos Multilaterais que têm maior expressividade no Brasil são: o Banco Mundial, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), a OEA (Organização dos Estados Americanos), a OEI (Organização dos Estados Ibero-Americanos para Educação, a Ciência e a Cultura) e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). (OLIVEIRA, 2008, p. 16).

Percebemos que muitos organismos se interessam por nosso país. O sistema capitalista influenciou na educação brasileira por meio dos organismos multilaterais. “As Organizações Multilaterais são entidades oligárquicas, em maior ou menor grau, dominadas por um grupo pequeno de países desenvolvidos”. (BATISTA JR, 2008, p. 3). Com o intuito de oferecer apoio ideológico e financeiro, essas organizações foram-se instalando no País.

Sobre a criação dessas organizações, Oliveira (2008), afirma que o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) foram criados em 1944, o Unicef em 1946, a OEA em 1948, a OEI em 1949, o BID em 1959 e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) em 1965. Além da educação, muitos desses organismos exercem influência, também, na saúde.

Conforme Rosemberg (2002), em meados de 1960, enquanto os países desenvolvidos ofereciam uma educação de qualidade, os subdesenvolvidos mantinham a ideia do assistencialismo e do combate à pobreza. Nesse contexto, dentre algumas organizações multilaterais atuantes, temos a influência da Unesco e do Unicef, que assumiram uma postura de tomada de decisão e formação de opinião, em vez de financiar e contribuir para a implantação da educação infantil. De acordo com a autora havia princípios e propostas para a educação infantil dos países subdesenvolvidos:

- a expansão da EI constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do ensino fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;
- os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o ensino fundamental (prioridade número um) e a EI;
- a forma de expandir a EI nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do ensino fundamental;
- para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos. (2002, p. 8)

A Educação Infantil<sup>6</sup>, foi menosprezada em detrimento do ensino fundamental, que tinha as prioridades e o foco da educação. As crianças pequenas permaneciam com uma educação precarizada, com baixo investimento e sem qualidade. É importante destacar que “A educação torna-se, desse modo, uma das principais formas de consolidar a lógica neoliberal de reprodução do capital internacional”. (OLIVEIRA, 2008, p. 49). Uma das ideias difundidas pelos organismos multilaterais é a privatização do serviço público.

Na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira LDB, encontramos no artigo 23 o seguinte texto: “a educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância”. (BRASIL). É possível perceber que em 1961 a legislação já trazia a educação para as crianças pequenas, porém essa educação não se firmava de forma efetiva, sofrendo algumas modificações que retiravam a parte educativa e mantinham somente a competência assistencialista.

---

6 O termo Educação Infantil ainda não era utilizado neste período.

Em 1965 foi promovida pela Unicef uma Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional. Conforme Kuhlmann Jr. (2000), o objetivo era manter o baixo custo com a educação infantil. Foram elaborados, durante o período do regime militar, Planos Nacionais de Desenvolvimento para os anos de 1975 a 1985, em que a educação infantil iria contribuir para diminuir as reprovações ocorridas no 1º grau e diminuir a pobreza.

Depois de sangrarem por muito anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata. Classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade “sofisticados” dos países desenvolvidos, “distantes da realidade brasileira”. Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como seu ingresso na vida marginal. (KUHLMANN Jr., 2000, p. 11).

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, em seu artigo 19, parágrafo 2º trazia que: “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. (BRASIL). As discussões sobre os problemas enfrentados pelas crianças pobres e a necessidade da educação escolar em suas vidas foram sendo fortalecidas, pois acreditava-se que se as crianças tivessem acesso às creches e aos jardins de infância seria possível a superação das condições sociais a que estavam sujeitas.

Em 1975, o MEC criou a Coordenação de Educação Pré-Escolar (CODEPRE), com o objetivo de organizar a Educação das crianças pequenas na época e realizar pesquisas para saber o diagnóstico da educação infantil no País. Conforme Kramer, Carvalho e Kappel (2001, p. 16), “[...] a população de zero a seis anos oscilava naquele momento em torno de 21 milhões. Segundo referência daquele diagnóstico, apenas 3,51% eram atendidas, sendo 44% das matrículas em creches e pré-escolas particulares”. O estudo mostra quão expressiva era a participação do setor privado.

No ano de 1979 foi criado o Projeto Casulo, de responsabilidade da Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA), que tinha o objetivo de oferecer serviços sociais, protegendo os convocados da Segunda Guerra Mundial e suas famílias. Segundo Carrijo (2008),

As unidades Casulo foram espalhadas pelo país e tinham como objetivo cuidar das crianças de zero a seis anos por um período de 4 a 8 horas diárias, para que as mães pudessem trabalhar. Tais estabelecimentos proporcionavam além da assistência à saúde, atividades de preparação para as séries iniciais do 1º grau. A partir daí, o governo assumiu sua intenção de promover uma educação de caráter compensatório, na qual a criança seria indiretamente culpada por seu fracasso, uma vez que apresentava carência cultural. Dessa forma era atribuída à pré-escola a tarefa de resolver esse problema, a fim de evitar a reprovação e evasão nas séries do 1º grau. (2008, p. 93).

No final da década de 1970, segundo Oliveira (2014), muitas mulheres brasileiras sentiram necessidade de ingressar no mercado de trabalho, pois a renda da casa não

correspondia às necessidades das famílias, muitas eram as mães que exigiam direito à creche. Houve o Movimento de Luta por Creches, em 1979, que foi fundamental para que se ampliasse a oferta dessa etapa da educação.

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, direcionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir as mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla. (KUHLMANN Jr., 2000, p. 11).

É possível perceber, que, mesmo diante das lutas, a educação infantil ainda era vista como algo para combater a pobreza e ajudar as mães que necessitavam trabalhar. Além das mães pobres que precisavam trabalhar para garantir o básico a suas famílias, houve também a inserção de mulheres da classe média, ainda na década de 1970, no mercado de trabalho. Kuhlmann Jr.(2000) afirma que a classe média passou a buscar instituições educacionais onde poderiam deixar seus filhos, sendo que nesse momento foram criadas pré-escolas particulares, a fim de atender esse público.

Na década de 1980 aumentou o número de creches e pré-escolas mantidas por empresas da indústria e do comércio em parceria com órgãos públicos, com vistas a atender os filhos de seus trabalhadores. Existia também, por parte de algumas dessas empresas, um auxílio às mães para que elas colocassem seus filhos pequenos em creches e pré-escolas de sua escolha. Nesse momento, as escolas municipais de educação infantil, que ficaram responsáveis pelos jardins de infância e os parques infantis, foram sendo ampliados e passaram a englobar as classes pré-primárias que faziam parte do ensino fundamental. Embora houvesse muita luta por parte da população, em sua maioria feminina, a educação infantil ainda estava longe de ter uma estrutura que garantisse às crianças seu direito à educação, inclusive cultural.

As programações pedagógicas estabelecidas definiam frequentemente as crianças por suas carências ou dificuldades com o padrão das camadas médias exigido nas escolas — vocabulário diferente, dificuldades de comunicação, má condição física, dificuldades de controle e orientação espacial e de discriminação visual e auditiva, autoimagem negativa, desatenção, dificuldades de relacionamento, apatia e irritabilidade. Contudo, as pré-escolas continuaram limitadas a práticas recreativas e assistenciais em virtude da falta de oportunidades reais para seus professores absorverem as programações propostas. (OLIVEIRA, 2014, p. 89 e 90)

A Associação dos Servidores da Secretaria da Família e do Bem-Estar Social (ASSFABES), de São Paulo, realizava reuniões periódicas para debater o caráter educacional das creches e dos profissionais que deveriam atuar nestas instituições. A preocupação de vincular as creches ao serviço social ficava em evidência, pois seria um retrocesso para as

crianças. As instituições de educação infantil precisavam ser pensadas como um direito à criança e não às mães. (Kulhmann Jr, 2000).

Outros setores se uniram à luta por uma educação que atendesse às necessidades das famílias e das crianças. Conforme Perea e Ramos (2020), sindicatos operários, professores, funcionários dos bancos e jornalistas passaram a reivindicar creches que atendessem suas crianças. No Estado de São Paulo foi criado o Programa do Centro de Convivência Infantil (CCI) com o objetivo de atender os filhos dos servidores públicos estaduais.

A luta foi intensificada quando, ainda na década de 1980, a creche e a pré-escola foram acrescidas aos movimentos contra as desigualdades sociais. Segundo Kulhmann Jr (2000), discussões acerca das atribuições das creches e pré-escolas e a reformulação de práticas pedagógicas que rompessem com práticas puramente assistencialistas e se atentassem para a promoção dos aspectos cognitivos das crianças foram ampliadas. As pressões foram crescendo e o início da conquista foi sendo efetivado a partir da Constituição Federal de 1988, que admitia como direito das crianças e dever do Estado a educação em creches e pré-escolas.

Na referida Constituição a Educação Infantil teve seu reconhecimento legal, como nos afirma Paschoal e Machado (2009):

(...) até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde seu nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido. (PASCHOAL E MACHADO, 2009, p. 85)

Após a publicação da CF de 1988 houve um aumento no número de pré-escolas e a preocupação com a formação dos docentes, bem como com a alfabetização, que nesse período teve 50% dos recursos aplicados de forma obrigatória em programas que contribuíssem para sua expansão. Porém, com a creche permaneciam ações assistencialistas, embora fosse considerada característica da educação. Outra legislação que veio fortalecer ainda mais esse direito e tantos outros que foram sendo conquistados ao longo dos anos foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no ano de 1990. Ele traz, em seu artigo 53 que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. O ECA veio garantir que a criança e o adolescente tenham seu desenvolvimento pessoal consolidado, sendo reconhecidos como cidadãos que merecem respeito. (Brasil, 1990)

No ano de 1996 surge a lei que é considerada a lei maior da educação nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), mostrando como deve estar organizada a Educação Básica, desde a educação infantil ao ensino médio, bem como as modalidades. Trata também sobre a formação dos professores e motiva a participação dos profissionais da educação na elaboração da proposta pedagógica das instituições. Prevê que os docentes que atuarão em toda a educação básica precisam de formações específicas que contribuam para atender as demandas educacionais. Também traz em sua redação que os gastos com a educação devem ser bem planejados, consolidando-se como uma legislação que vem regulamentar a educação no nosso país.

Ela atribui flexibilidade ao funcionamento da creche e da pré-escola, permitindo a adoção de diferentes formas de organização e práticas pedagógicas. Define níveis de responsabilidade sobre a regulamentação da educação infantil — autorização, credenciamento, supervisão e avaliação institucional — dentro dos sistemas de ensino estaduais e municipais enquanto sistemas próprios ou integrados. Cria ainda mecanismos que possibilitam dar maior visibilidade do atendimento dos gastos para o gestor da educação e para os usuários do serviço: não se permitem mais cursos livres nem apenas registro em cadastros de assistência social, como até então ocorria. (OLIVEIRA, 2014, p. 92 e 93)

Após essa reestruturação da educação infantil com o apoio legal da Constituição Federal e da LDB (1996), foi possível perceber o aumento no número de matrículas em creches e pré-escolas. A LDB (1996) afirma que os municípios devem obrigatoriamente ofertar a educação infantil em creches e pré-escolas, porém a creche não tem sua matrícula obrigatória, já que cabe aos municípios a oferta, mas aos pais não é obrigatória a efetuação da matrícula. Já na pré-escola, por sua vez, os municípios são obrigados a ofertar as vagas e os pais devem matricular seus filhos de 4 e 5 anos nessa etapa.

Finalizamos assim o terceiro capítulo. No próximo capítulo será realizada uma análise acerca da Base Nacional Comum Curricular e da forma como ela está organizada para atender as necessidades da educação básica e, de forma específica, a educação infantil, que é assunto principal desta pesquisa.

#### **4. CAMINHOS E DESCAMINHOS DA BASE**

No capítulo anterior discorremos acerca das diferentes formas de entender a criança, a infância e a educação infantil, a partir do século XIV até hoje. Vimos sobre as influências de educadores como Montessori, Froebel, Piaget, além de outros, para que a criança fosse percebida pela sociedade em suas múltiplas linguagens. Acompanhamos a chegada da educação infantil em nosso país. Vale ressaltar que ainda não se utilizava o termo educação infantil, inicialmente pelas ações dos jesuítas que catequizavam os pobres e formavam moral e cognitivamente os ricos. Vimos a educação assistencialista e as influências das organizações multilaterais na educação. Adentramos nos marcos legais que consideram esta etapa da educação como direito das crianças. Neste capítulo tratamos especificamente sobre a BNCC.

O último documento nacional que contém as orientações curriculares é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi pensada e construída ao longo de três décadas, tendo na CF de 1988 um artigo com a previsão do tema e considerando as DCNEI, até chegarmos ao ano de 2018, com a sua última versão. Em 2015, a Base teve sua primeira versão disponibilizada para consulta. Em 2016 foi finalizada sua segunda versão, na qual podíamos encontrar as competências e habilidades voltadas para a educação infantil e o ensino fundamental. Em 2018, foi homologada com o acréscimo do ensino médio, a atual versão que temos hoje.

No presente capítulo apresentamos o percurso de construção da BNCC, as críticas sobre a proposta de educação trazida pelo documento e, de forma mais específica, o que pretende para a educação infantil, que é o foco desta pesquisa.

##### **4.1 A origem da BNCC no Brasil**

Em 1970, no Brasil, houve um movimento pela reformulação dos cursos para a formação de educadores. A partir disso aconteceu, em 1980, a primeira Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo. Segundo Saviani (2016), nesse ano foi criado o Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura que, após três anos, em 1983, transformou-se na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), que depois de sete anos tornou-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Os eventos promovidos pela ANFOPE foram ratificando o pensamento de que a base nacional comum não abarca a parte comum do

currículo, tampouco o currículo mínimo, se consideramos que a base comum estaria voltada à formação de educadores do nosso país.

Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises dos debates e das experiências encetadas possibilitando, no médio prazo chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da Educação. (SAVIANI, 2016, p.74).

No seu artigo 64, a LDB traz a orientação de que a formação dos profissionais para a educação básica ocorrerá nos cursos de graduação em pedagogia ou na pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base nacional. No referido artigo a Lei trata da formação dos profissionais, porém, em seu artigo 26, prevê uma base nacional comum aos currículos dos ensinos fundamental e médio. O Conselho Nacional de Educação publicou, no ano de 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), desde a educação infantil ao ensino médio, "estas diretrizes estabelecem a base nacional comum responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras" (BRASIL, 2013, p. 6). O referido documento conta com 565 páginas, semelhante à atual versão da BNCC. A partir disso podemos tomar para nós a seguinte reflexão, "se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova forma relativa à 'base nacional comum curricular'?" (SAVIANI, 2016).

O artigo 210 da Constituição Federal diz que o ensino fundamental deverá ser formado por conteúdos mínimos e formação básica comum fixados. Na LDB, em seu artigo 9º, inciso IV, aborda as competências e diretrizes para toda a educação básica que orientarão os currículos das instituições em regime de colaboração entre os Estados o Distrito Federal e os municípios. No artigo 26 a LDB afirma que "os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar" (BRASIL, 1996).

Percebemos que a BNCC foi pensada desde a CF, no ano de 1988, mas até a sua última versão se passaram exatos trinta anos. O que impulsionou as discussões acerca da BNCC de forma mais efetiva foi o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que apresentou a necessidade de se ter direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, à época pensados para o ensino fundamental e o ensino médio, numa base nacional comum dos currículos. Vejamos a definição trazida pelo próprio documento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação

Básica. Aplica-se a educação escolar, tal como define o inciso 1º, do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/1996) e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 7).

Em 2013 foi criado um grupo formal para fortalecer as discussões acerca da BNCC. A partir desse grupo criou-se o Movimento Todos pela Base da Educação Nacional, que ficou mais conhecido como Movimento pela Base (MpB), cujos organizadores intitulavam-se como especialistas em educação. Michetti (2020), afirma que entre esses especialistas encontramos instituições e nomes conhecidos, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), membros e ex-membros do MEC, professores e pesquisadores, alguns deputados federais, além das Fundações Lemann, Itaú Social, Roberto Marinho, Victor Civita, as empresas Volkswagen, Gerdau, Bradesco, os institutos Natura, Airton Senna, Rodrigo Mendes e Unibanco. A autora diz ainda que a proposta da base é semelhante ao *comom core* que há nos Estados Unidos, Chile, Reino Unido e Austrália.

No mesmo ano, em 2013, foram realizados eventos nos âmbitos nacional e internacional financiados por instituições privadas, entre elas a Fundação Lemann, que realiza anualmente o Lemann Dialogue, evento que agrega agentes do poder público, empresários e acadêmicos, e é organizado pelas Universidade da Colômbia, Universidade de Harvard, Universidade de Standford e a Universidade de Illinois. Além desse evento houve no Brasil eventos semelhantes em São Paulo e em Campinas.

Conforme Lima (2020), em 2015 foi formado um Comitê de Assessores para a Educação Infantil composto por renomados nomes desta área, os quais podemos citar Zilma Ramos de Oliveira, Sílvia Helena Vieira Cruz, Maria Carmem Silveira Barbosa e Paulo Sérgio Fochi, que na época cursava o doutorado na Universidade de São Paulo (USP). Com o *impeachment* da presidenta Dilma, a BNCC ficou sob a responsabilidade do Movimento Todos pela Base da Educação Nacional.

Entre outubro de 2015 e março de 2016, a Base disponibilizou sua primeira versão para a consulta pública e recebeu cerca de 12 milhões de contribuições, que foram sistematizadas e organizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Em maio de 2016 foi publicada a segunda versão da Base, neste período foram organizados debates e seminários sobre a coordenação do Consed e da Undime. Ao final das contribuições sua segunda versão foi analisada por especialistas

brasileiros e de outros países. A terceira versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2017 a partir do que foi sistematizada em seminários realizados para tal fim. (Brasil, 2017).

As instituições privadas tiveram efetiva participação na elaboração da BNCC, podemos perceber pela quantidade de empresas citadas acima, porém outras se opuseram ao longo de toda sua construção e elaboração como é o caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE).

[...] como forma de denúncia a tendência privatista da Educação básica pública no Brasil e o empobrecimento do currículo das escolas. [...] a redação do documento foi feita sem a participação social e a necessidade de ser discutida a partir da escola como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e não de dentro do MEC. [...]. O objetivo é que as reflexões, coordenadas pelas entidades particulares, fomentem em novo parâmetro na discussão da Base, com enfoque voltado à defesa intransigente da educação pública, de boa qualidade e socialmente referenciada, além de permitir a participação efetiva da sociedade civil organizada. (CNTE, 2017).

A CNTE apresenta críticas sobre as influências do setor privado dentro da esfera pública, inclusive quando se coloca como se fosse quem conhece verdadeiramente as necessidades e as demandas da educação pública. Se a educação é pública, ninguém melhor para conhecê-la do que aqueles que diariamente estão envolvidos em sua rotina.

Foram inscritos manifestos, notas públicas e realizados abaixo-assinados por pesquisadores das faculdades de educação de universidades públicas, que se posicionavam criticamente acerca da construção e propostas contidas na Base. De acordo com Michetti (2020), o MpB teve uma derrota que se deu pela Frente Parlamentar Evangélica, que atribuiu de “ideologia de gênero”, o que se referia aos termos gênero e orientação sexual. A Frente Parlamentar fez duras críticas sobre determinado assunto e solicitou a sua retirada. O MpB, em seguida, redigiu um manifesto sobre tal exclusão.

A Base teve o apoio imenso da imprensa, sobretudo de revistas, como por exemplo, Exame, Época Negócios, Isto É Dinheiro, que divulgavam matérias e teciam comentários favoráveis à BNCC, cujo slogan governamental, à época do presidente Michel Temer, era “Educação é a Base”. Outro *site* que impulsionou fervorosamente o que prevê a Base foi o da revista Nova Escola, bem como sua versão impressa.

A revista Nova Escola inunda as redes sociais com dicas e planos de aula centrados na BNCC, promovendo, em parceria com a Google.org, a entrega direta da Base aos seus principais clientes: o professorado brasileiro. A revista é o braço de comunicação que aproxima a Fundação Lemann, sua mantenedora, de professores e escolas. (CÁSSIO, 2019, p. 15)

Ao disponibilizar planos de aulas prontos a serem executados, a Nova Escola busca condicionar os professores a executarem uma aula que se enquadra perfeitamente aos moldes da BNCC, tendo em vista que a disponibilidade dos planos é intencional, o docente nem ao

menos precisa planejar, apenas se certificar de que os materiais didáticos que estão previstos no plano são acessíveis e podem ser encontrados na escola. Percebemos uma clara relação da fundação Lemann com a BNCC.

Acerca da terceira versão da BNCC, que ocorreu em abril de 2017, aconteceram no Brasil cinco audiências públicas, sendo uma em cada região do país, a fim de discutir o que foi levantado nessa versão. Em dezembro do mesmo ano, o Comitê Geral apresentou a versão final da Base para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, porém sem acrescentar o que havia sido sugerido ao longo das audiências e seminários que foram realizados. Com a inclusão do Ensino Médio, no final de 2018, foi publicada a última versão da BNCC.

De acordo com Cássio (2019), a Fundação Carlos Alberto Vanzolini, que é uma fundação sem fins lucrativos, é, em grande parte, responsável pela terceira versão da Base. Essa instituição foi responsável por consolidar, disponibilizar e divulgar os passos acerca das discussões sobre a BNCC que, anteriormente, eram realizadas pelo MEC. À época, no governo Temer, a responsável pela Secretaria Executiva do MEC era Maria Helena Guimarães de Castro, que fora nos anos de 2007 a 2009 Secretária de Educação do Estado de São Paulo. Tal Secretaria nesses anos, tinha o programa São Paulo Faz Escola, que apresentou um material que mostrava a centralização curricular no estado e o Governo tinha como colaboradora na produção do material a Fundação Vanzolini. A relação entre a referida fundação e a senhora Maria Helena Guimarães de Castro era tão forte que sob o comando dela o MEC firmou um contrato milionário com a fundação.

O contrato n. 17/2017, que celebra a parceria entre o MEC e a Fundação Vanzolini, inclui a elaboração de um estudo comparativo entre a segunda e a terceira versões da Base e toda a produção editorial (edição, revisão e diagramação) dos textos da BNCC. Estranhamente a terceira versão do documento para a Educação e para o Ensino Fundamental foi divulgada no dia 6 de abril de 2017, apenas 15 dias após a assinatura do contrato, em 22 de março. O valor do contrato, com vigência até março de 2019, é de R\$ 18,9 milhões. (CÁSSIO, 2019, p. 24)

O autor afirma ainda que após sair da Secretaria Executiva do MEC, a senhora Maria Helena assumiu em 2018, um cargo no Conselho Nacional de Educação, com a responsabilidade de normatizar políticas como a BNCC. Conforme Cássio (2019), as audiências públicas que ocorreram no CNE sobre a segunda e a terceira versões da Base não faziam alusão à Fundação Vanzolini, mas citam, por diversas vezes, o Consed e a Undime.

Vejamos a cronologia da construção da Base

<b>Período</b>	<b>Acontecimento/ documento</b>	<b>Conteúdo</b>
1988	Constituição	O artigo 210 prevê a criação de uma Base

		Nacional Comum Curricular com conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental.
1996	LDB	O art. 26 reforça a necessidade de estabelecer uma Base Nacional Comum para toda a Educação Básica.
1997-2013	DCN	Diferentes diretrizes produzidas pelo CNE se referem a uma Base Nacional Comum com conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente a serem expressos nas políticas e programas educacionais.
2010	Conferência Nacional de Educação	Professores, outros profissionais da educação e especialistas salientaram a necessidade da Base Nacional Comum Curricular do Plano Nacional de Educação.
2012-2014	Primeiros estudos	A Secretaria de Educação Básica do MEC elabora os primeiros estudos sobre uma BNCC.
2014	PNE	Define a Base Nacional Comum como estratégia para o cumprimento das Metas 1, 2, 3 e 7 do PNE.
2015 (junho)	Portaria MEC n. 592	Institui o grupo de redação responsável pela elaboração da primeira versão da BNCC.
2015 (setembro)	É lançada a primeira versão	MEC publica o texto inicial da BNCC.
Outubro de 2015 e março de 2016	Consulta	A primeira versão da BNCC é aberta para consulta pública online. Em seis meses foram mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, instituições educacionais e organizações e entidades científicas.
2016 (maio)	É lançada a segunda versão	MEC publica a segunda versão do texto da BNCC.

2016 (junho a agosto)	Seminários	A segunda versão da BNCC, produzida a partir das sugestões da consulta pública, é debatida em seminários estaduais com gestores e professores. Foram 27 encontros e mais de 9 mil participantes que puderam produzir contribuições ao texto.
2016 (setembro)	Relatório	Consed e Undime entregam ao MEC um relatório das contribuições coletadas nos seminários. O MEC inicia a redação da terceira versão a partir dessas sugestões.
2017 (abril)	MEC-CNE	O MEC entrega a terceira e última versão da BNCC ao CNE para a devida apreciação.
2017 (junho a setembro)	Audiências	O CNE realiza cinco audiências públicas, uma em cada região do País, para ouvir a sociedade sobre o texto da BNCC.
2017 (a partir de outubro)	Parecer e homologação	A partir da análise do texto da BNCC e das contribuições recebidas, a Comissão Bicameral do CNE, que trata da BNCC, emite um parecer e um projeto de resolução, submetidos ao pleno do CNE, para aprovação. Esses documentos seguem, então, para o MEC para homologação.
2018	Homologação	É aprovado o documento da BNCC, correspondente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: Em 6 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na Educação Básica brasileira.
2018	Homologação	É aprovado o Documento da BNCC,

(dezembro)		correspondente à etapa do Ensino Médio.
------------	--	---

(Adaptado de CARNEIRO, 2020)

Observando a linha do tempo da BNCC, percebemos que ela foi pensada com o objetivo principal de formação dos profissionais para a educação. Contudo, na LDB, já foi prevista uma base comum aos estudantes do ensino fundamental, visto que essa etapa da educação era considerada a mais importante, se considerarmos que lhe era destinado um fundo específico, O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ou seja, havia investimento maior no ensino fundamental. Depois foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), houve a inserção de toda a educação básica, da educação infantil ao ensino médio, e atualmente temos o FUNDEB permanente.

#### 4.2 Estruturação da BNCC

A BNCC apresenta em sua redação as aprendizagens essenciais que devem percorrer toda a educação básica em todas as escolas do País, de forma a promover a equidade. Expomos aqui algumas de nossas indagações: Podemos dizer que estudantes de todas as regiões do País têm as mesmas oportunidades de ensino e aprendizagem? As crianças que cursam o mesmo ano, por exemplo, que estão no 1º ano do ensino fundamental em uma escola pública têm as mesmas condições de aprendizagem daquelas que cursam o 1º ano em uma escola privada? Sobre isso a BNCC traz, em sua redação, que visa garantir que todos tenham a igualdade de oportunidades na educação em todo o nosso país.

Sobre sua estrutura, a Base apresenta 10 competências gerais que devem ser trabalhadas ao longo da educação básica, são elas: Conhecimento; Pensamento Científico Crítico e Criativo; Repertório Cultural; Comunicação; Cultura Digital; Trabalho e Projeto de Vida; Argumentação; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação e, por fim, Responsabilidade e Cidadania. Ao longo de toda a educação básica essas competências devem ser desenvolvidas, sendo iniciadas na educação infantil.

Na educação infantil a Base apresenta seis direitos de aprendizagens, são eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Ao apontar esses direitos em verbos, é possível a seguinte reflexão: O que há de novo para a educação infantil? Tudo isso

estava previsto, em termos legais, para as escolas e Centros de Educação Infantil, tendo em vista que são ações que acontecem naturalmente no desenvolvimento da criança, sobretudo quando ela é imersa em um ambiente que se organiza para alcançar suas necessidades. Ao falar sobre os direitos, a Base traz a seguinte redação:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2018, p. 37).

Além dos direitos de aprendizagem a Base apresenta uma estrutura curricular para a educação infantil com cinco Campos de Experiência. Abaixo cada um deles é citado e, de forma resumida, é abordado sobre o que cada campo trata e o que está exposto no documento.

**O eu, o outro e o nós:** aborda as interações entre grupos, o desenvolvimento da autonomia e do cuidado, a diversidade do modo de viver, as diferentes culturas e a valorização de sua identidade e a dos outros.

**Corpo, gestos e movimentos:** utilizar o corpo para explorar o mundo através dos sentidos, produzir conhecimento sobre o que está em sua volta, utilizando as diferentes linguagens para vivenciar diferentes movimentos.

**Traços, sons, cores e formas:** conviver com as artes visuais, a música, a dança, o teatro, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e explorar outras culturas.

**Escuta, fala, pensamento e imaginação:** ampliar seu repertório de palavras, desenvolver a competência de elaborar perguntas e respostas, introduzir a escrita na vida das crianças por meio dos gêneros textuais, estimular a imaginação e desenvolver o gosto pela leitura.

**Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:** perceber as mudanças que ocorrem no decorrer do tempo, as transformações da natureza, os fenômenos atmosféricos, comparar pesos e medidas, identificar as formas geométricas dentro do seu dia a dia, perceber tudo isto em situações que fazem parte de sua rotina.

A Base trouxe ainda novas nomenclaturas de acordo com a faixa etária das crianças, que foram organizadas assim: crianças de 0 a 1 ano e seis meses, são os bebês; crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, são as crianças bem pequenas; crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses são as crianças pequenas. A partir dessa divisão encontramos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento voltados para cada faixa etária. Cada objetivo é estruturado em um código alfanumérico que é composto pela sigla EI, no caso da Educação Infantil, o grupo de acordo com a faixa etária, o campo de experiência que será explorado e a habilidade a ser desenvolvida, por exemplo, “EI02TS03: Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no

ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias” (BRASIL, 2018, p. 48). Explicaremos o código descrito: EI - Educação Infantil; 02 - Crianças bem pequenas; TS - Campo Traços, sons, cores e formas; 03 - habilidade elencada na tabela trazida pela BNCC. Nos cadernos de planejamento que os professores recebem, ao realizarem seus planejamentos semanais, devem prever quais habilidades as crianças irão desenvolver citando os códigos alfanuméricos.

A Base conclui a estrutura desta etapa da educação discorrendo sobre a transição que deve ser feita da educação infantil para o ensino fundamental, que precisa ser com cuidado para que os processos de ensino e aprendizagem das crianças tenham continuidade, respeitando as particularidades trazidas por elas. Afirma ainda, a importância do diálogo entre os professores da educação infantil com os professores do ensino fundamental, a fim de que essa transição não se configure como uma condição para que a criança ingresse em uma nova etapa da educação, neste caso, o ensino fundamental. Assim a Base apresenta uma síntese das aprendizagens esperadas ao final da educação infantil, que elenca habilidades de acordo com os campos de experiência.

### 4.3 As críticas sobre a Base

Durante sua elaboração, a BNCC foi agregando conceitos que não eram propriamente associados à educação, como é o caso do termo competência. Borges (2020) diz que é um conceito oriundo da psicologia e da administração e desde que surgiu foi associado ao mundo do trabalho e à necessidade do trabalhador atender os requisitos do mercado. A autora afirma que

[...] competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Baseie-se em esquemas e processos intuitivos para mobilização dos conhecimentos e elaboração de estratégias para identificação e resolução de problemas. Já habilidade diz respeito a uma sequência de atitudes, modos operatórios, induções, deduções e procedimentos mentais que o sujeito lança mão para resolver uma situação real. A competência leva a utilização de diferentes habilidades (BORGES, 2020, p. 6 e 7).

Competências e habilidades são conceitos que permeiam toda a BNCC, citados ao longo do texto e perpassando desde a estrutura da primeira etapa da educação, que é a educação infantil, até chegar ao ensino médio, que é a etapa que concentra os estudantes que, provavelmente, ingressarão no mercado de trabalho e que, para tal fim, devem estar preparados para resolverem situações concretas que atendam as suas necessidades de sobrevivência, sendo que, a partir disso, esses estudantes são preparados em competências e

habilidades que os adequem de forma favorável ao que o mercado de trabalho espera. Borges (2020) afirma, sobre isso, que a educação da pedagogia neoliberal aprecia determinadas práticas que conduzam ao tecnicismo e ao instrumentalismo

É importante destacar que estes dois termos ganharam visibilidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e foram potencializados com a BNCC. Habilidades e competências sofrem influências neoliberais e fortalecem o lema “aprender a aprender”. Branco, Iwasse, Zanatta (2019), afirmam que a educação fica comprometida em pré-determinar os sujeitos ao mercado capitalista e, prepará-los para que atendam aos interesses deste mercado. É importante salientar que a expressão aprender a aprender pode ser encontrada no documento *Educação: um tesouro a descobrir*, relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, que foi organizado por Jacques Delors, Presidente da Comissão. O termo aparece no texto ao falar sobre o uso das potencialidades de aprender e se aperfeiçoar, "é desejável que a escola venha a incrementar, cada vez mais, o gosto e o prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, além da curiosidade intelectual" (DELORS, 2010, p. 12). Há o pensamento de que escola deve preparar seus alunos, sobretudo os do Ensino Médio, para a empresa capitalista que valoriza o aprender a aprender, preparar funcionários para desenvolverem competências que os faça resolverem todas as adversidades que aparecerem em suas vidas, inclusive no trabalho, levando-os ainda ao conformismo das funções que desempenharem.

Para o neoliberalismo, a educação só será de qualidade quando estiver sob o controle do setor privado sem intervenções estatais, com pensamento de que a educação é uma mercadoria que deverá ser paga pelo Estado, mas aos pais ou responsáveis cabe a escolha das instituições em que seus filhos possam estudar. Essa conjuntura conta com a participação dos organismos internacionais multilaterais, entre eles o Banco Mundial, a UNESCO novamente, como citamos no capítulo anterior ao falarmos sobre a educação infantil e as influências dessas organizações, além da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Dentre esses organismos, segundo Borges (2020), o Banco Mundial é o maior influente dos países emergentes ao que diz respeito às políticas educacionais agindo para fortalecer a soberania neoliberal, criando programas e reformas para tal fim.

De acordo com Borges (2020) há uma relação da OCDE com o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que é um programa de avaliações internacional de larga escala que pretende avaliar as habilidades que os estudantes desenvolveram em

matemática, leitura e ciências naturais, a partir do 8º ano do Ensino fundamental. "O Pisa procura avaliar os estudantes em relação aos conhecimentos necessários para a vida produtiva, ou seja, de acordo com as necessidades do mercado. (BORGES, 2020, p. 10). A OCDE determina critérios que classificam os países que melhor investem em uma educação de qualidade e o padrão de qualidade é o próprio Pisa, eis a relação direta entre ambos. Baseando-se no exposto, os países que apresentam a melhor educação recebem mais investimentos. O interesse do governo pelo Pisa torna-se evidente,

[...] após o golpe jurídico parlamentar de 2016 e a posse de Temer na presidência, existe um interesse e uma movimentação brasileira em relação ao alinhamento das políticas educacionais do país aos princípios da nova onda agressiva de ofensiva neoliberal, focada em uma visão metodológica da educação, visando realizar reformas educacionais voltadas para competitividade e produtividade econômica. (BORGES, 2020, p. 10).

Inserida nesse contexto está a BNCC, que engloba em suas competências o viés do empreendedorismo. Na Constituição Federal e na LDB encontramos a expressão preparação para o mercado de trabalho como um dos objetivos da educação, o que se concretiza com a ida dos estudantes às universidades, mas na BNCC, desde a educação básica o jovem já é conduzido a desenvolver aspectos que o façam pensar que ele deve ingressar no mercado de trabalho logo, muitas vezes retirando dele o sonho de uma vida acadêmica.

As avaliações de larga escala são responsáveis por incentivarem políticas públicas como a BNCC e a reforma do Ensino Médio, sendo que discorrer sobre a última exigiria outra pesquisa que não nos cabe aqui. Segundo Cássio (2019), estas avaliações que buscam um padrão, visam a mostrar e comparar países que apresentam diferenças entre si, como é o caso dos países asiáticos que têm liderado os *rankings* do Pisa, por exemplo, Japão, Hong Kong e Singapura, seguidos por Suíça, Estônia, Finlândia e Canadá, que são países do ocidente. O autor traz ainda a reflexão: Como países tão diferentes, que foram submetidos às mesmas avaliações, conseguem posições de destaque nesses *rankings*? Ele mesmo responde afirmando que “Para quem crê na mística dos indicadores, a resposta está nas boas experiências internacionais”. (CÁSSIO, 2019, p. 17).

De acordo com Cássio (2019), existe uma distância entre o que as avaliações de larga escala medem e a realidade das escolas públicas do nosso país, as avaliações querem apresentar apenas os níveis de proficiência, que são importantes, mas não consideram fatores que contribuem diretamente no desenvolvimento educacional, como a estrutura física das instituições, a valorização dos docentes, tanto no aspecto financeiro garantindo o pagamento do piso nacional do magistério, quanto oferecendo formações continuadas que contribuam para o trabalho pedagógico e não apenas formações que cumpram um protocolo.

A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação (ANPED) apresentou críticas acerca da forma pela qual a Base foi sendo construída. É fato que desde a década de 1980 se fala da base nacional comum, inclusive citada na Constituição Federal e fortalecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas ao longo dos anos, como vimos no capítulo anterior, aconteceram lutas da sociedade civil em busca de uma educação de qualidade e igualitária para todos. Sobre a Base a ANPED afirma que há uma,

[...] descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como a desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e a desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos contencionais a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social. (citação retirada do site da ANPED).

Galian, Pietri e Sasseron (2021) fazem uma reflexão acerca da relação entre os PCN's, que foram diretrizes elaboradas para o ensino fundamental nos anos de 1997 e 1998, sendo os anos iniciais e anos finais respectivamente, e a BNCC ao que se refere ao professor, ao ensino, ao aluno e à aprendizagem. Essa reflexão mostra que, em relação aos PCN's, na BNCC houve um aumento na aplicação e na imposição de currículos, embora o documento da BNCC afirme que ela não é currículo, mas orienta todo o currículo das instituições. Observa-se ainda as influências das empresas privadas dentro das instituições públicas, a fim de se chegar a uma unificação do currículo, desvalorizando o trabalho docente e a responsabilidade pedagógica com os alunos,

[...] impõe um conjunto de conteúdos de práticas pedagógicas em substituição aos saberes docentes e a produção de conhecimentos em contexto o que leva a desvalorização das culturas escolares, a homogeneização curricular, como mencionado e a impossibilidade da interpretação e da ação - o que se apresentava ainda que minimamente como margem para a agentividade docente nos PCN's se reduz, na BNCC, à aplicação de estratégias que garantam o acesso de quem deve aprender ao conteúdo a ser aprendido. (GALIAN, PIETRI E SASSERON, 2021, p. 4).

Os autores discutem o retrocesso na educação ao que diz respeito o papel do professor, que deve ser aquele que busca as estratégias e os meios para que os conhecimentos e os conteúdos previstos na BNCC sejam adquiridos pelos alunos, impondo limites ao que os docentes podem levar para suas aulas, e mais ainda, ao que os estudantes podem acrescentar do seu conhecimento de mundo e da sua história de vida.

O professor apresentado nos PCN's é diferente daquele apresentado na BNCC. Como podemos observar, nos PCN's o professor

deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. É a partir dessas determinações que o professor elabora a programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagens ajustadas as capacidades cognitivas dos alunos. Em síntese, não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas o ensino que deve potencializar a aprendizagem. (BRASIL, 1997, p.39).

Na BNCC o professor deve

contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los, e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem. (BRASIL, 2018, p. 16).

Na primeira citação o professor é apresentado como o profissional que se preocupa em garantir que ocorra o processo de ensino e aprendizagem, planeja, intervém quando necessário, tem autonomia de organizar seu trabalho da forma que julga melhor. Já o professor delineado pela BNCC precisa realizar o que está previsto no documento, não deve ser autônomo nas tomadas de decisões, deve apenas pensar nos métodos que utilizará para que os alunos estudem os conteúdos que estão lá colocados.

Entretanto, trabalhar a autonomia do estudante é muito importante para o seu desenvolvimento, para sentir-se capaz de resolver determinados problemas com pouco ou sem nenhum auxílio, ajuda o discente a perceber que suas capacidades estão evoluindo e que aos poucos aquilo que ele não conseguia fazer sozinho, vai se consolidando, o que contribui para fortalecer a autoconfiança necessária. Porém, mesmo se valendo da ideia de que o estudante precisa desenvolver sua autonomia para fazer escolhas a partir de reflexões críticas, a BNCC parece não lembrar que se o professor for aquele mero selecionador de tarefas e recursos metodológicos, isto atrapalhará no processo de mediação capaz de potencializar o conhecimento já trazido por seus alunos. Dos PCN's à BNCC podemos perceber que há

[...] o reconhecimento da primazia da aprendizagem sobre o ensino com que isso supõe de cuidado em relação ao reconhecimento das diferenças entre os estudantes, no que se refere aos seus interesses e as suas necessidades. Entretanto, se a centralidade da aprendizagem nos PCN's apontava para um professor capaz de fazer escolhas de conteúdos e forma a fim de apoiar a construção de sentido para o que se aprende a participação crítica no mundo, na BNCC isso remete a um professor em busca de caminhos metodológicos diversificados que resultam em bons desempenhos dos estudantes, em grandes avaliações. Ele não "precisa" se preocupar com as escolhas de conteúdos - a BNCC já o faz -, precisa encontrar um meio de aprimorar sua performance e de seus alunos. (GALIAN, PIETRI E SASSERON 2021, p. 11).

O professor não precisa se preocupar com os conteúdos, pois a Base já traz tudo pronto para ser transmitido, ou seja, não há uma relação do aluno com o conteúdo, ele precisa ouvir e de forma passiva entender sem direito de interagir com o que será ouvido. A autonomia do professor e do aluno fica comprometida, quase inexistente.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esse documento foi um grande retrocesso para a educação básica, pois “Condena

as experiências de outra educação, outras Diretrizes Curriculares de formação, outra função dos currículos de Pedagogia e Licenciaturas na formação das diferenças identitárias dos educandos e dos educadores” (ARROYO, 2020, p. 14).

Em seu artigo 2º, traz a seguinte redação

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019, p.2).

Ao professor cabe o desenvolvimento das competências gerais previstas na Base, se o docente desenvolver bem essas competências junto aos seus estudantes, terá cumprido seu papel, terá desempenhado a função na qual passou anos na universidade para “aprender”. Esse artigo reduz muito o trabalho do professor e desconstrói o pensamento trazido pelos PCN’s de que o ensino deve potencializar a aprendizagem.

Assim, a estrutura apresentada pela Resolução, precariza o trabalho docente. De acordo com Galian, Pietri e Sasseron (2021), a BNC – Formação limita o professor como autor de sua prática, controlando o trabalho docente e, conseqüentemente, comprometendo o desenvolvimento satisfatório de seus estudantes. Como desenvolver um bom trabalho quando existe um documento que lhe diz o que você tem de fazer? Que limita o que você tem que falar? É questionável querer controlar um profissional que atua diretamente com outras pessoas, contribuindo para a emancipação enquanto sujeitos de direitos, que devem pensar sobre suas práticas, ressignificar aprendizados e, conceitos. Percebe-se que com a estrutura assumida pela BNCC não é possível conduzir os alunos a repensarem ou ressignificarem o que quer que seja, já que a eles só é permitido compreender os conteúdos previstos.

A Resolução prevê, ainda, a carga horária dos cursos de licenciatura, que mostra a predominância dos assuntos previstos na BNCC, dividindo-se em três grupos

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas

articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:  
a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (BRASIL, 2019, p. 6).

A BNC – Formação reduz a formação dos profissionais das licenciaturas à BNCC, inclusive ao que se refere ao estágio supervisionado e desenha um modelo de professor desejado pela política educacional atual, um professor que se aproprie daquilo que está na Base e se articule para que seus estudantes demonstrem o interesse esperado. Arroyo (2020) afirma que a BNC – Formação retira o caráter emancipatório e a diversidade de conhecimentos críticos, pois

ignora essas tensões políticas nos campos dos conhecimentos e impõe, regula diretrizes curriculares de uma formação docente hegemônica, única. Regula sobre uma monoprodução de saberes, uma monocultura e um monossaber legítimo a ser aprendido pelos docentes a ser ensinado e aprendido pelos alunos. (ARROYO, 2020, p. 17).

A Base retira do professor a autonomia na condução de situações e atividades que façam os alunos refletirem e pensarem criticamente, o professor que antes era formador de opinião se configura como o transmissor de um saber único que deve conduzir os alunos aos objetivos traçados pela Base, que eles estejam, ao final do ensino médio, aptos ao mercado de trabalho.

#### **4.4 Será mesmo que a “Educação é a Base”?**

A partir do questionamento que no qual foi nomeado o subitem 4.4, são abordados os aspectos sobre as pretensões da Base para a Educação Infantil. Iniciaremos chamando a atenção para a mudança que houve entre a primeira, a segunda e terceira versão da Base sobre a soma de objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Na primeira versão encontramos os direitos de aprendizagem previstos para a educação infantil. Na segunda versão esse termo é substituído por direitos e objetivos de aprendizagem previstos para a educação infantil. Na terceira e última versão a palavra direito é retirada, sendo usada para indicar os direitos de aprendizagem citados em um dos subitens anteriores, porém quando prevê o que cada criança deve desenvolver é utilizada a expressão Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Sobre isso Agostini (2017, p. 18) afirma que "Quando o conhecimento se torna um marcador conceitual que fundamenta a criação de propostas curriculares, focadas na garantia da aprendizagem, o caminho é aberto a fim de formar um currículo centralizado, definindo-se o que é um direito de aprendizagem." Com o discurso de garantir que no País todas as crianças terão igualmente os mesmos direitos, inclusive garantindo a equidade, a Base prioriza a aprendizagem em detrimento da educação, o que fere o direito à educação, pois "educar é muito além de garantir a aprendizagem de conhecimentos e sim, garantir o desenvolvimento

do ser humano em suas potencialidades, respeitando a diversidade aí inserida." (AGOSTINI, 2017, p. 128).

O direito à aprendizagem baseada em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento condiciona a criança a aprender exatamente o que está previsto em cada campo de experiência que encontramos na Base, retirando da criança o direito de se desenvolver em suas potencialidades e talentos. Como esperar de uma criança que ela desenvolva alguma capacidade se não ao que ela é instruída a fazer? A Base retira o direito à educação, substitui por direito à aprendizagem e não possibilita que a aprendizagem ocorra fora do previsto, do esperado.

[...] a luta das últimas três décadas pela garantia do direito à educação levou a uma progressiva adjetivação da palavra "educação": pública, gratuita, de qualidade, socialmente referenciada, laica, plural, inclusive, para todas e todos - cada nova palavra resulta de anos de lutas. Reduzir o direito à educação a um direito à aprendizagem (padronizada e mensurável) implica retroceder em longos e conflituosos esforços para a materialização e a visibilização do direito à educação no Brasil. Por fim, defender a Base como realizadora de direitos ou de igualdade educacional é o mesmo que defender que a Constituição Federal realiza o direito à educação pelo simples fato de escrevê-lo no texto constitucional. Se assim fosse, não seria necessário lutar por escolas com coleta de esgoto e água filtrada nos dias de hoje. (CÁSSIO, 2019, p. 34).

Na medida em que a BNCC retira da Educação Infantil a educação e o desenvolvimento de forma livre e espontânea, acaba por interferir na infância dessas crianças, não potencializando a riqueza cultural que cada uma representa na escola, os costumes de suas famílias, o interesse por pesquisar algum tema que surge em algum momento da aula.

A BNCC impulsiona/produz significados na constituição de identidades infantis, a partir da definição e conceituação de um currículo padronizado nesta etapa de compreensão da(s) infância(s). É importante afirmar que nossas identidades não podem ser consideradas estáveis, fixas e imutáveis. [...] Cada sujeito assume diferentes identidades em momentos distintos, definidos cultural e socialmente. A produção de identidades é construída na produção das diferenças. (GUIZZO e ALMEIDA, 2021, p. 2).

As autoras acima trazem importantes ponderações sobre a interferência da Base nas infâncias, pois um currículo padronizado impede o desenvolvimento, atrapalha a construção das identidades que desde cedo começam a florescer e a se desenvolver. Se existe um modelo a ser seguido, existe também a negação às diferenças, que é o que enriquece significativamente o currículo. O que era para ser o direito ao conhecimento, torna-se a obrigatoriedade pela aprendizagem.

A Educação Infantil, que não tinha em sua proposta pedagógica nem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil um caráter conteudista e de disciplinas, está estruturada em etapas que devem ocorrer a partir da creche, que são as crianças de 0 a 3 anos, até se concretizar na pré-escola, como podemos ver no recorte abaixo.

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS: “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

## OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

<p><b>Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)</b> (EI01CG01)</p> <p>Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.</p>	<p><b>Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)</b> (EI02CG01)</p> <p>Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.</p>	<p><b>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</b> (EI03CG01)</p> <p>Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p>
<p>(EI01CG02)</p> <p>Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.</p>	<p>(EI02CG02)</p> <p>Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.</p>	<p>(EI03CG02)</p> <p>Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p>
<p>(EI01CG03)</p> <p>Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.</p>	<p>(EI02CG03)</p> <p>Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.</p>	<p>(EI03CG03)</p> <p>Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.</p>
<p>(EI01CG04)</p> <p>Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.</p>	<p>(EI02CG04)</p> <p>Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.</p>	<p>(EI03CG04)</p> <p>Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.</p>
<p>(EI01CG05)</p> <p>Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e</p>	<p>(EI02CG05)</p> <p>Desenvolver progressivamente</p>	<p>(EI03CG05)</p> <p>Coordenar suas habilidades manuais no atendimento</p>

lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas
--	---	---

(BRASIL, 2018, p. 47).

Podemos perceber que a Base pré-determina um encadeamento daquilo que os bebês devem aprender, em seguida o que as crianças bem pequenas devem alcançar e posteriormente as crianças pequenas, lembrando que essa nomenclatura foi adotada pela Base para designar cada fase da criança de acordo com a idade. Observamos as orientações do quê e como e de que forma a criança deve estar, de acordo com o campo específico.

Analisando o campo de experiências Corpo, gestos e movimentos observamos o quanto é determinado como cada criança deve se desenvolver e o que deve fazer. Na quarta tira o tema é o cuidado com o corpo, cada código alfanumérico nos diz como cada grupo deve se comportar, enquanto os bebês participam dos cuidados com o corpo (EI01CG04), as crianças bem pequenas precisam apresentar independência nos cuidados com seu corpo (EI02CG04) e às crianças pequenas é determinado que criem hábitos referentes ao conforto, alimentação e higiene (EI03CG04). De forma muito clara observamos uma evolução forçada que não respeita as diferenças e as limitações das crianças.

O uso de palavras e frases bem formuladas sobre os objetivos de aprendizagem apresentam um texto muito organizado que não abre precedentes a críticas de quem realiza a leitura de forma superficial, não percebendo o quanto a Base interfere na autonomia das crianças ao dizer o que elas devem fazer. "Houve uma normalização da infância, do que é certo, errado ou normal em seu desenvolvimento, para cada idade ou faixa etária, gerando uma forma de conduzir as crianças de modo muito específico" (AGOSTINI, 2017, p. 131). Essa prática rompe com o desenvolvimento da autonomia da criança, impossibilita o favorecimento de expressar-se de forma livre e espontânea, seu desenvolvimento é comprometido a partir do não interesse por sua história de vida, que quando é considerada enriquece o currículo e as propostas pedagógicas das instituições.

As DCNEI 's, como apresentamos no primeiro capítulo, mostraram que a educação infantil não pode ser uma espécie de preparatório para o ensino fundamental, mas deve desenvolver-se em cima dos eixos estruturantes, que são as interações e as brincadeiras, com os quais o desenvolvimento acontecerá naturalmente. A Base, ao apresentar o quê e o como a criança deve se desenvolver, assume um caráter de preparação para o ensino fundamental. Como podemos ver conforme as comparações feitas por Agostini (2017),

Na primeira versão,

Na perspectiva da integração entre a educação infantil e os anos iniciais do Ensino fundamental os campos de experiência - organização interdisciplinar, por excelência - fundamentam importantes processos das crianças que terão continuidade e progressão nas demais etapas da Educação básica quando serão tratados em Áreas de Conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) e respectivos componentes curriculares. (BRASIL, 2017, pp. 20-21).

Na segunda versão temos uma ampliação da primeira.

Esses Campos de experiências que guardam relações com as áreas de conhecimento que organizam as etapas posteriores de escolarização, dão origem aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada uma das três fases da Educação Infantil: objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças bem pequenas; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças pequenas. Os campos de experiências da Educação Infantil se traduzem, no Ensino Fundamental e Médio, em áreas de conhecimento. Essa diferenciação se deve à sistematização dos conhecimentos, que se amplia à medida que avança o processo de escolarização, pela inclusão de componentes curriculares diversos no currículo da Educação Básica. (BRASIL, 2017, p. 45).

A terceira versão se apresenta de forma ainda mais clara e direta a intenção de preparar as crianças da educação infantil para o ensino fundamental. Vejamos.

A transição entre essas duas etapas da Educação básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, a bncc apresenta as sínteses das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências, para que as crianças tenham condições favoráveis para ingressar no ensino fundamental. Essas sínteses devem ser compreendidas como elementos balizadores e indicadores de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 45).

Ao longo das três versões é possível perceber que as ideias sobre a dependência de uma etapa sobre a outra foram sendo ampliadas. Embora na última versão exista o discurso de que as aprendizagens são exploradas na educação infantil e aprofundadas no ensino fundamental e que aquela não é uma condição para o acesso a essa, percebemos no decorrer dos campos de experiências que existe uma preparação.

Tratar a educação infantil como uma etapa em que as crianças precisam estar preparadas para o ensino fundamental é desconstruir as ideias que durante décadas vêm sendo construídas de, garantir a educação infantil de qualidade como um direito legal, a fim de oportunizar por meio das interações e das brincadeiras que a criança se desenvolva. Os conteúdos disciplinares são importantes, porém ao que se refere à educação infantil devem ser desenvolvidos de acordo com a necessidade.

[...] o texto legal indica que os campos refletem os conteúdos que serão reforçados, e terão continuidade de suas aprendizagens nas etapas posteriores, o que indica a inclusão ou tentativa de inclusão de conhecimentos disciplinares dentro da Educação Infantil. Isso, de fato, é contra todo um trabalho que vem sendo formado em favor da defesa de uma pedagogia da infância, que tem como base a criança e seus processos de constituição como expressão, afeto, sexualidade, socialização, brincar, linguagem, movimento, fantasia e o imaginário. (AGOSTINI, 2017, p. 134).

A pedagogia da infância vem ao encontro das diversas expressões que compõem a criança e na riqueza destas expressões que o currículo da Educação Infantil deve estar pautado, como afirma Oliveira (2014). As experiências das crianças devem impulsionar as propostas pedagógicas das unidades de ensino e para isso é necessário um currículo flexível, que se molde às necessidades das crianças e não somente determine o que elas devem desenvolver. Falaremos sobre o currículo da educação infantil no próximo capítulo.

As DCNE's defendiam que a linguagem deveria fazer parte dos conhecimentos da Educação Infantil por meio dos eixos estruturantes e respeitando as características das infâncias. A Base utiliza seus discursos como forma de poder, "embutido em ideologia e uma ambição específica de governo além das relações de poder de dominação" (AGOSTINI, 2017, p. 140). A autora afirma ainda que ao estruturar o documento da forma em que se encontra, a Base quer para a educação infantil que as crianças sejam orientadas a seguir um caminho padronizado, específico, determinando os passos que as crianças devem dar.

Vimos no decorrer deste capítulo como a Base foi estruturada, as críticas tecidas sobre ela e o que o referido documento pretende para a Educação Infantil. O próximo capítulo é composto pelas análises dos seguintes documentos: O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, primeiro documento elaborado exclusivamente com orientações para a Educação Infantil, organizado em 1998. Outro documento foi elaborado por Miguel Zabalza e intitulado: Aspectos-chave de uma Educação Infantil de Qualidade. São abordados também os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, ambos elaborados no ano de 2009. É analisado ainda o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que foi um documento orientador elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará agregando aspectos que fazem parte do nosso estado, tratando do currículo e do que é falado especificamente para a Educação Infantil, bem como os documentos elaborados pela Prefeitura Municipal de Fortaleza, que é onde acontece esta pesquisa.

## **5. A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS**

No último capítulo falamos sobre como se deu a construção da Base Nacional Comum Curricular, o que ela prevê para a Educação Infantil, como se estrutura esta etapa da educação, as influências neoliberais na consolidação desse documento e algumas críticas tecidas por instituições e estudiosos acerca da BNCC.

No presente capítulo discorreremos sobre a estruturação do currículo da Educação Infantil a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), até os documentos norteadores elaborados pela Prefeitura Municipal de Fortaleza para as escolas. Veremos as Diretrizes Pedagógicas para Educação Infantil e os demais documentos que contribuem para a elaboração da proposta pedagógica do Município.

O conteúdo exposto sobre os documentos citados fazem parte de sua redação atual, não foram acrescidos a eles comentários de cunho pessoal, sendo, portanto, preservados o que cada um pretende e sua forma organizacional.

### **5.1 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**

O primeiro documento que foi elaborado exclusivamente para a educação infantil, no Brasil, foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), no ano de 1998. Ele fazia parte de uma série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), produzidos pelo Ministério da Educação e do Desporto. O objetivo desse documento era orientar os docentes no trabalho com as crianças pequenas, pois a LDB reconhece oficialmente, em 1996, que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica.

Segundo o próprio documento, para a sua elaboração houve a participação de docentes e outros profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças, sendo o primeiro documento da educação infantil a fazer este tipo de ação e que foi importante, pois ninguém conhece melhor as necessidades da educação infantil do que aqueles que, dia a dia, participam dela. Além dos professores, participaram educadores que contribuíram com reflexões acadêmicas e científicas. Foi a partir dos RCNEI que a ideia de assistencialismo na creche começou a ser superada. O documento foi considerado “um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que

atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira”. (BRASIL, 1998, p. 7).

O RCNEI estava organizado em três volumes. O primeiro tratava da Formação Pessoal e Social e o Conhecimento de Mundo, o segundo das temáticas Identidade e Autonomia e o terceiro abordava Linguagem Oral e Escrita, Artes Visuais, Movimento, Música, Matemática, Natureza e Sociedade. O documento deveria ser considerado pelas instituições escolares para elaboração de projetos educativos e no dia a dia da sala de aula, com orientações que guiarão o trabalho realizado em todo o País.

Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 1998, p. 9).

É possível observar aqui uma citação retirada do documento, que denota o objetivo de desenvolvimento em diferentes áreas da vida das crianças, considerando sua infância e suas particularidades que até então não eram consideradas.

É importante salientar que o RCNEI não era obrigatório, mas trazia em seu conteúdo contribuições para os professores e demais profissionais da educação infantil, bem como subsídios às instituições para a elaboração do seu currículo e das propostas pedagógicas. Todos os envolvidos na educação tinham acesso a esse documento, que foi o pioneiro para inovar e garantir o direito das crianças nas creches e pré-escolas. O Referencial trouxe novas formas de perceber a criança e de trabalhar com ela. O documento conduziu a detalhes importantes para o trabalho com as crianças pequenas, como a organização do espaço físico e dos materiais que deveriam ser utilizados de acordo com a idade delas.

A partir da elaboração e distribuição do documento por todo o País, muitos conceitos sobre as crianças e a infância foram sendo ressignificados e assumiram seu lugar de direito. O documento trouxe ainda alguns princípios que visavam a conduzir a comunidade escolar a um trabalho que considerou as seguintes áreas que constituem a criança: afetiva, cognitiva, social e emocional. No documento é possível encontrarmos os objetivos da educação infantil que contribuem para o desenvolvimento das seguintes capacidades:

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998, p. 63)

O RCNEI trata do Educar de forma que se considere a autonomia das crianças em seus contextos sociais, ambientais e culturais. Segundo o próprio documento, as instituições de educação infantil devem favorecer a imersão cultural sem discriminação a todas as crianças da mesma forma, oportunizando seu desenvolvimento social. Fala ainda sobre a utilização de brincadeiras livres ou dirigidas, mas sempre acompanhadas por um adulto, pois ele é o facilitador das aprendizagens significativas.

O cuidar também é contemplado no documento, mas não o cuidar de forma assistencialista, e sim o cuidar na perspectiva de “valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” (BRASIL, 1998 p. 24). Nesse sentido o cuidado engloba a integridade física, a alimentação recebida pelas crianças, os materiais que auxiliarão no processo de ensino, a estrutura física das instituições, pois tudo isso faz parte das necessidades e devem ser diretamente consideradas.

As atitudes de cuidar e educar devem estar pautadas no desenvolvimento da criança de forma global, favorecendo sua autonomia. Para tanto, o interesse da criança precisa ser valorizado, o que ela pensa e sente sobre o mundo deve ser potencializado para que ela se torne autoconfiante e desenvolva habilidades em todas as dimensões, sejam elas afetivas, sociais, cognitivas, enfim, de forma integral.

Além do cuidar, o RCNEI aborda a questão do Brincar, tão necessário para o desenvolvimento das crianças, a brincadeira, o lúdico, que são essenciais para que ocorram as atividades na educação infantil. A educação infantil, por ser a primeira etapa da educação básica precisa despertar nas crianças o gosto em estar na escola. Durante muitos anos, como citado anteriormente, o período do pré-escolar foi visto como a preparação das crianças para entrarem formalmente na escola diretamente no ensino fundamental, então não existiam práticas que contemplavam o brincar de forma considerável.

O Referencial apresenta a pessoa do professor como aquele que faz as intervenções necessárias propiciando o aprendizado e estimulando as crianças. O professor que é citado no documento apresenta um perfil que ratifica que para atuar na educação infantil não precisa apenas ter características maternais, como foi pensado por tantos anos, mas é necessário que o docente tenha a formação devida e o que lhe prepara é a faculdade de Pedagogia, que é composta por muitas formações que a maternidade por si só não contempla. O docente assume o papel do mediador entre a criança e o objeto de conhecimento, desenvolve em si a sensibilidade para perceber as crianças que apresentam dificuldades, que conseguem realizar determinadas tarefas sozinhas ou que requerem maior atenção. Sobre as atividades desenvolvidas com as crianças, estas deveriam, conforme o documento, ter proximidade com as práticas sociais reais.

Outro ponto importante sobre o Referencial é que, pela primeira vez na história da educação infantil no Brasil, depois da LDB, temos um documento que se preocupa com as crianças com deficiência que, à época, eram chamadas de portadores de deficiência, seja ela física, auditiva, mental, visual e as de altas habilidades. O documento trouxe a informação de que, na época de sua publicação, as pessoas com deficiência representavam 10% da população e já alertava que a sociedade deveria motivar o convívio com a diversidade, até porque a LDB já garantia que a educação especial fosse ofertada a partir da educação infantil. “Para que o processo de integração dessas crianças possa acontecer de fato, há que se envolver toda a comunidade, de forma a que o trabalho desenvolvido tenha sustentação. É preciso considerar este trabalho como parte do projeto educativo da instituição” (BRASIL, 98, p. 37).

É fato que as crianças com deficiência têm o direito à inclusão escolar, mas é preciso enfatizar que isso sempre foi muito desafiador, já que na maioria das escolas não há o suporte necessário para que haja o atendimento adequado a essas crianças, inclusive, ainda hoje, existem escolas que não contam com o professor da sala de Atendimento Educacional Especializado que é o profissional da escola que faz encaminhamentos importantes para o desenvolvimento das crianças com deficiência, inclusive orientando as famílias.

O RCNEI abordava também que o objetivo principal da educação Infantil deveria ser o desenvolvimento global e integral da criança em todos os seus aspectos físicos, social, emocional e cognitivo. Para isso, trazia a necessidade de se trabalhar conteúdos que provocassem as crianças e as fizessem pensar e criar conclusões, fazer colocações de forma espontânea, criar hipóteses, a fim de colocar a criança como protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, este referencial consegue os conteúdos, por um lado, como a concretização dos propósitos da instituição e, por outro, como meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade. Os conteúdos abrangem, para além de fatos, conceitos e princípios, também os conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas, como objetos de aprendizagem. A explicitação de conteúdos de naturezas diversas aponta para a necessidade de se trabalhar de forma intencional e integrada com conteúdos que, na maioria das vezes, não são tratados de forma explícita e consciente. (BRASIL, 1998, p. 49).

O RCNEI trouxe as orientações didáticas que foram estruturando a educação infantil e contribuíram para que ela fosse organizada da forma como é hoje, como, por exemplo, em relação à organização do tempo e da rotina. Atualmente temos como tempos para educação infantil, a chegada na sala, a roda de conversa, roda de história, momento do brincar, higiene e alimentação e a saída. Essa organização contribui para que as crianças percebam os momentos que acontecem e ajuda a orientá-las sobre as atividades que virão em seguida, a rotina é fundamental para as crianças, pois “a partir dela as crianças se orientam sobre o que vamos fazer e o que iremos fazer em seguida, saber da rotina ajuda as crianças a se prepararem para as atividades que estão por vir, inclusive na organização dos materiais que utilizaremos” (ARAÚJO, 2022, p. 454).

O documento trouxe ainda reflexões sobre avaliação, pois ainda existiam escolas que consideravam a pré-escola como preparação para o ingresso no ensino fundamental, o que era um pensamento equivocado. A avaliação na educação infantil deve ser tida como um processo de aprendizagem que contribui para desenvolver, dentre outras coisas, a autonomia das crianças. A avaliação pode ocorrer de diversas formas, através das atividades propostas em grupos ou individualmente, por meio das brincadeiras e rodas de conversas. Ela contribui para percebermos aquilo que está dando certo, aquilo que precisa melhorar e o que precisa ser revisto, percebermos as crianças que necessitam de mais cuidados e até os materiais utilizados. Através da avaliação chegamos a um panorama da turma e é importante que as informações sejam compartilhadas com as famílias a fim de que elas tenham conhecimento sobre suas crianças.

O RCNEI trouxe, ainda, orientações sobre a qualidade dos brinquedos e materiais adquiridos para o trabalho com as crianças, a utilização adequada dos espaços, o agrupamento por faixa etária e como deveria se organizar o acolhimento das famílias dentro das instituições de forma a valorizar as diferentes estruturas familiares, os valores e as culturas, e, por fim, o acolhimento das crianças com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento. Em suma, esse documento trouxe muito avanço para a educação infantil, pois possibilitou que

essa etapa da educação fosse vista com outros olhos que, até então, não entendiam: a criança como um ser social e histórico, protagonista da sua própria história.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação pessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Nesse processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

No ano de 1998, quando um documento sobre a educação infantil traz as concepções acima, percebemos que as crianças começam a ser realmente consideradas no processo de ensino e de aprendizagem, embora ainda esteja distante de muitas realidades atualmente.

Após a publicação do RCNEI, discussões foram intensificadas acerca da qualidade da educação infantil. Sobre isso, Zabalza (1998) trouxe o que denominou de Os Dez Aspectos-Chave de uma Educação Infantil de Qualidade, são eles: a) **Organização dos espaços**, espaços amplos onde possam acontecer vivências que contemplem várias turmas como a atividade de dramatização; b) **Equilíbrio entre iniciativa e infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades**, como o próprio nome diz, deve haver um equilíbrio entre as atividades propostas no currículo e as atividades livres, de forma a não comprometer a autonomia da criança; c) **Atenção privilegiada aos aspectos emocionais**, observar com afincos os aspectos emocionais que influenciam diretamente o desenvolvimento da criança; d) **Utilização de uma linguagem enriquecida**, oportunizar que as crianças se expressem oralmente, favorecendo a fala de palavras conhecidas e ampliando o repertório com novas palavras; e) **Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades**, planejar atividades que abordem as diferentes linguagens e expressões, sejam elas a música, o teatro, a dança, os jogos, enfim as mais diversas expressões; f) **Rotinas estáveis**, segundo o autor, as rotinas despertam na criança a segurança e autonomia; g) **Materiais diversificados e polivalentes**, os ambientes devem se organizar com materiais de caráter acadêmico, bem como de materiais, chamados pelo autor, de provenientes da vida real; h) **Atenção individualizada a cada criança**, tentar manter a atenção individual permanente, nem que seja de tempos em tempos, tendo em vista que as turmas são numerosas; i) **Sistemas de avaliação, anotações, etc, que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças**, avaliar o progresso das crianças é fundamental para o seu desenvolvimento. j) **Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta)**, para este aspecto vejamos o que diz o autor,

Esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças), enriquece os próprios pais e mães (vão sendo conhecidos aspectos do desenvolvimento infantil, descobrindo características formativas em materiais e experiências, inclusive o jogo, conhecendo melhor os filhos, aprendendo questões relacionadas com a forma de educar) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas. Também os (as) professores (as) aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com crianças pequenas. (ZABALZA, 1998, p. 55).

Os indicadores de qualidade trazidos por Zabalza, (1998) ratificam a importância de estruturar a educação infantil de forma que as crianças possam aproveitar ao máximo sua permanência nos espaços adequados, com os materiais apropriados e com uma equipe preparada a possibilitar tudo isto, inclusive a atuação da família que é indispensável a todo tempo.

Onze anos após, em 2009, o MEC divulgou os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil, documento elaborado com o intuito de ajudar os envolvidos na Educação Infantil, tanto da escola quanto da família, a exercerem “práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática”. (BRASIL, 2009, p. 14). Com esse objetivo o documento apresenta aspectos importantes como o respeito aos direitos humanos; a valorização das diferenças; temas sobre o respeito para com o meio ambiente e a cultura de paz; a legislação educacional brasileira e os conhecimentos científicos sobre a infância; o desenvolvimento das crianças e a formação dos profissionais que atuam nesta etapa da educação.

Os Indicadores de Qualidade podem ser utilizados de forma criativa. É importante que seja feita uma mobilização em que adiram os mais diversos segmentos envolvidos na comunidade escolar, desta forma maiores serão os ganhos para as crianças. Dos aspectos fundamentais pensados nesse documento que contribuem para a qualidade educacional estão, o planejamento institucional, a multiplicidade de experiências e linguagens, as interações, a promoção da saúde, os espaços, materiais e mobiliários que devem ser adquiridos, a formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais, a cooperação e a troca com as famílias e a participação na rede de proteção social. Temos aqui mais um documento voltado para a Educação Infantil, mas que não acontece na prática, pois o Estado precisa favorecer a sua aplicabilidade.

Quando a oferta da Educação Infantil passa a ser obrigação do poder público, é que, formalmente, inicia-se a estruturação de um currículo que deve considerar o cuidar, o educar, as interações e as brincadeiras, que são os dois eixos norteadores desta etapa da educação. Conforme Oliveira (2014), tanto a instituição de ensino quanto os professores devem estar

constantemente atentos ao que deve ser proposto no currículo: a inter-relação entre o cuidar e o educar; o papel da interação no desenvolvimento humano; a adequação das experiências; a inclusão de crianças com deficiência; a construção da autonomia das crianças; o posicionamento nas situações de conflito; criar bons contextos de mediação entre as crianças, seu entorno social e os vários elementos da cultura. Tudo isso deve ser contemplado com as interações e as brincadeiras propostas. Dessa forma novas concepções vão sendo ressignificadas.

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (BRASIL, 1998, p. 17)

Com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental passou a ter duração de nove anos e as crianças que completassem 6 anos até o dia 31 de março do ano da matrícula deveriam ingressar diretamente no ensino fundamental. Nesse período, a matrícula na educação infantil ainda não era obrigatória, tornou-se, portanto, a partir da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que trouxe no artigo 4º a seguinte redação “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade organizada da seguinte forma: a) pré-escola, b) ensino fundamental e c) ensino médio” (BRASIL, 2013).

## **5.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

No ano de 2009 o Parecer CNE/EB (Conselho Nacional de Educação/Educação Básica) nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) nº 05, de 17 de dezembro de 2009, trouxeram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com modificações para a educação infantil, uma delas foi a alteração na idade das crianças atendidas nessa etapa, que passou a ser de 0 a 5 anos. Outro ponto importante foi a educação inclusiva, o acolhimento e o tratamento para com as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Observemos o artigo 5º da referida Resolução que aborda a forma como a Educação Infantil precisa estar estruturada.

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

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.

§ 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas as residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias, e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição. (BRASIL, 2013, p. 97)

As DCNEI foram formuladas doze anos após o RCNEI, com o diferencial que este eram orientações opcionais, enquanto aquelas foram elaboradas para serem utilizadas de forma obrigatória. As diretrizes tratam do conceito de Educação Infantil, a conquista desta etapa da educação como sendo parte integrante da Constituição Federal e, posteriormente, como etapa obrigatória da Educação Básica. O conceito de criança, como sendo protagonista e construtora de sua história e cultura. Sobre o currículo da Educação Infantil, as diretrizes o apresentam como,

(...) um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2013, p. 86).

As diretrizes reconhecem a criança como um sujeito histórico e de direitos que, através das interações e nos relacionamentos com outras crianças e com adultos, se desenvolve. Aborda características que fazem parte da Educação Infantil, como a capacidade para fazer de conta, o controle esfinteriano, o uso de diferentes linguagens, o desenvolvimento da curiosidade, as representações por meio de desenhos, conseguir distinguir as cores, entre outras coisas. Estas características não se desenvolvem ao mesmo tempo em todas as crianças, é preciso considerar que cada uma tem o seu tempo, pois são construções feitas de acordo com a história e a cultura vivenciadas de forma pessoal e nas interações cotidianas. Além das interações, as diretrizes discorrem sobre as brincadeiras, que não podem faltar no desenvolvimento das crianças.

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (BRASIL, 2013, p. 87).

Através dos eixos norteadores, as interações e as brincadeiras, as crianças podem se desenvolver e contribuir no desenvolvimento de outras crianças. O documento trata ainda das relações que acontecem entre as crianças e a sua professora ou professor: através do vínculo a criança desenvolve sua autoconfiança, além de conhecer o mundo e a si mesma.

O documento também aborda os princípios **éticos**, que dizem respeito à “valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades”. (BRASIL, 2013, p. 87); aos **políticos**, que tratam “dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” (BRASIL, 2013, p. 87); e, por fim, os princípios **estéticos** que abordam a “valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2013, p. 88) e que devem permear as propostas pedagógicas da Educação Infantil, proporcionando a convivência de crianças com adultos para ampliar conhecimentos, potencializando a igualdade de oportunidades entre todas as crianças.

A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, brincadeira, a convivência, e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p.18)

Das condições para a organização curricular, as diretrizes ratificam que as instituições de Educação Infantil, por meio da proposta pedagógica, devem promover o desenvolvimento integral das crianças por elas atendidas. Para tal as instituições devem observar algumas condições, a saber, precisam garantir a educação em sua integralidade, de forma que o cuidar e o educar caminhem lado a lado; promover ações educativas de forma a combater todo tipo de preconceito, como o racismo, discriminação religiosa, de gênero, étnico-raciais e socioeconômicos, valorizando a diversidade cultural; estar atenta às possíveis formas de violação da dignidade da criança; garantir experiências educativas de qualidade observando, inclusive, o número de crianças por professor ou professora. É importante possibilitar vivências em que as crianças utilizem diferentes linguagens, que possam explorar diferentes ambientes como pátios e parques, experienciem atividades utilizando o corpo por meio da dança e do teatro.

Infelizmente, ainda hoje, existem escolas que atendem a Educação Infantil, mas que não possuem espaços adequados para serem explorados pela criança, inclusive a instituição na qual esta pesquisa foi realizada; nela podemos encontrar salas de aula lotadas, sem espaço para brincar e explorar o meio ambiente, vivências que são realizadas de forma limitada porque o espaço físico não contribui.

Sobre a avaliação, o documento sugere a observação como um instrumento que favorece anotações, que devem ser feitas pelo professor ou pela professora, sobre as crianças a partir das brincadeiras e das interações que ocorrem no dia a dia das instituições. Saber das

preferências das crianças, suas dificuldades e facilidades, ajudam a orientar melhor o trabalho da professora ou do professor que as acompanha.

Ao que diz respeito a educação das crianças indígenas, as diretrizes garantem a autonomia destes povos na Educação Infantil de suas crianças, aqueles que optarem pelas instituições precisam encontrar nelas propostas pedagógicas que devem:

- I – proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- II – reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- III – dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- IV – adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena. (BRASIL, 2013, p. 99).

A Resolução traz em seu parágrafo 3º as orientações voltadas à Educação Infantil das crianças quilombolas, povos da floresta, caiçaras, filhos de assentados e acampados da reforma agrária, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais e ribeirinhos. As propostas pedagógicas das instituições que atendem essas crianças, devem:

- I – reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- II – ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como práticas ambientalmente sustentáveis;
- III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2013, p. 99).

É possível observar que o documento orienta que haja o respeito pelas diferentes realidades dos povos citados, além de se construir propostas pedagógicas voltadas às características destes povos, reconhecendo e valorizando a diversidade existente. É importante que aconteça verdadeiramente o que é proposto nas diretrizes, e, para que aconteça, o Estado precisa fazer o que lhe cabe, não deixando apenas a cargo das instituições que, muitas vezes, apresentam muitas demandas e pouco suporte para superá-las.

Ao final da Resolução encontramos no artigo 9º, que é composto por doze incisos, as práticas pedagógicas que devem orientar as propostas curriculares da Educação Infantil. É importante ressaltar que essas práticas pedagógicas, ainda hoje, orientam os planejamentos semanais realizados pelos professores e professoras dessa etapa da educação, inclusive no município de Fortaleza em que os educadores precisam preencher a folha do planejamento citando o (s) inciso (s) deste artigo que orientam a prática pedagógica prevista para o dia a dia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é um documento muito importante para esta etapa da educação, pois reconhece a criança como um sujeito histórico e de direitos e ratifica a educação como um direito legal e necessário. Porém, muitas vezes, não é possível pôr em prática muitas das orientações trazidas, por exemplo: Como oportunizar que as crianças explorem o meio ambiente em prédios onde não há plantas e nem onde plantar? Como garantir o brincar com brinquedos diversificados quando não é possível adquiri-los? Como dar atenção individualizada quando se tem turmas numerosas, com crianças com deficiência que necessitam do auxiliar de inclusão, profissional tão importante para que aconteça a educação inclusiva, mas que não chega para estas crianças? São muitas as demandas presentes no ambiente escolar, e não podemos negar a importância de documentos como as DCNEI, porém é necessário revê-los periodicamente e ouvir os profissionais que estão diariamente com as crianças e conhecem de perto suas necessidades.

Vemos aqui conceitos, como a organização de tempo, materiais e espaços que devem ser utilizados, além da importância da valorização da diversidade, que precisa ser considerada nos planejamentos de aula. O que as diretrizes abordaram de forma mais específica foram as Propostas Pedagógicas das crianças indígenas e de diferentes povos, temas que antes não haviam sido citados em nenhum outro documento. Reiteram ainda, sobre a importância de garantir experiências que contemplem os eixos estruturantes da educação infantil, que são as interações e as brincadeiras.

### **5.3 O DCRC e o Currículo**

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) foi elaborado no ano de 2019, a partir das orientações da BNCC, mas foi acrescido de aspectos que abordam a identidade cearense, sua cultura e sua história. O DCRC é o Projeto Curricular do Estado do Ceará voltado às instituições públicas e privadas que atendem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental completo. Da mesma forma que na BNCC há a ideia de que ela não é currículo, mas um documento normativo, o DCRC também não se intitula currículo, mas uma ferramenta que mostra a pluralidade do Ceará. Sobre a definição trazida pelo próprio documento.

Reúne habilidades e competências que permitem ao professor desenvolver, nos alunos, capacidades para participar das práticas sociais diversas, porque ele disponibiliza um conjunto de objetos de conhecimento de que necessita o estudante em seu processo de formação humana escolar. Tal conjunto de conhecimentos abrange todos os componentes, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. É preciso dizer que a sua base norteadora se delineia na Educação Infantil. Dessa

forma, assim como a BNCC, o DCRC visa seu público-alvo nos mais diferentes e longínquos rincões cearenses, para que a educação chegue, fazendo de cada aluna e aluno sujeitos de direitos como garante a Constituição Federal e, vale ressaltar, de direitos iguais, seja nos solos pobres ou ricos do Ceará. (CEARÁ, 2019, p. 34)

O documento orienta que os municípios se articulem para garantir aos estudantes o direito a um aprendizado de qualidade, para isso o governo do estado se dispõe a oferecer a assessoria e as condições para que as propostas curriculares e os projetos pedagógicos dos municípios sigam as orientações do DCRC, sobretudo para atender as peculiaridades do nosso estado e de cada município de forma individual. O estado se propõe a manter um regime de colaboração para com os municípios.

O DCRC, segundo o próprio documento, resultou de escutas realizadas pelo governo do Estado, à época tendo Camilo Santana a frente do governo, para elaborar o documento "Diretrizes Gerais para a Elaboração de um Plano de Governo". Estas escutas se voltavam a todas as áreas, incluindo a educação. Participaram de sua elaboração e construção técnicos educacionais, gestores e professores, além de outras pessoas da sociedade civil.

Para a elaboração do documento foram considerados como marcos legais a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular e o Plano Estadual de Educação que é baseado no Plano Nacional de Educação.

Como princípios norteadores que "são essenciais na celebração de acordos ou pactos celebrados entre cidadãos e valem nos âmbitos pessoal e institucional" (CEARÁ, 2019, p. 37), o documento cita os princípios Éticos, Políticos e Estéticos trazidos pelas DCN de 2009, estes princípios dizem respeito à autonomia do discente, ao combate a todo tipo de preconceito, da valorização de saberes, dos direitos e deveres do sujeito enquanto cidadão, à reflexão e leitura crítica do mundo, a liberdade de expressão, o direito a participar de diversos bem culturais entre outros aspectos. (BRASIL, 2019). Outro princípio tão falado na BNCC e que está posto no DCRC, é o princípio da Equidade, como afirma o documento,

A equidade supõe a **igualdade de oportunidades para ingressar e permanecer com sucesso**, ou seja, **aprendendo na escola**, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem desenvolvimento a que todos tenham direito. [...] a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta a pluralidade e a diversidade, e que a experiência escolar seja **acessível, eficaz e agradável para todos. Garantir que apenas alguns alunos sejam bem-sucedidos aprofunda as desigualdades sociais vigentes**. É preciso olhar para as desigualdades de aprendizagem entre alunos oriundos de diferentes realidades sociais e garantir **variadas estratégias didáticas** que os façam aprender. (CEARÁ, 2019, p. 37) (grifos do próprio autor).

Depois da equidade vem o princípio da Inclusão. O DCRC trata a inclusão como forma de romper com toda e qualquer discriminação e vê na escola o ambiente propício para

trabalhar este princípio independente de cor, raça, sexo, religião ou qualquer forma de expressão que denote um pensamento ou uma ação que quebra paradigmas. O documento afirma ainda que a inclusão é um princípio fundamental para que, dentro das diferenças, todos possam aprender juntos. O próximo princípio é o da Educação Integral, não no sentido de que todas as escolas se transformam em escolas de tempo integral em que o aluno fica aproximadamente sete ou oito horas por dia, mas no sentido de promover integralmente o aluno em seus variados aspectos cognitivos, físico, emocional e social além de estimular o protagonismo do estudante. O DCRC orienta que no Projeto Político-Pedagógico das instituições estejam contempladas ações que objetivem a educação integral. Há o princípio da Contextualização que busca ressignificar, construir, desconstruir conceitos, formas de pensar, valores que constituem o contexto de referência para o sujeito além de "um conhecimento escolar que contribua no processo de emancipação e libertação do sujeitos que aprendem (e ensinam), que os oriente na construção de novas relações pautadas na convivialidade no respeito às diferenças, no diálogo e na humanização". (CEARÁ, p. 42). A Interdisciplinaridade é outro princípio que defende o trabalho cooperativo entre os professores. O Protagonismo Infanto-juvenil entra como um princípio que pretende formar estudantes que desenvolvam competências e habilidades que lhe preparem para os desafios deste século. E por último o princípio da Articulação Escola/Família/Comunidade que orienta que as escolas propiciem momentos que envolvam a família e a comunidade a fim de conhecer as famílias que compõem a comunidade escolar.

Sobre as competências gerais trazidas pela Base que foram citadas no capítulo anterior, o DCRC trouxe as dimensões sobre cada uma dessas competências, são elas: aprendizagem e conhecimento, criatividade, identidade e diversidade cultural, repertório cultural, comunicação, utilização de ferramentas digitais, produção multimídia, linguagens de programação, domínio de algoritmos, visualização e análise de dados, mundo digital, uso ético, projeto de vida, argumentação, consciência global, autoconhecimento, autocuidado, empatia, diálogo, cooperação, colaboração, responsabilidade e valores, todas estas dimensões, segundo o documento devem ser iniciadas na educação infantil. (CEARÁ, 2019). Além da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o DCRC abarca as demais modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Escolar Especial, a Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola.

O DCRC traz temas integradores numa abordagem transversal. Segundo o documento, para promover o estudante de forma integral é preciso "refletir sobre o próprio ser humano e

sobre as suas condições de sobrevivência na sociedade" (CEARÁ, 2019, p.84). Em seguida é exposta uma tabela elaborada com resumos que tratam dos temas integradores.

<b>Tema integrador</b>	<b>Objetivo</b>
Educação em Direitos Humanos	Promover um sujeito reflexivo sobre as mazelas deixadas pelas desigualdades e discriminação. Através da escola e por meio dos processos de aprendizagem, o aluno, valorizando suas competências, rompe com qualquer tipo de preconceito.
Direitos das Crianças e dos Adolescentes	Tornar sujeitos conhecedores de seus direitos através de ações promovidas pela escola.
Educação para a Paz	A escola precisa proporcionar meios que promovam a cultura da paz em seus ambientes, para isto é necessário práticas pautadas no respeito, na não-violência e na igualdade de direitos independente do sexo.
Educação em Saúde e Cuidados Emocionais	Os processos educativos devem oferecer meios para que o aluno trabalhe sua autoconfiança e maturidade para saber se relacionar com as diferenças. Oferecer atividades que ajudam na autoestima e nas relações com os outros como atividades em grupo e a prática de esportes.
Educação Alimentar e Nutricional	A escola deve possibilitar ações que proporcionam a educação alimentar e nutricional para melhorar a qualidade de vida, de forma que se criem hábitos alimentares saudáveis.
Educação Ambiental	Despertar em seus alunos o desejo e a consciência de cuidar do meio ambiente, promovendo o uso sustentável de recursos naturais.

Educação para o Trânsito	Formar cidadãos conscientes de que ao andarem pelas ruas todos têm responsabilidade pela sua qualidade de vida e pelas dos outros.
Educação Patrimonial	Contribuir na formação crítica e consciente dos alunos a fim de assumirem posturas que configurem cuidados com a sua cultura e a sua própria identidade, valorizando a cultura brasileira, preservando os bens culturais materiais ou imateriais.
Educação Financeira	Por meio das aprendizagens mediadas pela escola sobre este tema o estudante poderá "concretizar suas aspirações e se preparar para as várias fases da vida, bem como agir com maturidade nos assuntos de interesse da coletividade". (CEARÁ, 2019, p. 95)
Educação Fiscal e Cidadania	A escola deve colaborar na construção de cidadãos conscientes. Esta educação "irá permitir a compreensão de que, sem a participação efetiva dele (do educando), o Estado não pode exercer o papel de financiador das ações estatais através da arrecadação dos tributos". (CEARÁ, 2019, p. 96).
Educação das Relações Étnico-Raciais	A escola deve realizar projetos que corroborem com as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tratam do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo das instituições ponto final a escola deve ressignificar a sua ação pedagógica pautada na base epistemológica e não somente a eurocêntrica.
Relações de Gênero	"A escola não pode somente cuidar dos aspectos intelectuais, da higienização do corpo o ensino dos

	códigos alfanuméricos, ela precisa também considerar as várias linguagens e os diversos aspectos históricos e sociais presentes nas salas de Allen na vida da de educadores e educandos". (CEARÁ, 2019, p. 101).
Cultura Digital	A cultura digital na escola possibilita o acesso à informação, a construção de conhecimentos e a valorização das culturas.
Educação Territorial	É necessário pensar no bem comum e a escola é um ambiente que deve proporcionar reflexões do que vem a ser o cuidado com o bem comum. Dessa forma amplia a visão de que "o território deve ser um lugar de interação social, expressão cultural, artística e política". (CEARÁ, 2019, p. 103).
Educação para o Envelhecimento, Respeito e Valorização das Pessoas Idosas	Pretende combater os maus-tratos às pessoas idosas e conceder-lhes o respeito e a valorização que lhes cabe, inclusive defendendo a importância do conhecimento sobre a velhice, o velho e o envelhecimento.

#### 5.4 O DCRC e a Educação Infantil

O DCRC enaltece a forma como a educação infantil está estruturada na BNCC, cita o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil e a própria Base Nacional Comum Curricular como documentos que fortalecem os direitos das crianças.

No ano de 2015, sob a idealização da então primeira-dama Onélia Santana, foi criado o programa Mais Infância, que reúne projetos e programas voltados à primeira infância. “O

Programa contempla e integra a complexidade das diferentes práticas e conhecimentos existentes sobre a primeira infância potencializando e estimulando ações de promoção do desenvolvimento Infantil." (CEARÁ, 2019, p. 111). Dispõe-se com os princípios presentes nas DCNEI's. O programa propõe-se à articulações com as áreas da saúde, educação e assistência social.

O DCRC trata a Educação Infantil como uma etapa muito importante da Educação Básica, fala da riqueza que se dá por meio das experiências vivenciadas em sala e das que são construídas através das interações que acontecem por meio da rotina. Aos professores, que são os mediadores dessas aprendizagens, compete a tarefa de contribuir na proposta pedagógica das instituições com projetos que instiguem ainda mais as experiências.

O desafio da atuação docente é, assim, intencionalmente, acolher, articular experiências das crianças e a sua própria, enquanto profissional da Educação Infantil, em um projeto educativo coletivo que valoriza e enriquece as aprendizagens no grupo. Dessa forma, a BNCC parece reforçar ainda mais o movimento que já vem se constituindo na educação infantil, de garantir que o foco do currículo seja a promoção de experiências diversificadas de aprendizagem dos bebês às crianças, superando pedagogias de natureza transmissiva que não abrem espaço para a diversidade da experiência humana. (CEARÁ, 2019, p. 112).

Superar o caráter transmissivo parece que não condiz com o que é tratado pela Base, tendo em vista que ela determina as competências que devem ser alcançadas pelas crianças de acordo com sua faixa etária. Tratar de explorar e estimular as experiências, não condiz com o que vimos no capítulo anterior em que falamos sobre a BNCC.

O DCRC percebe o docente como aquele que vê e observa tudo que acontece na rotina das crianças fazendo registros que acompanham o desenvolvimento dos pequenos. É importante porque a partir das observações é possível pensar numa proposta pedagógica que coloque verdadeiramente o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem pois as observações possibilitam perceber as preferências e as necessidades das crianças.

O documento traz os princípios curriculares na organização do trabalho na educação infantil com o intuito de orientar o trabalho nesta etapa da educação, são eles:

#### A) Diversidade de infâncias e suas muitas crianças

Ao observar as muitas infâncias espalhadas pelo nosso estado, até mesmo dentro de uma mesma cidade podemos encontrar infâncias diversas, pois as famílias se configuram de diferentes formas e culturas, os modos de vida, o jeito de falar, os comportamentos, enfim, são aspectos que nos diferem e que podem contribuir para o currículo. Enquanto sujeitos históricos, as crianças criam, recriam, ressignificam seus conhecimentos por meio das interações com outras crianças e adultos, seja de sua família ou de outros lugares. Através das interações e das brincadeiras, as infâncias se encontram e as experiências são intensificadas.

Os contextos nos quais as crianças vivem são plurais, assim, considerar as que vivem na zona rural, nas cidades, no litoral, as ribeirinhas, indígenas, quilombolas, é reconhecer contextos peculiares que refletem os modos de ser criança e de viver das diferentes infâncias, inclusive no cotidiano das unidades da Educação Infantil. (CEARÁ, 2019, p. 115).

#### B) Direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças

O DCRC discorre sobre os seis direitos de aprendizagem previsto na Base e citados por nós no capítulo anterior, aborda ainda as DCNEI's e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (SEDUC/2011) como dois documentos fundamentais que, antes mesmo da Base, defendiam o desenvolvimento das múltiplas aprendizagens, sendo que esse último documento foi elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará em parceria com os municípios.

A aprendizagem requer projetos pedagógicos para Educação Infantil que sejam fidedignos para o desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças, assumindo o compromisso e assegurando o direito de desenvolvimento integral dos bebês e das crianças com qualidade. (CEARÁ, 2019, p. 117).

Relembrando os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, o DCRC coloca ao lado de cada um desses direitos perguntas reflexivas, a fim de colaborarem na elaboração das propostas pedagógicas das instituições. Ressaltamos que ao colocar apenas seis verbos como direitos de aprendizagens, a BNCC limita os direitos das crianças, enquanto elas podem se desenvolver muito mais do que o que é previsto.

#### C) Currículo e suas dimensões ética, política e estética

Sobre este ponto, o DCRC enfatiza a importância dos princípios ético, político e estético abordados nas DCN. Sobre cada princípio apresenta uma síntese ressaltando a importância da professora e do professor, como as instituições da Educação Infantil devem se orientar e ao que está voltado o trabalho pedagógico. Sobre esta etapa da Educação Básica, espera-se que o currículo coloque,

o foco nas experiências e saberes dos bebês e das crianças, como ponto de partida; Articula esses saberes ao repertório amplo e diversificado da cultura; Abrange um conjunto de práticas pedagógicas e cotidianas, planejadas pela professora, pelo professor, vividas e ressignificadas pelas crianças, a partir de suas experiências de aprendizagem. (CEARÁ, 2019, p. 122).

#### D) Educar e Cuidar na educação e desenvolvimento de bebês e crianças

Os termos Educar e Cuidar de forma indissociáveis na educação infantil ganharam grande destaque nas DCNEI's; desta forma o DCRC trata da importância das suas ações pedagógicas andarem lado a lado, rompendo com qualquer atitude assistencialista, promovendo situações que possibilitem as crianças de se expressarem em suas necessidades, construindo condições para explorar os ambientes onde vivem.

#### E) Aprender a partir das interações e da brincadeira

É necessário pensar em vivências que ofereçam às crianças o desenvolvimento e a aprendizagem a partir das interações e das brincadeiras. O DCRC alerta sobre algumas das habilidades que o professor dessa etapa deve apresentar para garantir que os dois eixos sejam executados. Para tal é importante a presença de docentes que

[...] se portam de forma atenta, sensível, respeitosa, mediadora das valiosas e significativas aprendizagens das crianças, que instigam seus afetos, suas sensações, seus movimentos, possibilitando as interações e as brincadeiras, sua memória, linguagem e identidade, ampliarão as possibilidades de construção, de conhecimentos já sistematizados na cultura, e, especial, dos sentidos pessoais que decorrem das interpretações infantis. (CEARÁ, 2019, p. 126).

É importante a ação de professores que instiguem as muitas aprendizagens que as crianças podem desenvolver, pois através das interações as crianças constroem suas identidades a partir das suas culturas e modos de vida e dos outros com quem convivem. Pelas interações ocorrem aprendizagens significativas para o desenvolvimento. Por meio das brincadeiras as crianças estimulam a curiosidade, o faz de conta, a concentração e tantas outras habilidades que são oportunizadas por meio do brincar. Sobre esse eixo, o DCRC traz uma ideia que explora os seis direitos de aprendizagem a partir do brincar, que é um desses direitos,

Afinal, ao BRINCAR as crianças aprendem a CONVIVER; a PARTICIPAR ativamente em seus grupos de parceiros; a EXPLORAR linguagens, materiais, espaços, elementos da cultura; a EXPRESSAR emoções, sentimentos, criações, ideias, hipóteses etc. e por fim, a CONHECER-SE, já que na interação com o outro, na elaboração das brincadeiras e realização dos jogos, compreende as suas necessidades, ideias, afetos, ao compartilhar afetos e ideias diversas que a colocam em outra perspectiva. Por essa abrangência, a brincadeira é considerada como um dos eixos do trabalho pedagógico na Educação Infantil. (CEARÁ, 2019, p. 129).

Tanto as interações, quanto as brincadeiras são fundamentais para que as crianças aprendam, ensinem e se desenvolvam dentro de suas limitações e a partir daquilo que lhes é oferecido. As interações e as brincadeiras acontecem naturalmente na vida das crianças, mas quando mediadas potencializa os saberes que elas já têm, possibilitando-as ampliarem estes saberes através das trocas.

#### F) Papel da professora, do professor

O DCRC orienta que a professora e o professor da educação infantil sejam conduzidos pelas DCNEI's e pela Base, além dos documentos elaborados por cada município, considerando os eixos Interações e Brincadeiras, os Princípios Éticos, Políticos e Estéticos, os cinco Campos de Experiências, os seis Direitos de Aprendizagem e o artigo 9º das DCNEI's. Assim o docente da educação infantil deve proporcionar

[...] aprendizagem significativas, fortalecer a autoestima das crianças, mede as relações interações das crianças com outras crianças e com os conhecimentos, organizar situações prazerosas desafiadoras, promovendo o respeito à igualdade dos direitos a todas as crianças". (CEARÁ, 2019, p. 136).

### G) Por uma Educação Infantil inclusiva e democrática

O documento discorre sobre a educação inclusiva como a garantia da equidade, ou seja, a igualdade de oportunidade a todos. O professor/professora precisa olhar para as singularidades das crianças, oportunizando a interação de todas, favorecendo as mudanças no seu repertório cultural, alargando suas aprendizagens.

Após explanar esses princípios, o DCRC discorre sobre o planejamento dos ambientes de aprendizagem que precisam apresentar uma estrutura mínima, oferecendo às crianças conforto com espaços aconchegantes, diferentes espaços para que ocorra uma diversidade de atividades que garantam a acessibilidade. Deve-se observar os desejos das crianças para se adquirir materiais que colaborem na ampliação e concretização desses desejos.

Outro ponto muito importante trazido também pelo DCRC é a parceria entre as famílias e as instituições de educação infantil que precisa acontecer e ser fortalecida para que a criança compreenda que ambas as instituições são responsáveis por sua educação/formação. Deve haver o respeito pelas famílias, independentemente de sua estrutura. "A parceria entre instituição e família favorece na compreensão do contexto familiar em que a criança está inserida, possibilitando compartilhamento dos saberes e o respeito à sua cultura." (CEARÁ, 2019, p. 162). Escola e família precisam caminhar juntas em prol do melhor desenvolvimento de suas crianças.

O documento cita a importância de realizar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental com práticas que respeitem o direito à infância nas duas etapas; para isto, é interessante que se realize o planejamento curricular voltado às necessidades da criança, valorizando suas falas. É importante também que as crianças assumam o protagonismo do seu aprendizado. Para que aconteça de forma satisfatória essa transição, o DCRC ratifica a importância de considerar os campos de experiência e os direitos de aprendizagem.

Por fim, aborda a avaliação como instrumento de aprimoramento do trabalho na Educação Infantil, sendo que três aspectos devem contemplar essa avaliação: a observação que deve ser feita a todo momento sobre as crianças em toda a sua rotina; o registro feito pelos docentes, seja de fotos, vídeos, painéis ou escritos; e, por fim, a reflexão que deve estar presente para manter ou melhorar o que está dando certo e repensar ou retirar o que pode estar atrapalhando o trabalho feito em sala.

## 5.5 Quem norteia o trabalho da Educação Infantil no município de Fortaleza?

O atual documento que norteia o trabalho pedagógico no município de Fortaleza foi lançado em março de 2023, denominado Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, que objetiva garantir o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças. Ele traz as concepções que norteiam as práticas pedagógicas da Educação Infantil, sendo elas: criança, infância, educar e cuidar, interações e brincadeiras. Aborda a organização do trabalho pedagógico dos profissionais nesta etapa da educação escolar, desde o(a) diretor(a) escolar, o(a) coordenador(a) pedagógico(a), os(as) professores(as), os(as) assistentes e auxiliares, o(a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado até o(a) auxiliar pedagógico(a) da sala de inovação e tecnologias, para cada um desses profissionais as diretrizes trazem as atribuições que os competem.

Sobre a rotina da Educação Infantil o documento orienta sobre os tempos permanentes: a chegada, a roda de conversa, a higiene e alimentação, o brincar livre, a roda de histórias e a saída, esses são os tempos que não podem faltar, assim como os tempos diversificados como a música, o teatro, as artes visuais, a dança, o faz de conta, o registro pelas crianças, as tecnologias digitais, movimentos e gestos em jogos e brincadeiras, entre outros. As diretrizes atentam para outros documentos que foram elaborados anteriormente a elas e que devem servir de guia para o trabalho com as crianças da Educação Infantil.

### **5.5.1 Orientações para Práticas Pedagógicas de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**

Elaborado em 2016, este documento pretende que o professor reflita sobre sua prática pedagógica ao que diz respeito à oralidade, à leitura e à escrita na educação infantil. Nas orientações é possível perceber que a educação infantil é considerada uma etapa que antecede a alfabetização das crianças e, partindo dessa concepção, as orientações foram elaboradas.

A linguagem verbal precisa ser estimulada e vivenciada por meio de práticas discursivas que acontecem no decorrer da rotina e que são intensificadas através das interações e das brincadeiras. As salas de referência, que são as salas de aulas das crianças, devem ser ambientes que favoreçam uma cultura letrada por meio de cartazes, materiais feitos pelas crianças, além de haver especificação de locais, como o cantinho da leitura, que deve estar organizado com livros paradidáticos, revistas, diferentes gêneros textuais, que proporcionem às crianças o contato com eles; ou ainda o cantinho da brincadeira com

brinquedos variados, fantoches e materiais não estruturados. Pode-se ter ainda cartazes com diversas grafias para que as crianças percebam as diferentes formas de grafar e os diferentes tipos de letras.

No currículo da Educação Infantil, propomos a garantia da promoção de práticas de oralidade, de leitura e de escrita pautadas por objetivos claros de ensino de aprendizagem voltados para a inserção das crianças na cultura letrada, considerando suas necessidades e interesses. (FORTALEZA, 2016, p. 8).

As práticas pedagógicas de linguagem oral e escrita são abordadas pelas orientações para cada uma das séries da Educação Infantil, desde o infantil I até o infantil V, que são designados pelas idades dos bebês e das crianças. Para cada série são apresentadas indagações que servirão para nortear as práticas pedagógicas de oralidade, leitura e escrita. Vamos exemplificar, no infantil V, no eixo da Escrita existe a seguinte pergunta: "utiliza diferentes recursos materiais (letras móveis, palavras, frases, estrofes, textos, fichas do nome...) para realizar atividades com a língua escrita?" (FORTALEZA, 2016, p. 21). A partir dos questionamentos os docentes irão traçar estratégias que orientarão a execução do seu trabalho.

### **5.5.2 Experiências de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil**

Consiste numa Coletânea estruturada com experiências realizadas pelas professoras desta etapa da educação da rede Municipal. Ao disponibilizar essa coletânea, o objetivo é socializar as diversas experiências feitas com as crianças para contribuir no trabalho docente das instituições. Ao relatar as experiências, a coletânea explica como cada experiência foi desenvolvida, bem como traz registros fotográficos. Na explicação de cada uma das experiências relatadas encontramos o passo a passo de como aconteceram.

### **5.5.3 Orientações para o processo de Transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**

Lançadas em 2016, estas orientações consideram que as brincadeiras devem ter continuidade no ensino fundamental, bem como o direito de aprender a ler e a escrever, pois no documento consta uma pesquisa realizada em uma instituição municipal que relata, através das falas das crianças, o desejo delas de aprender a ler e escrever. "Acreditamos no importante papel da Educação Infantil no processo de alfabetização da criança que se prolongará no Ensino Fundamental" (FORTALEZA, 2016, p. 16).

Discorrendo sobre a transição, essas orientações fazem um levantamento das transições vivenciadas pelas crianças ao longo de suas vidas. A primeira delas é a transição de casa para a instituição escolar, em que as instituições devem estar preparadas para acolherem

as crianças, respeitando-as em suas reações e comportamentos. Recomenda-se que, inicialmente, as famílias possam estar com as crianças, propiciando-lhes a segurança necessária para estarem ali.

Um outro momento é a transição que acontece de uma turma para outra, com passar de um ano para o outro: as crianças se depararam com um(a) novo(a) professor(a), outros coleguinhas ou até outra instituição, e neste momento é importante a presença da família e a preparação da escola para estas mudanças. Na transição da creche para pré-escola, as rotinas geralmente são modificadas, pois o bebê da creche que passava em média dez horas dentro da instituição, quando vai para a pré-escola inicia um período menor, de 4 horas de tempo escolar. É importante que os docentes da creche possam conversar com os da pré-escola para que esses conheçam um pouco da vida das crianças e de suas famílias. E por fim, a transição que deve ser feita entre as duas etapas, da Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

[...] a identidade da educação infantil é definida pela integralidade do desenvolvimento da criança, pelas interações e brincadeiras - eixos norteadores da prática pedagógica e propulsora do desenvolvimento infantil -, pelas múltiplas linguagens da criança, pela indissociabilidade do educar e cuidar, pelas práticas de letramento - uso social do código escrito, entre outras. Nesse sentido, buscamos práticas que respeitem os direitos de aprendizagem das crianças sem antecipação de expectativas de aprendizagem, de conteúdos e práticas específicos do ensino fundamental, pois, como já sabemos, se a educação infantil garante as aprendizagens necessárias nesta fase e no ensino fundamental elas forem consideradas enquanto conhecimentos construídos as crianças terão muito mais chances de encontrar sentido em sua trajetória escolar. (FORTALEZA, 2016, p. 37-38).

É importante que a transição seja feita de forma responsável e respeitando o ritmo das crianças. A família tem um papel valioso neste processo, pois a parceria que deve acontecer entre a família e a escola precisa servir, entre outras coisas, para ajudar as crianças diante dos desafios e situações que vão acontecendo no decorrer da vida escolar.

#### **5.5.4 A Criança e o seu nome: Identidade, expressão e escrita na Educação Infantil**

Este documento foi elaborado por meio da Coordenadoria de Educação Infantil (COEI), da SME do município com o objetivo de fundamentar a práxis docente sobre a importância da criança experimentar vivências com o seu nome, tendo em vista que o nome faz parte da sua história e da sua identidade. O documento manifesta algumas formas de trabalhar o nome próprio nesta etapa da educação.

O documento revela que, entre os professores da Educação Infantil, é comum que o trabalho iniciado no começo do ano tenha como ponto de partida o nome das crianças. Em 2017 foi realizada uma pesquisa qualitativa com os professores e as crianças da educação infantil para saber como se dá a apropriação sobre o nome próprio no ambiente educacional. A

referida pesquisa foi realizada pelo Núcleo de Avaliação e Pesquisas das Políticas de Educação Infantil (NUPEI/COEI).

Dentro do documento é perceptível as estratégias didáticas utilizadas para ampliar as aprendizagens acerca da escrita e a apropriação do nome próprio, além de falas das professoras que participaram da pesquisa. Encontramos também fundamentos sobre a história e a representação do nome próprio para a sociedade, citando teóricos como Vygotsky, Ferreiro e Teberosky, além de outros. Há ainda a importância do nome para a sociedade civil, quem escolheu este nome e a história que há em torno dele.

É possível perceber também a utilização do nome para iniciar o processo de alfabetização. O documento cita o que está disposto na BNCC, enfatizando os direitos de aprendizagem. Traz ainda as diferentes formas de expressão utilizadas pelas crianças, a saber: a brincadeira, o desenho e a escrita espontânea. Além de, como vimos em outros documentos, prevê que a organização dos ambientes na educação infantil deve promover a identidade e o letramento das crianças. "A organização do espaço na educação infantil deve propiciar condições adequadas para receber as crianças de modo a favorecer sua atuação considerando sua estrutura física e psicológica" (FORTALEZA, 2017, p. 45). Das experiências com o nome próprio que constam no documento podemos citar a identificação das toalhas, que devem ter os nomes dos bebês, a utilização de músicas, os nomes das crianças em objetos utilizados no dia a dia como copos e lençóis, uso da ficha com o nome, uso do alfabeto móvel, do crachá. É interessante como, a partir destas práticas, as crianças reconhecem seus nomes e os nomes dos colegas. Por fim, o documento ratifica a importância da parceria com as famílias e a presença delas nas instituições.

### **5.5.5 Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Fortaleza**

A referida proposta foi elaborada por técnicos da SME, professores e coordenadores, além da assessoria disponibilizada pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal através da pessoa de Maria Vasconcelos Ferreira. Houve ainda a consulta pública com a comunidade escolar, porém o documento não expõe a forma como foi feita. A atual proposta é uma atualização aprimorada da última versão, que foi elaborada no ano de 2016. O documento atualizado define currículo como sendo,

[...] tudo que poderá ser vivenciado entre crianças e entre adultos e crianças que convivem diariamente em espaços educacionais de vida coletiva. Sendo a instituição de educação infantil um ambiente de relações diversas e complexas, que se dão na práxis da convivência humana, essas relações precisam acontecer de

forma respeitosa, mediadas em seus conflitos, pautadas em princípios éticos, políticos, estéticos, democráticos, equitativos, inclusivos e de respeito à diversidade, considerados elementos relevantes para a sociedade. Tais princípios precisam ser considerados pelos profissionais da educação infantil em suas práticas pedagógicas com as crianças, tendo como objetivo maior promover em sua amplitude os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. (FORTALEZA, 2020, p. 9).

A Proposta Curricular define a Proposta Pedagógica como o documento que orienta as práticas curriculares que acontecem nas instituições e que expressam as diversas concepções presentes nelas, a Proposta Pedagógica revela a identidade de cada instituição, embora todas devam ser pautadas nos mesmos documentos normativos.

O currículo das instituições precisa dialogar com as diversas infâncias, considerando as peculiaridades de cada faixa etária e garantindo os direitos de aprendizagem das crianças, acolhendo-as em suas diferenças, bem como as suas famílias, que são parceiras importantes para o desenvolvimento dos bebês e das crianças.

Citando as DCNEI's, a proposta curricular ratifica a compreensão de que a criança precisa estar no centro do planejamento como um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, endossando o direito ao desenvolvimento integral, que contemple as diversas áreas da vida dos pequenos, bem como assegurando as interações e as brincadeiras, os seis direitos de aprendizagem e os cinco campos de experiência sustentados na Base e reafirmados no DCRC. O documento defende que haja o desenvolvimento integral, pois quando considerada em sua integralidade as crianças desenvolvem-se a partir daquilo que sabem e do que podem aprender. (FORTALEZA, 2020)

A proposta se baseia ainda nos documentos municipais citados anteriormente e que propõem a promoção do autoconhecimento, o princípio da autonomia, o convívio da diversidade humana, os princípios presentes da Base e reafirmados em muitos documentos que contemplam o currículo da educação infantil de Fortaleza, que são a promoção da equidade e da inclusão em busca de uma sociedade justa e igual para todos. É preciso pensar em ações que tragam reflexões sobre a importância do respeito às diferenças, inclusive para que determinadas práticas não sejam reproduzidas dentro do ambiente escolar, pois

[...] é preciso reconhecer a complexidade que existe em pensar essas diferenças e, na maioria das vezes, na dificuldade em lidar com elas, pois crescemos em uma sociedade excludente, com uma desigualdade social elevada e uma cultura machista e racista, e essas características podem facilmente permear as condutas dentro do ambiente educacional, se não efetivarmos ações concretas de superação dessas relações. (FORTALEZA, 2020, p. 19).

É preciso romper com toda forma de discriminação e a escola é um ambiente propício para este debate, em cada etapa, em cada faixa etária, com estratégias diferenciadas é possível

desenvolver práticas que conduzam as crianças a pensarem e refletirem acerca do mal que é o preconceito e a discriminação para nossa sociedade.

Segue o documento afirmando assumir o compromisso com a educação para as relações étnico-raciais, educação indígena e com as crianças com deficiência ou transtorno global de desenvolvimento. Vale ressaltar que a proposta aborda de forma efetiva e repetida a importância da inclusão e do direito de aprender que deve ser garantido a todos. A proposta também fala dos aspectos que devem contemplar o planejamento pedagógico, aspectos estes citados ao longo deste capítulo, que são os eixos norteadores desta etapa da educação, os diversos princípios previstos, os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, além da intencionalidade pedagógica sobre as ações que se pretendem realizar e os materiais utilizados. Expressa ideias sobre o que pode ser proposto, como os projetos que podem surgir a partir do interesse das crianças e as sequências didáticas.

O documento segue orientando sobre a avaliação na educação infantil e a importância da presença e da participação da família na escola. “As famílias precisam se sentir seguras, úteis e valorizadas nesse processo colaborativo” (FORTALEZA, 2020, p. 83). É necessário que a escola esteja aberta às famílias, mas também é necessário que as famílias reconheçam e assumam seu papel enquanto instituição envolvida na educação das crianças.

### **5.5.6 Aprendizagem e desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil**

Este documento foi elaborado pelo COEI no período da pandemia, em 2021, objetivando contribuir para que na prática pedagógica os professores busquem desenvolver junto com as crianças as habilidades socioemocionais nas atividades do dia a dia, promovendo o respeito e a solidariedade com todos. O documento enfatiza os direitos de aprendizagem previstos na BNCC, articulando-os com as habilidades socioemocionais. Traz ainda cinco habilidades que se relacionam entre si: o autoconhecimento, a autorregulação, a consciência social, as habilidades de relacionamento e a tomada de decisões responsáveis.

Para cada uma dessas habilidades são citados os conhecimentos que devem ser desenvolvidos, os campos de experiências que são contemplados e os códigos alfanuméricos presentes na BNCC, que diz quais as habilidades precisam ser desenvolvidas. Ao final do documento encontramos os anexos com sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas a fim de estimular o desenvolvimento socioemocional na educação infantil. Vale ressaltar que estas atividades consistem em brincadeiras.

No decorrer deste capítulo foi possível observar os documentos que estão presentes e devem orientar o currículo da educação infantil desde a esfera federal até chegar no nosso estado a partir do DCRC e especificamente no município de Fortaleza, que é o lócus desta pesquisa. É possível perceber que, em todos os documentos citados, existem as influências e orientações contidas na BNCC, como já esperávamos que houvesse; porém, em todos eles atentamos para a presença das DCNEI's, que também há na BNCC, mas de forma mais superficial. Já no DCRC e nos demais documentos do município de Fortaleza há maior valorização sobre estas diretrizes que, embora não resolvam os muitos problemas ainda existentes na educação infantil, consistem em um documento que serviu como um divisor de águas para essa etapa da educação, sobretudo reconhecendo e reafirmando a criança como um sujeito de direitos, além de estabelecer uma maior autonomia às crianças e aos docentes.

Contudo, o currículo da educação infantil é composto pelas influências da BNCC em quase sua totalidade. É necessário que haja discussões e debates, que não retirem das crianças os direitos que lhe foram garantidos às custas de tantos embates.

No próximo capítulo é apresentado o Produto Educacional com as Oficinas Pedagógicas e as Sequências Didáticas das atividades que foram elaboradas pelas professoras participantes da pesquisa.

## 6. PRODUTO EDUCACIONAL: AS OFICINAS PEDAGÓGICAS E AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

O Mestrado Profissional deve deixar no local em que é realizada a pesquisa um produto educacional que foi construído no decorrer do estudo e que deve permanecer neste ambiente. Esse produto educacional deve oferecer ao lócus da pesquisa momentos que contribuam com o grupo de profissionais inseridos no local e de outras pessoas que chegarem ali.

A fim de potencializar o trabalho das docentes, foram realizados momentos de oficinas pedagógicas dialógicas que favoreceram a construção de conhecimentos e a resignificação deles através da ação-reflexão-ação.

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. (PAVIANI E FONTANA, 2009, p. 78).

As autoras ressaltam a relação de tornar o que se idealiza de forma significativa, concretizando-a, pois a partir do momento em que as discussões e as construções fazem sentido, há prazer em realizá-los. As vivências experimentadas nas oficinas devem favorecer a práxis pedagógica, conduzindo os participantes a reconhecerem aquilo que dá certo e o que precisa melhorar em sua prática.

Através da realização das oficinas ocorre a produção de conhecimentos a partir de ideias existentes que colaboram para transformar a realidade daquele local. Dill (2018), afirma que,

[...] as oficinas pedagógicas têm como finalidade articular o abstrato e o concreto, fazendo as aproximações necessárias para que efetivamente o aprendiz faça a junção da teoria com a prática e que desenvolva habilidades voltadas ao trabalho em grupo de maneira mais articulada de tal forma que possibilite vivências mais significativas, sendo capazes de mais facilmente se incorporar à prática docente de seus componentes. Ou seja, saber fazer de forma reflexiva, interativa e colaborativa. (DILL, 2018, p. 47).

A autora diz ainda que a oficina pedagógica precisa ter um planejamento flexível por ser um espaço dinâmico onde acontece, por parte dos envolvidos, a construção coletiva de aprendizados. Segundo Vieira e Valquind (2002), por meio das oficinas, além da construção de conhecimentos, aquele que aprende também ensina de alguma forma.

O mediador da oficina precisa apresentar algumas características, tais quais: demonstrar domínio dos conteúdos abordados; ter facilidade para trabalhar em grupos, respeitando o momento de fala e as diferenças; ter boa comunicação com o grupo, motivando

as interações e ter flexibilidade e senso de humor. (SILVA, 2019). A função do mediador é fundamental para que as oficinas ocorram naturalmente e sejam acolhidas pelo público-alvo. A fim de apresentar as Oficinas Pedagógicas, utilizamos como técnica metodológica a Análise de Conteúdo, que visa analisar fontes de conteúdos verbais ou não-verbais e que teve início no século XV nos Estados Unidos. Segundo Colvero (2016), a análise de conteúdo foi empregada nas ciências políticas e, posteriormente, na psiquiatria, linguística, história, etnologia e psicanálise.

Bardin (2009), nos aponta as etapas da Análise de Conteúdo, segundo a autora existe a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A primeira etapa corresponde ao contato com o que será analisado. Deve acontecer a organização dos conteúdos que serão analisados e a associação com os temas abordados. No segundo momento há a análise do material que fora organizado anteriormente, este material será explorado para que se obtenha os resultados. A terceira etapa corresponde aos resultados. Na análise de conteúdo a inferência “significa ir além de suposições e também respaldá-las no referencial teórico escolhido e no contexto histórico e social de emissão e recepção da mensagem”. (COLVERO, 2016, p. 83). Consideramos ainda que,

[...] a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias. (GOMES, 2007, p. 79).

Aconteceram quatro Oficinas Pedagógicas, sendo três delas on-line e uma presencial. Na primeira Oficina apresentamos a estrutura do trabalho, de como aconteceriam e estariam organizados os encontros. Conforme dito anteriormente, por conta das diferentes realidades com as pesquisadas, não foi possível reunir todas de forma presencial, pois das cinco professoras envolvidas na pesquisa, apenas uma trabalha na escola nos dois horários e as outras, duas trabalham no turno da manhã e duas no turno da tarde.

As Oficinas se organizaram com a exposição dos temas através do uso de slides, ressaltamos que as professoras se colocassem a qualquer momento, emitindo sua opinião sempre que quisessem. Para nos reunirmos, utilizamos como ferramenta o Google Meet<sup>7</sup>. Nos três encontros on-line foi preciso gerar dois links, pois a reunião era encerrada antes de concluirmos.

---

7 É uma plataforma de videoconferências do Google. Os convidados recebem um link gerado pela plataforma e podem acessar por meio do computador, smartphone ou iphone, utilizando qualquer navegador da Web. (Fonte: <https://apps.google.com/meet>).

As Oficinas foram nomeadas de acordo com os títulos dos capítulos da pesquisa. Cada encontro teve duração de, aproximadamente, duas horas. Contamos com a participação das nossas cinco pesquisadas em todos os momentos. Como é um assunto muito atual, conversamos com a diretora da escola para que pudéssemos compartilhar os links dos encontros no grupo de WhatsApp da escola, ela aderiu à proposta e esteve presente no nosso primeiro encontro. Vale ressaltar que somente ela, a diretora, se juntou a nós e isto aconteceu apenas no primeiro encontro. Nos demais momentos de Oficina, embora o convite fosse feito a todos os professores da instituição, a participação deu-se somente pelas professoras envolvidas na pesquisa.

### 6.1 Oficina Pedagógica 1: A Infância, a Criança e a Educação Infantil

A primeira oficina aconteceu no dia 13 de setembro de 2023, às 19h30. Fizemos uso de dois links, o primeiro foi <https://meet.google.com/rmh-cwut-wwe>. Colocamos no grupo de WhatsApp, que foi criado para a organização dos nossos horários e dias e coisas afins, às 19h27, para que pudéssemos iniciar pontualmente às 19h30. O primeiro momento foi encerrado às 20h34, quando caiu a chamada. O segundo link foi <https://meet.google.com/ubb-pdnd-rxb>, com início às 20h37 e finalizado às 21h15.

Iniciamos a Oficina Pedagógica apresentando o trabalho, falando dos objetivos propostos e dos temas que seriam abordados em cada um dos encontros. Após esse momento, adentramos no tema da Oficina neste dia, falando da importância de conhecermos conceitos tão significativos e que fazem parte do nosso dia a dia, da relevância de sabermos as concepções que se tinham sobre a infância, a criança e a educação infantil. A esse respeito trazemos a seguinte tabela com as professoras que tinham conhecimento acerca de como esses conceitos eram vistos.

<b>Professora</b>	<b>Infância</b>	<b>Criança</b>	<b>Educação Infantil</b>
<b>Cê</b>			X
<b>Gê</b>			X
<b>Lê</b>			X
<b>Shê</b>		X	X
<b>Cerê</b>			X

É possível perceber que sobre o conceito de infância, o que trouxemos dos séculos XIV a XVI era desconhecido por todas as professoras. De acordo com o mesmo período, apenas uma professora tinha conhecimento acerca de como as crianças eram vistas. Sobre o conceito de Educação Infantil, foi unânime, todas falaram que tinham conhecimento de que é um termo recente.

No decorrer da apresentação, enquanto falávamos sobre os Jardins de Infância que quando se tornaram efetivos aqui no Brasil foram destinados às famílias ricas, a professora Cê falou fazendo a seguinte colocação:

*Público para famílias ricas? Tá igual na UFC hoje, quem tá na UFC são os ricos. Não mudou nada, gente. O Liceu, antigamente, era pras famílias ricas. Trazendo pra nossa realidade hoje, mudou o nome de Educação Infantil pra Universidade, que tem mais alunos de escolas particulares do que públicas. Isso é um absurdo. (Professora Cê).*

A manifestação da professora, aparentemente, foi com indignação, pois pela sua fala foi possível perceber que os mais favorecidos parecem ser sempre os mesmos. Conforme Kuhlmann Jr. (2000), às crianças pobres sempre foi oferecido aquilo que havia de mais barato, como se o valor da criança fosse proporcional a sua condição na sociedade. Junto a sua fala tivemos a contribuição de outra professora que se expressou dizendo,

*Eu tenho uma visão muito crítica em relação essas participações de empresas privadas dentro da nossa educação, né. Alguns anos atrás nós não tínhamos editora atuando diretamente dentro da escola e hoje a gente tem constantemente, né. Sabendo que dentro da própria rede nós temos professores muitas vezes até com mais formação do que as pessoas que atuam em editora, né. Que poderiam trazer uma realidade nossa e não de fora, que às vezes vêm, observam e até fantasiam o que a gente pode fazer em sala de aula sem conhecer a nossa realidade. E isso é algo que é muito crítico, mas isso vem muito de cima, né. É algo que a gente precisa muito correr atrás. (Professora Cerê).*

*A prefeitura fecha contratos com as empresas privadas porque tem tanta verba que é pra chegar pra educação infantil, pra Educação, que pra mostrar serviço contratam lugares horrorosos. Nós temos o Imphar que é municipal. Pra quê buscar uma equipe que é lá no Sul pra dar formação pra gente, que é a Opet.<sup>8</sup> Essas pessoas que não conhecem a nossa realidade. (Cê).*

As falas das professoras ratificam ainda mais a forma como é tratada a educação infantil no nosso município, as formações acontecem, mas, aparentemente, quem as

---

8 Opet é a editora que fornece ao município de Fortaleza o material didático para atender as séries Infantil 4, Infantil 5, 1º e 2º anos do ensino fundamental.

administra parece não conhecer a realidade em que as escolas estão inseridas e de como é abusivo cobrar das docentes ações pedagógicas que têm sua execução inviável.

Segundo Rosemberg (2002), as instituições privadas entraram na educação pública para que houvesse a padronização de fato, ou seja, conforme relatado pelas professoras, existe o pensamento de que o Brasil é o mesmo em suas cinco regiões, como se houvesse apenas uma única infância para pobres e ricos, como se as condições se iguallassem a todos, pois na teoria trazida pela Base, a organização é equitativa, todos os estudantes têm as mesmas oportunidades de aprender, para isto a padronização é a solução. Infelizmente não é tão simples e as desigualdades educacionais continuam acontecendo.

Neste primeiro momento as demais professoras não se colocaram, mas é possível observar que tanto a professora Cê, quanto a professora Cerê apresentam opiniões parecidas sobre a forte presença das organizações privadas na educação pública, sobre as influências que estas instituições exercem dentro da esfera pública e que em nada contribuem para a melhoria educacional do nosso país. Finalizamos com a avaliação de forma oral para sabermos como foi o primeiro dia, das palavras citadas tivemos: importante e interessante.

## 6.2 Oficina Pedagógica 2: Caminhos e descaminhos da BNCC

Antes de apresentarmos como aconteceu a segunda oficina, traremos as respostas das nossas professoras sobre como concebem a BNCC hoje. Após convidar as professoras a participarem da nossa pesquisa, nossa primeira ação foi saber delas sua opinião sobre o tema principal deste trabalho, a BNCC. Para tal, foi realizada uma entrevista nos dias 22 e 23 de agosto com apenas uma pergunta. **Qual sua opinião sobre a Base?** Vejamos as respostas que nos foram dadas.

<b>Professora</b>	<b>Resposta</b>
<b>Gê</b>	<i>É um documento pouco conhecido.</i>
<b>Cerê</b>	<i>Muito bonita na teoria, mas na prática deixa a desejar devido às diversas demandas com as quais o professor lida diariamente.</i>
<b>Cê</b>	<i>Um ótimo instrumento para o professor agregar em seus planejamentos.</i>
<b>Lê</b>	<i>A elaboração da BNCC proporcionou avanços nas formas de compreender as ações pedagógicas a partir de conceitos e definições que apontam para as reais necessidades e capacidades dos educandos.</i>
<b>Shê</b>	<i>É um documento que orienta a construção do currículo nas escolas, nesse documento estão as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos durante toda a educação básica.</i>

Através das falas das professoras podemos perceber que todas elas se voltam para a Base propriamente como um currículo ou algo que orienta a construção de um documento curricular, com exceção da professora Gê que reconhece que é um documento, porém, pouco conhecido. Consideramos importante saber a opinião das professoras antes do início dos momentos de formação através das oficinas para que, ao final de tudo, possamos saber se as opiniões permanecem as mesmas ou se houve alguma alteração.

A segunda Oficina aconteceu no dia 25 de outubro de 2023, neste dia a professora Gê precisou se ausentar antes do término da primeira chamada do Google Meet, mas lhe foi enviado via e-mail o áudio do encontro. Conforme combinado, marcamos o início do encontro para as 19h30, enviamos o link às 19h20 e iniciamos pontualmente no horário marcado. O primeiro link enviado foi: <https://meet.google.com/gmb-tsyc-ijt>. Às 20h25 caiu a primeira chamada. O segundo link gerado foi: <https://meet.google.com/fod-rzbr-zxj>, teve início às 20h28 e término às 21h08. Esta foi a Oficina que contou com mais contribuições das professoras, com exceção da professora Gê que precisou se ausentar. A acolhida foi feita dando as boas-vindas às professoras e falando da importância de tê-las em cada dia. Foi perguntado se alguma delas queria expor um pouco sua opinião sobre a Base, mas o silêncio prevaleceu, então iniciamos a explanação dos slides com o tema da noite. Após a conclusão da apresentação, as professoras se colocaram emitindo suas opiniões. Sobre as falas feitas, foi unânime a opinião delas sobre os retrocessos e perdas que ocorreram na educação com a entrada e a permanência das organizações multilaterais. Trazemos abaixo algumas dessas falas.

*Eu percebi que houve um retrocesso, né. O que antes que tinha sido conquistado com os PCN's e as Diretrizes, olhando por esse lado e escutando tudo o que foi dito agora nessa formação, nesse encontro, eu percebo que houve um retrocesso com a implementação da Base. E isso acaba nos deixando preocupadas e presas, né. Porque pro professor que é acomodado é bom porque já tem tudo mastigadinho ali, você vai trabalhar o que tá lá e aí você tem até argumentos pra fazer isso porque tá lá na Base, na BNCC. Mas, aquele professor que realmente quer que o aluno seja protagonista, ele vai ficar inquieto com o que tá lá. Aí, eu comecei a refletir, o que antes era pra ser comemorado, hoje é pra gente começar a se questionar, se realmente é pra ser trabalhado desse jeito, já que não há mais autonomia. (Professora Shê).*

Conforme Cássio (2019), a professora Shê fala da padronização imposta pela Base, que é motivo de preocupação para nós. É interessante que ela fala que o documento deveria

ser algo para comemorar, mas, infelizmente, é motivo de preocupação porque retira do docente sua ação ativa no processo de elaboração das suas aulas. Modifica sua rotina porque a autonomia para elaborar suas aulas já não existe, pois o documento traz tudo pronto, “mastigadinho”, como falou a professora Shê.

Agostini (2017), afirma que o direito à educação precisar ser garantido de forma igualitária a todos os estudantes. Mas, podemos ver que com a estrutura da Base os discentes menos favorecidos permanecerão no lugar em que estão e que a educação de qualidade para todos continuará sendo algo distante para muitos.

*Eu quero falar sobre as influências que vêm de fora. Eu não sabia que a Base, e isso eu aprendi contigo porque eu nunca tinha prestado atenção totalmente, eu nunca peguei o livrinho pra ler, eu pegava só a parte que interessava no momento, eu nunca fui a fundo, saber de onde veio a Base, de como ela foi criada. E eu vi e fiquei triste com essa entrada de tantos países que tá aqui dentro, é como você diz, é o público dentro do privado, é muito, muito diferente. Não podemos deixar privatizar a educação. É muito bom o seu trabalho, muito bom o conteúdo, amei aprender bastante. (Professora Cê).*

A fala da professora Cê nos lembra do que já foi citado no capítulo 4, quando mostramos o que diz Rosemberg (2002), sobre as organizações multilaterais e suas influências em nossa educação, de como estes organismos querem a todo custo uniformizar uma educação em países tão diferentes, utilizando as mesmas medidas. Permitir que as organizações privadas ganhem força dentro da educação pública é um retrocesso para nós.

*Com o tempo acontece as mudanças, né. A gente vai percebendo porque vai sendo debatido, mas as mudanças não estão ainda de acordo com o que é necessário, né. A gente vê de uma forma, mas se for se aprofundar, a gente percebe coisas que não estão de acordo com as necessidades. Então, com o tempo essas necessidades vão surgindo, vão sendo mais repensadas e ainda tem muita coisa pra ser modificada. Aí a importância da gente conhecer mais, pesquisar, se aprofundar e estar engajado para que as mudanças venham a melhorar a qualidade da educação. (Professora Lê).*

As professoras expõem suas opiniões e apresentam descontentamento com a esfera privada e as suas muitas influências dentro da educação, influências estas que dificultam o desenvolvimento de uma melhor educação, sobretudo por fazer exigências comuns a países que apresentam condições educacionais totalmente diferentes, como expomos no capítulo 4 ao citarmos algumas das influências do PISA na educação brasileira e de outros países bem diferentes do Brasil, como o Japão.

No decorrer das nossas falas na apresentação dos slides, enquanto falávamos sobre a elaboração da Base, foi perguntado se algumas das professoras soube, à época, que os organizadores da Base fizeram uma chamada à população e junto ao MEC abriram consulta pública para contribuições, somente uma das professoras se posicionou enquanto a isto, dizendo;

*Eu fiz, entrei lá, dei a minha opinião, fiz tudo direitinho e não acataram nada do que eu pedi. Eles pediram a opinião nossa e não foi, meu nome não estava lá também, nem tampouco o que eu reivindiquei não foi atendido. (Professora Cê).*

Embora tenha feito sua contribuição, a professora Cê não se sentiu contemplada, ou seja, a consulta foi aberta, mas não sabemos se, de fato, todas as pessoas foram ouvidas de verdade e quais foram os critérios de escolha sobre as mudanças que foram acrescentadas, segundo o próprio documento.

### **6.3 Oficina Pedagógica 3: A construção do currículo da Educação Infantil: o que dizem os documentos**

A terceira oficina ocorreu no dia 08 de novembro de 2023. Foi enviado o primeiro link <https://meet.google.com/mpm-vicr-wzb>, às 19h25, com o intuito de iniciarmos às 19h30. Nossa primeira chamada findou às 20h31. O segundo link <https://meet.google.com/xdn-ptbh-zgd>, iniciou às 20h32 e terminou às 20h53.

Na última oficina on-line conversamos sobre os documentos que tratam da educação infantil em nosso país até chegarmos aos documentos municipais. Sobre estes documentos mostraremos abaixo uma tabela sobre o conhecimento da existência destes documentos pelas professoras.

<b>Documento</b>	<b>Professoras</b>
<b>RCNEI</b>	Shê
<b>Indicadores de Qualidade</b>	Nenhuma
<b>DCNEI</b>	Todas
<b>BNCC</b>	Todas
<b>DCRC</b>	Nenhuma
<b>Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza</b>	Cê, Lê, Gê e Shê
<b>Orientações para Práticas Pedagógicas de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação</b>	Cê e Shê

<b>Infantil</b>	
<b>A criança e seu nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil</b>	Nenhuma
<b>Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Fortaleza</b>	Todas
<b>Aprendizagem e desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil</b>	Todas

Acerca dos documentos, abaixo se encontra as opiniões das professoras sobre o que pensam e o conhecimento que têm deles.

*Eu achei muito interessante a forma que foi apresentada esses documentos. Na faculdade não é apresentado dessa forma, ela é simplesmente empurrada, empurrada goela abaixo e como você falou e como você falou nós somos apenas meros reprodutores. E eu não sei se quando um profissional tem muita experiência ele consegue identificar logo, mas eu, quando estava entrando foi apresentado como uma proposta linda e maravilhosa, a gente vem conhecendo assim, as coisas que não encaixam bem, na prática e pra mim ainda foi possível na questão do público<sup>9</sup>, no privado a gente nem tem o direito de questionar nada, né. Eu lembro de formações que nós tivemos no início do ano letivo, a coisa mais linda que você ficava encantada e queria fazer parte daquilo. Quando eu saí do privado e vim pro público foi que eu comecei a ter contato com as pessoas que questionavam esse modelo de educação, né, e tudo, aí a gente vai vendo que realmente não encaixa. É quando tudo começa, meio que esclarecer, né, tirar a venda dos olhos, daquela coisa que é tudo muito lindo, na escrita é a coisa mais linda, mas quando a gente vai ver, na prática, a gente pode tirar até pela nossa realidade. Não é só olhar pra nossa realidade, mas é investir nela pra possibilitar algo a mais. (Professora Cerê).*

A professora Cerê traz em sua fala as distorções que existem entre o que está previsto nos documentos e o que acontece na prática, ela, inclusive, usa as palavras “a coisa mais linda do mundo” para dizer que na teoria é tudo muito perfeito, mas que os acontecimentos da rotina em sala de aula são repletos de desafios.

*Realmente, os documentos só são citados, mas não é acessível pra gente, diz que tem na escola, que isso, que aquilo, mas não passam como a gente precisa. Era pra ter pra cada professor os documentos pra serem estudados nas formações. (Professora Gê).*

9 Esta fala refere-se a esfera pública.

*Pra mim é muito bom porque a gente relembra essa documentação, o que muitas vezes passou despercebido, eu nem lembro no dia a dia quais são os documentos. Foi muito bom esse contato, essa releitura e essa nova possibilidade de questionar. Essas documentações não são facilitadas pra nós, eu não sei nem onde procurar. Quando a gente vai ver, a gente é tão sugado pelo dia a dia que a gente não consegue, pelo menos eu, de ter tempo de procurar. (Professora Cerê).*

As professoras trazem reflexões sobre as dificuldades de acessarem os documentos que foram expostos na Oficina, de como o fato de não tê-los impressos e de fácil acesso para consulta, dificulta saber o que eles propõem. Na escola em que foi realizada a pesquisa existem impressos apenas as DCNs e DCRC. Da educação infantil o que tem lá está desatualizado.

*Eu estou há bastante tempo<sup>10</sup>. Tem a apresentação dos documentos, mas a gente não se aprofunda pra conhecer mais. A gente tem dificuldade de aplicar porque a teoria é linda, mas a prática é complicada, né. Aí os recursos, é muito difícil, né. A quantidade de crianças, né. O acesso a esses documentos é complicado também, a gente não consegue ter o acesso que a gente precisa ter. É importante ter esses documentos porque a gente vai tendo a visão do que é a criança, a sociedade, a cultura, mas tem a dificuldade que é a questão dos recursos, que sempre teve e sempre vai ter. O que a gente pode fazer é conhecer mais pra fazer um bom trabalho. Mas, o trabalho fica a desejar pela questão da gente não ter o recurso, né. (Professora Lê).*

Assim como a professora Cerê, a professora Lê critica que a teoria é muito distante da prática, fala ainda da falta de recursos que sente para realizar vivências com suas crianças e, em suas palavras, fazer um bom trabalho.

*Essas formações em contexto, essa semana pedagógica, que se resume numa manhã pedagógica, nunca ter revisitado esses documentos, tem gente que tá entrando agora que não conhece esses documentos e as vezes não tem curiosidade de conhecer, nem sabe que ele existe, né. A gente sabe da Constituição Federal, da LDB, das diretrizes, da BNCC, mas tem documentos mais específicos que a gente nem conhece, como por exemplo, esses últimos que você falou aqui de Fortaleza, eu posso até ter visto, mas no momento eu não lembro, então assim, tem coisas que eram pra ser priorizadas e que não é, e que nesses encontros eles acabam pedindo coisas que a gente tá cansada de saber, cansada de ouvir, e que no fim não dá em nada, né. (Professora Shê).*

#### **6.4 Oficina Pedagógica 4: A construção das sequências didáticas**

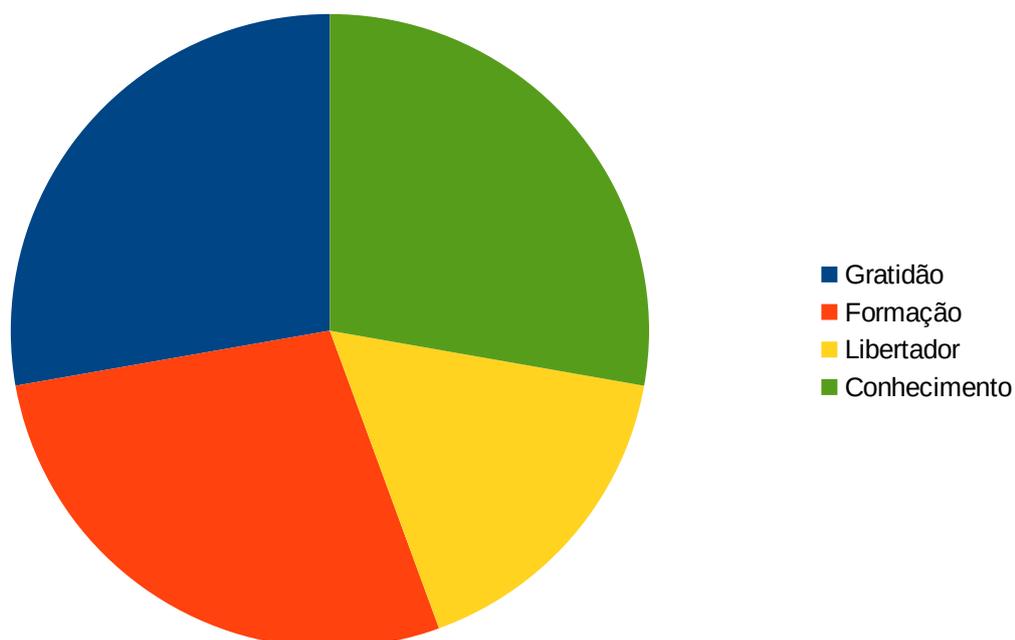
---

10 O termo tempo refere-se aos anos de magistério que a professora tem no município.

Nossa única oficina presencial aconteceu de forma apressada, pois a gestão da escola havia feito um acordo conosco de logística, porém quando conseguimos organizar as crianças em uma sala à parte para que pudéssemos começar nosso encontro, o horário estava adiantado e conseguimos ficar juntas para a elaboração 45 minutos pela manhã e somente 30 minutos à tarde. Como dito anteriormente, as professoras não estão todas em planejamento ao mesmo tempo, ou seja, fora de sala de aula, e isto dificultou a organização do nosso encontro.

Conforme combinado, no dia 13 de dezembro de 2023, às 9h45, estávamos reunidas com as professoras Cê, Cerê e Gê, e à tarde, às 15h50, com as professoras Shê e Lê, para que pudéssemos elaborar as sequências didáticas com vivências que garantissem as interações e brincadeiras, mas que não se prendessem às exigências contidas na BNCC.

Reunidas em uma sala de aula da escola, iniciamos conversando sobre a importância da pesquisa e de como as colaborações das professoras enriqueceram o trabalho. As cinco foram unânimes em agradecer pelo convite e de reconhecerem o quanto os assuntos discutidos nas oficinas on-line agregaram em sua formação. Elencamos algumas palavras ditas por elas:



Das palavras citadas, a expressão “libertador” chamou-nos a atenção, pois três delas se colocaram afirmando que não se preocupar em preencher um instrumental de planejamento com tantos detalhes, é libertador, não ter que decorar os campos de experiências e se preocupar em encontrar objetivos que façam relação com eles, é libertador.

*Ave Maria, fazer um planejamento sem se sentir tão cobrada, é diferente porque você busca atividades que vão ajudar as crianças a se desenvolverem sem aquela coisa que já está prevista ali, limitando o que a criança pode fazer ou não. (Professora Cê)*

*Planejar dessa forma é sair do engessamento que acaba acontecendo quando a gente planeja pra preencher as folhas de planejamento, acaba que a gente vai só escrevendo o que se pede lá, pra completar o que está em branco. (Professora Cerê).*

Na medida em que as professoras elaboravam as sequências, elas se ajudavam entre si na elaboração de objetivos que queriam alcançar em cada proposta feita, por exemplo, enquanto a professora Cê elaborava suas vivências aconteceu o seguinte diálogo:

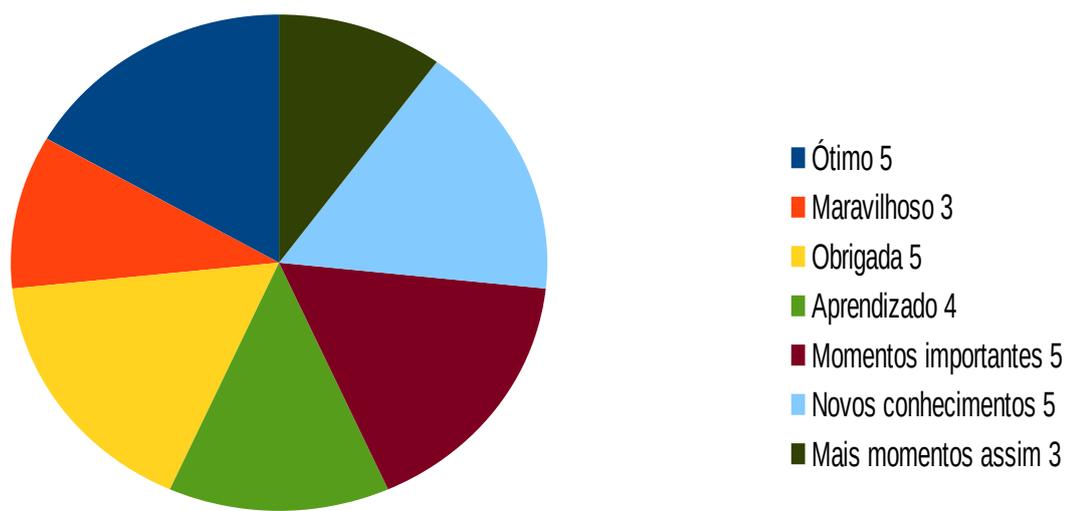
*Eu gosto muito de trabalhar as letras com as crianças porque elas estão presentes em todos os lugares. Vou colocar aqui como o primeiro objetivo, trabalhar as letras do alfabeto, o que vocês acham? (Professora Cê).*

Logo em seguida veio a sugestão.

*Eu acho que pode ficar mais ou menos assim, Cê, identificar as letras do alfabeto, observando-as em nosso dia a dia. (Professora Gê).*

Enaltecemos aqui a importância do planejamento pedagógico em grupos, pois pelas interações que ocorrem em sua elaboração e nas trocas de informações entre as professoras e professores, acontecem as contribuições que enriquecem o trabalho de quem precisa de ajuda e colabora no fortalecimento das relações. Foi possível observar isso na nossa última oficina enquanto as sequências eram elaboradas.

Enquanto finalizávamos nosso último encontro, cada grupo no seu devido horário, como citado acima, as professoras receberam um mimo de agradecimento da nossa parte, neste momento todas elas se emocionaram e agradeceram pelo convite que lhes foi feito para que pudessem participar desse momento da pesquisa. Trazemos um gráfico com algumas palavras que se repetiram durante os agradecimentos.



Ao finalizar nossas Oficinas Pedagógicas nosso sentimento também é de gratidão e alegria, pois pudemos contribuir para ampliar os conhecimentos das professoras e ajudá-las em sua prática pedagógica, conforme previsto em nossos objetivos. Realizamos um questionário via *Google Forms* para sabermos das professoras suas apreciações sobre nossos encontros. Eis as respostas com suas devidas perguntas.

<b>Professora</b>	<b>Quais as contribuições das Oficinas Pedagógicas para você?</b>
<b>Lê</b>	<i>Despertou motivação por aprofundar estudos que contribuam pra estruturar minha prática pedagógica.</i>
<b>Cê</b>	<i>Muito significativa, pois veio agregar mais ainda nos meus conhecimentos e nas minhas práticas pedagógicas em sala de aula.</i>
<b>Shê</b>	<i>As troca de experiências que podem ser proporcionadas as crianças contribuíram de maneira significativa para a minha prática em sala de aula.</i>
<b>Cerê</b>	<i>Possibilitou maior conhecimento sobre muitas coisas, inclusive as documentações pedagógicas.</i>
<b>Gê</b>	<i>Trouxe conhecimento e esclarecimento.</i>

<b>Professora</b>	<b>Você considera relevante os temas abordados? Fale sobre isso.</b>
<b>Lê</b>	<i>Sim. Dialogar/ Explorar sobre o processo histórico conhecendo os acontecimentos sociais, as contribuições de teóricos e os documentos que fizeram parte da trajetória até a concretização da BNCC fortaleceu o grupo de estudo, despertando interesse em estar aprofundando conhecimentos e estar engajadas nas discussões relacionadas ao trabalho educacional, ao conhecimento sobre a documentação pedagógica e as contribuições que podem ser acrescentadas no ambiente escolar.</i>
<b>Cê</b>	<i>Sim. Os temas abordados nestas oficinas, nos mostra situações de aprendizagem da criança pequena que o cuidar e o educar apareçam de forma interligada, pois fazem parte de um contexto em que se desenvolve uma relação de afeto e comunicação. Apreendi muita coisa.</i>
<b>Shê</b>	<i>Sim. É sempre bom lembrar os conceitos de criança, infância e educação infantil e o quanto já avançamos em relação o olhar que tínhamos e forma de trabalhar com esse público. Também foi interessante conhecer quem estava por trás da construção da BNCC e suas verdadeiras intenções. Hoje podemos formar uma opinião mais crítica em relação a implementação da base na</i>

	<i>construção dos currículos.</i>
<b>Cerê</b>	<i>Sim. Pois envolve diretamente o processo educacional ao qual estamos inseridos (a nossa prática).</i>
<b>Gê</b>	<i>Sim, trouxe informações importantes e atuais.</i>

Através das falas das professoras é possível percebermos que a realização das Oficinas Pedagógicas com as discussões propostas sobre os temas trazidos na pesquisa favoreceu para que elas pudessem aprofundar seus conhecimentos e se sentirem contempladas, pois como afirmaram, são temas que fazem parte de suas rotinas e que foram desenvolvidos e estudados em cima de suas práticas profissionais, ou seja, não são assuntos distantes de sua realidade, mas presentes cotidianamente.

Infelizmente não conseguimos realizar outra entrevista para sabermos a opinião das professoras sobre a Base ao final das nossas Oficinas, pois a logística da escola na etapa final da pesquisa não favoreceu para que o fizéssemos, pois com a chegada das provas do SPAECE<sup>11</sup>, a rotina nas escolas, comumente são alteradas, pois os horários para toda a escola segue o mesmo padrão, não há intervalo nestes dias para que o barulho não atrapalhe os alunos que estão respondendo as provas. Cada série tem o seu dia específico para a realização da prova, por exemplo, no dia X, em todo o estado do Ceará estará acontecendo esta avaliação no 9º ano. Em outro dia será no 5º e o último dia é a aplicação no 2º ano, em se tratando do ensino fundamental.

Na escola da realização da pesquisa toda a gestão estava envolvida na realização dessa avaliação, por conta disto não foi possível entrevistar as professoras como era previsto. Para sabermos a opinião delas ao final das Oficinas sobre a BNCC, adicionamos como pergunta final ao último questionário enviado por nós, juntamente com as duas perguntas apresentadas acima. Vejamos suas respostas.

<b>Professora</b>	<b>Qual sua opinião sobre a BNCC hoje (13/12/2023)?</b>
<b>Lê</b>	<i>A BNCC deveria proporcionar uma organização valiosa para o desenvolvimento de um trabalho competente, consciente das metas e das definições a serem abordadas no ambiente escolar. O apoio da BNCC na educação era para trazer direcionamento. Deixa muito a desejar.</i>
<b>Cê</b>	<i>Um excelente documento, importantíssimo para o desenvolvimento da nossa educação, mais que infelizmente não funciona como deveria.</i>
<b>Shê</b>	<i>Hoje vejo a BNCC como um manual que deve ser seguido a risca pelo professor limitando o seu trabalho e as possibilidades de protagonismo das</i>

11 Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. É uma forma de avaliar as crianças e os adolescentes das séries 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e das três séries do ensino médio.

	<i>crianças.</i>
<b>Cerê</b>	<i>É linda, mas em boa parte não cabe na realidade que atuo.</i>
<b>Gê</b>	<i>Precisa ser repensada.</i>

Podemos observar que as professoras modificaram suas respostas iniciais, é possível perceber que suas últimas respostas possuem, mesmo que discretamente por parte de algumas, um tom crítico que, anteriormente não fora externado. Conforme Saviane (2016), um dos problemas da Base é o que ela traz, sua teoria que, muitas vezes com palavras interessantes, faz com que se interprete que é a resolução de todos os problemas, mas que, está longe da realidade de muitas escolas, inclusive, pela questão do engessamento, como trazido pela professora Shê, que é um manual para ser posto em prática, esquecendo-se que o aluno deve ser o protagonista do processo educacional, visto que ele é um sujeito histórico, ou seja, diretamente ativo na construção da sua própria história e não apenas um mero receptor dela.

Nossas discussões foram fundamentais para que as professoras ressignificassem muitos conceitos, conforme aconteceu na fase inicial desta pesquisa, na construção do seu projeto, como relatado acima. Quando nos oportunizamos estudar conceitos e aprofundar aquilo que está posto, temos como possíveis resultados mudanças de opinião acerca daquilo que inicialmente era visto.

### **6.5. As Sequências Didáticas construídas**

Propomos a construção de sequências didáticas porque, a partir de um tema principal, é possível desenvolver algumas vivências que se relacionam e facilitam uma melhor compreensão por parte das crianças. Segundo Maroquio, Paiva e Fonseca (2015),

[...] o uso da sequência didática, como recurso pedagógico, permite um novo olhar sobre a organização curricular, com ênfase no ensino pautado em investigação, por meio de condições reais do cotidiano, partindo de problematizações que levem o aluno a conferir o seu conhecimento prévio com o conhecimento apresentado no espaço de aprendizagem, levando-o a se apropriar de novos significados, novos métodos de investigação e a produzir novos produtos e processos. (MAROQUIO, PAIVA E FONSECA, 2015, p. 2).

Mesmo com as crianças pequenas é possível produzir momentos em que aconteçam a investigação e a produção de produtos. As sequências didáticas, como o próprio nome diz, é um conjunto de vivências organizadas e ordenadas a partir de um tema central, como poderemos observar nas sequências que foram produzidas pelas professoras. Como as crianças são de 4 e 5 anos, as sequências possuem suas especificidades e simplicidade, considerando que, quando se trata de crianças pequenas, esta metodologia é elaborada seguindo os tempos da criança, segundo afirma Barbosa (2013), “O tempo das crianças na

escola não pode ser apenas um tempo que passa por elas, mas ele merece ser sentido, vivido com intensidade *aiônica* para constituir uma experiência de infância.” (BARBOSA, 2013, p. 220). Como uma experiência de infância, as vivências realizadas com as crianças possuem suas particularidades. Abaixo podemos observar as sequências didáticas que foram elaboradas pelas cinco professoras participantes desta pesquisa, três contemplas o infantil 4, uma o infantil 5 e uma as duas séries.

### ➤ Sequência didática I

**Turma:** Infantil IV

**Professora:** Cerê

**Tema:** Higiene Corporal Individual

**Duração:** 4 aulas

#### **Objetivos**

Refletir sobre a importância da higiene corporal no dia a dia;

Compreender a importância da escovação para a saúde bucal;

Desenvolver hábitos saudáveis relacionados à higiene corporal (banho), e reconhecer as letras do alfabeto.

#### **1º Dia**

Roda de conversa com a partir da pergunta: Como podemos cuidar do nosso corpo?

Roda de história com a utilização dos vídeos: O banho do ratinho e Cuidados com o corpo (Show da Luna). Sondagem sobre as observações que as crianças tiveram do vídeo.

Solicitar que as crianças tragam a escova de dentes para a utilização no dia seguinte.

#### **2º Dia**

Roda de conversa a partir das perguntas: O que pode acontecer se não escovarmos os dentes?

Quais os benefícios da escovação?

Roda de história: E o dente ainda doía. Após a história relacionar a escovação com a importância da alimentação saudável.

Organização das crianças para a utilização da escova de dentes.

Solicitar que as crianças tragam de casa embalagens de produtos utilizados nos cuidados com a saúde do corpo, por exemplo, creme dental, sabonete, shampoo, condicionador etc.

**3º Dia**

Exposição das embalagens dos produtos trazidos pelas crianças. A partir dos rótulos, realizar a roda de conversa sobre a sua importância e para quê servem.

Após a exposição, identificar as letras dos nomes dos produtos, com foco na letra inicial.

**4º Dia**

Exposição e compartilhamento de aprendizagens. Propor a construção de cartazes com desenhos e imagens referentes a importância dos hábitos de higiene corporal e apresentação dos mesmos na escola para as outras turmas, gerando reflexão e conscientização na escola.

De acordo com a professora Cerê, durante as aulas acontecia o momento das brincadeiras de forma espontânea ou direcionada, bem como das acolhidas com músicas, a contagem das crianças, o calendário do dia e o clima.

**Recursos utilizados**

Vídeos;

História;

Rótulos de produtos de higiene;

Lápis;

Lápis de cor;

Giz de cera;

Caixa de som;

Cartolina;

Cola.

**Avaliação**

Por meio das observações e do retorno das crianças nas atividades realizadas.

**➤ Sequência didática II**

**Turma:** Infantil IV

**Professora:** Lê

**Tema:** Alimentação saudável e alimentação não saudável

**Duração:** 3 aulas

**Objetivos**

Brincar de faz de conta ampliando a imaginação e a socialização;

Participar de jogos e brincadeiras com movimentos amplos;

Reconhecer produtos industrializados e alimentos sem valor nutritivo como sendo prejudiciais à saúde;

Despertar o gosto por uma alimentação de alto valor nutritivo;

Avançar na capacidade visomotora;

Perceber a importância de manter-se hidratado e de higienizar os alimentos;

Ampliar as linguagens oral e escrita;

Nomear letras associando as palavras;

Valorizar hábitos alimentares saudáveis;

Identificar hábitos alimentares não saudáveis;

Desenvolver a imaginação e as habilidades manuais.

**1º Dia**

Acolhida com brinquedos diversificados.

Levar as crianças para o pátio a fim de vivenciarmos brincadeiras musicais.

Apresentação da caixa Alimentação saudável e não saudável, com imagens destes dois tipos de alimentação.

Roda de história: A cesta da dona Maricota. Conversar sobre a história e ouvir o que as crianças perceberam dela.

**2º Dia**

Acolhida com músicas e brincadeiras.

Retomar a história A cesta da dona Maricota e ouvir o relato feito pelas crianças.

Vivência com o desenho da simetria das frutas.

Roda de conversa sobre a importância de beber água com frequência, estimulando esta prática.

Realização da modelagem com massinha.

**3º Dia**

Acolhida com materiais não-estruturados (potes, tampinhas de garrafas e cones).

Roda de conversa sobre alimentação a partir de frutas levadas pela docente para serem consumidas.

Organização de um piquenique com as crianças para degustarem as frutas que foram levadas.

Retomada da história A cesta da dona Maricota.

Uso do alfabeto móvel para a formação de palavras.

Confeção de um mural no formato de uma cesta com a correspondência de gravuras, colagem e desenhos.

### **Recursos utilizados**

Brinquedos diversificados;

Materiais não-estruturados;

Bambolê para confeccionar a roda com as imagens dos alimentos;

História

Frutas;

Lápis;

Lápis de cor;

Cola;

Massinha de modelar;

Alfabeto móvel;

Cartolina.



**Figura 3**

### **Avaliação**

A avaliação acontecia através das observações das ações e dos registros feitos pelas crianças nas vivências realizadas.

#### **➤ Sequência didática III**

**Turma:** Infantil IV

**Professora:** Gê

**Tema:** Identidade – Nome próprio

**Duração:** 3 aulas

### **Objetivos**

Identificar seu nome e a letra inicial que o compõe;

Reconhecer seu nome, escrevendo-o com o auxílio da ficha e posteriormente sem ela;

Discernir seu nome dos nomes dos colegas.

### **1º Dia**

Expor as letras iniciais dos nomes das crianças para que elas identifiquem e façam a associação com sua ficha do nome.

Escrever o seu nome próprio utilizando a ficha.

Construir com a massinha de modelar a letra inicial do seu nome e dos nomes de alguns colegas.

### **2º Dia**

Realizar a chamada com a ficha dos nomes das crianças, assim elas observarão seus nomes e os nomes dos colegas.

Após a chamada, organizar as fichas em cima de uma mesa para que cada criança encontre a sua.

Utilização do alfabeto móvel para formar seu nome.

Após formar o nome com o alfabeto móvel, cada criança escreverá no seu caderno o seu nome.

### **3º Dia**

Realização da leitura coletiva dos nomes das crianças, trocando as fichas entre as crianças para que possam identificá-las.

Após a identificação, cada criança fará uma representação no caderno para entregar ao colega que é o dono da ficha a qual a criança pegou.

Depois que cada criança estiver com sua ficha, realizaremos a escrita do nome na lousa.

### **Recursos utilizados**

Alfabeto móvel;

Ficha do nome;

Lápis;

Lápis de cores;

Caderno de desenho;

Giz de cera.

**Avaliação**

Através das intervenções e da realização das atividades propostas.

**➤ Sequência didática IV**

**Turma:** Infantis IV e V

**Professora:** Shê

**Tema:** Elementos da Natureza

**Duração:** 4 aulas

**Objetivos**

Expressar opiniões, observando a opinião dos colegas;

Brincar utilizando a capacidade de criar e de fazer de conta;

Participar da criação de uma árvore;

Explorar os sabores dos alimentos;

Participar ativamente de rodas de história, despertando o gosto pela leitura

Conhecer diferentes ritmos musicais;

Participar de situações de higiene pessoal;

Brincar de modelagem;

Participar do plantio de mudas;

Explorar a leitura de imagens;

Vivenciar momentos que envolvam a conscientização da preservação do meio ambiente;

Expressar vivências do seu cotidiano.

**1º Dia**

Acolhida com livros e revistas.

Roda de conversa sobre a natureza e a sua preservação.

Propor uma vivência em que as crianças farão representação por meio de desenhos de peixes.

Após os desenhos, utilizar tinta guache azul para pintarmos uma folha de isopor, simulando um lago. Dividir a folha de isopor em duas partes e refletir sobre o lado em que, aparentemente, estará poluído e com peixinhos mortos.

Solicitar que as crianças tragam para a escola no dia seguinte gravetos e folhas para confeccionarmos uma árvore.

**2º Dia**

Acolher as crianças com jogos de construção.

Roda de conversa informal.

Construção coletiva de uma árvore.

Higienização das mãos para o lanche.

Contação de história e o diálogo com as crianças sobre a história.

**3º Dia**

Acolhida com músicas.

Roda de conversa sobre a água e a sua importância para a sobrevivência dos seres vivos.

Roda de história: Pingo D'água, em seguida disponibilizar tinta, algodão e hastes flexíveis para que as crianças façam as nuvens e a chuva.

Higienizar as mãos para as refeições.

Levar as crianças para brincarem no pátio de forma dirigida.

**4º Dia**

Acolhida com fantoches.

Roda de conversa a partir de assuntos trazidos pelas crianças.

Convidar as famílias para o plantio de mudas junto com suas crianças, desta forma construindo um jardim vertical. Essas mudas serão cuidadas pelas crianças no dia a dia, fará parte da nossa rotina.

Higienização das mãos para o lanche. Enquanto higienizamos as mãos, conversamos sobre a importância de não desperdiçar água.

Organização da sala.

**Recursos utilizados**

Livros;

Revistas;

Isopor;

Tinta guache;

Mudas;

Gravetos;

Folhas;  
Papel A4;  
Algodão;  
Hastes flexíveis;  
Água;  
Lápis;  
Caixa de som.

### **Avaliação**

Avaliar as vivências e as falas ditas, observando o envolvimento das crianças nas experiências propostas.

#### **➤ Sequência didática V**

**Turma:** Infantil V

**Professora:** Cê

**Tema:** Ordem Alfabética

### **Objetivos**

Identificar as letras do alfabeto, observando-as em nosso dia a dia;

Reconhecer as letras, independente da ordem em que estejam dispostas;

Perceber a diferença das letras maiúsculas e minúsculas;

Formar palavras utilizando o alfabeto móvel;

Modelar as letras separando-as em vogais e consoantes, utilizando a massinha de modelar.

### **1º Dia**

Acolhida com brinquedos.

Roda de conversa utilizando as cartelas de letras para a apresentação do alfabeto.

Organização das crianças em pequenos grupos para explorarem as letras com o foco nas vogais. As crianças deverão fazer representações através de desenhos cujos nomes começam com vogais, após os desenhos, irão apresentar aos colegas do seu grupo.

Brincadeiras utilizando as cartelas de letras para adivinhação e depois o bingo de letras.

### **2º Dia**

Acolhida com músicas que abordem o alfabeto.

Roda de história: O aniversário do seu alfabeto. Conversar sobre a história ouvindo as apreciações que as crianças observaram.

Representação no caderno, através de desenhos, sobre a história.

Entregar um alfabeto móvel a cada criança para que ordenem convencionalmente as letras.

Escrita com lápis de cor das letras do alfabeto no papel A4.

Brincadeiras musicais.

### **3º Dia**

Acolhida com o alfabeto móvel para formarem seus nomes.

Roda de história retomando O aniversário do seu alfabeto. Após o reconto da história, conversar com as crianças sobre os presentes que as letras levaram para o seu Alfabeto e qual deles as crianças gostaram mais.

Organizar as crianças em pequenos grupos para formarem o alfabeto utilizando a massinha de modelar.

Após formar o alfabeto com a massinha de modelar, formar palavras com estas letras.

Depois da formação de palavras, escrevê-las no caderno identificando as letras que compõem cada uma delas.

Brincadeiras com jogos de montar.

#### **Recursos**

Histórias;

Alfabeto móvel;

Papel A4;

Massinha de modelar;

Caderno;

Cartela de letras;

Lápis;

Lápis de cor;

Brinquedos;

Caixa de som.

#### **Avaliação**

Através da participação das crianças nas atividades realizadas em sala de aula.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa de dissertação apresenta as muitas fragilidades presentes na escola. Procuramos aqui mostrar os impactos da Base Nacional Comum Curricular apenas em uma parte da educação básica, na pré-escola da educação infantil, apenas um recorte. Ao longo do trabalho foram trazidos temas para que pudéssemos revisitar as lutas e as conquistas alcançadas no decorrer da história para que as crianças pequenas fossem consideradas pela sociedade.

Na introdução foi apresentado o encontro com a pesquisa, desde o seu início até as mudanças que ocorreram, foi como que de um encanto pela Base até a alteração de pensamentos e visões acerca deste documento, daquilo que ele representa na prática para as pessoas que estão diretamente envolvidas na escola e que não percebem a pretensão de muitas das propostas que são impostas, é como diz o ditado popular, nos é empurrado "goela abaixo", ou seja, de uma forma que para quem recebe não há mais nada que se pode fazer a não ser aceitar.

Nos caminhos metodológicos mostramos as ferramentas que utilizamos como a entrevista, a aplicação de questionário via *Google forms*, o próprio *Google meet* para que pudéssemos reunir as professoras todas ao mesmo tempo, considerando que existem situações que não favorecem o encontro com todas de forma presencial. Elencamos características sobre o local onde foi realizada a pesquisa, apresentamos o perfil das professoras participantes e de como seria estruturado o nosso produto educacional.

No capítulo seguinte vimos o entendimento que se tinha sobre a criança, a infância e a educação infantil, como a criança era percebida e tratada, as diferentes visões da infância até chegarmos ao que temos hoje, a criança como um ser social histórico e de direitos, como alguém que apresenta suas especificidades e que requer cuidados especiais em cada fase da infância. Compreendemos também que existem várias infâncias e que são expressas em múltiplas linguagens.

Exploramos o percurso da educação infantil no Brasil e como se constituiu um direito legal. E que teve seu início com os padres Jesuítas assumindo posturas diferentes, uma educação que apresentava caráter religioso para os pobres e caráter formativo para os ricos. Depois se determina que a educação para as crianças deve ser assistencialista, preocupada

apenas com a saúde delas. Somente após muitas lutas, a educação infantil passa a fazer parte dos marcos legais, sendo incorporada à Constituição Federal, na qual as crianças têm reconhecido o direito de receberem a educação formal, pautada nas interações e nas brincadeiras, que são a verdadeira base da Educação Infantil e que a sustentam de fato.

Vimos ainda as influências que os organismos internacionais exercem na esfera pública, inclusive na educação, dos riscos que estas organizações trazem para a educação pública, sobretudo quando oferecem seus serviços em troca de poderes que lhes permitem fazer o que querem, como é o caso das padronizações impostas na educação, como por exemplo a aplicação de avaliações de larga escala para medir alunos que se encontram em locais e situações totalmente desproporcionais, como vimos na pesquisa.

No capítulo 4, podemos dizer que é um ponto muito alto da pesquisa, dissertamos sobre os caminhos e os descaminhos da BNCC, como esta Base teve sua origem no nosso país, quem são os mais interessados para que este documento fosse elaborado da forma como está hoje. Vimos como o documento está estruturado, já prevendo que as crianças de cada etapa da educação vão aprender e o que os professores que atuam junto a estas crianças têm que ensinar, as imposições feitas pela Base para cada etapa, desde a educação infantil, que foi o foco da pesquisa, mas que também se estende aos ensinamentos fundamental e médio, que não tratamos aqui, mas pelos materiais que acessamos foi possível perceber que a BNCC está presente em toda a educação básica.

Observamos que a Base tem fortes críticos desde sua elaboração inicial, instituições como a ANPED, pesquisadores, professores universitários e da própria educação básica, citamos vários autores e mostramos o que eles apresentam sobre a BNCC e que não é mostrado nas propagandas de rádio e televisão. Percebemos que esse documento pretende minimizar ao máximo ou, quem sabe, acabar com a autonomia docente, orientando, ou melhor dizendo, impondo os conteúdos que os professores devem trabalhar com seus alunos para que estes alcancem as habilidades já determinadas, tratando os discentes como se fossem cópias uns dos outros.

Mostramos as influências das organizações multilaterais na elaboração da Base e da pressão por sua elaboração e implantação. Como há também muitas empresas brasileiras privadas interessadas no documento, é o caso da Fundação Lemann, presente nas escolas através de materiais didáticos.

No capítulo 5, relacionamos os documentos curriculares que foram elaborados para a educação infantil desde a esfera federal até a municipal, fizemos um resgate desde o primeiro

documento, o RCNEI, documento nacional, e concluímos com o documento sobre a aprendizagem socioemocional pela prefeitura de Fortaleza.

No capítulo 6 apresentamos nosso produto educacional que se organizou na realização das oficinas pedagógicas e, conseqüentemente, na elaboração de sequências didáticas que consistem em vivências elaboradas pelas professoras, sem se prenderem à BNCC, mas garantindo o desenvolvimento das crianças por meio de interações e brincadeiras.

Durante a realização das oficinas pedagógicas percebemos que nossos objetivos foram sendo alcançados total ou parcialmente. Nossa primeiro objetivo específico é proporcionar as professoras participantes novos conhecimentos e, através de suas falas, nos relatos das oficinas, é possível percebermos que isso aconteceu; elas mesmas falam que aprenderam sobre determinados assuntos ou conceitos.

Outro objetivo é conhecer as mudanças que ocorreram na rotina das crianças e das docentes. Por meio das falas percebemos que existe o engessamento dos planejamentos propostos, vale ressaltar que todos os planejamentos são embasados, sobretudo, na BNCC que está presente nos demais documentos curriculares. Notamos ainda que existem falhas nas formações continuadas das docentes.

Os outros dois objetivos são voltados a compreender os aspectos que influenciam o trabalho pedagógico e perceber como ele está sendo desenvolvido. Através das falas das professoras foi possível perceber que há grandes distorções entre as teorias apresentadas nos nossos documentos e o que acontece na prática, inclusive com a falta de materiais apropriados para a realização das aulas. Observamos que o trabalho é realizado com dificuldade, pois nem sempre o material disponibilizado é suficiente para a demanda das docentes.

Sobre o nosso objetivo geral é possível afirmarmos que os impactos da BNCC na pré-escola perpassam pela falta de materiais, que deveriam ser disponibilizados ou a inadequação deles, para a realização de práticas exitosas, além da padronização das crianças, desrespeitando a diversidade existente dentro de cada sala de aula, desrespeitando inclusive a liberdade delas, quando designa as habilidades que elas têm de desenvolver. Desrespeitando os docentes, quando retira deles a autonomia com os alunos, impondo-lhes os conteúdos que devem ser trabalhados e as competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. Ou, ainda, quando propõe formações continuadas vergonhosas, que não contemplam o fazer docente, nem possibilita a práxis pedagógica. De tudo que a Base apresenta e representa concluímos as nossas considerações finais com a fala de uma das professoras da pesquisa quando disse que “é um documento que precisa ser repensado”.

## REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da Educação Infantil: A Base Nacional Comum Curricular em discussão.** Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1566/1/AGOSTINI.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

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

ARAÚJO, Ana Isabel de Souza Lemos. **A importância da rotina nos processos de alfabetização e letramento.** Alfabetização, Linguagens e Letramentos. CONBRALE, Campina Grande, vol. 4, p. 440-459, 2023. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conbrale/2022/ebook01TRABALHO\\_EV180\\_MD5\\_ID406\\_TB150\\_03102022184526.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conbrale/2022/ebook01TRABALHO_EV180_MD5_ID406_TB150_03102022184526.pdf). Acesso em: 05 mar. 2023.

ARROYO, Miguel G. **Memórias de formação de docentes-educadores: pelo direito às diferenças.** Revista Paideia, Belo Horizonte, vol 15, n. 23, p. 11-30 jan./jun. 2020. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/8384>. Acesso: 18 mai. 2023.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Rev. Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3513005/mod\\_resource/content/1/185-366-1-SM.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3513005/mod_resource/content/1/185-366-1-SM.pdf), Acesso: 25 nov. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal. Edições 70, LDA, 2009.

BORGES, Kamylla Pereira. **“Eu vejo o futuro repetir o passado”:** BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. Revista Pedagógica. Chapecó, vol 22, p. 1-24. 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/56b7/7d7c75b946be09c6a9e397badf388acc0d1c.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2023.

BRANCO, Emerson Pererira; IWASSE, Lilian Fávoro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? Debates em Educação, [S./], v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 26 abr. 2023.

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

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm). Acesso em 12 de agos. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf). Acesso em 10 de ago. 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, volume 1º, 1998.

CARNEIRO, Moaci Alves. **BNCC fácil: decifra-me ou te devoro** – BNCC, novo normal e ensino híbrido. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. **Educação Infantil e Políticas Públicas: história, vazios e desafios**. Revista da Faculdade de Educação, Uberlândia, vol 6, n. 10, p. 85-104, jul/dez, 2008. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3620/2892>. Acesso em 8 de abr. 2023.

CÁSSIO, Fernando; CATELL Jr., Roberto (org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação educativa, 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. - Fortaleza: SEDUC, 2019.

COLVERO, Kaé Stoll. **Laicidade, educação escolar e interculturalidade: concepções em disputa**. 2016. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, Rio de Janeiro, RJ, 2016. Disponível em: [https://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1211285\\_2016\\_completo.pdf](https://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1211285_2016_completo.pdf). Acesso em 10 nov. 2023.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DIAS, Fabiele Silva; ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A criança na Sociedade Europeia (séc. XVIII) e Brasileira (séc. XIX)**. Repositório. Anápolis, p. 1-11, 2021, Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/18171/1/FABIELE.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

DILL, Diovane da Rosa. **Oficinas Pedagógicas para formação continuada de professores em Triunfo – RS**. 2018. 109f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História / Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18749>. Acesso em 15 agos. 2023.

FARIA, Anália Rodrigues de. **O pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1997.

FARIA, Daniela Rodrigues. **Contribuições da teoria psicogenética de Henri Wallon à Educação Infantil**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/196533/Daniela%20Rodrigues%20Faria%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 mai. 2023.

FORTALEZA. CME/CEI. Resolução nº 02/2010. **Fixa normas para o ato de criação, credenciamento e autorização de funcionamento de unidades escolares Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza, 2010.

\_\_\_\_\_. SME/COEI. **Experiência de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Fortaleza, 2016.

\_\_\_\_\_. SME/COEI. **Orientações para as Práticas Pedagógicas de Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza, 2016

\_\_\_\_\_. SME/COEI. **Orientações para o Processo de Transição da Criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Fortaleza, 2016.

\_\_\_\_\_. SME/COEI. **Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. Fortaleza, 2020.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; PIETRI, Émerson de; SASSERON, Lúcia Helena. **Modelos de professor e aluno sustentados em documentos oficiais: dos PCNS à BNCC**. Educação em Revista, Belo Horizonte, vol. 37, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/25551/27823>. Acesso em: 10 mai. 2023.

GALVÃO, Izabel. **Reflexões sobre o pensamento pedagógico de Henri Wallon**. Revista Ideias, vol 20, p. 33-39, 1993. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p033-039\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p033-039_c.pdf). Acesso em: 08 mai. 2023.

GOMES, Romeu. **Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa**. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 79-108.

GUIZZO, Bianca Salazar; ALMEIDA, Vanessa da Silva. **Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil: uma discussão a partir dos estudos culturais**. Debates em Educação, Alagoas, vol. 13, n. 33 set/dez, p. 15-32, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12640/9327>. Acesso em: 22 abr. 2023.

KRAMER, Sônia; KAPPEL, Maria Dolores Bombardelli; CARVALHO, Maria Cristina. **Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 35-47, jan/fev/mar/abr, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/MnFVDNyQBd9LtznZPnWSpQL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2023.

KUHLMANN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, n° 14, maio/ago, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2023.

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

LIMA, Meire Cardoso de. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo**. 2020. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais). Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, São Bernardo do Campo, SP, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2378/2/Meire%20Cardoso%20de%20Lima.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAROQUIO, Vanusa Stefanon; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela; FONSECA Camila de Oliveira. Sequências didáticas como recurso pedagógico na formação continuada de professores. In: X ENCONTRO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10, 2015, Vitória, ES. **Anais...** Espírito Santo: IFES & UFES, 2015. Disponível em: [https://ocs.ifes.edu.br/index.php/ECSEM/X\\_ECSEM/paper/view/1884/617](https://ocs.ifes.edu.br/index.php/ECSEM/X_ECSEM/paper/view/1884/617). Acesso em: 09 dez. 2023.

MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Maria Socorro Lucena (Orgs.). **A pesquisa como princípio formativo na pós-graduação: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento**. Fortaleza: Impreco, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/348936653\\_A\\_Pesquisa\\_como\\_principio\\_formativo\\_na\\_posgraduacao\\_da\\_reflexao\\_sobre\\_as\\_praticas\\_a\\_construcao\\_do\\_conhecimento\\_Elcimar\\_Simao\\_Martins\\_Maria\\_Socorro\\_Lucena\\_Lima\\_orgs\\_-\\_Impreco\\_2020](https://www.researchgate.net/publication/348936653_A_Pesquisa_como_principio_formativo_na_posgraduacao_da_reflexao_sobre_as_praticas_a_construcao_do_conhecimento_Elcimar_Simao_Martins_Maria_Socorro_Lucena_Lima_orgs_-_Impreco_2020). Acesso em: 06 nov. 2021.

MICHETTI, Miqueli. **Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, João Pessoa, vol. 35, n. 102, p. 1-19, 08. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 15 abr. 2019.

OLIVEIRA, Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2013.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de.; CRUZ, Ise Vera. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, nov. de 2010.

OVERNÉ, Cláudio Amaral. **O Departamento Nacional da Criança em seu primeiro quinquênio de funcionamento, a assistência e a educação à infância (1940-1945)**. Anais do Encontro Internacional e XVIII Encontro de História da Anpuh – Rio: História e Parcerias. Disponível em: [https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1521422508\\_ARQUIVO\\_ANPUH2018\\_completo\\_OdepartamentoNacionaldaCriancaemseuprimeiroquinqueniodefuntionamento\\_aassistenciaeducacaoainfancia\(1940-1945\).pdf](https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1521422508_ARQUIVO_ANPUH2018_completo_OdepartamentoNacionaldaCriancaemseuprimeiroquinqueniodefuntionamento_aassistenciaeducacaoainfancia(1940-1945).pdf). Acesso em: 13 dez. 2022.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line – Artigo, Campinas, nº 33, p. 78-95, mar. 2009 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33art05\\_33.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33art05_33.pdf). Acesso em: 03 nov. 2021.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Oficinas Pedagógicas: relato de uma experiência. CONJECTURA: filosofia e educação**, v14, n. 2, 2009.

PEREA, Nayane Moreno. RAMOS, Gêssica Priscila. **Construção do direito da criança pequena à educação no Brasil: história a partir do estado**. Revista Eletrônica de Educação, vol. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3443/1009>. Acesso em 07 mai. 2023.

PIAGET, Jean. **A epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/aisab/Downloads/Dialnet->

[OrganizacoesMultilateraisEstadoEPoliticadeEducaca-6208418.pdf](#). Acesso em: 28 abr. 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In SACRISTÁN, José Gimeno. (Org). **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RIZZATTI, Ivanise Maria et al. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. Actio, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 07 nov. 2021.

SAITO, Heloisa Toshie Irie. **Aproximações entre a legislação da Educação Infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor**. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112010-151239/publico/tese.pdf>. Acesso em 24 abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento Revista de Educação, Rio de Janeiro, nº 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário**. EccoS - Revista Científica, São Paulo, v. 10, n especial, p. 147-167, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/viewFile/1356/1020>. Acesso em: 06 mai. 2023.

SILVA, Andre Luiz Barbosa; FERRAZ, Bruna Tarcília. **Oficinas Pedagógicas e Práticas de Formação: avaliando o papel do formador e a construção do conhecimento**. In. COLÓQUI INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 6/2012, São Cristóvão, SE. **Anais VI Colóquio Internacional**. São Cristóvão: SET. 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10181/69/68.pdf>. Acesso em 26 set. 2013.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; FRANCISCHINI, Rosângela. **O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 257-276, jan/jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/699/584>. Acesso em: 04 mai. 2023.

SILVA, Shirley dos Santos da Silva. **Manual Para Estruturação de Oficina Pedagógica**. 2019. 32f. Produto Educacional, Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em metodologias de Ensino Superior, Belém, PA, 2019. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/598685/2/Produto\\_ManualOficinaPedagogica.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/598685/2/Produto_ManualOficinaPedagogica.pdf). Acesso em: 30 set. 2023.

SOUZA, Lislei Lourrany Nascimento; ARAÚJO, Wanderson Pereira. **Guia para a realização da oficina pedagógica**. Montes Claro: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, 2020. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/586017/2/Guia para a realizacao da oficina pedagogica.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/586017/2/Guia%20para%20a%20realizacao%20da%20oficina%20pedagogica.pdf). Acesso em: 14 set. 2023.

TREVISO, Vanessa Cristina; ALMEIDA, José Luís Vieira de. **O conhecimento em Jean Piaget e a educação escolar**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, n. 1, p. 233-244, 2014. Disponível em:

<https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074544.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2023.

TREVISO, Vanessa Cristina. **As relações sociais para Jean Piaget: implicações para a Educação Escolar**. Araraquara, 2013. Disponível em:

[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90280/treviso\\_vc\\_me\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90280/treviso_vc_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 05 mai. 2023.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de Ensino: o quê, por quê? Como?** 4 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970)**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, p. 3-16, nov. de 1988. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/830.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. Edição Eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2002.

ZABALZA, Miguel Angel. **A Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXO 1



## MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

A Oficina Pedagógica Dialogada como ferramenta que oportuniza as trocas e a ampliação de conhecimentos com o foco na Educação Infantil

Ana Isabel de Souza Lemos Araújo

### **Sobre a autora**

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. É especialista em Gestão escolar e práticas pedagógicas, pela Universidade Cândido Mendes. No ano de 2013 trabalhou no município de Caucaia, na creche com as crianças de 3 anos. De 2014 a 2017 foi servidora de vínculo temporário na Prefeitura Municipal de Fortaleza, atuando no magistério com crianças da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2017 assumiu o concurso para o magistério, tornando-se professora efetiva do município de Maracanaú, onde trabalhou com crianças da pré-escola ao 2º ano do ensino fundamental. É apaixonada pela educação, sobretudo nas temáticas que envolvem currículo e formação de professores, bem como pela alfabetização e a educação infantil. Atualmente é professora efetiva na Prefeitura Municipal de Fortaleza, atuando especificamente na turma do infantil 5, na etapa da pré-escola.



## **PRODUTO EDUCACIONAL: AS OFICINAS PEDAGÓGICAS DIALOGADAS E AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

O Mestrado Profissional deve deixar no local em que é realizada a pesquisa um produto educacional que foi construído no decorrer do estudo e que deve permanecer neste ambiente. Esse produto educacional deve oferecer ao lócus da pesquisa momentos que contribuam com o grupo de profissionais inseridos no local e de outras pessoas que chegarem ali.

A fim de potencializar o trabalho das docentes, foram realizados momentos de oficinas pedagógicas que favoreceram a construção de conhecimentos e a ressignificação deles através da ação-reflexão-ação.

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. (PAVIANI E FONTANA, 2009, p. 78).

As autoras ressaltam a relação de tornar o que se idealiza de forma significativa, concretizando-a, pois a partir do momento em que as discussões e as construções fazem sentido, há prazer em realizá-los. As vivências experimentadas nas oficinas devem favorecer a práxis pedagógica, conduzindo os participantes a reconhecerem aquilo que dá certo e o que precisa melhorar em sua prática.

Através da realização das oficinas ocorre a produção de conhecimentos a partir de ideias existentes que colaboram para transformar a realidade daquele local. Dill (2018), afirma que,

[...] as oficinas pedagógicas têm como finalidade articular o abstrato e o concreto, fazendo as aproximações necessárias para que efetivamente o aprendiz faça a junção da teoria com a prática e que desenvolva habilidades voltadas ao trabalho em grupo de maneira mais articulada de tal forma que possibilite vivências mais significativas, sendo capazes de mais facilmente se incorporar à prática docente de seus componentes. Ou seja, saber fazer de forma reflexiva, interativa e colaborativa. (DILL, 2018, p. 47).

A autora diz ainda que a oficina pedagógica precisa ter um planejamento flexível por ser um espaço dinâmico onde acontece, por parte dos envolvidos, a construção coletiva de aprendizados. Segundo Vieira e Valquind (2002), por meio das oficinas, além da construção de conhecimentos aquele que aprende também ensina de alguma forma.

O mediador da oficina precisa apresentar algumas características, tais quais: demonstrar domínio dos conteúdos abordados; ter facilidade para trabalhar em grupos, respeitando o momento de fala e as diferenças; ter boa comunicação com o grupo, motivando as interações e ter flexibilidade e senso de humor. (SILVA, 2019). A função do mediador é fundamental para que as oficinas ocorram naturalmente e sejam acolhidas pelo público-alvo.

A fim de apresentar as Oficinas Pedagógicas, utilizamos como técnica metodológica a Análise de Conteúdo, que visa analisar fontes de conteúdos verbais ou não-verbais e que teve início no século XV nos Estados Unidos. Segundo Colvero (2016), a análise de conteúdo foi empregada nas ciências políticas e, posteriormente, na psiquiatria, linguística, história, etnologia e psicanálise.

Bardin (2009), nos aponta as etapas da Análise de Conteúdo, segundo a autora existe a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A primeira etapa corresponde ao contato com o que será analisado. Deve acontecer a organização dos conteúdos que serão analisados e a associação com os temas abordados. No segundo momento há a análise do material que fora organizado anteriormente, este material será explorado para que se obtenha os resultados. A terceira etapa corresponde aos resultados. Na análise de conteúdo a inferência “significa ir além de suposições e também respaldá-las no referencial teórico escolhido e no contexto histórico e social de emissão e recepção da mensagem”. (COLVERO, 2016, p. 83). Consideramos ainda que,

[...] a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias. (GOMES, 2007, p. 79).

Aconteceram quatro Oficinas Pedagógicas, sendo três delas on-line e uma presencial. Na primeira Oficina apresentamos a estrutura do trabalho, de como aconteceriam e estariam organizados os encontros. Por conta das diferentes realidades com as pesquisadas, não foi possível reunir todas de forma presencial, pois das cinco professoras envolvidas na pesquisa, apenas uma trabalha na escola nos dois horários, enquanto as outras, duas trabalham no turno da manhã e duas no turno da tarde.

As Oficinas se organizaram com a exposição dos temas através do uso de slides, ressaltamos que as professoras se colocassem a qualquer momento, emitindo sua opinião sempre que quisessem. Para nos reunirmos, utilizamos como ferramenta o Google Meet<sup>12</sup>.

12 É uma plataforma de videoconferências do Google. Os convidados recebem um link gerado pela plataforma e podem acessar por meio do computador, smarthphone ou iphone, utilizando qualquer navegador da Web.

Nos três encontros on-line foi preciso gerar dois links, pois a reunião era encerrada antes de concluirmos.

Nomeamos as Oficinas de acordo com títulos dos capítulos da pesquisa. Cada encontro teve duração de, aproximadamente, duas horas. Contamos com a participação das nossas cinco pesquisadas em todos os momentos. Como é um assunto muito atual, conversamos com a diretora da escola para que pudéssemos compartilhar os links dos encontros no grupo de WhatsApp da escola, ela aderiu a proposta e esteve presente no nosso primeiro encontro. Vale ressaltar que somente ela, a diretora, se juntou a nós e isto aconteceu apenas no primeiro encontro. Nos demais momentos de Oficina, embora o convite fosse feito a todos os professores da instituição, a participação deu-se somente pelas professoras envolvidas na pesquisa.

As oficinas pedagógicas realizadas pretendem possibilitar momentos de reflexão, aprendizagens e trocas de experiências sobre o tema: A (des) construção do currículo da Educação Infantil através da BNCC e seus impactos na prática docente e na rotina das crianças da pré-escola. As temáticas abordadas serão: As concepções de infância, criança e Educação Infantil; As influências das organizações multilaterais na educação, com foco na Educação Infantil; A estruturação da Base Nacional Comum Curricular e seus apoiadores; por fim, os documentos legais que orientam o currículo da Educação Infantil, desde aqueles que foram elaborados pelo governo federal até os que são da competência da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Abaixo está disposto o quadro descritivo geral sobre as oficinas.

### QUADRO DESCRITIVO

<b>Tema geral da oficina</b>	A (des) construção do currículo da Educação Infantil através da BNCC e seus impactos na prática docente e na rotina das crianças da pré-escola.
<b>Local de realização</b>	Através da ferramenta Google Meet e na Escola 15 de outubro.
<b>Carga horária</b>	8H (4 horas on-line e 2 horas presenciais)

<b>Número de participantes</b>	5
<b>Materiais necessários</b>	Computador ou celular com internet Caderno de anotações Canetas Slides com os temas das discussões Sala com estrutura para os momentos presenciais.

## **OBJETIVOS**

Proporcionar as participantes discussões e reflexões acerca de temáticas presentes na prática pedagógica do dia a dia da sala de aula, favorecendo a ação-reflexão-ação;

Fomentar o diálogo a partir de novos conhecimentos que contribuam para aprimorar a prática docente;

Estimular a criticidade a partir dos temas discutidos;

Elaborar sequências didáticas com vivências para a pré-escola que garantam o desenvolvimento integral das crianças, que respeitem os eixos que orientam este desenvolvimento, que são as interações e as brincadeiras e que as docentes o façam de forma livre e autônoma.

## **JUSTIFICATIVA**

Observando que a BNCC é um documento recente para a educação e que sua construção deixou lacunas acerca do que realmente representa esta Base para o nosso país, sobretudo porque é possível perceber que nela há a “descaracterização do estudante em sua

condição de diferença, bem como a desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e a desconsideração da complexidade da vida na escola”. (ANPED, 2016). Considerando a importância de proporcionar as docentes envolvidas na pesquisa momentos em que pudessem externar suas opiniões sobre esse documento e que sejam momentos agradáveis que, de forma livre e espontânea, possam falar o que pensam, se existe algo que as incomode ou que dificulte a realização do trabalho pedagógico, para que possam falar como se sentem, sem receio algum.

As oficinas pedagógicas pretendem proporcionar a ampliação das temáticas abordadas, trazendo leveza aos diálogos que serão construídos e oportunizando a fala das docentes sem censura, pois quando, de alguma forma, o (a) docente sente-se ouvido (a), acerca da sua realidade, isto o (a) fortalece enquanto professor (a), pois a escuta possibilita “ao educador o suporte necessário para que possa se confrontar com seu desejo e com suas faltas, com sua história e sua autonomia, podendo assim enlaçar os afetos do ofício de ser professor”. (PEREIRA, SILVA E REIS, 2021, p. 12).

## ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS

### PARTE I - ON-LINE

ATIVIDADE	DURAÇÃO
Apresentação da mediadora, dos temas que serão trabalhados no decorrer das oficinas, dos objetivos e a estrutura de como estão organizadas.	10 minutos
Apresentação das participantes	10 minutos
Escuta sobre o que as participantes esperam do encontro.	10 minutos
Apresentação dos materiais no formato de slides abordando os temas: <b>Concepções de criança, infância e Educação Infantil;</b>	80 minutos
Avaliação da atividade desenvolvida	10 minutos

<b>Carga horária</b>	<b>2 horas</b>
----------------------	----------------

### PARTE II - ON-LINE

ATIVIDADE	DURAÇÃO
Acolhida e recepção das participantes	10 minutos
Roda de conversa sobre o que as professoras já ouviram falar sobre a Base	20 minutos
Explicação sobre o tema: <b>Caminhos e descaminhos da BNCC</b>	80 minutos
Avaliação do segundo encontro	10 minutos
<b>Carga horária</b>	<b>2 horas</b>

### PARTE III- ON-LINE

ATIVIDADE	DURAÇÃO
Acolhida e recepção das participantes	10 minutos
Escuta e produção de uma lista sobre os documentos que orientam o trabalho da Educação Infantil e que são conhecidos pelas participantes	20 minutos
Explicação sobre o tema: <b>Os documentos que orientam o currículo da Educação Infantil</b>	80 minutos
Avaliação do segundo encontro	10 minutos
<b>Carga horária</b>	<b>2 horas</b>

### PARTE III – PRESENCIAL

<b>ATIVIDADE</b>	<b>DURAÇÃO</b>
Planejamento das sequências didáticas em pequenos grupos de acordo com a série	2 horas
<b>Carga horária</b>	<b>2 horas</b>

### **As Sequências Didáticas construídas**

Propomos a construção de sequências didáticas porque, a partir de um tema principal, é possível desenvolver algumas vivências que se relacionam e facilitam uma melhor compreensão por parte das crianças. Segundo Maroquio, Paiva e Fonseca (2015),

[...] o uso da sequência didática, como recurso pedagógico, permite um novo olhar sobre a organização curricular, com ênfase no ensino pautado em investigação, por meio de condições reais do cotidiano, partindo de problematizações que levem o aluno a conferir o seu conhecimento prévio com o conhecimento apresentado no espaço de aprendizagem, levando-o a se apropriar de novos significados, novos métodos de investigação e a produzir novos produtos e processos. (MAROQUIO, PAIVA E FONSECA, 2015, p. 2).

Mesmo com as crianças pequenas é possível produzir momentos em que aconteçam a investigação e a produção de produtos, pois as sequências didáticas, como o próprio nome diz, é um conjunto de vivências organizadas e ordenadas a partir de um tema central, como poderemos observar nas sequências que foram produzidas pelas professoras. Como as crianças são de 4 e 5 anos, as sequências possuem suas especificidades e simplicidade, considerando que, quando se trata de crianças pequenas, esta metodologia é elaborada seguindo os tempos da criança, segundo afirma Barbosa (2013), “O tempo das crianças na escola não pode ser apenas um tempo que passa por elas, mas ele merece ser sentido, vivido com intensidade *aiônica* para constituir uma experiência de infância.” (BARBOSA, 2013, p. 220). Como uma experiência de infância, as vivências realizadas com as crianças possuem suas particularidades. Abaixo podemos observar as sequências didáticas que foram elaboradas pelas cinco professoras participantes desta pesquisa, três contemplas o infantil 4, uma o infantil 5 e uma as duas séries.

## Sequência didática I

**Turma:** Infantil IV

**Professora:** Cerê

**Tema:** Higiene Corporal Individual

**Duração:** 4 aulas

### Objetivos

Refletir sobre a importância da higiene corporal no dia a dia;

Compreender a importância da escovação para a saúde bucal;

Desenvolver hábitos saudáveis relacionados a higiene corporal (banho), e reconhecer as letras do alfabeto.

### 1º Dia

Roda de conversa com a partir da pergunta: Como podemos cuidar do nosso corpo?

Roda de história com a utilização dos vídeos: O banho do ratinho e Cuidados com o corpo (Show da Luna). Sondagem sobre as observações que as crianças tiveram do vídeo.

Solicitar que as crianças tragam a escova de dentes para a utilização no dia seguinte.

### 2º Dia

Roda de conversa a partir das perguntas: O que pode acontecer se não escovarmos os dentes?

Quais os benefícios da escovação?

Roda de história: E o dente ainda doía. Após a história relacionar a escovação com a importância da alimentação saudável.

Organização das crianças para a utilização da escova de dentes.

Solicitar que as crianças tragam de casa embalagens de produtos utilizados nos cuidados com a saúde do corpo, por exemplo, creme dental, sabonete, shampoo, condicionador etc.

### 3º Dia

Exposição das embalagens dos produtos trazidos pelas crianças. A partir dos rótulos, realizar a roda de conversa sobre a sua importância e para quem servem.

Após a exposição, identificar as letras dos nomes dos produtos, com foco na letra inicial.

**4º Dia**

Exposição e compartilhamento de aprendizagens. Propor a construção de cartazes com desenhos e imagens referentes a importância dos hábitos de higiene corporal e apresentação dos mesmos na escola para as outras turmas, gerando reflexão e conscientização na escola.

De acordo com a professora Cerê, durante as aulas acontecia o momento das brincadeiras de forma espontânea ou direcionada, bem como das acolhidas com músicas, a contagem das crianças, o calendário do dia e o clima.

**Recursos utilizados**

Vídeos;

História;

Rótulos de produtos de higiene;

Lápis;

Lápis de cor;

Giz de cera;

Caixa de som;

Cartolina;

Cola.

**Avaliação**

Por meio das observações e do retorno das crianças nas atividades realizadas.

## Sequência didática II

**Turma:** Infantil IV

**Professora:** Lê

**Tema:** Alimentação saudável e alimentação não saudável

**Duração:** 3 aulas

### Objetivos

Brincar de faz de conta ampliando a imaginação e a socialização;

Participar de jogos e brincadeiras com movimentos amplos;

Reconhecer produtos industrializados e alimentos sem valor nutritivo como sendo prejudiciais a saúde;

Despertar o gosto por uma alimentação de alto valor nutritivo;

Avançar na capacidade visomotora;

Perceber a importância de manter-se hidratado e de higienizar os alimentos;

Ampliar as linguagens oral e escrita;

Nomear letras associando as palavras;

Valorizar hábitos alimentares saudáveis;

Identificar hábitos alimentares não saudáveis;

Desenvolver a imaginação e as habilidades manuais.

### 1º Dia

Acolhida com brinquedos diversificados.

Levar as crianças para o pátio a fim de vivenciarmos brincadeiras musicais.

Apresentação da caixa Alimentação saudável e não saudável, com imagens destes dois tipos de alimentação.

Roda de história: A cesta da dona Maricota. Conversar sobre a história e ouvir o que as crianças perceberam dela.

### 2º Dia

Acolhida com músicas e brincadeiras.

Retomar a história A cesta da dona Maricota e ouvir o reconto feito pelas crianças.

Vivência com o desenho da simetria das frutas.

Roda de conversa sobre a importância de beber água com frequência, estimulando esta prática.

Realização da modelagem com massinha.

### **3º Dia**

Acolhida com materiais não-estruturados (potes, tampinhas de garrafas e cones).

Roda de conversa sobre alimentação a partir de frutas levadas pela docente para serem consumidas.

Organização de um piquenique com as crianças para degustarem as frutas que foram levadas.

Retomada da história A cesta da dona Maricota.

Uso do alfabeto móvel para a formação de palavras.

Confecção de um mural no formato de uma cesta com a correspondência de gravuras, colagem e desenhos.

### **Recursos utilizados**

Brinquedos diversificados;

Materiais não-estruturados;

Bambolê para confeccionar a roda com as imagens dos alimentos;

História;

Frutas;

Lápis;

Lápis de cor;

Cola;

Massinha de modelar;

Alfabeto móvel;

Cartolina.

### **Avaliação**

A avaliação acontecia através das observações das ações e dos registros feitos pelas crianças nas vivências realizadas.

### Sequência didática III

**Turma:** Infantil IV

**Professora:** Gê

**Tema:** Identidade – Nome próprio

**Duração:** 3 aulas

#### **Objetivos**

Identificar seu nome e a letra inicial que o compõe;

Reconhecer seu nome, escrevendo-o com o auxílio da ficha e posteriormente sem ela;

Discernir seu nome dos nomes dos colegas.

#### **1º Dia**

Expor as letras iniciais dos nomes das crianças para que elas identifiquem e façam a associação com sua ficha do nome.

Escrever o seu nome próprio utilizando a ficha.

Construir com a massinha de modelar a letra inicial do seu nome e dos nomes de alguns colegas.

#### **2º Dia**

Realizar a chamada com a ficha dos nomes das crianças, assim elas observarão seus nomes e os nomes dos colegas.

Após a chamada, organizar as fichas em cima de uma mesa para que cada criança encontre a sua.

Utilização do alfabeto móvel para formar seu nome.

Após formar o nome com o alfabeto móvel, cada criança escreverá no seu caderno o seu nome.

#### **3º Dia**

Realização da leitura coletiva dos nomes das crianças, trocando as fichas entre as crianças para que possam identificá-las.

Após a identificação, cada criança fará uma representação no caderno para entregar ao colega que é o dono da ficha a qual a criança pegou.

Depois que cada criança estiver com sua ficha, realizaremos a escrita do nome na lousa.

### **Recursos utilizados**

Alfabeto móvel;

Ficha do nome;

Lápis;

Lápis de cores;

Caderno de desenho;

Giz de cera.

### **Avaliação**

Através das intervenções e da realização das atividades propostas.

## **Sequência didática IV**

**Turma:** Infantis IV e V

**Professora:** Shê

**Tema:** Elementos da Natureza

**Duração:** 4 aulas

### **Objetivos**

Expressar opiniões, observando a opinião dos colegas;

Brincar utilizando a capacidade de criar e de fazer de conta;

Participar da criação de uma árvore;

Explorar os sabores dos alimentos;

Participar ativamente de rodas de história, despertando o gosto pela leitura

Conhecer diferentes ritmos musicais;

Participar de situações de higiene pessoal;

Brincar de modelagem;

Participar do plantio de mudas;

Explorar a leitura de imagens;

Vivenciar momentos que envolvam a conscientização da preservação do meio ambiente;

Expressar vivências do seu cotidiano.

### **1º Dia**

Acolhida com livros e revistas.

Roda de conversa sobre a natureza e a sua preservação.

Propor uma vivência em que as crianças farão representação por meio de desenhos de peixes.

Após os desenhos, utilizar tinta guache azul para pintarmos uma folha de isopor, simulando um lago. Dividir a folha de isopor em duas partes e refletir sobre o lado em que, aparentemente, estará poluído e com peixinhos mortos.

Solicitar que as crianças tragam para a escola no dia seguinte gravetos e folhas para confeccionarmos uma árvore.

### **2º Dia**

Acolher as crianças com jogos de construção.

Roda de conversa informal.

Construção coletiva de uma árvore.

Higienização das mãos para o lanche.

Contaçãõ de história e o diálogo com as crianças sobre a história.

### **3º Dia**

Acolhida com músicas.

Roda de conversa sobre a água e a sua importância para a sobrevivência dos seres vivos.

Roda de história: Pingo D'água, em seguida disponibilizar tinta, algodão e hastes flexíveis para que as crianças façam as nuvens e a chuva.

Higienizar as mãos para as refeições.

Levar as crianças para brincarem no pátio de forma dirigida.

### **4º Dia**

Acolhida com fantoches.

Roda de conversa a partir de assuntos trazidos pelas crianças.

Convidar as famílias para o plantio de mudas junto com suas crianças, desta forma construindo um jardim vertical. Essas mudas serão cuidadas pelas crianças no dia a dia, fará parte da nossa rotina.

Higienização das mãos para o lanche. Enquanto higienizamos as mãos, conversamos sobre a importância de não desperdiçar água.

Organização da sala.

### **Recursos utilizados**

Livros;

Revistas;

Isopor;

Tinta guache;

Mudas;

Gravetos;

Folhas;

Papel A4;

Algodão;

Hastes flexíveis;

Água;

Lápis;

Caixa de som.

### **Avaliação**

Avaliar as vivências e as falas ditas, observando o envolvimento das crianças nas experiências propostas.

## Sequência didática V

**Turma:** Infantil V

**Professora:** Cê

**Tema:** Ordem Alfabética

### Objetivos

Identificar as letras do alfabeto, observando-as em nosso dia a dia;

Reconhecer as letras, independente da ordem em que estejam dispostas;

Perceber a diferença das letras maiúsculas e minúsculas;

Formar palavras utilizando o alfabeto móvel;

Modelar as letras separando-as em vogais e consoantes, utilizando a massinha de modelar.

### 1º Dia

Acolhida com brinquedos.

Roda de conversa utilizando as cartelas de letras para a apresentação do alfabeto.

Organização das crianças em pequenos grupos para explorarem as letras com o foco nas vogais. As crianças deverão fazer representações através de desenhos cujos nomes começam com vogais, após os desenhos, irão apresentar aos colegas do seu grupo.

Brincadeiras utilizando as cartelas de letras para adivinhação e depois o bingo de letras.

### 2º Dia

Acolhida com músicas que abordem o alfabeto.

Roda de história: O aniversário do seu alfabeto. Conversar sobre a história ouvindo as apreciações que as crianças observaram.

Representação no caderno, através de desenhos, sobre a história.

Entregar um alfabeto móvel a cada criança para que ordenem convencionalmente as letras.

Escrita com lápis de cor das letras do alfabeto no papel A4.

Brincadeiras musicais.

### 3º Dia

Acolhida com o alfabeto móvel para formarem seus nomes.

Roda de história retomando O aniversário do seu alfabeto. Após o reconto da história, conversar com as crianças sobre os presentes que as letras levaram para o seu Alfabeto e qual deles as crianças gostaram mais.

Organizar as crianças em pequenos grupos para formarem o alfabeto utilizando a massinha de modelar.

Após formar o alfabeto com a massinha de modelar, formar palavras com estas letras.

Depois da formação de palavras, escrevê-las no caderno identificando as letras que compõem cada uma delas.

Brincadeiras com jogos de montar.

#### Recursos

Histórias;

Alfabeto móvel;

Papel A4;

Massinha de modelar;

Caderno;

Cartela de letras;

Lápis;

Lápis de cor;

Brinquedos;

Caixa de som.

#### **Avaliação**

Através da participação das crianças nas atividades realizadas em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ANPED, Grupo de Trabalho 12: Currículo; Abdc. **Manifesto contrário a Base Nacional Comum Curricular**, 2016. Disponível em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anexo\\_ii\\_oficio\\_anped\\_0312016\\_sobre\\_b\\_ncc\\_por\\_anped\\_e\\_abdc.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anexo_ii_oficio_anped_0312016_sobre_b_ncc_por_anped_e_abdc.pdf). Acesso em: 13 mai. 2023.
- DILL, Diovane da Rosa. **Oficinas Pedagógicas para formação continuada de professores em Triunfo – RS**. 2018. 109f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História / Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18749>. Acesso em: 15 agos. 2023.
- MAROQUIO, Vanusa Stefanon; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela; FONSECA Camila de Oliveira. Sequências didáticas como recurso pedagógico na formação continuada de professores. In: X ENCONTRO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10, 2015, Vitória, ES. **Anais...** Espírito Santo: IFES & UFES, 2015. Disponível em: [https://ocs.ifes.edu.br/index.php/ECEM/X\\_ECEM/paper/view/1884/617](https://ocs.ifes.edu.br/index.php/ECEM/X_ECEM/paper/view/1884/617). Acesso em 09 dez. 2023.
- PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Oficinas Pedagógicas: relato de uma experiência. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v14, n. 2, 2009.
- SILVA, Andre Luiz Barbosa; FERRAZ, Bruna Tarcília. Oficinas Pedagógicas e Práticas de Formação: avaliando o papel do formador e a construção do conhecimento. In. COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 6/2012, São Cristóvão, SE. **Anais VI Colóquio Internacional**. São Cristóvão: SET. 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10181/69/68.pdf>. Acesso em: 26 set. 2013.
- SILVA, Shirley dos Santos da Silva. **Manual Para Estruturação de Oficina Pedagógica**. 2019. 32f. Produto Educacional, Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em metodologias de Ensino Superior, Belém, PA, 2019. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/598685/2/Produto\\_ManualOficinaPedagogica.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/598685/2/Produto_ManualOficinaPedagogica.pdf). Acesso em: 30 set. 2023.
- SOUZA, Lislely Lourrany Nascimento; ARAÚJO, Wanderson Pereira. Guia para a realização da oficina pedagógica. Montes Claro: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, 2020. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/586017/2/Guia para a realizacao da oficina pedagogica.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/586017/2/Guia_para_a_realizacao_da_oficina_pedagogica.pdf). Acesso em: 14 set. 2023.
- VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de Ensino: o quê, por quê? Como?** 4 ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

## ANEXO 2

## Instrumental de avaliação e acompanhamento das crianças da Pré-escola


**REGISTRO DE ACOMPANHAMENTO AO DESENVOLVIMENTO  
E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**

**CRIANÇAS PEQUENAS  
(INFANTIL IV E INFANTIL V)**

Este documento é uma das ferramentas de avaliação que auxilia gestores(as), professores(as) e famílias a refletirem e acompanharem os processos de desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças no contexto das Unidades Escolares. Compreendendo que cada menino e menina possui um percurso singular e ritmo de desenvolvimento próprio, elencamos alguns objetivos de aprendizagem para os três grupos etários (bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas) que vivenciam a educação infantil, a partir dos direitos de **Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se**, expressos na Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Fortaleza (2020) e alinhados a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017). Enfatizamos que esse instrumento não define/determina/limita todas as possibilidades e competências que as crianças trazem consigo e que aprendem em seu cotidiano.

Nome da criança: \_\_\_\_\_  
 Unidade Escolar: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_  
 Professores(as): \_\_\_\_\_

DIREITO DE EXPLORAR	1º	3º
25. Explora, investiga, analisa, compara e descreve características e propriedades dos objetos;		
26. Explora espaços internos e externos da instituição, descobrindo variados trajetos e formas de deslocamento de um ambiente a outro;		
27. Explora diferentes instrumentos e materiais (fiscantes, tintas, agulha e outros), em diferentes suportes - papéis, lizas, plástico, tecidos, alumínio, paredes, o próprio corpo, madeiras, entre outros;		
28. Constrói as hipóteses de escrita a partir do manuseio e apreciação de diferentes portadores de textos - livros de literatura, revistas em quadrinhos, cartas, bilhetes, entre outros;		
29. Explora, compara, pesquisa e investiga as relações: peso, tamanho, volume, direção e transformação de variados materiais;		
30. Explora e investiga diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente, como também cria sons originais com o seu próprio corpo.		
Observações:		

DIREITO DE CONHECER-SE	1º	3º
31. Conhece seu corpo demonstrando uma imagem positiva de si e atuando nas ações de cuidados pessoais;		
32. Reconhece o seu nome quando chamado e identifica a sua escrita;		
33. Identifica a escrita do nome dos colegas, familiares e adultos do convívio;		
34. Reconhece a si mesmo, sua comunidade e familiares, nos materiais do acervo da instituição - brinquedos, livros, fotografias, personagens, entre outros;		
35. Vivencia situações que favorecem a identificação de emoções, características físicas e de valorização do ser humano com todas as suas diferenças;		
36. Identifica, interpreta e narra com detalhes as situações do cotidiano familiar, escolar e comunitário.		
Observações:		

**Assinatura do Responsável:**

1ª etapa: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

3ª etapa: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



LEGENDA		DEFINIÇÃO	
S (sim)	Indica que a criança tem expressado essa aprendizagem com autonomia nas experiências ou ações propostas, seja sozinha ou na interação com seus pares e/ou com adultos.		
EAV (Expressa algumas vezes)	Indica que a criança expressa essa aprendizagem em determinadas experiências ou ações, e em outros momentos não expressa.		
ANE (Ainda não expressa)	Indica que a criança não expressa determinadas aprendizagens propostas no contexto escolar.		
ANV (ainda não vivenciou)	Indica que a experiência ou ação ainda não foi oportunizada à criança no contexto escolar.		
ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM		BIMESTRES	
<b>DIREITO DE CONVIVER</b>		1º	3º
1. Demonstra empatia pelos outros, percebendo que crianças e adultos possuem diferentes sentimentos e necessidades;			
2. Convive com adultos e crianças, identificando e respeitando as diferenças entre as pessoas nas diversas situações cotidianas;			
3. Interage com os diversos recursos tecnológicos e midiáticos - projeções, filmes, áudios, músicas, fotografias, estabelecendo relações com seus saberes e ampliando seu repertório cultural e científico;			
4. Interage com diferentes suportes literários e narrativos de histórias, demonstrando interesse em ouvir, relatar, contar e recontar histórias que fazem parte do seu contexto;			
5. Convive com crianças e adultos, respeitando as diferentes culturas;			
6. Convive com seus familiares em momentos organizados em parceria com a instituição - piqueniques, contação de história, convites para brincadeiras, experimentos científicos e culinários, mostras e apresentações culturais, entre outros.			
Observações:			
ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM		BIMESTRES	
<b>DIREITO DE EXPRESSAR</b>		1º	3º
13. Comunica ideias, por meio de desenhos, de modelagens, de pinturas e de outras formas de expressão, dando visibilidade ao seu pensamento;			
14. Expressa suas hipóteses sobre diversas situações vividas no cotidiano;			
15. Expressa suas opiniões, dúvidas, interesses e preferências nas situações cotidianas;			
16. Expressa criatividade na criação de brincadeiras, na invenção de novas músicas, palavras e rimas e na elaboração de narrativas;			
17. Comunica-se com colegas e adultos, escutando-os com empatia e respeito;			
18. Expressa ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita, de fotos, desenhos e outras formas de expressão.			
Observações:			
DIREITO DE PARTICIPAR		BIMESTRES	
		1º	3º
19. Participa das brincadeiras e jogos, tendo a oportunidade de escolher e decidir com quem brincar, de que brincar e onde brincar;			
20. Participa ativamente escolhendo e se posicionando sobre a organização dos espaços e seleção de materiais nas propostas cotidianas;			
21. Participa de momentos de fala e escuta sobre suas tradições culturais e histórias familiares, respeitando a diversidade cultural;			
22. Participa ativamente de atividades culturais planejadas pela instituição como cinema, teatro, músicas, visita a museus e exposições artísticas, passeios a parques e praças ampliando seus conhecimentos;			
23. Participa de propostas que oportunizam a escuta, o diálogo, o esclarecimento de dúvidas, a argumentação e a tomada de decisões;			
24. Participa da construção da sua própria documentação pedagógica, escolhendo, opinando e decidindo sobre as suas produções e registros mais significativos.			
Observações:			
DIREITO DE BRINCAR		BIMESTRES	
		1º	3º
7. Brinca com outras crianças de forma livre, desafiando os limites corporais ao deslocar-se pelo ambiente e ao se envolver em diferentes brincadeiras;			
8. Brinca, com ou sem companhia, elaborando situações de faz-de-conta e jogo simbólico, criando cenários, enredos e tramas diversas, ressignificando as relações com o mundo social;			
9. Brinca de jogos de regra, valendo-se das regras já existentes ou criando outras normas durante a brincadeira;			
10. Brinca, experimenta, elabora e projeta construções, utilizando materiais não estruturados e jogos de encaixe;			
11. Brinca com elementos da natureza, investigando e pesquisando a diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos, densidade e possibilidades de transformação;			
12. Brinca de jogos e brincadeiras tradicionais, resgatando os elementos e memórias da nossa cultura regional.			
Observações:			

**ANEXO 3****Instrumental de Planejamento diário das docentes**

**PLANEJAMENTO DIÁRIO:**

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

SEGUNDA  TERÇA  QUARTA  QUINTA  SEXTA

CAMPO 1: O eu, o outro e o nós  
 CAMPO 2: Corpo, gesto e movimento  
 CAMPO 3: Traços, sons, cores e formas  
 CAMPO 4: Escuta, fala, pensamento e imaginação  
 CAMPO 5: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

**Direitos de Aprendizagem que precisam ser garantidos: Expressar; Conviver; Participar; Conhecer-se; Brincar; Explorar.**

EXPERIÊNCIAS	O QUE AS CRIANÇAS PODEM APRENDER	TEMPO	ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS

EXPERIÊNCIAS	O QUE AS CRIANÇAS PODEM APRENDER	TEMPO	ORGANIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS
RECURSOS:			
AVALIAÇÃO:			