



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MÁVIA MATIAS COSTA

PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
MUNICÍPIOS TOCANTINENSES:

Uma análise sobre as concepções de infância e criança

PALMAS-TO

2023

MÁVIA MATIAS COSTA

PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
MUNICÍPIOS TOCANTINENSES:

Uma análise sobre as concepções de infância e criança

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação na Universidade Federal do Tocantins, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino e Aprendizagem

Linha de pesquisa: Currículos Específicos de Etapas e Modalidades de Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juciley Silva Evangelista Freire

PALMAS-TO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- CS37p Costa, Mária Matias.
Proposta pedagógica curricular da educação infantil em municípios tocantinenses: uma análise sobre as concepções de infância e criança. / Mária Matias Costa. – Palmas, TO, 2023.
145 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Educação, 2023.
Orientadora : Juciley Silva Evagelista Freire

1. Proposta pedagógica curricular. 2. Infância. 3. Criança. 4. Educação infantil. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MÁVIA MATIAS COSTA

PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
MUNICÍPIOS TOCANTINENSES:

Uma análise sobre as concepções de infância e criança


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Data da defesa: 28 de junho de 2023

Banca examinadora:


gov.br Documento assinado digitalmente
JUCILEY SILVA EVANGELISTA FREIRE
Data: 28/06/2023 22:31:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Dra. Juciley Silva Evangelista Freire - PPPGE/UFT
Orientadora e presidente da Banca


gov.br Documento assinado digitalmente
JOEDSON BRITO DOS SANTOS
Data: 29/06/2023 08:44:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Dr. Joedson Brito dos Santos - PPGE/UFCG
Avaliador Externo

 Documento assinado digitalmente
VANIA MARIA DE ARAUJO PASSOS
Data: 03/08/2023 10:14:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Vânia Maria de Araújo Passos - PPPGE/UFT
Avaliadora Interna

À minha mãe, Maria Nilva Pereira Matias, e ao meu pai, Vilmá Costa (*in memoriam*), pessoas simples, trabalhadoras, criadas na roça, com pouca leitura. A educação formal e sistematizada era algo muito distante da realidade deles. No entanto, os dois sempre me apoiaram desde criança a seguir um caminho de estudo e até me permitiram sair de casa aos 14 anos para buscar melhores condições de vida e estudo.

Ao meu amado esposo, Jadson Ribeiro Lima, amigo, conselheiro e incentivador, que nunca deixou de me apoiar em todas as fases da minha vida como estudante, uma vez que nos conhecemos quando eu tinha apenas 14 anos de idade.

Aos meus irmãos, Mázio, Márcio e Samaria, que sempre me incentivaram com palavras de encorajamento, como: “você consegue tudo o que quiser, pois é muito inteligente”.

AGRADECIMENTOS

Este momento em que escrevo os agradecimentos é emocionante, pois a realização do mestrado foi um processo que exigiu renúncia, dedicação e resistência. Ao longo do percurso, foram muitas as pessoas que me ajudaram a seguir firme nesse propósito, que era, inicialmente, um sonho distante. Não teria condições de listar todas as pessoas que contribuíram para que eu trilhasse essa árdua jornada.

Começo agradecendo a Deus, pois, sem Ele, eu não teria chegado até aqui. Agradeço por ter me sustentado, guiado e por cumprir as suas promessas na minha vida.

Agradeço à Universidade Federal do Tocantins, por ter me acolhido como acadêmica e me oportunizado iniciar a trajetória de pesquisadora na área educacional.

À minha orientadora, Juciley Evangelista Freire, por sua aposta em mim, pelas conversas e pelos direcionamentos, pela delicadeza com que me orientou: à você, minha gratidão, admiração e respeito. Quero levá-la para a vida, pois é um anjo na Terra.

Aos professores da banca examinadora, Prof^ª. Dr^ª. Vânia Maria de Araújo Passos e Prof. Dr. Joedson Brito dos Santos, pela disponibilidade e rica contribuição para a melhoria do trabalho e por fazerem parte desse momento singular da minha história.

Aos meus colegas do grupo de orientação, pelas valiosas manhãs de quarta-feira em que nos reuníamos para discutir os trabalhos e para levar alguns “puxões de orelhas” quando era necessário: Elizabeth, Priscila, Letícia, Daniel, Walder e Ligia.

Aos meus preciosos pais, Maria Nilva Pereira Matias e Vilmá Costa (*in memoriam*), que me incentivaram desde sempre na procura pela completude e que suavizaram, com sua presença constante, toda a densidade deste percurso.

Ao meu esposo, Jadson Ribeiro Lima, pelo incentivo, pela paciência e pelas renúncias que fizemos juntos em virtude desse momento de dedicação exclusiva para alcançar a realização desse sonho.

Aos meus irmãos, Mázio Costa, Márcio Costa e Samaria Costa, pelas palavras de apoio nas horas mais difíceis.

À minha cunhada, Ana Eliza, e ao meu compadre e cunhado, Cleiton, pelas palavras de apoio.

Às minhas amigas e colegas de sala, Sônia, Daiane e Meyre, bem como aos colegas de trabalho que entenderam a minha ausência em vários momentos, mas faziam por mim, sem reclamar. A vocês, a minha eterna gratidão.

Às minhas amigas, Vilma, Sirleide, Valdelice e Terezinha, pela linda e sincera amizade construída no contexto do trabalho e que se transpôs para a vida inteira. Vocês foram essenciais. Obrigada pelas palavras de ânimo e consolo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins, que contribuíram ricamente para minha formação.

Agradeço ao município de Guaraí-TO, em especial à Secretaria Municipal de Educação, pois, apesar de todas as dificuldades surgidas, oportunizaram que eu cursasse este mestrado!

Agradeço aos municípios participantes desta pesquisa, pela rica colaboração dos profissionais envolvidos, que foram muito solícitos e me ajudaram a desvelar o meu objeto de estudo.

Enfim, agradeço a todos que passaram pelo meu caminho nestas tantas horas e dias e que, sem perceberem, contribuíram para que eu acreditasse nesse sonho e me deram todo apoio e força para chegar até aqui.

RESUMO

A área do currículo da educação infantil tem ganhado destaque nas discussões acadêmicas e nas legislações nos últimos anos, a partir do seu reconhecimento como etapa da educação básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diante desse reconhecimento, foram elaborados documentos orientadores para a construção de currículos, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, além de documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No campo acadêmico, o currículo dessa etapa é um campo de disputa de concepções entre aqueles que defendem que não deve haver preocupação com o processo de escolarização, e os que defendem que, por ser uma etapa de ensino, o trabalho deve ter como premissa a transmissão dos conhecimentos científicos. Na perspectiva de compreender essa realidade, no contexto da educação municipal, em que esses documentos se materializam ou não, delineou-se, como objetivo geral, identificar se os municípios que compõem a Regional de ensino de Guaraí-TO dispõem de uma proposta pedagógica curricular para a educação infantil e quais suas concepções de infância, criança e currículo. Para análise desse objeto de estudo, recorreu-se às contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica quanto às concepções de currículo e educação infantil, e da Psicologia Histórico-Cultural com destaque para o papel do desenvolvimento e da aprendizagem da criança na infância. Para tanto, a abordagem da pesquisa foi qualitativa e se realizou uma revisão da literatura e análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições dos municípios pesquisados por meio da análise de conteúdo. Também foi realizada uma pesquisa empírica com o estudo de casos múltiplos que envolveu oito municípios da Regional, cujos procedimentos para a coleta de dados foram questionários e entrevistas semiestruturadas. Os resultados evidenciaram que os municípios pesquisados não construíram suas propostas pedagógicas curriculares, pois se baseiam no Documento Curricular do Território do Tocantins, de modo que suas concepções de infância, criança e as concepções curriculares são as mesmas da diretriz estadual. Trata-se de uma concepção baseada na Pedagogia das Competências e na Pedagogia da Infância, que defendem um trabalho espontaneísta e baseado nas experiências imediatas da criança, e que se contrapõe à concepção histórico-crítica, fundamento deste estudo, que revela que a criança precisa, desde muito cedo, se apropriar da cultura elaborada para se desenvolver e aprender o saber sistematizado e construído historicamente pelo conjunto dos homens.

Palavras-chaves: Proposta Pedagógica Curricular; Infância; Criança; Educação infantil.

ABSTRACT

The curricular area of Preschool Education has been gaining popularity in the academic discussions and legislations during the last years, starting with its recognition as a phase of basic education through Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. With this recognition, guiding documents were elaborated for the construction of curricula, as the Referencial Curricular Nacional for Preschool Education and, recently, Base Nacional Comum Curricular, besides normative documents, like the Diretrizes Curriculares Nacionais for Preschool Education. In the academic field, the curriculum of this phase is a field of dispute between the conceptions of those who defend that there shouldn't be a concern with the schooling process and those who defend that, because it is a phase of education, that work should have as its premise the transmission of scientific knowledge. In the perspective of understanding this reality, in the context of municipal education, in which these documents materialize or not, we highlighted, as a general objective, to identify if the cities that compose the education Regional of Guaraí-TO have a defined curricular pedagogic approach for preschool education and what are its conceptions of childhood, child and curriculum. For the analysis of this study object, we recurred to the contributions of Historical-Critical Pedagogy in what concerns the concepts of curriculum and preschool education and from Historical-Cultural Psychology with a highlight to the role of the development of the child's education during childhood. For that, the approach of this research was of a qualitative character and a revision of the literature and documental analysis of the Political-Pedagogical Projects of the institutions of the cities researched through content analysis was performed. We also performed empirical research with the study of multiple cases that involved eight cities of the Regional whose procedures for data collection were questionnaires and semi structured interviews. The results made it evident that the researched cities had not built their curricular pedagogic approaches, because they were based on the Documento Curricular do Território do Tocantins, in a way that its concepts of childhood, child and its curricular conceptions are the same of the state directives. That is a conception based on the Pedagogy of Competences and in the Childhood Pedagogy, which defend a spontaneous work based on the immediate experiences of the child, and that oppose the historical-critical conception, the foundation of this study, which reveals that the child needs, since very early, to be appropriated of the elaborated culture in order to develop and learn the systematized knowledge that has been historically constructed by the ensemble of men.

Keywords: Curricular Pedagogic Approach; Childhood; Preschool Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese dos resultados obtidos no BDTD.....	22
Quadro 2: Síntese das concepções de currículo nas teorias tradicional, crítica e pós-crítica.....	60
Quadro 3: Concepção de infância, criança, educação infantil e currículo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.....	75
Quadro 4: Apresentação de conteúdos nucleares para a educação infantil a partir dos campos de experiências.....	84
Quadro 5: Total de instituições de educação infantil e matrículas.....	98
Quadro 6: Concepções de infância e criança segundo os questionários.....	106
Quadro 7: Concepções de infância e criança, segundo entrevista semiestruturada.....	107
Quadro 8: Dificuldades para construir uma proposta pedagógica curricular.....	110
Quadro 9: Importância de construir uma proposta pedagógica curricular.....	111
Quadro 10: Aporte teórico utilizado pelos municípios.....	115
Quadro 11: Concepção de criança no Projeto Político-Pedagógico.....	117
Quadro 12: Proposta pedagógica curricular dos municípios.....	118

LISTA DE IMAGENS

Mapa 1: Municípios que fazem parte da Regional de Ensino de Guaraí-TO.....	89
Gráfico 1: Proposta pedagógica curricular.....	101
Gráfico 2: Currículo utilizado pelos municípios.....	102
Gráfico 3: Proposta pedagógica curricular.....	103

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BR	Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CG	Corpo, gestos e movimentos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
COEDI	Coordenação Geral da Educação Infantil
CP	Conselho Pleno
CEP	Comitê de Ética
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCTEI	Documento Curricular do Tocantins para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Escuta, fala, pensamento e imaginação
EO	O eu, o outro, o nós
ET	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
FEBEM	Fundações Estaduais do Bem-estar do Menor
FUNBEM	Fundação Nacional do Bem-estar do Menor
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
PA	Pará
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RCT	Rede Colaboração do Tocantins
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TO	Tocantins
TS	Traços, sons, cores e formas
UFT	Universidade Federal do Tocantins
VASP	Viação Aérea São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO: DA CRIANÇA INVISÍVEL AO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL.....	34
1.1 Concepções históricas de infância e criança.....	34
1.2 Trajetória da infância no Brasil.....	37
1.3 A criança como sujeito de direitos e o direito à educação das crianças.....	43
1.4 Políticas públicas para a educação infantil no Brasil.....	48
2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	53
2.1 Currículo: da concepção tradicional às concepções pós-críticas.....	55
2.2 Abordagem histórico-crítica do currículo.....	61
2.3 Concepção de infância e criança na Pedagogia Histórico-Crítica.....	71
2.4 O currículo da/na educação infantil: das concepções à proposta pedagógica curricular.....	76
3 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E CURRÍCULO NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE MUNICÍPIOS TOCANTINENSES.....	87
3.1 O contexto da pesquisa.....	87
3.2 Caracterização da educação infantil dos municípios pesquisados.....	98
3.3 As propostas pedagógicas curriculares dos municípios pesquisados.....	101
3.4 A concepção de infância e criança nas propostas curriculares dos municípios.....	105
3.5 Análise dos Projetos Político-Pedagógicos da educação infantil dos municípios pesquisados.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES.....	135
ANEXOS.....	142

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma etapa de ensino que vem se desenvolvendo ao longo da história, foi perdendo o caráter assistencialista até ser considerada uma etapa da educação básica. As crianças passam então a serem reconhecidas como sujeitos de direitos e ativos nas relações sociais. Essa ascensão foi marcada por lutas e disputas que envolveu diversos atores da sociedade, como as mães que precisavam trabalhar e pesquisadores da área que passaram a debater o modelo de educação infantil a ser adotado, especialmente no que se refere à metodologia e à abordagem pedagógica. Há correntes pedagógicas que defendem uma abordagem mais lúdica e voltada para a criatividade, enquanto outras enfatizam a importância de um trabalho com intencionalidade e bem sistematizado.

Pasqualini e Martins (2020) enfatizam que a história dessa etapa de ensino está marcada por desafios e citam os mais gritantes: falta de financiamentos, especialmente voltada para a valorização profissional; ausência de formações para atender às especificidades; indefinição de sua identidade pedagógica, ainda muito refém dos ideários desescolarizantes, pautados em práticas espontaneístas; e priorização dos conhecimentos de senso comum em detrimento de um ensino intencional e que priorize a transmissão dos conhecimentos científicos.

Neste trabalho, entende-se a educação infantil como uma etapa de ensino ancorada numa perspectiva crítica, sustentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, que defendem o ensino desde a mais tenra idade, conforme problematiza Arce (2013, p. 10):

então podemos falar que deve haver ensino na Educação Infantil? Sim! O ensino está permeando todo o trabalho educativo a ser realizado na Educação Infantil! Precisamos deixar para trás a ideia de que quando falamos em ensino este se reduz a aula expositiva, o ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso a transmissão, reprodução, imitação são essenciais. O ensino na Educação Infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando introduzir um novo conhecimento. Ao explorar com ela o mundo em que vivemos o professor está interagindo e, por meio deste ensinando deliberadamente, intencionalmente. Pois, objetiva com cada movimento seu gerar desenvolvimento,

tornar a criança capaz de realizar sozinha aquilo que ainda não consegue, de compreender, de pensar, de imaginar, de criar a partir do mundo que construímos como seres humanos, para ir além.

O que a autora quer enfatizar é que a educação infantil não deve ser tratada como etapa de menor importância, que suas especificidades devem ser respeitadas e que seu objetivo central deve ser o pleno desenvolvimento das capacidades humanas das crianças por meio da aprendizagem dos conhecimentos sistematizados e da cultura erudita (ARCE, 2013).

Nesse processo de consolidação como etapa de ensino, no que se refere às políticas curriculares, foi ao longo dos anos 1990 que o debate sobre o currículo se ascendeu e ganhou notoriedade. A partir da Carta Magna (BRASIL, 1988), são implementadas legislações específicas, dentre as quais evidenciam-se três que mais impactaram essa primeira etapa da educação básica: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996a), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010). Foi a partir desses dispositivos legais que a questão do currículo da educação infantil ganhou importância nas discussões sobre a identidade dessa etapa de ensino, sobre a contextualização histórico-social dos objetivos, conteúdos e metodologias, dos aspectos institucionais e organizacionais, dos recursos materiais e financeiros e a preocupação com a formação dos profissionais. A própria concepção de currículo também foi objeto de discussão, em que ficou estabelecido um consenso sobre sua dinâmica e reconhecida “a necessidade de que em sua elaboração e implementação haja uma efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos – crianças, profissionais, famílias e comunidades” (BRASIL, 1996a, p. 20).

Dessa forma, após a Constituição (BRASIL, 1988), um dos primeiros documentos elaborados com ênfase nas questões curriculares da etapa da educação infantil foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) e composto por três volumes que trazem orientações para a organização do trabalho pedagógico dos professores. Entretanto, seu caráter era apenas orientativo e sua implementação não foi obrigatória.

Em 2010, foram aprovadas as DCNEI (BRASIL, 2010), um documento que estabelece as diretrizes curriculares para a educação infantil e traz as orientações de como devem ser construídas as propostas pedagógicas para a etapa. Nesse documento são assinaladas as concepções de educação infantil, de criança, de currículo e de proposta pedagógica. Esse dispositivo legal tem caráter obrigatório para que todas as instituições desenvolvam um trabalho

cujos eixos estruturantes sejam as interações e brincadeiras, com base em princípios éticos, estéticos e políticos.

Atualmente, a normatização que orienta a construção dos currículos pelos estados e municípios é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017. Esse documento é uma referência nacional. “Este documento define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

No entanto, as concepções de infância, criança e currículo, na perspectiva da BNCC (BRASIL, 2017), têm gerado muitas discussões e críticas, pois consideram que “o preconizado pela Base representa continuidade e aprofundamento do enfoque construtivista, desescolarizante e assistemático sobre o trabalho pedagógico com as crianças pequenas, o qual conquistou hegemonia nas últimas décadas” (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 427).

Entende-se que é preciso considerar as especificidades dessa etapa de ensino, se defende um trabalho intencional para que as crianças estejam imersas nos conhecimentos científicos, pois os professores são os mediadores responsáveis pela transmissão desse saber elaborado e o foco deve ser o desenvolvimento das crianças que, por sua vez, precisam dos estímulos adequados para desenvolverem as suas máximas capacidades.

Nesse cenário da regulação das políticas curriculares no Brasil, em meio a rupturas, discontinuidades e fragmentações das orientações e diretrizes para a educação infantil, a LDB (BRASIL, 1996a) possibilitou que entes municipais se constituíssem como sistemas educacionais para produzirem autonomamente suas propostas pedagógicas e curriculares, e definirem as orientações a serem seguidas pelas unidades escolares. Neste estudo, pretende-se problematizar esse aspecto do tema do currículo da educação infantil, ao tomar a construção municipal de propostas pedagógicas curriculares para a etapa como objeto de pesquisa.

Para compreender essa questão, utilizou-se, como aporte teórico, as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. A escolha por essa perspectiva teórica justifica-se por defender uma educação emancipadora, pelo poder que exerce na sociedade ao formar pessoas críticas e capazes de transformar as realidades em que vivem. Ela também é uma corrente que defende iguais oportunidades para que todos tenham a garantia de uma educação de qualidade, especialmente a classe trabalhadora, mais fragilizada e excluída historicamente.

A seguir, foram explicitados aspectos da trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, para elucidar como surgiu o interesse em examinar o tema e quais as vinculações com o objeto de estudo.

Trajетória acadêmica e profissional e a vinculação com o objeto de estudo

Início fazendo menção à trajetória de minha vida e registro que sou a terceira de quatro filhos. Somos duas mulheres e dois homens. Meu pai foi um lavrador, hoje falecido, que não teve muitas oportunidades de estudos, que morou toda a sua vida na roça e não foi alfabetizado. Minha mãe é servidora pública municipal e trabalha como auxiliar de serviços gerais até hoje, ela também não teve muitas oportunidades de estudo, frequentou a escola depois de adulta e conseguiu somente até a antiga 6ª série.

Em meu contexto familiar, não havia estímulos, por parte de meus pais, à nossa escolarização, porque eles, que também não tiveram a oportunidade e o direito de estudar, não compreendiam a importância disso.

Minha infância foi vivida com muita intensidade ao lado de meus irmãos. Vivíamos em um ambiente tranquilo, de muito amor. Brincávamos muito, especialmente de futebol, cuja bola era feita com meias de pano, de bolinha de gude e de faz de conta. Além disso, também ajudávamos nos afazeres de casa e na roça, com nosso pai. Era de lá que vinha todo o sustento da família.

Iniciei minha vida escolar aos 7 anos, numa escola de zona rural no município de Centenário-TO, em uma turma multisseriada, de 1ª a 5ª série. Naquele ano, meus pais colocaram os três filhos em idade escolar para estudar, ou seja, embora tivéssemos idades diferentes, eu e meus dois irmãos mais velhos estudamos juntos até o 1º ano do ensino médio. Isso decorreu justamente pela falta de entendimento da importância da educação em nossas vidas e pela falta de políticas públicas que incentivassem a matrículas das crianças naquele período.

Essa escola era do meu avô materno, ele era o professor oficial da instituição. No entanto, quem lecionava era uma de minhas tias. A escola era um lugar adorável, do qual eu gostava muito, assim como de várias coisas que fazíamos lá. As coisas boas que me recordo era que, depois da aula, brincávamos muito, pois a maioria dos estudantes morava em casinhas

próximas à escola, que eram construídas para que permanecessem durante a semana e evitassem o deslocamento para as casas dos pais, para onde iam somente aos finais de semana. As lembranças ruins se referem às aulas cansativas, e não me recordo de termos aulas dinâmicas, que envolviam nossa participação. Elas eram sempre de escritas no quadro, com atividades de memorização e repetições.

Algumas habilidades que deveriam ser desenvolvidas na primeira infância não foram bem estimuladas, pois, ao entrar aos 7 anos na escola, o foco e a pressa eram pela alfabetização. Ou seja, apenas a área cognitiva estava sendo estimulada. O que sabemos é que o processo de evolução da aprendizagem perpassa diferentes dimensões, como a social, a emocional, a motora e a cognitiva. Assim, num processo de escolarização em que se prioriza apenas o cognitivo, restam lacunas para a vida toda. Como determina a LDB (BRASIL, 1996a), é necessário favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

Ao término da 5ª série, meus pais, inicialmente, nos matricularam e nos incentivaram a andar todos os dias para ir à escola na cidade, um trajeto muito longo. Foi um período bastante difícil, de cansaço e sofrimento, pois chegávamos à escola sem nenhum ânimo para realizar qualquer atividade. As aulas eram extremamente monótonas, as atividades e os livros não faziam nenhum sentido para nós. Acredito que, justamente por conta desse modelo de aula, não me recordo de quase nada do período em que cursei os anos finais do ensino fundamental. Com relação à estrutura, a realidade da nova escola era diferente da anterior, porque seu prédio era bem novo, construído de acordo com as normas padrões de construção de escolas. Essa instituição era a única do município que atendia a todos os anos, do 1º do ensino fundamental ao 3º do ensino médio.

Curvei até o 1º ano do ensino médio nessa cidade e, aos 14 anos, percebi que meu processo educacional estava muito precário. Foi quando saí dessa cidade para buscar novas oportunidades de estudo e trabalho. Mudei, então, para Guaraí-TO, onde resido até hoje.

Esse processo de mudança não foi fácil. Na fase de adolescência, morar longe dos meus pais e meus irmãos foi o primeiro desafio que tive de enfrentar sozinha. Telefonava para minha mãe chorando, mas, em nenhum momento, quis voltar, porque, embora muito jovem, eu já tinha sonhos. Trabalhei como empregada doméstica durante um ano, tomava conta dos serviços domésticos e de duas crianças pequenas, trabalhava durante o dia e, à noite, estudava em uma escola pública que, de certo modo, tinha um nível de exigência diferente daquele que havia frequentado anteriormente, o que aumentou ainda mais as minhas dificuldades.

Durante os três anos de ensino médio, passei por inúmeros desafios, em um processo de adaptação a uma educação mais contextualizada, diferente daquela mais tradicionalista que era predominante até então. Com a introdução de uma nova perspectiva de educação, cursei os três últimos anos da educação básica nessa modalidade.

Nesse período, me casei, muito novinha ainda, mas acredito que essa decisão foi justamente uma tentativa de amenizar a realidade de trabalhar muito. Diferentemente de muitas mulheres que se casam e abandonam os estudos, eu não fiz isso. Continuei a me educar e meu esposo sempre foi um incentivador. Ainda cursando o último ano do ensino médio, prestei o vestibular para o curso de Pedagogia, fui aprovada e ingressei nessa nova jornada. Fazer o curso de Pedagogia não foi bem uma escolha, na verdade, sempre falei que queria fazer Análise de Sistemas, no entanto, quando prestei o vestibular, havia apenas duas opções, Pedagogia ou Enfermagem. Acabei optando pelas Ciências Humanas.

Meu processo de formação acadêmica não foi fácil, devido às lacunas em minha formação e a adaptação foi bem difícil. Os textos não faziam nenhum sentido para mim. O primeiro semestre foi desesperador, ler artigos científicos me trazia angústias, vontade de desistir. Ainda que eu lesse várias vezes, não compreendia sobre o que tratava. Lembro que eu e as colegas de turmas nos reuníamos para estudar juntas e melhorar nossa compreensão. Era quando nos perguntávamos muito sobre o porquê daqueles textos. Apesar disso, hoje, entendo a importância de cada teoria estudada, ainda que, naquele primeiro momento, achasse tudo insignificante. Acredito que faltava contextualização, porque os professores falavam de determinadas teorias sem explicar de onde vinham e acabávamos entendendo que elas não nos serviriam.

Foram quatro anos de muito aprendizado, quando passei a compreender melhor o contexto educacional, as teorias que fundamentam a realização do trabalho educacional, a articulação entre conhecimento científico e vida profissional, bem como construí conhecimentos para a vida pessoal, pois passei a ser mais crítica e reflexiva. No entanto, nada disso me forneceu “respostas prontas” para os desafios que encontraria como docente. No último semestre da graduação, me inscrevi em um curso de pós-graduação *lato sensu* em Pedagogia Hospitalar, que, na minha visão, ampliaria meu campo de atuação para tentar atuar em um contexto que não fosse o espaço escolar.

Após terminar a faculdade e sem conseguir trabalhar na área da educação, busquei emprego no comércio. Fui contratada como crediária, depois trabalhei no caixa e, durante três anos, fui gerente dessa loja de móveis, onde permaneci por cinco anos.

Em março de 2012, iniciei minha carreira profissional como professora efetiva da rede municipal de Guaraí-TO, fui lotada em uma escola de zona rural multisseriada, para trabalhar do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Nesse período, revivi a minha infância. Foi desafiador, morava na cidade e levantava às quatro horas da madrugada para pegar o transporte que me levava até a escola. Ela tinha funcionamento integral e chegava em casa esgotada todos os dias, devido ao longo trajeto e por acordar muito cedo. Trabalhei apenas um ano na instituição e fui transferida para uma escola da zona urbana que tinha uma realidade diferente, no entanto, muito desafiadora, pois era uma escola periférica e recebia crianças com realidades muito adversas.

Nessa instituição trabalhei durante oito anos, dois como professora e seis anos como coordenadora pedagógica. Foi um período de muitos desafios e crescimento profissional, que me permitiram viver a experiência docente e colocar em prática as teorias aprendidas, pois foi quando percebi a relevância das teorias estudadas. Após esse período, fui convidada a assumir um cargo na secretária de Educação, como coordenadora geral da educação infantil, onde estou trabalhando atualmente. Nessa trajetória, considero que evoluí muito como pessoa e como profissional. As experiências acumuladas vão nos tornando cada vez mais conscientes do nosso papel diante da sociedade, posto que precisamos nos posicionar diante dos desafios colocados à nossa volta constantemente.

Com o passar do tempo, é de fundamental importância nos aperfeiçoarmos a partir dos estudos. Para atuar melhor no cenário educacional, me especializei em Coordenação Pedagógica e estou sempre participando de cursos de formação continuada.

Atualmente, sou aluna do Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), do campus de Palmas-TO, uma oportunidade de aprofundar minhas pesquisas na área da Educação Infantil, em que atuo.

No mestrado, me desdobrei para ser uma aluna aplicada, percebi que evoluí com relação ao meu amadurecimento e conhecimento. O mestrado me fez perceber as coisas de outro modo, estou muito mais reflexiva, consigo relacionar e compreender melhor determinadas situações que ocorrem no contexto educacional.

As aulas do mestrado me fizeram mais crítica, as leituras foram de fundamental importância para a compreensão das realidades em que atuo, tanto como coordenadora pedagógica municipal, como formadora de professores do estado. Os estudos propiciaram que

me apropriasse de teorias educacionais que me ajudam a contextualizar a prática vivenciada no cotidiano.

Atualmente, também estou participando de um grupo de trabalho da Rede de Colaboração do Tocantins, que se destina a oferecer formação continuada aos municípios do estado. Com essa experiência, tenho percebido algumas concepções de profissionais que atuam no contexto da educação municipal.

Dessa forma, os estudos acerca da Educação Infantil estão presentes em minha trajetória, desde que passei a atuar como coordenadora pedagógica dessa etapa no sistema municipal de ensino de Guaraí-TO, bem como agora, como formadora, quando temos debatido sobre várias temáticas, como processo de avaliação, organização do trabalho pedagógicos, questões curriculares e planejamento.

Dessa forma, imersa na realidade como coordenadora e formadora de municípios do estado, percebo que uma das maiores dificuldades encontradas diz respeito ao trabalho pedagógico realizado, especialmente com relação às questões curriculares, ou seja, o que ensinar para as crianças dessa faixa etária.

Revisão sistemática da literatura

A presente seção tem como finalidade apresentar os resultados da revisão sistemática da literatura, que objetivou conhecer o que já se tem produzido sobre o objeto deste estudo, que são as propostas pedagógicas curriculares para a educação infantil em sistemas municipais de educação do estado do Tocantins.

O processo de investigação foi iniciado por meio de uma revisão sistemática da literatura, que, segundo Gomes e Caminha (2014), consiste em uma metodologia científica que possui um rigor em seus procedimentos para identificar estudos relacionados a um determinado tema, por meio do desenvolvimento de métodos explícitos e sistemáticos para realizar a busca de referências bibliográficas, bem como para avaliar cada uma das referências encontradas a partir de critérios pré-estabelecidos de inclusão ou exclusão.

O exercício de mapear a produção acadêmica que apresenta, no conjunto de seus estudos, questões referentes ao objeto deste estudo foi fundamental para o andamento da pesquisa. Então, se intencionou identificar, nesses trabalhos, as discussões empreendidas sobre

o tema e as lacunas que se apresentam, portanto, esse mapeamento ofereceu à pesquisadora o respaldo necessário e as bases teórico-conceituais para avançar nos estudos.

A busca para a revisão sistemática da literatura foi realizada no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O período da busca foi entre os dias 15 a 30 de junho de 2022. Os critérios de seleção foram trabalhos em que apareceram os descritores: “proposta pedagógica curricular” e “educação infantil”. Foram selecionadas as dissertações e teses a partir da leitura dos seus resumos. Na sequência, esses trabalhos foram localizados nos bancos digitais dos programas de pós-graduação no Brasil onde foram produzidos e publicados. Com os arquivos salvos, foi realizada leitura dos resumos das dissertações e teses selecionadas e fichamento, com registro dos seguintes dados: autor, título da pesquisa, instituição, programa, ano de defesa, linha de pesquisa, temática abordada, problemática, objetivos, metodologia empregada e os resultados apresentados.

Optou-se por um recorte temporal a partir de 2018, tendo em vista a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento orientador para a construção de currículos em todo o território brasileiro, que foi homologado em 20 de dezembro de 2017. A busca objetivou aprender como vêm sendo discutidas as questões curriculares para a educação infantil a partir dessa referência, pois é um documento que deve ser analisado criticamente, uma vez que se baseia em concepções de trabalho com foco no espontaneísmo das crianças e na figura do professor como mediador do processo. Desse modo, a partir desse recorte, foram selecionados 162 trabalhos e, após a leitura dos seus resumos, foram selecionados sete trabalhos que tratam mais especificamente o objeto de estudos (Quadro 1).

Quadro 1: Síntese dos resultados obtidos no BDTD

Tese		
Título	Autor	Ano
Currículo e prática pedagógica na Educação Infantil	CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de	2019
Dissertações		
Título	Autor	Ano
Educação Infantil e currículo: conceitos e fazeres pedagógicos na Rede Municipal de Educação de São Paulo	PAULINO, Regiane	2018
Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular	FONSECA, Daniel	2018
Identidade cultural no currículo da Educação Infantil na Rede Municipal de Vinhedo	PEDRASSA, Mariana Cristina	2018
“O bicho-papão na escola”: a proposta curricular do município de Fortaleza para Educação Infantil no processo da desescolarização de crianças de 0 a 5 anos	FERREIRA, Marcela Figueira	2020
O brincar nas políticas públicas para a Educação Infantil brasileira: dos documentos oficiais à proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP	FREITAS, Andreza Cristina Morais de	2021
As Diretrizes Curriculares do município de Andradina/SP e a Base Nacional Comum Curricular na percepção dos(as) profissionais da Educação Infantil	SILVA, Eneida Aparecida Pereira Berti da	2021

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O objetivo central da tese de Carvalho (2019) é compreender como professoras constroem a prática docente-discente, ao recepcionarem e ressignificarem o currículo prescrito para a educação infantil. O método de pesquisa adotado pautou-se na abordagem qualitativa, e o campo empírico foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) vinculado à Secretaria de Educação do Recife-PE. Os resultados revelaram que há aproximações entre as práticas pedagógica e curricular observadas e as concepções, os princípios e as políticas para a educação infantil instituídos no âmbito nacional e local. Desvelou-se, ainda, um processo de ressignificação do currículo proposto pelas professoras na atividade de planejamento e organização da rotina.

No trabalho de Paulino (2018), o objetivo central foi analisar documentos curriculares para a educação infantil da cidade de São Paulo-SP, para identificar se esses documentos contribuem para ampliar as possibilidades de inovação, ou se são apenas meras reproduções de práticas pedagógicas pré-estabelecidas. Para responder a esse objetivo, o caminho metodológico contemplou a abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. Os resultados revelaram que os documentos curriculares do contexto

pesquisado demonstram grande preocupação com a formação reflexiva dos profissionais e a construção coletiva do currículo. Nesse novo cenário, as crianças são consideradas protagonistas de sua aprendizagem e o professor tem o papel de mediador e facilitador desse processo em que o aprender se dá por meio de vivências, experimentações e interações que privilegiam o lúdico.

A pesquisa de Fonseca (2018) apresenta como objetivo considerar a BNCC (BRASIL, 2017) a partir de uma análise das práticas pedagógicas sobre a infância ao pensá-la como uma “lente de aumento” interpretativa para explorar os objetos políticos da administração social da criança. A metodologia de trabalho adotada foi a abordagem qualitativa, com levantamento de dados bibliográficos e documentais, em uma perspectiva teórico-metodológica que adotou, particularmente, constructos teóricos propostos por Foucault. Os resultados evidenciaram que a proposta da BNCC (BRASIL, 2017) pode emergir como forma de ação e poder pedagógico sobre as crianças, pois é tão ampla, variável e inventiva, de modo que as redes e tramas desse exercício de governo buscam produzir modos de sujeição cada vez mais cedo, desde os primeiros anos de idade até a velhice.

Pedrasa (2018) faz um estudo em que analisa o currículo de Vinhedo-SP, a partir de análise documental, pesquisa quantitativa e qualitativa. Seu objetivo central foi analisar a proposta pedagógica do município e as postagens nas páginas do Facebook mantidas pela Secretaria de Educação para perceber as identidades culturais que pretendem construir e os discursos sobre educação infantil, infância e currículo expressos no documento municipal e nas postagens. Os resultados evidenciaram que a proposta curricular do município busca se aproximar das DCNEI (BRASIL, 2010) quanto às concepções, entretanto, as práticas curriculares analisadas mostram que o currículo da educação infantil (re)produz a identidade hegemônica, ao cristalizá-la cada vez mais na sociedade: trata-se da identidade do homem, adulto, branco, cristão, heterossexual e europeu. Ou seja, esse currículo da educação infantil afirma as identidades hegemônicas e apaga as culturas das minorias.

Por sua vez, o objetivo central do estudo de Ferreira (2020) foi investigar, na proposta curricular para a educação infantil de Fortaleza-CE, aspectos desescolarizantes e de negação do conhecimento científico na primeira etapa da educação básica. A metodologia de pesquisa adotada foi o estudo bibliográfico e documental, a partir de autores da Pedagogia Histórico-Crítica, principalmente os que estudam de modo mais específico a educação infantil. Os resultados apresentados demonstram que, no município, há a predominância do trabalho na perspectiva das pedagogias do aprender a aprender. Segundo Ferreira (2020), isso fica claro em

toda proposta curricular para a educação infantil tanto no âmbito nacional, com a BNCC (BRASIL, 2017), como no local.

O estudo de Freitas (2021) teve como objetivo central investigar como o Sistema Municipal de Ensino de Bauru-SP interpretou e traduziu as políticas públicas nacionais para a educação infantil e como elas atuaram sobre as concepções e os direcionamentos assumidos para o brincar expressos no seu documento municipal. A metodologia da pesquisa foi documental e se fundamentou na Teoria Histórico-Cultural. Os resultados apresentados a partir dos contextos de influências, da produção do texto e do contexto da prática pedagógica apontaram para distanciamentos e aproximações entre as políticas públicas para educação infantil nacional e municipal.

Silva (2021) analisa as relações da BNCC (BRASIL, 2017) para a educação infantil com a construção e a implantação do currículo paulista e das Diretrizes Municipais de Andradina-SP. Utilizou-se pesquisa bibliográfica, documental e análise de conteúdo. Os resultados indicam um alinhamento entre todos os documentos analisados, o que pode demonstrar a falta de autonomia local e a descontinuidade das políticas educacionais desenvolvidas nos anos 2000.

Após a leitura desses trabalhos, observa-se que as pesquisas contribuem para o aprofundamento teórico a respeito do objeto de estudo, ao possibilitarem a compreensão do que tem sido discutido no contexto da academia sobre o currículo da educação infantil, pois o foco de parte desses estudos foi analisar as propostas pedagógicas curriculares construídas por sistemas municipais de educação, como é o caso de Paulino (2018), Pedrassa (2018) e Ferreira (2020). Por sua vez, os trabalhos de Fonseca (2018), Freitas (2021) e Silva (2021) fazem uma relação entre as políticas públicas e o currículo dos municípios pesquisados. A tese de Carvalho (2019), por fim, faz uma análise da prática de professoras sobre o currículo prescrito para a educação infantil para evidenciar que as orientações oriundas das propostas curriculares orientam o trabalho pedagógico, mas também são ressignificadas na prática docente.

Quanto aos procedimentos metodológicos empreendidos nesses estudos, houve a predominância de pesquisas qualitativas. As pesquisas bibliográficas e documentais são as mais frequentes e buscam analisar as políticas curriculares sobre diferentes perspectivas, dentre elas a sua operacionalidade e as aproximações com os documentos oficiais, ou não. A esse respeito, esta pesquisa fez um estudo de caso múltiplos e utilizou diferentes técnicas para compreender o objeto, como entrevistas, questionários e análise dos documentos.

Após o levantamento e a análise desses estudos, considerou-se que o quantitativo de trabalhos acerca da temática ainda era pequeno. Foi quando se compreendeu a necessidade de que mais pesquisas que problematizem a importância da construção de propostas curriculares para essa etapa de ensino sejam desenvolvidas e evidenciem os conhecimentos que devem ser oportunizados às crianças, além de quais as concepções de criança e infância mais corroboram para o seu desenvolvimento.

Os resultados dos trabalhos evidenciam que os currículos construídos pelos municípios investigados tendem a se aproximar das orientações curriculares nacionais, e alguns chegam a ser uma reprodução e se configuram como documentos vazios que corroboram os interesses das classes dominantes que desejam uma sociedade hegemônica.

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou evidenciar a necessidade de que os municípios construam propostas curriculares baseadas em uma concepção de educação crítica que favoreça a formação humana para a sua emancipação.

Problematização: problema e objetivos

Por meio do desenvolvimento do Projeto de Formação da Rede Colaboração do Tocantins (Educa-TO)¹ e ao atuar como coordenadora geral da Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Guaraí-TO, percebeu-se que as questões curriculares para essa etapa são complexas para os profissionais que atuam nela. As questões curriculares são pouco discutidas, parece que não são bem compreendidas e acabam seguindo os documentos orientadores para a construção de seus currículos, como se estes fossem o próprio currículo.

Com a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017), o estado do Tocantins, em regime de colaboração com os municípios, construiu e aprovou uma diretriz curricular, o Documento Curricular do Tocantins para a Educação Infantil (DCTEI) (TOCANTINS, 2019). O documento representa a entrega de um consistente processo participativo, transparente, democrático e, sobretudo, educacional. Ao longo dos últimos quatro anos, diversos profissionais debruçaram-

¹ Educa-TO: Projeto de Formação, Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação do Processo de Gestão e Prática Pedagógica no estado do Tocantins. Rede de Colaboração Tocantins: Conjunto de Instituições composta por profissionais da União dos Dirigentes Municipais de Educação seccional Tocantins (Undime-TO), Universidade Federal do Tocantins (núcleos e grupos de pesquisas), Ministério Público Estadual, Tribunal de Contas Estadual e a Associação Tocantinense de Municípios

se em análises e revisões do projeto educacional, iniciado em 2015, com as discussões da BNCC (BRASIL, 2017) (TOCANTINS, 2019).

A construção foi colaborativa, houve representatividade de profissionais de diferentes municípios e foram realizadas audiências municipais para apresentar os debates acerca dessa construção. Essa equipe diversa foi composta por professores da rede municipal, estadual, das maiores universidades do estado, além de técnicos educacionais, orientadores, supervisores, gestores da educação infantil, militantes e pais (TOCANTINS, 2019).

Diante dessa elaboração coletiva, as orientações dadas a partir da aprovação do DCTEI (TOCANTINS, 2019) evidenciaram que se tratava de uma diretriz para que os municípios pudessem construir suas propostas pedagógicas curriculares. Apesar disso, passou a ser o currículo seguido por, praticamente, todos os municípios, o que é problemático, uma vez que é um documento geral, que não dá conta de atender às especificidades de cada lugar. Nesse sentido, é importante que cada município tenha sua proposta pedagógica, em que explicitem suas concepções de infância, de criança, educação e de currículo, ou seja, um documento próprio que consiga evidenciar melhor que tipo de cidadão querem formar e quais práticas pedagógicas são as mais adequadas para essa formação.

Isto posto, a questão orientadora desta pesquisa é: os municípios que compõem a Regional de Ensino de Guaraí-TO possuem propostas pedagógicas curriculares para a educação infantil que evidenciam suas concepções de infância, criança e de currículo? Quais aportes legais e teóricos utilizam?

Para compreender essa questão, delineou-se, como objetivo geral, identificar se os municípios que compõem a Regional de Ensino de Guaraí-TO dispõem de uma proposta pedagógica curricular para a educação infantil e quais as suas concepções de infância, criança e de currículo. Para alcance do objetivo geral, delinearam-se os objetivos específicos, a saber:

- Discutir as concepções de infância e criança e os fundamentos que orientam as políticas curriculares para a educação infantil no Brasil;
- Identificar as concepções de currículo construídas no Brasil e os dispositivos legais que orientam a construção de propostas pedagógicas curriculares para a educação infantil, evidenciando as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para essa construção;

- Identificar e analisar as concepções de infância, criança e de currículo que orientam as propostas pedagógicas curriculares da educação infantil nos sistemas e nas redes municipais de educação da Regional de Ensino Guaraí-TO à luz da Pedagogia Histórico-Crítica;
- Analisar os projetos político-pedagógicos dos sistemas e redes municipais, para apreender as concepções de infância, criança e a proposta pedagógica curricular que os orientam.

Justificativa

A partir de experiências como formadora em municípios do estado do Tocantins e como coordenadora do Sistema Municipal de Ensino de Guaraí-TO, nota-se que alguns técnicos das secretarias de Educação, dirigentes municipais e professores que trabalham na educação infantil apresentam dúvidas quanto ao direcionamento do trabalho pedagógico para essa faixa etária. Percebeu-se, durante suas participações nas formações, que essa dificuldade se acentuou ainda mais após a aprovação da BNCC (BRASIL, 2017) e da implementação do DCTEI (TOCANTINS, 2019).

Verificou-se que os municípios têm dificuldades com as questões curriculares e, neste estudo, defende-se a construção de currículos próprios e embasados em uma concepção crítica, que oportunize um trabalho com as crianças na perspectiva de uma educação emancipadora, para que, desde pequenas, sejam sujeitos críticos e que, ao longo da sua trajetória, sejam transformadoras das suas próprias realidades. Reivindica-se uma proposta pedagógica curricular ancorada em teorias que defendam uma concepção de infância, criança e currículo como sujeitos sociais e históricos.

Compreende-se que essa etapa de ensino tem ganhado notoriedade nas políticas públicas dos últimos anos, especialmente no que tange à ampliação do atendimento e à garantia da oferta. Estudos como os de Pasqualini (2010; 2011; 2019; 2022), Arce (2012; 2013) e Saviani (2016; 2020) evidenciam que, se o trabalho for desenvolvido de forma satisfatória e com intencionalidade, é possível contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias para uma base sólida que favorecerá todo o processo educativo posterior.

Pesquisas na área do currículo da educação infantil, conforme demonstrado na revisão de literatura, ainda são insuficientes quando se considera a complexidade e as disputas sobre como deve ser realizado o trabalho pedagógico com crianças dessa faixa etária. Nesse sentido, este estudo poderá contribuir com os profissionais da educação infantil, para que possam se fundamentar em relação às concepções curriculares, de infância e criança e, assim, aprimorar a qualidade da educação oferecida, com foco no desenvolvimento integral da criança.

Do ponto de vista da sua relevância social, os resultados da pesquisa poderão contribuir para o conhecimento da realidade educacional de alguns municípios do Tocantins, relacionado às suas propostas curriculares para a educação infantil. Também poderão evidenciar a urgência de que essas cidades (re)elaborem suas propostas pedagógicas, para que sejam documentos mais próximos da comunidade, que imprimam as concepções que acreditam e para que todos possam construí-los conjuntamente e sirvam como referência para as instituições de educação infantil se fundamentarem e construírem também seus Projetos Político-pedagógicos.

Caminho metodológico

Há diferentes maneiras de se compreender a realidade educativa e, em cada uma, estão contidos os diferentes pressupostos que precisam ser desvelados. Desse modo, embora as concepções filosóficas, muitas vezes, estejam implícitas em uma pesquisa de caráter social, é importante deixar explícito a quem contribuirá o estudo (SÁNCHEZ, 2012).

Neste estudo foram examinados oito municípios do estado do Tocantins que compõem a Regional de Ensino de Guaraí-TO: Colméia-TO, Couto Magalhães-TO, Goianorte-TO, Guaraí-TO, Itaporã do Tocantins-TO, Pequizeiro-TO, Presidente Kennedy-TO e Taboão-TO.

Foram convidados a participar da pesquisa dois representantes de cada município da Regional, o coordenador da etapa da educação infantil e o dirigente municipal de Educação. Ressalta-se que, em algumas cidades, não existe coordenador para cada etapa, apenas um supervisor da rede ou do sistema municipal. Os critérios para a participação desses sujeitos foi delimitar um grupo de profissionais que representam a etapa de ensino e que conhecem a realidade macro desses municípios, que planejam e organizam o trabalho pedagógico. Foram excluídos aqueles que não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os que não atuam diretamente com a educação infantil.

Para validar a participação desses municípios, foi encaminhado, via e-mail, um termo de autorização para que os participantes dessem ciência. Diante da confirmação de participação e por se tratar de um estudo que envolve seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade no dia 7 de março de 2022, e aprovado, sob o Parecer nº. 5.625.590, em 5 de setembro de 2022.

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, opção feita por considerar que a proposta de análise e interpretações de uma dada realidade não se faz apenas com quantificação, mas, sobretudo, por meio da utilização de diferentes fontes e informações que ajudam a desvelar o objeto pesquisado.

Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa é uma das possibilidades de estudo que envolve seres humanos e as relações sociais intrincadas nos diversos contextos. Neste estudo, buscou-se identificar os diferentes pontos de vista em relação ao objeto de estudo, ou seja, as propostas curriculares municipais e as concepções de infância e criança.

A pesquisa foi realizada em duas etapas: a primeira, com revisão bibliográfica e documental, em que se analisou dispositivos legais como a BNCC (BRASIL, 2017), a DCNEI (BRASIL, 2010), a RCNEI (BRASIL, 1998), o DCTEI (TOCANTINS, 2019) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma instituição de educação infantil de cada um dos municípios participantes, para apreender suas concepções de infância, criança e currículo.

A análise documental teve como objetivo apreender, nas propostas dos municípios participantes da pesquisa, as concepções de infância, criança e as concepções curriculares para a educação infantil. Como afirma Godoy (1995), esse tipo de pesquisa tem características específicas, com finalidades de investigação muito próprias, entretanto, também pode ser utilizada como uma técnica complementar, que valida e aprofunda dados obtidos por meio de outros procedimentos, como entrevistas, questionários e observação, como foi o caso deste estudo.

Posteriormente, foi realizado um estudo de casos com os oito municípios escolhidos. Segundo Yin (2005 *apud* GIL, 2010, p. 58), “o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade”. A escolha por esse tipo de pesquisa deveu-se à possibilidade de apreender, de forma mais aprofundada, as concepções dos participantes da pesquisa sobre as categorias de infância e criança e as propostas pedagógicas curriculares. Desse modo, foi utilizada uma variedade de dados coletados em diferentes fontes de informações, como documentos, entrevistas e formulários.

Além disso, a pesquisa contou com a participação de dois sujeitos de cada município, o que se configura como um estudo de casos múltiplos (GODOY, 1995).

Procedimentos de coleta de dados

As técnicas utilizadas para coletar dados foram questionários elaborados no Google Forms e entrevistas semiestruturadas realizadas em videoconferências pelo Google Meet. Essa escolha se deu tendo em vista a pesquisa englobar oito municípios e, desse modo, o envio de um formulário online facilitou e agilizou o levantamento de dados. Por sua vez, as entrevistas serviram para complementar a pesquisa, em que os participantes foram ouvidos e explicitaram sobre questões relacionadas ao objeto de investigação.

a) Questionário

Foi disponibilizado, no Google Forms, um questionário para os sujeitos dos oito municípios participantes da pesquisa, entre os dias 26 de setembro de 2022 e 30 de outubro de 2022. O documento foi direcionado aos responsáveis pela etapa da educação infantil nos municípios, coordenador e dirigente municipal, para levantar informações sobre as propostas pedagógicas curriculares e sobre as concepções de infância e criança que orientam o trabalho que realizam. O questionário contou com 16 questões fechadas e abertas. As questões tratavam sobre a formação dos sujeitos, sobre qual currículo utilizam atualmente, sobre as concepções de infância e criança que se baseiam para desenvolver o trabalho pedagógico, se os municípios possuem proposta pedagógica curricular própria. Havia, ainda, uma questão que solicitava que anexassem a proposta pedagógica curricular municipal e o PPP de uma instituição de cada município.

b) Realização de entrevistas

Outra técnica utilizada para coletar dados foi a entrevista semiestruturada. Essa escolha se deu pelo fato de permitir uma flexibilidade em relação às questões destinadas aos

entrevistados, o que também permite a interação entre pesquisadora e pesquisados para falarem sobre o tema focado. Segundo Lüdke e André (2012), a entrevista semiestruturada é a técnica mais adequada para as pesquisas realizadas em Educação, pois os informantes – professores, diretores, pais, alunos, entre outros – são apropriadamente abordados por meio de instrumentos mais flexíveis.

As entrevistas foram realizadas por meio de videoconferência pelo Google Meet, com datas e horários previamente marcados via WhatsApp e com dois participantes, o coordenador e o dirigente municipal. Nas entrevistas, foram usados um roteiro para caracterização do percurso acadêmico e profissional dos participantes da pesquisa (Apêndice 1) e outro roteiro de questões (Apêndice 2). O objetivo foi, primeiro, identificar se os municípios possuem propostas pedagógicas curriculares. Para os que possuem, interessou compreender como foram construídas; para os que não possuem, buscou-se conhecer os principais desafios para sua construção e quais as concepções de infância, criança e currículo que orientam o trabalho pedagógico nas suas instituições de educação infantil.

O roteiro das entrevistas foi elaborado com linguagem simples e direta, foram evitadas perguntas com duplo sentido e foi organizado a partir dos eixos descritos nos objetivos da pesquisa. Os participantes foram informados sobre a gravação da entrevista para que as informações pudessem ser tratadas posteriormente com a maior fidedignidade possível. Nessa fase da pesquisa, não houve a participação de todos os municípios, porque apenas cinco dos oito se dispuseram a participar dessa etapa.

Procedimentos de análise dos dados

Para análise e discussão dos dados coletados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016, p. 25), que tem, como intuito, “qualificar as vivências do sujeito, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos”. A autora define essa técnica como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]. Para a utilização dessa metodologia, é necessária a criação de categorias relacionadas ao objeto de estudo, para uma interpretação mais profunda de mensagens obscuras, e que possam apresentar um duplo sentido, cuja significação real só virá à tona após uma observação cuidadosa. (BARDIN, 2016, p. 25).

Dessa maneira, realizou-se uma leitura e a transcrição literal das respostas dos sujeitos pesquisados, para apreender as mensagens implícitas nas entrelinhas e suas concepções quanto à construção de propostas curriculares, de infância e criança.

Nessa técnica de análise, há três etapas que devem ser seguidas pelos pesquisadores. Na pré-análise, o objetivo foi operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, com a escolha dos documentos. Na fase da exploração, analisou-se o material e fez-se a sistematização com base nas categorias elencadas – infância e criança – e na proposta pedagógica curricular. O tratamento e a interpretação dos resultados obtidos foi uma fase que consistiu na síntese dos resultados sobre os quais a pesquisadora fez as interpretações para buscar respostas relacionadas aos objetivos elencados (BARDIN, 2016).

Os resultados foram analisados por meio da análise de conteúdo do tipo categorial temática (BARDIN, 2016). As categorias de análise foram: 1) infância e criança; 2) proposta pedagógica curricular.

Essa técnica contribuiu para a apreensão das concepções dos sujeitos participantes sobre as propostas pedagógicas curriculares e sobre as noções de infância e criança. Também foi possível estabelecer uma relação com os pressupostos teóricos que fundamentaram esse estudo, com a discussão da construção de currículos próprios, com concepções de infância e criança pensadas a partir da realidade concreta e que contemplem a formação de cidadãos críticos e preparados para transformar a sociedade na qual estão inseridos por meio da educação e do seu trabalho.

Exposição da pesquisa

A presente pesquisa está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais, que buscaram evidenciar suas bases teóricas e metodológicas.

No primeiro capítulo, foi apresentada a trajetória histórica das concepções de infância e criança, pois, diante das especificidades da educação infantil e para pensar uma proposta pedagógica curricular, é fundamental compreender como essas concepções foram se construindo até os dias atuais, em que a criança é concebida como um sujeito histórico e de

direitos. Foram abordados os fundamentos que orientam as políticas curriculares para a educação infantil no Brasil e como foi se consolidando o direito das crianças à educação.

No capítulo seguinte, foram abordadas as concepções de currículo desde as teorias tradicionais às pós-críticas. Aprofundou-se a abordagem de currículo de teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, concepção teórica que será a “lente” para a análise dos dados pesquisados. Discutiu-se, ainda, as concepções curriculares para a educação infantil em âmbito nacional, estadual e municipal, com enfoque para as propostas pedagógicas curriculares.

No terceiro capítulo, foram apresentados os dados da pesquisa empírica, com o objetivo de identificar e analisar as concepções de infância, criança e currículo que orientam as propostas pedagógicas curriculares da educação infantil nos sistemas e nas redes municipais de ensino da Regional de Guaraí-TO. Fez-se um panorama dos municípios pesquisados para conhecer a trajetória de cada um, elucidar seu cenário educacional e apresentar seus contextos de oferta da educação infantil.

Por fim, nas considerações finais, foram tecidas as conclusões da pesquisa, em que se constatou que os municípios participantes não construíram suas propostas curriculares e que têm concepções curriculares ainda distantes do que se espera para os profissionais que atuam no planejamento do trabalho pedagógico com a educação infantil.

1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO: DA CRIANÇA INVISÍVEL AO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL

Este capítulo visa atender ao objetivo de discutir a trajetória histórica das concepções de infância, de criança e os fundamentos que orientam as políticas curriculares para a educação infantil no Brasil.

1.1 Concepções históricas de infância e criança

A trajetória das concepções de infância e criança foi marcada por lutas de diferentes sujeitos ou grupos que defendem a educação infantil, tais como movimentos sociais, pesquisadores, educadores e pais. As discussões envolvem temas como o direito à educação de qualidade, a proteção contra a violência e o abuso, o acesso à saúde e ao lazer, entre outros.

Ao abordar a educação das crianças pequenas, é importante compreender que esse direito foi construído socialmente, por meio de lutas. Essas concepções foram sendo construídas a partir da própria compreensão da infância e dos direitos que foram sendo conquistados.

Uma das pesquisas mais conhecidas em relação à história da infância foi a de Philippe Ariès (1981), quando realizou um estudo sobre a vida familiar no Antigo Regime, na França. Muitas traduções dessa obra foram realizadas, inclusive no Brasil, onde passou a ser denominada de *História social da família*. De acordo com suas teses, ficou evidente que a criança não era percebida como sujeito nas particularidades no período medieval e, para evidenciar isso, ele se fundamentou nas representações das artes plásticas daquele período.

Ariès (1981) evidencia que o sentimento de infância era inexistente, pois, devido às condições sanitárias e econômicas, as taxas de mortalidade eram muito grandes e os pais não criavam vínculos com as crianças. Essas perdas costumavam não causar comoção, uma vez que, naquele período, se acreditava que as crianças não tinham consciência como os adultos.

De acordo com Ariès (1981, p. 57), “a criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos”.

Nesse período histórico, as crianças não eram tratadas com um olhar cuidadoso. Assim que não dependiam mais dos cuidados maternos, eram inseridas no mundo adulto. Ficava evidente que o sentimento de infância era ausente na sociedade medieval. Um exemplo disso é que não havia diferenciação nas suas vestimentas, que se assemelhavam às dos adultos. Ou seja, as roupas que as vestiam eram confeccionadas nos mesmos padrões daquelas destinadas aos adultos – sem detalhes que apossassem que aqueles trajes seriam utilizados por crianças, a não ser o tamanho –, tendo em vista que eram consideradas como pequenos adultos. “Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras” (ARIÈS, 1981, p. 41).

Observando a sociedade francesa, Ariès (1981) registrou mudanças significativas na época de seu estudo, a partir do desenvolvimento de dois sentimentos da infância: o primeiro, denominado “paparicação”, em que a criança, por sua graça, tornava-se entretenimento e, até mesmo, passatempo para os adultos, por serem consideradas “engraçadinhas”; o segundo sentimento emergiu a partir dos moralistas, que criticavam essa “paparicação”.

O primeiro sentimento da infância – caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes (ARIÈS, 1981, p. 163).

Para os moralistas, que desenvolveram esse segundo sentimento de infância, a criança tinha de ser vista como um ser puro e frágil, criaturas de Deus que precisavam ser poupadas das imoralidades da vida adulta. Para tanto, seria preciso moldá-las e discipliná-las para a introjeção de valores sociais e morais, e para que se tornassem adultos honrados (ARIÈS, 1981).

Apesar das duras críticas de moralistas e educadores da época, essa relação familiar foi se transformando, quando começou a se formar um novo sentimento de infância. Essa nova compreensão desencadeou outras, como o sentimento de família, bem como questões relacionadas à organização escolar. A partir de então, surgem preocupações com a saúde e a educação das crianças, que passaram a ser reconhecidas como seres sociais e deveriam ser inseridas na sociedade.

Ariès (1981) relata que, na sociedade medieval, as instituições escolares não distinguiram as classes por faixa etária, isto é, crianças e adultos permaneciam na mesma sala de aula. Após os séculos XVI e XVII, os colégios disponibilizaram um tempo destinado às crianças, que começam a conviver, em sala de aula, com colegas da mesma faixa etária. A escola seria, portanto, o espaço ideal de preparação para a vida adulta.

A esse respeito, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) fazem uma crítica sobre considerar essas concepções como verdades absolutas e alertam para o fato de que essas mudanças de concepções não se modificaram de forma tão repentina. Ou seja, não se “passou da água para o vinho”, uma vez que o processo histórico é complexo a ponto de não poder ser simplificado. Essas mudanças foram acontecendo muito lentamente e envolveram muitas tensões em torno das relações sociais que constituem os processos históricos.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de considerar que esse processo histórico é bastante complexo e não pode ser simplificado, posto que a concepção de infância e criança se modificou muito ao longo da história, mas essas mudanças foram evidenciadas a partir de um contexto histórico, da transformação da sociedade, em uma evolução gradativa.

Após a pesquisa de Philippe Ariès (1981), outros pesquisadores também fizeram trabalhos em busca de diferentes concepções sobre a infância em distintos contextos. Um deles foi Heywood (2004), que trouxe uma abordagem de séculos: VI e VII; XII a XIV; XVI e XVII; XVIII e início do XIX; e final do XIX ao início do XX. Para ele, a história da infância se move por “linhas sinuosas”, de modo que a criança pode ter sido considerada impura no início do século XX, como ocorreu na Alta Idade Média (KUHLMANN JR; FERNANDES, 2012).

Assim, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) trazem uma abordagem sobre as representações iconográficas para entender melhor esse processo histórico da infância e evidenciar, por meio delas, qual o lugar das crianças na sociedade daquele momento, que relações estabeleciam entre pais e filhos, quais eram os brinquedos e as brincadeiras. Assim, elencam vários exemplos em diferentes momentos históricos e os descrevem minuciosamente. A conclusão é que não existe apenas uma infância, mas diferentes infâncias baseadas em diferentes contextos nos quais as crianças vivem.

A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem. Semelhantes contextos são de natureza econômica, social, política, cultural, demográfica, pedagógica, etc. É indispensável discernir quais dessas variáveis são de fato atuantes em cada conjuntura e são,

consequentemente, pertinentes na delimitação do território em causa (FERNANDES; KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p. 29).

Gradualmente, as concepções de infância foram se modificando a partir de influências religiosas, filosóficas e de professores. Segundo Sarmiento (2004), essas transformações se deram a partir da modernidade e se mantêm até os dias atuais. Ele destaca alguns aspectos decisivos para essas mudanças: a institucionalização da escola pública; a família nuclear, que substitui outras formas de agrupamentos familiar; a construção de diferentes saberes institucionalizados sobre a “criança normal”, como prescrito pela Psicologia e pela Pedagogia; e a administração simbólica, com regras de inclusão e de reconhecimento das crianças por intermédio dos direitos estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Crianças, de 1989.

1.2 Trajetória da infância no Brasil

No Brasil, a história da infância é permeada por circunstâncias dolorosas. Desde a colonização, as crianças têm uma trajetória marcada por violências, abusos e abandono. Apesar de ter havido avanços quanto às concepções e aos seus direitos, ainda existem muitas crianças que têm sua infância marcada por sofrimentos, fome, maus-tratos.

Para apreender a trajetória da infância no país, buscou-se a fundamentação nos escritos de Del Priore (2010), organizadora do livro *História da criança no Brasil*. Nessa obra, as diferentes infâncias são retratadas para compor um percurso desde o período colonial até meados do século XX.

O mundo que a “criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou, no mais das vezes, sobrevive. O primeiro é feito de expressões como “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno que”, “vamos nos engajar em que”, até o irônico “vamos torcer para”. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira (DEL PRIORE, 2010, p. 9).

Dessa forma, percebe-se que a história da infância e da criança foi se construindo e avançou consideravelmente, quando comparada com alguns anos atrás. No entanto, ainda há muitas crianças que não vivem sua infância, com garantia e respeito aos seus direitos. Isso é negado por diferentes fatores sociais, econômicos, culturais, dentre outros.

Segundo Del Priore (2010), para produzir o estudo sobre as infâncias no Brasil, ela buscou ouvir diferentes atores, como médicos, professores, padres, educadores e legisladores, que lidaram diretamente com crianças.

Desde o período colonial, quando os portugueses embarcaram rumo ao Brasil, já havia evidências, por meio de relatos, de que as crianças pobres eram vítimas de todo tipo de violência: “as crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes e pajens, como órfãs do Rei enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa, ou como passageiros embarcados sem companhia dos pais ou de algum parente” (RAMOS, 2010, p. 17). Essas crianças eram vítimas de todos os tipos de violência. Até mesmo as que estavam acompanhadas pelos pais eram abusadas por pedófilos, ou seja, as crianças eram submetidas à própria sorte.

A taxa de mortalidade era muito grande, pois, nessas embarcações, eram comuns acidentes e, sem nenhuma segurança, as crianças eram as que mais sofriam. Elas sofriam maus-tratos, eram obrigadas a trabalhar nos navios e passavam muita fome. Às vezes, se alimentavam de ratos e baratas para conseguirem sobreviver: “recorrer, então, aos ‘muitos ratos’ e ‘baratas’ era a única saída que lhes restava” (DEL PRIORE, 2010, p. 24).

Entre essas crianças havia uma separação entre grumetes e pajens. Apesar de possuírem faixa etária semelhante, os grumetes apresentavam uma situação mais difícil, pois eram mais explorados na realização de tarefas diversas. Aqueles que embarcavam como pajens da nobreza não recebiam as tarefas mais pesadas e/ou degradantes e até tinham a possibilidade de, ao se tornarem mais velhos, exercerem os melhores cargos da Marinha, principalmente servindo a algum oficial da embarcação. A eles eram dados os afazeres mais leves, como servir as mesas dos marinheiros e organizar as camas. Além disso, quase não eram submetidos a castigos.

Dessa forma, o que se percebe é que essas crianças eram submetidas a todos os tipos de perigos e desumanidade. Embora, naquele período histórico, fosse comum esse tipo de situação, entende-se que, apesar de muitas situações ainda persistirem até os dias atuais, como crianças sendo exploradas no trabalho infantil ou abusadas, já houve uma evolução, pois existem mecanismos que amparam as crianças e punem responsáveis por atos dessa natureza.

Nesse contexto, desempenhou papel importante as ações dos jesuítas, na educação e na catequese dos índios e dos colonos e na organização burocrática da nascente sociedade brasileira. A Companhia de Jesus encarregou-se de catequizar e ensinar as crianças órfãs a terem bons costumes e uma educação diferente para os colonos. É bem verdade que a infância estava sendo descoberta naquele momento no Velho Mundo, resultado da transformação nas relações entre indivíduo e grupo, o que representava o nascimento de novas formas de afetividade e a própria “afirmação do sentimento da infância”, na qual Igreja e Estado tiveram um papel fundamental (DEL PRIORE, 2010, p. 54).

Além das crianças órfãs que desembarcaram no Brasil, a intenção dos jesuítas era evangelizar as crianças indígenas. Com efeito, com o passar do tempo, consolidava-se a convicção inicial de que os meninos índios não somente se converteriam mais facilmente, como também seriam o “grande meio, e breve, para a conversão do gentio”, como escreveu o padre Nóbrega a Dom João III, em setembro de 1551 (DEL PRIORE, 2010, p. 54).

Como o objetivo dos jesuítas era civilizar os nativos, iniciaram esse processo pela educação das crianças, para que repassassem aos mais velhos o que iam aprendendo. Esses ensinamentos eram rigorosos, com um disciplinamento dos modos e costumes. Além de doutrinar, os jesuítas também ensinavam a ler, escrever e contar. Os ensinamentos religiosos tinham como objetivo transformar radicalmente a vida dos jovens índios, para que se tornassem “civilizados” e cristãos.

Vistas a partir dessas particularidades, as crianças e sua educação passam a fazer parte do processo civilizador e das estratégias elaboradas pelos jesuítas que, envoltos pelo sentimento de valorização de sua graça, ingenuidade e suscetibilidade, levam a Companhia de Jesus a escolhê-las como a base de sua missão colonizadora, visto que consideravam a criança como o “papel branco, a cera virgem, que tanto desejava escrever; inscrever-se”, conforme afirma Chambouleyron (2013, p. 54).

Os jesuítas separavam a educação das crianças de modo distinto, entre as brancas e as negras. As famílias mais abastadas, que geralmente eram brancas, contratavam preceptores para realizar o ensinamento das crianças em suas próprias residências ou as levavam para frequentar as escolas jesuítas. Os mestres particulares lhes ensinavam as primeiras letras, davam instruções voltadas para os rudimentos da leitura e escrita, bem como as disciplinavam. Por sua vez, as crianças escravas não recebiam educação formal, e se educavam enquanto realizavam tarefas variadas com seus familiares que trabalhavam nas casas grandes (FARIAS, 2005 *apud* CRUZ; SARAT, 2016).

Nesse período histórico, a taxa de natalidade era bastante grande, mas, ao mesmo tempo, também morriam muitas crianças em decorrência das condições objetivas de vida, como pobreza, fome e doenças em índices expressivos. Devido a essas questões, as pessoas mais pobres não conseguiam cuidar dos seus filhos. Em vista disso, naquele período, o abandono de crianças era muito frequente. Além dos pobres, esse recurso também era adotado por mulheres de elite que não podiam assumir seus filhos ilegítimos, e por senhores também abandonavam os filhos das escravas, para usá-las como amas de leite (DEL PRIORE, 2010).

Naquele período, foi criada a roda dos expostos, um artefato pensado pelas Santas Casas de Misericórdia para amparar o grande número de crianças em situação de abandono. “Essa instituição cumpriu importante papel. Quase por um século e meio a roda dos expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil” (MARCÍLIO, 1999, p. 51).

Segundo Marcílio (1999), essas rodas eram feitas em madeira, possuíam forma cilíndrica separada ao meio por uma divisória. Eram fixadas ao muro ou em janelas, para que o processo de deixar a criança no local fosse sigiloso. Assim, ao girar a roda, a criança abandonada já estaria do outro lado do espaço. O depositante só puxava uma cordinha para acionar uma sineta e anunciar que havia um bebê abandonado.

Essas rodas tiveram uma longa história no Brasil. Durante um século e meio, muitas crianças foram deixadas nesses locais. Eram mantidas por doações diversas, como pelas câmaras municipais ou por grandes proprietários de terras. No entanto, existiam somente em grandes cidades, como Rio de Janeiro, Salvador, Recife e São Paulo, ou seja, não havia possibilidade de atender a todas as crianças abandonadas do país. Dessa forma, nas cidades onde não haviam essas instituições e esse recurso, as crianças em situação de abandono eram expostas à própria sorte. Abandonadas nas portas das casas, em praças públicas e lixões, a maioria acabava morrendo de fome, frio ou eram até comidas por animais (MARCÍLIO, 1999).

Esse tipo de situação do abandono sempre existiu e ainda perdura até os dias de hoje. Embora, na atualidade, existam leis, ainda é expressivo o número de crianças que têm o direito à vida e à infância negado.

Segundo Marcílio (1999), em todos os tempos, criar filhos alheios se configurou como uma prática aceita e bastante difundida no Brasil. Muitas são as famílias brasileiras que criaram uma ou mais crianças – abandonadas ou entregues pelos próprios pais –, até quando ainda não existia o estatuto da adoção.

Depois de um longo período de uso das rodas dos expostos, devido às péssimas condições de atendimento a essas crianças, iniciou-se um movimento para a extinção das Casas de Misericórdia, iniciado por médicos higienistas diante dos altos níveis de mortalidades. Nos dias atuais, apesar de não existir mais esse recurso, ainda há instituições que assumem o papel de receber crianças abandonadas, mesmo que em moldes diferentes do que acontecia no passado.

Entretanto, conforme mudanças sociais foram acontecendo, a roda dos expostos começou a ser questionada por suas implicações éticas e pelos abusos que ocorriam em alguns casos. Muitas crianças abandonadas dessa forma enfrentavam negligência e más condições de vida dentro das instituições, e a falta de controle e supervisão levava a abusos e exploração.

Além disso, à medida que os sistemas de proteção à infância evoluíram e a noção de direitos humanos se fortaleceu, a roda dos expostos foi considerada uma violação dos direitos das crianças. A ideia de permitir o abandono anônimo de crianças sem qualquer investigação ou proteção adequada entrou em conflito com os princípios de cuidado e responsabilidade parental.

Como explicitam Azevedo e Sarat (2015), a partir desses movimentos de proteção, as crianças iniciadas por médicos, outros setores também passam a dar atenção para essa situação, como movimentos de proteção jurídica e policial, referentes à mão de obra infantil, criação de espaços institucionais destinados à correção de crianças delinquentes, pobres e filhos de operários.

As autoras consideram que a constituição da percepção da infância escolarizada no Brasil aconteceu em meio a mudanças nos processos sociais de constituição do Estado, nas transformações do sistema produtivo, constituição de novos arranjos familiares, reorganização social que o país esteve imerso em finais do século XIX início do século XX (AZEVEDO; SARAT, 2015).

Conforme esclarece Marcílio (1999), na década de 1960, foram implementadas mudanças acerca de quais seriam os procedimentos a adotar perante as crianças em situação de abandono. Foi então que teve início a fase do Estado do Bem-Estar, com a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Em decorrência disso, em vários estados são criadas as Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM). A partir dessas políticas públicas, as crianças marginalizadas passam a ser acolhidas pelos órgãos competentes, que

começam a oferecer programas de atendimento. No entanto, surgiram muitas críticas a essas instituições, como se observa no trecho a seguir:

com escrita vaga e sem detalhar que ações seriam necessárias para colocar em prática a chamada “integração do menor”, a lei de criação e implementação da FUNABEM foi criticada pela imprensa do período através de denúncias de violência física e psicológica aos infantes, conforme estas instituições iam tomando “corpo” e se afastando dos ideais de sua criação [...] a contradição entre a letra da lei e as práticas a partir dela desenvolvidas prevalecia o incremento de medidas assistencialistas e repressivas, que incorporavam, legitimavam e agravavam a lógica de ação das instituições que a antecederam (BOEIRA; MACHIESKI; RIBEIRO, 2017, p. 461).

Muitas das críticas relacionadas às políticas públicas eram pertinentes, pois esperava-se que elas se destinassem realmente a tratar as crianças como sujeitos de direitos e não apenas como indivíduos que carecem de tratamento assistencialista. Assim, as discussões que envolveram a necessidade de garantir às crianças uma posição de sujeitos de direitos tiveram continuidade e enfocaram propostas educacionais adequadas para sua condição de infantes capazes de agir no mundo e sobre o mundo. Tais discussões tiveram relevo acentuado a partir da promulgação da Carta Magna de 1988 (BOEIRA; MACHIESKI; RIBEIRO, 2017).

O respeito à infância e a garantia da educação a todas as crianças só passou a ser mais contundente com a aprovação da Carta Magna (BRASIL, 1988), em que o Estado assume a responsabilidade de tornar esses indivíduos sujeitos de direitos pela primeira vez na história do Brasil. A partir dessa legislação, surgem várias outras que regulamentam e garantem tais direitos, conforme será abordado a seguir. Dentre elas, ressalta-se o ECA (BRASIL, 1990) que, apesar das discrepâncias quanto às diferentes infâncias, amenizou várias situações que eram muito comuns, como o trabalho infantil, que foi consideravelmente substituído pela educação e pelo direito de a criança viver a infância.

A história da infância é muito complexa e perpassa diversas questões. Sobre o olhar da atualidade, pode-se dizer que muitas transformações aconteceram, apesar da desigualdade brasileira em que nem todos têm as mesmas oportunidades.

1.3 A criança como sujeito de direitos e o direito à educação das crianças

A criança é reconhecida como sujeito de direitos desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. Posteriormente, a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada em 1989 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, estabeleceu uma série de direitos fundamentais para as crianças, o que inclui o direito à educação.

Esses direitos foram se constituindo diante das transformações sociais, da industrialização e dos movimentos internacionais de reconhecimento da infância e das lutas feministas. No Brasil, a compreensão das crianças como sujeitos de direito se dá com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu art. 227, que:

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1998, p. 117).

Diante desse artigo, compreende-se que a criança tem resguardado vários direitos, dentre eles, o direito à educação. A educação é um processo essencial para o desenvolvimento integral das crianças, para a promoção de sua cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O direito à educação das crianças implica na garantia de acesso à escola, à aprendizagem de qualidade, à formação integral, aspectos necessários para sua vida pessoal e profissional.

As crianças passam, então, a ser vistas como cidadãs com direitos garantidos, o que acarreta a obrigatoriedade da implementação de políticas públicas para o atendimento desse público. Por isso, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) foi fundamental para a elaboração e implementação de dispositivos legais que garantissem a qualidade da educação oferecida. Como afirma o art. 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998, p. 109).

Uma importante lei que protege e garante o direito das crianças é o ECA (BRASIL, 1990), criado a partir do art. 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Nessa legislação estão articuladas ações e serviços executados pelo Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e Adolescentes, destinado à sua proteção integral, composto por instâncias de atendimento e defesa dos direitos, como os conselhos tutelares, o Conselho Municipal de Direitos da Criança e Adolescente, órgãos responsáveis pelas políticas públicas de saúde, educação, assistência social, cultura, esporte, juiz da Vara da Infância e Juventude, promotor de Justiça, defensor público, entidades não governamentais etc.

Entretanto, apesar dessa lei estar em vigor, ela ainda não foi implantada de forma efetiva nas instituições de educação infantil no país. São muitas as questões a serem observadas para que as crianças, de fato, sejam sujeitos de direitos. Falta, inclusive, acesso à escola pública de qualidade para todas.

Como um direito previsto na Constituição (BRASIL, 1988), a promulgação da LDB, Lei n.º 9.394 (BRASIL, 1996a), efetiva o direito à educação para crianças de 0 a 5 anos e torna a educação infantil a primeira etapa da educação básica, cujo objetivo é o desenvolvimento integral da criança. Essa inclusão se configura um avanço nas políticas públicas para a infância brasileira e, assim, surgem novas concepções de trabalho e atendimento. Para tanto, há a necessidade de se pensar em um trabalho mais elaborado, com intencionalidades que desenvolvam as potencialidades das crianças com foco no seu desenvolvimento integral e rompendo com a ideia do atendimento assistencialista. Essa etapa de ensino passa a ter como premissa o cuidar e o educar de forma indissociável.

Diante de todos esses documentos e dessa trajetória, reafirma-se que os anos 1990 foram marcados por importantes discussões acerca do direito à educação infantil de qualidade para todas as crianças. Surgiram estudos e foram construídos documentos referências que estão em vigências até os dias atuais, como o I Simpósio Nacional de Educação Infantil e documentos orientadores que estabeleceram critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças e subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de educação infantil. Esses documentos foram bem aceitos por trazerem sínteses adequadas sobre esse atendimento educacional.

Por fim, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) trouxe uma perspectiva de avanço para essa etapa de ensino, pois estabeleceu metas específicas para a educação infantil. No entanto, na prática, essas metas não se materializaram na sua totalidade,

especialmente em relação à ampliação de ofertas de vagas e ao alcance de um maior número de crianças que estão à espera de vagas em instituições de educação infantil.

Pode-se afirmar que o processo de institucionalização da educação infantil é uma recente conquista da sociedade brasileira, pois foi a partir do século XVIII, com o advento da industrialização, que as mulheres começaram a ingressar no mercado de trabalho e surgiu a necessidade de um lugar para deixar suas crianças. Por essa razão, foram fundadas as creches ou jardins de infância com caráter apenas assistencialista e que tinham como objetivo cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam, como afirma Didonet (2001, p. 13):

enquanto as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche.

Evidencia-se, portanto, que o surgimento das creches se caracteriza pela necessidade de trabalho e de um espaço onde as crianças pobres eram recebidas, alimentadas, higienizadas e protegidas. A partir das lutas sociais de organizações não governamentais e pesquisadores na área da infância, dentre outros, foram promovidos movimentos em defesa das crianças com o objetivo de buscar garantir a elas o direito de serem cuidadas e também de receberem uma educação institucionalizada desde o seu nascimento.

Entretanto, no decorrer da história, muitas mudanças foram ocorrendo acerca das concepções de educação infantil, que são construções sociais, históricas e culturais. Essa etapa de ensino, tal como se apresenta hoje, é fruto de muitas lutas para que as crianças fossem vistas como sujeito de direitos.

O trabalho pedagógico na educação infantil refere-se ao atendimento das crianças pequenas nos seus primeiros anos de vida (0 a 5 anos), o que torna a etapa significativa para o seu desenvolvimento.

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições

educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização (KUHLMANN, 2003, p. 469).

Dessa forma, é preciso entender as finalidades pedagógicas a serem alcançadas nessa etapa de ensino. Muitos pesquisadores têm enfatizado que o objetivo da educação infantil perpassa dois binômios, o educar e o cuidar. Nesse sentido, de acordo com Trinidad (2012, p. 120),

quando a criança adentra o espaço de Educação Infantil, traz consigo experiências ricas aprendidas com seus familiares e a comunidade em que vive. Entretanto, é nesse espaço que passa a conviver com outras crianças e adultos até então desconhecidos. Por meio das interações construídas em seu cotidiano, são aprendidas novas situações que, necessariamente, passam a fazer parte de sua vida. Esse aprendizado deve ser por via de uma educação de qualidade que contemple várias dimensões da vida: a educativa, a social e a cultural. Cabe, ainda, a esse espaço de educação cuidar do bem-estar da criança, desde sua higiene até de seu emocional. Cuidar e educar nessa etapa da vida são dimensões inseparáveis e fundamentais para o pleno desenvolvimento e realização do ser humano.

Entretanto, estudos realizados por autoras como Tiriba (2005) e Pasqualini e Martins (2008) indicam que esses dois conceitos continuam sendo pensados separadamente nas práticas pedagógicas da educação infantil, pois muitos professores ainda não entendem que cuidar e educar são ações indissociáveis.

Para Pasqualini e Martins (2008), há um paradoxo sobre o verdadeiro papel dessa etapa de ensino, quando se enfoca um caráter assistencialista, especialmente nas unidades de creches, como forma de combate à pobreza. Além disso, as pré-escolas ainda são entendidas como unidades preparatórias para o ensino fundamental.

No trabalho com as crianças na instituição de educação infantil, isso ocorre quando há uma separação entre o trabalho do professor que educa, ou seja, que trabalha as atividades pedagógicas, e o auxiliar que cuida, higieniza as crianças, ajuda na alimentação, na hora do descanso, dentre outros cuidados.

Dessa forma, o trabalho a ser desenvolvido nessa etapa de ensino não deve ter como foco a preparação para o ensino fundamental ou a pré-alfabetização, mas o desenvolvimento das habilidades das crianças de forma integral. No entanto, há muitos profissionais da educação infantil que, por desconhecerem como deve ser realizado o trabalho com crianças de 0 a 5 anos,

acabam prestando um atendimento mecânico e descontextualizado, como afirma Kuhlmann Jr. (2000, p. 13) no trecho a seguir:

de uma parte, é de se esperar que determinados conteúdos escolares se tornem objeto de preocupação da Educação Infantil, conforme as crianças vão se aproximando da idade do Ensino Fundamental. De outra parte, observa-se que ainda hoje há crianças pequenas que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários e sim controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade. Situações como as que já presenciei, na década de 1990, de crianças obrigadas a permanecer sentadas em torno das mesinhas de uma sala de pré-escola, em uma cidade do interior paulista, com suas cabeças deitadas sobre os braços, na hora do descanso; ou de crianças em um centro de Educação Infantil de uma capital nordestina, que comiam com os pratos em carteiras escolares para adultos, de braço, ou em pé, enquanto as mesas adequadas de suas salas não eram utilizadas para não sujar o espaço do pedagógico; ou de outra, em que a sala dos brinquedos permanecia trancada, servindo de depósito para móveis quebrados; ou ainda, das fotos de bebês aprisionados em berços beliches assemelhados a jaulas, em uma creche na região Sudeste; são exemplos, semelhantes a tantos outros depoimentos, de uma educação que promove a apatia.

Diante do exposto, percebe-se que essa etapa de ensino tem suas especificidades e que é necessário que os profissionais que atuam com essas crianças compreendam, conheçam e reconheçam as particularidades do trabalho e estejam engajados para que suas propostas pedagógicas valorizem todas as experiências que elas trazem do seu convívio e ampliem os seus conhecimentos por meio de práticas significativas que contemplem as várias dimensões de suas vidas.

Para Trinidad (2012), o trabalho realizado por creches e pré-escolas deve ser educativo e visar garantir assistência, alimentação, saúde e segurança às crianças. Ou seja, nessa etapa, o foco do trabalho não está apenas na parte pedagógica, mas perpassa todos os aspectos inerentes ao bom desenvolvimento das crianças: instruções alimentares; observações contínuas dos aspectos psicológicos, sociais e orgânicos; apresentar um novo grupo às crianças de 0 a 5 anos, pois elas se encontram em um período de ampliação do meio social e o grupo do qual começam a fazer parte não é formado apenas pelos seus familiares. As instituições de educação infantil contribuem com a construção desse novo conceito social e devem fazer isso com muita segurança.

Diante dessas mudanças, há a preocupação quanto aos educadores que trabalham com esse público, pois precisam compreender o novo enfoque para que possam exercer suas

atribuições de forma consciente e comprometida, e que assumam a responsabilidade de educar e cuidar.

Portanto, nessa perspectiva, nos primeiros anos de vida dos pequenos, torna-se indispensável o trabalho intencional do professor, que deve propor atividades bem planejadas e acompanhar as crianças na sua realização, pois é por meio da mediação dos adultos que a criança se apropria dos conhecimentos, aprende e se desenvolve. Também é importante que o professor planeje momentos em que elas brinquem livremente, mas até para essas brincadeiras e atividades livres, a atuação do professor é indispensável. Ele deve estar atento e incentivar, por meio do brincar, que as crianças se apropriem dos conhecimentos acumulados historicamente.

1.4 Políticas públicas para a educação infantil no Brasil

Com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que garante o direito à educação pública para todas as crianças, a educação infantil passa a ser objeto de estudos, pesquisas e discussões para que esses direitos fossem, de fato, respeitados. Assim, inicia-se a elaboração de políticas públicas, uma grande parte delas ainda na década de 1990.

O ECA (BRASIL, 1990) foi instituído nesse momento e reforça todas as garantias do respeito às crianças como sujeitos de direitos, que vivem períodos de intenso desenvolvimento psicológico, físico, emocional e social.

Diante dessa concepção de criança, para que as políticas públicas fossem efetivas, o MEC, a partir de 1994, promoveu vários encontros e seminários com os entes federados e a sociedade civil, para que construíssem diretrizes e orientações que ajudassem estados e municípios a ofertarem a educação infantil, por meio da expansão das suas vagas, com uma nova compreensão da educação e a melhoria da qualidade do atendimento das instituições. Dessas discussões surgiu o documento Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), com orientações para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos.

Com essas políticas e os debates sobre a construção da LDB (BRASIL, 1996a), o MEC estabelece quatro linhas para a melhoria no atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos de idade.

- incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares;
- promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas;
- apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil;
- criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos (BRASIL, 2019, p. 10).

A educação infantil passa a ser considerada uma etapa da educação básica a partir da aprovação da LDB (BRASIL, 1996a), que estabelece que as crianças pequenas agora teriam direito à educação por meio do seu acesso à escola básica, conforme preceitua o art. 29: “a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2019, p. 23).

Reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, a Coordenação Geral da Educação Infantil (COEDI) elaborou um documento para subsidiar a construção do currículo no território brasileiro intitulado *Proposta pedagógica curricular em educação infantil* (BRASIL, 1996b). Para construir esse documento, a COEDI realizou uma pesquisa em âmbito nacional para ter uma dimensão do que estados e municípios tinham estruturado sobre propostas curriculares. Foi realizada uma análise desses dados e apresentados os resultados na tentativa de explicitar as concepções e os pressupostos construídos. Nesse documento, foi apresentada uma discussão sobre a importância da elaboração de propostas curriculares pelos municípios, com a inclusão de uma sugestão para essa elaboração, em que se destacou os pontos-chave que necessitam estar explícitos no documento.

Segundo Ruiz e Dimitrovicht (2021), as proposições do diagnóstico apresentado sobre as propostas pedagógicas para a educação infantil evidenciam a “justaposição de enfoques teóricos” que apresentam o termo construtivismo “como se fosse uma palavra mágica que resolveria todas as questões pedagógicas” (BRASIL, 1996b, p. 41). Isso revela certo modismo e reflete a falta de entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A partir desse diagnóstico e das orientações, dois anos depois, são elaborados o RCNEI (BRASIL, 1998), que trazem o entendimento de que a criança é um ser plural e com

maior autonomia e independência. Ou seja, por ser um ser social e histórico, não é possível enquadrá-la apenas com base em um só conceito de infância. Apesar disso, o RCNEI (BRASIL, 1998) trata, em certos trechos as crianças como se possuíssem características parecidas com as dos adultos, especialmente em relação às aptidões e competências, quando adota termos como autonomia e independência, por exemplo. Quanto à educação infantil, o RCNEI (BRASIL, 1998) traz uma abordagem clara de que essa fase não pode ser vinculada ou confundida ao assistencialismo, mas como a primeira etapa da educação básica, que visa ao desenvolvimento integral da criança.

Esse documento não possuía caráter de obrigatoriedade e se limitava a fornecer orientações para a construção dos currículos e para o planejamento dos professores. Por isso, o RCNEI (BRASIL, 1998) foi idealizado para ser utilizado como um guia reflexivo de cunho educacional que contém objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 5 anos, e permitir que seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira sejam respeitados.

Em 2001, foi aprovado o primeiro PNE (BRASIL, 2001) para garantir o direito de acesso das crianças, a expansão de oferta e a melhoria nesse atendimento. Foi um plano construído para durar uma década. Esse documento é bastante superficial quando se pensa no trabalho com a educação infantil, tendo em vista que não é apresentada a concepção de infância e de criança que se pretende formar, assim como não se menciona nada sobre o currículo para a etapa. As metas tangenciam, basicamente, a oferta de vagas. Questões estruturais e materiais das instituições não são abordadas.

Em 2010, são aprovadas as DCNEI (BRASIL, 2010), que trouxeram as orientações para o trabalho pedagógico e enfatizaram os princípios do trabalho educativo: éticos, políticos e estéticos. Essas diretrizes constituem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados em toda a organização do trabalho pedagógico referente à educação infantil.

De acordo com o exposto nas DCNEI (BRASIL, 2010), torna-se obrigatório que todas as crianças que completam 4 anos até o dia 31 de março do ano em curso precisam ser matriculadas na educação infantil. No entanto, ressalta-se que, independentemente de frequentar ou não a etapa, a criança não poderá ser impedida de ser matriculada no ensino fundamental, quando for o tempo adequado, uma vez que a frequência na primeira etapa da educação básica não é pré-requisito para seu ingresso na etapa posterior. Outro ponto que deve

ser salientado é que as vagas em creches e pré-escolas precisam ser oferecidas em instituições localizadas nas proximidades de onde as crianças residem.

Quanto à concepção de criança contida nas DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12), temos:

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

Em relação à concepção de infância, a DCNEI (BRASIL, 2010) adota a mesma concepção presente no RCNEI (BRASIL, 1998), como mencionado anteriormente, que é representada por um período marcado pela diversidade de sujeitos históricos e detentores de direitos que são manifestados quando interagem com outros sujeitos.

Em 2014, depois de muitos debates e disputas, foi aprovado o novo PNE, com vigência entre 2014 e 2024 (BRASIL, 2014). Nessa nova política, a educação infantil ocupa a meta 1, que aponta para a ampliação da cobertura de vagas, estabelece a universalização da faixa etária de 4 e 5 anos de idade e amplia para 50% o atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Para garantir o alcance dessa meta, são propostas 17 estratégias que versam sobre diferentes aspectos acerca de como garantir vagas para crianças mais vulneráveis, sobre acesso e permanência na escola, além do levantamento de demandas.

A última política pública que contempla a educação infantil é BNCC (BRASIL, 2017, p. 7), que é definida como:

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, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Essa política pública foi elaborada com o objetivo de orientar a construção dos currículos das instituições de ensino, que foi aprovado por meio da Resolução CNE/CP n.º 2,

em 22 de dezembro de 2017, depois de muitas discussões e debates nos mais diversos contextos educacionais.

Todas essas políticas públicas têm a intenção de garantir às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses o direito à educação. Embora tenham sido elaboradas em um contexto histórico de lutas e contradições, são consideradas o “fio condutor” do trabalho realizado pelas instituições de educação infantil.

Diante dessa abordagem sobre as políticas públicas implementadas para a educação infantil, no próximo capítulo será abordado sobre as concepções curriculares que foram sendo construídas, pois a compreensão sobre elas se faz necessária para que tais políticas sejam analisadas criticamente tendo em vista que é por meio do currículo que as ações pedagógicas se materializam nas instituições de educação infantil.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, faz-se uma abordagem sobre as três principais teorias educacionais que tratam das questões curriculares: a concepção tradicional, a crítica e a pós-crítica. Será aprofundada a concepção crítica, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vertente interessante para os municípios se fundamentarem, construírem propostas pedagógicas curriculares que dialogam com sua realidade e necessidades, e compreenderem os fundamentos adequados para a construção de propostas pedagógicas curriculares para a educação infantil.

Pensar um currículo que atenda às especificidades da educação institucionalizada de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade é recomendável para que sejam desenvolvidas práticas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Entretanto, para compreender as concepções de currículo para a educação infantil na atualidade, é necessário contextualizar esses estudos ao longo da história.

Trata-se, antes, da própria consciência da historicidade humana, isto é, a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Portanto, eu não posso compreender radicalmente o presente se não compreender suas raízes, o que implica estudos de sua gênese (SAVIANI, 2013, p. 4).

As concepções de currículo são um campo de disputas no contexto acadêmico. Isso porque elas estão intimamente ligadas a questões culturais, históricas e políticas. Além disso, possuem um elo com três importantes correntes teóricas: a tradicional, a crítica e a pós-crítica.

Ao se tratar sobre currículo, é preciso o entendimento de que ele está ligado diretamente à maneira como se pensa e age diante do ensino com base nas questões: para que, a quem, o que e como ensinar (MALTA, 2013).

É com essa perspectiva que se busca, neste estudo, evidenciar a importância de compreender o processo de construção dessas concepções curriculares e quais os embates em torno de um currículo escolar, pois um currículo é fruto de ideologias e disputas políticas e econômicas. Não é possível apenas aceitar propostas determinadas pelo sistema, sem questionar

e sem investigar quais interesses por trás da implantação de um currículo para as instituições de educação infantil, destacando-se, na atualidade, a BNCC (BRASIL, 2017).

Segundo Silva (2013), o currículo, no sentido que é concebido hoje, é uma discussão recente, surgida em países europeus, como França, Alemanha, Espanha e Portugal, que deram início aos seus estudos influenciados pela literatura educacional norte-americana.

Segundo Lopes e Macedo (2010), o surgimento desses estudos se deu em decorrência da industrialização nos Estados Unidos, em que as escolas passaram a ganhar novas responsabilidades, pois precisavam atender à nova demanda social gerada pelas mudanças econômicas.

Segundo Silva (2013, p. 22), algumas situações que desencadearam o surgimento de estudos na área do currículo como um campo profissional especializado:

entre essas condições estão: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudos científicos; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a seguimento cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional; como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização.

Diante dessas questões, pensar um modelo de educação que atendesse à educação de massas foi crucial nesse período. Muitos questionamentos eram feitos sobre o processo de escolarização para compreender os verdadeiros objetivos dessa escolarização: formar um trabalhador especializado ou uma educação geral acadêmica. Afinal, o que deveria ser ensinado e quais as finalidades da educação? Essas foram algumas indagações feitas por Silva (2013) e que desencadearam os primeiros estudos nessa área curricular nos Estados Unidos.

No Brasil, os estudos sobre o campo do currículo iniciam na década de 1920, segundo Lopes e Macedo (2010, p. 13),

as primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, datam dos anos 20. Desde então, até a década de 1980, o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas. Essa transferência centrava-se na assimilação de modelos para a elaboração curricular, em sua maioria de viés funcionalista, e era viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiro e norte-americano dentro do programa de ajuda à América Latina.

Desse modo, percebe-se que as concepções de currículo do Brasil carregam uma marca das teorias norte-americanas, com forte influência sobre os estudos e pesquisas no campo de estudos curriculares.

2.1 Currículo: da concepção tradicional às concepções pós-críticas

As diferentes concepções de currículo marcam um tempo vivido e trazem contribuições para a apreensão do objeto de estudo desta pesquisa. Por isso, é importante compreendê-las e distinguir qual a concepção de currículo que cada uma dessas correntes teóricas defende, desde a tradicional à pós-crítica.

Na tendência tradicional, entendia-se o currículo sob uma ótica meramente técnica, tendo em vista que as discussões se davam em como organizá-lo da melhor e mais eficiente maneira, sob o prisma da aceitação tanto do *status quo*, como de conhecimentos já elaborados e, por isso, considerados dominantes, razão pela qual as teorias dentro dessa perspectiva apresentavam neutralidade, apesar de serem científicas. Conforme Malta (2013, p. 345), “a questão principal das teorias tradicionais pode ser assim resumida: conteúdos, objetivos e ensino destes conteúdos de forma eficaz para ter eficiência nos resultados”.

Um dos precursores de pesquisas relacionadas ao currículo na visão tradicional e como um campo especializado, é Bobbitt, dos Estados Unidos, que lançou, em 1988, o livro *The curriculum*. A elaboração desse estudo ocorreu em um período importante pelo qual o país passava, haja vista a enorme disputa de distintas forças políticas, econômicas e culturais que desejavam modelar os objetivos e como se daria a educação das massas, de acordo com suas diferentes e particulares visões (SILVA, 2013).

Segundo Silva (2013), a concepção de currículo que Bobbitt defendia era de que a escola deveria funcionar como qualquer outra empresa comercial ou industrial, ou seja, o sistema educacional deveria ser capaz de especificar os resultados que pretendia obter. Para isso, deveria estabelecer métodos e mensurar com precisão se foram ou não alcançados.

O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são os seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era eficiência (SILVA, 2013, p. 23).

Como afirma Silva (2013), a perspectiva de Bobbitt teve forte influência nos Estados Unidos até o final do século XX, e concorreu com outras vertentes consideradas progressistas, como a representada por Dewey, um progressista que, bem antes de Bobbitt, escreveu um livro sobre currículo. No entanto, seu enfoque estava mais voltado para a questão da construção da democracia e sua perspectiva estava fortemente relacionada à importância de o planejamento curricular levar em consideração os interesses e as experiências das crianças e jovens. Entretanto, as influências de Dewey não refletiram tão significativamente em comparação com as de Bobbitt (1988) na formação do currículo como um campo de estudos.

A consolidação do modelo de currículo defendido por Bobbitt se deu por meio do livro de Tyler (1949), intitulado *Princípios básicos de currículo e ensino*, obra que se tornou um marco referencial durante as próximas quatro décadas. Esses estudos influenciaram vários países, o que incluiu os Estados Unidos e o Brasil. Silva (2013, p. 25) apresenta, de forma sintética, o modelo proposto por Tyler (1949):

a organização e o desenvolvimento do currículo devem buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: 1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter certeza de que estes objetivos estão sendo alcançados? As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1) “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4).

Por isso, a perspectiva tradicional de currículo, cuja preocupação se dá principalmente em “como fazer”, prevaleceu por muito tempo, até os anos 1980, e originou alguns avanços no campo, ao transitar do currículo clássico ao progressista, e perpassar pelo tecnocrático (SILVA, 2013).

Diante das transformações, novas abordagens foram surgindo, especialmente na década de 1960, quando aconteceram vários movimentos históricos:

os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos

direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil; são apenas alguns importantes movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 60 (SILVA, 2013, p. 29).

Surgiu, então, a partir do desdobramento desses movimentos, uma nova concepção de currículo. Vários estudos são evidenciados e têm como premissa tecer críticas às injustiças e à desigualdade sociais, quando denunciam o papel da escola e do currículo tradicional na sua reprodução. Desse modo, surge a concepção crítica que pretende que os currículos sejam construídos para atender aos grupos menos favorecidos, os oprimidos e discriminados.

Os principais autores que marcaram os fundamentos da teoria crítica educacional mais geral, bem como da teoria crítica sobre o currículo, foram, segundo Silva (2013): Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot e Roger Establet, Brasil Bernstein, Michael Young, Samuel Bowles e Herbert Gintis, Willian Pinar e Madeleine Grumet e Michael Apple. Foi a partir dos seus estudos que essa teoria educacional foi se constituindo e se tornando uma referência para pensar o modelo curricular que se pretende construir e que tipo de sujeitos se deseja formar.

No Brasil, as produções escritas por Paulo Freire são fundantes para os estudos críticos do currículo. Embora ele não tratasse diretamente sobre currículo, fazia duras críticas ao modelo de ensino que não favorecia a camada popular, para a qual prevalecia uma educação bancária. São diversos os aspectos analisados por ele que contribuem para a compreensão de uma concepção de currículo, com destaque para a proposta de educação problematizadora, cujo ato educativo implica uma relação pedagógica entre os indivíduos que ensinam e os que aprendem: professores e alunos.

Desse modo, as teorias críticas do currículo rompem com a ideia de o currículo ser pensado apenas de forma tecnicista, com enfoque em “como” fazer, e passam a estudá-lo na perspectiva de como um currículo bem estruturado pode ser capaz de mudar a sociedade, por meio da educação. Assim, os estudos de Althusser proporcionaram teorias basilares para as críticas marxistas da educação que se seguiram. Ele traz uma importante conexão entre educação e ideologia.

Conforme explica Varela (2013), as tendências críticas de currículo não apresentam uniformidade, haja vista que são compostas por diversas correntes, o que inclui as correntes sociológicas, o movimento de reconceptualização, as perspectivas fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas, as perspectivas marxistas e pós-marxistas, e o pós-

modernismo curricular. Nesse sentido, duas grandes correntes se destacam: as sociológicas e as políticas.

As correntes sociológicas são encabeçadas por autores como Michael Young, que fundou a Nova Sociologia a partir de uma visão marcadamente curricular, com origem nos Estados Unidos, cujos representantes mais conhecidos são Apple (1999a; 1999b; 2000; 2001) e Giroux (1977), opositores da concepção tecnicista do currículo que prevalecia até aquele período e que argumentavam que a função da teoria curricular é determinar um elo entre o currículo e os interesses sociais mais amplos.

De acordo com Lopes e Macedo (2010), a partir de 1979, Michael Apple torna-se um dos autores mais dedicados aos estudos da área. Com forte influência do marxismo, no livro *Ideologia e currículo*, ele defende que a seleção que constitui o currículo resulta de um processo que espelha os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes. Assim, é importante que se tenha clareza sobre quais conhecimentos são mais importantes, quem os considera e a quem interessa esses saberes. Nesse sentido, defende que é essencial fazer uma análise dos valores, das normas e disposições, e dos pressupostos ideológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial, uma vez que as instituições escolares não devem ser difusoras de conhecimento, mas produtoras dele. Por isso, Apple tece diversas críticas ao papel da escola como mera transmissora de conhecimentos determinados por interesses dominantes, especialmente os valores atrelados ao capitalismo, razão pela qual faz questionamentos acerca da função do papel do professor nesse processo.

Os estudos de Apple ganham destaque no Brasil nos anos de 1980, período em que houve a abertura política, depois da ditadura militar. A redemocratização renova aspectos políticos e favorece a retomada de perspectivas marxistas nos debates educacionais. Assim, ganham força as concepções da Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire, como também surgem as bases da Pedagogia Histórico-Crítica, de Demerval Saviani, e da Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, de José Carlos Libâneo.

O terceiro grupo de teorias do currículo, as pós-críticas, surge como questionamento das teorias críticas. Entre os teóricos dessa corrente estão Hall, Silva, Foucault, Deleuze e Derrida e seus estudos discutem o papel do currículo escolar a partir de questões ligadas à identidade e diversidade cultural, à desigualdade social, às questões do feminismo, de gênero, raça, sexualidade, etnias, significação do discurso, representação, saber-poder, multiculturalismo, dentre outras. Ou seja, as teorias denominadas como pós-críticas questionam o “progresso” cultural e a hegemonia de certos grupos étnicos e econômicos (SILVA, 2013).

Essa agremiação de teorias se destaca a partir dos anos 1970 e 1980, ao partir dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. As principais críticas apontadas por esse grupo referem-se às concepções curriculares tradicionalistas. São tendências que se identificam pelos muitos “pós” – pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo – e defendem especialmente estudos culturais e o multiculturalismo (SILVA, 2013).

Para os teóricos pós-modernos, como Giroux (1995), Derrida (1979), Lyotard (2002) e Lins (2005), é fundamental que o currículo seja elaborado de maneira integrada, ao contemplar todas as áreas do conhecimento, para promover a organização disciplinar sem fragmentos, como normalmente se apresenta no currículo. Para a teoria pós-moderna, o currículo é um campo multidisciplinar que abarca cultura, incerteza, tempo e anseio. Entretanto, é comum observar que, normalmente, o currículo é pensado com base em divisão binária de conceitos e verdades: preto/branco; heterossexualidade/homossexualidade; homem/mulher; mente/corpo; objetividade/subjetividade (VARELA, 2013).

Os pós-estruturalistas contestam as noções do que é considerado verdade, pois defendem que é preciso ter compreensão sobre as formas como certas coisas são consideradas com verdade, de que forma essa verdade foi construída. Além disso, lutam para que o binarismo presente na organização curricular seja desconstruído. Os defensores dessa perspectiva esclarecem que o currículo não pode ser considerado como portador de uma verdade absoluta, haja vista que existem diversas verdades (VARELA, 2013).

Enquanto isso, os estudiosos pós-colonialistas enfatizam a existência de relações de poder entre as nações, as culturas, e indagam sobre as narrativas ou representações existentes sobre elas. No âmbito do currículo, esses teóricos fazem a defesa de um “currículo multicultural que não separa questão de conhecimento, cultura e estética de poder, política e interpretação” (SILVA, 2013, p. 130). Para tanto, requerem que sejam incluídos os distintos e diferentes sujeitos, assim como as mais variadas culturas e segmentos cuja história não era contemplada no currículo.

Nesse sentido, os teóricos pós-críticos trazem à tona aspectos que se opõem às concepções defendidas pelas teorias críticas. Ou seja, esclarecem que o currículo, na sociedade contemporânea, não deve ser estruturado apenas com base nas categorias classe social, poder e ideologia. Ele deve ser visto como prática política e cultural que reflete e reproduz as hierarquias e desigualdades sociais, o que inclui aquelas relacionadas ao gênero, raça, classe,

sexualidade e outras formas de diferença social. Portanto, o currículo deve ser concebido para desafiar as hierarquias e desigualdades e promover uma educação crítica e reflexiva.

Essas perspectivas teóricas ajudam, de modo geral, a pensar sobre as bases conceituais e político-ideológicas que fundamentam o debate acadêmico sobre o tema. No campo do debate político-educacional, os embates e as proposições curriculares tiveram um terreno fértil no Brasil desde a década de 1990, com diversas regulamentações para todos os níveis de ensino, por meio da elaboração de parâmetros, diretrizes, orientações e, atualmente, da BNCC (BRASIL, 2017). Para orientar o entendimento do objeto deste estudo, serão abordadas, a seguir, algumas considerações sobre o que é currículo para cada uma dessas correntes. O Quadro 2 contém uma síntese das teorias abordadas em relação às concepções de currículo.

Quadro 2: Síntese das concepções de currículo nas teorias tradicional, crítica e pós-crítica

Teorias	Concepções de currículo
Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> - A prática pedagógica fundamenta-se em objetivos que reproduzem a hierarquia social com base nos interesses da burguesia; - As disciplinas são consideradas unidades de conhecimento independentes, e o currículo é organizado em torno delas; - O currículo é baseado em um conjunto de conteúdos pré-determinados e estáticos, geralmente estabelecidos por autoridades educacionais; - O currículo pauta-se na mera organização de conteúdos, em que o professor é o transmissor de conhecimentos e o aluno mero receptor desses conhecimentos; - O currículo é praticado com regras semelhantes a uma fábrica, haja vista que os alunos devem seguir, de forma mecânica, instruções sobre procedimentos, métodos e técnicas ensinadas pelo professor, e repeti-las de maneira fidedigna.
Crítica	<ul style="list-style-type: none"> - A teoria crítica trouxe à tona o entendimento de que o currículo tradicional vinha atendendo aos interesses das classes dominantes, sem realmente se fundamentar nos interesses de classe dos grupos sociais subordinados, e servia de instrumento para que a desigualdade social seja mantida; - O currículo é desenvolvido considerando a realidade social, econômica e cultural dos alunos. Busca-se estabelecer conexões entre os conteúdos escolares e a vida cotidiana dos estudantes, relacionando-os com questões sociais mais amplas; - O currículo não deve ser apenas um conglomerado de disciplinas, mas desenvolver uma estrutura que propicia a dimensão crítica e libertadora do conhecimento que favoreça as classes populares; - Praticar um currículo que defenda as lutas no âmbito político e sociocultural; - O currículo busca promover uma visão crítica da realidade, ao estimular os estudantes a questionarem e transformarem as condições sociais injustas; - O currículo busca relacionar diferentes áreas do conhecimento e explorar temas transversais que possam abordar questões sociais relevantes; - O currículo está fundamentado numa visão de mundo, de sociedade e de educação; - O currículo contempla procedimentos, métodos e técnicas que sistematizam os conteúdos para formar alunos numa concepção crítica e emancipatória.
Pós-crítica	<ul style="list-style-type: none"> - Defende um currículo com amplitude para abordar questões que permitam a compreensão dos estigmas étnicos e culturais, assim como qualquer aspecto particular que diferencie as pessoas umas das outras, para combater o preconceito, a marginalização de grupos sociais e colocar em prática a inclusão social; - O currículo contempla o multiculturalismo e dá espaço à diversidade cultural; - O currículo tem como objetivo amoldar-se ao contexto específico dos alunos para que compreendam que o outro deve ser respeitado dentro da sua diversidade;

	- Defende uma concepção de que o currículo não pode ficar engessada no entendimento de que o conhecimento é único e verdadeiro, tendo em vista que se transforma o tempo todo e em todos os lugares.
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Como destacado no Quadro 2, há clara diferença entre as concepções de currículo nas teorias tradicional, crítica e pós-crítica. Desse modo, na próxima seção, serão abordadas as concepções de currículo na perspectiva crítica, com menção sobre a trajetória em que essa teoria vem se consolidando, tendo em vista que ela orienta a análise dos dados da pesquisa.

2.2 Abordagem histórico-crítica do currículo

Este estudo se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica. Desse modo, discute-se, a seguir, como essa teoria vem se consolidando no bojo das diferentes teorias que foram sendo incorporadas na Educação e são apresentadas as concepções de currículo a partir dessa tendência. Como já discorrido, existem diferentes concepções curriculares, que são campos em disputas. Cada corrente deseja empregar suas concepções como verdades e é essencial que os profissionais da Educação as compreendam e possam elaborar suas propostas pedagógicas curriculares para a educação infantil com senso crítico.

A educação brasileira foi influenciada, ao longo da história, por diferentes teorias pedagógicas, que foram discutidas por Dermeval Saviani com o objetivo de pensar uma teoria que promovesse uma educação de qualidade para todas as classes sociais. Isso porque o pesquisador percebeu que as teorias trabalhadas no contexto educacional não contemplavam as classes menos favorecidas e não proporcionavam aos indivíduos a transformação social necessária em um período em que a burguesia detinha o poder e o acesso às escolas de qualidade – realidade que perdura até os dias atuais, em que uma pequena parcela da população brasileira tem acesso às melhores escolas.

Essas teorias foram classificadas em dois grandes grupos. O primeiro, com as teorias não-críticas, compreende a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Esse grupo entende que a educação é um instrumento de equalização social e,

portanto, de superação da marginalização, bem como considera que a educação é um campo autônomo e busca a sua compreensão a partir dela mesma (SAVIANI, 2018).

Esse grupo se baseia em concepções mais tradicionais e conservadoras sobre o processo de ensino-aprendizagem, que não enfatizam a análise crítica da sociedade e da educação e, geralmente, estão mais preocupadas com a transmissão de conhecimentos do que com a formação crítica dos alunos. As teorias não-críticas foram bastante influentes na educação ao longo do século XX, mas têm sido cada vez mais questionadas nos últimos anos, porque não levam em consideração as desigualdades sociais e econômicas que afetam o acesso à educação e o desenvolvimento crítico dos alunos.

O segundo grupo compreende as teorias crítico-reprodutivistas e, nele, estão a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista. Esse grupo se contrapõe ao primeiro, pois toma a educação como instrumento de discriminação social e fator de marginalização. Defendem que a educação tem autonomia sobre a sociedade, pois pode transformá-la para que tenham as mesmas oportunidades (SAVIANI, 2018).

O grupo simplifica e generaliza as relações sociais, sem levar em consideração a complexidade das dinâmicas sociais e culturais que afetam o processo educacional. Por isso, é fundamental que a reflexão crítica sobre a educação seja constante e aberta ao diálogo, ao permitir que novas abordagens e perspectivas possam ser incorporadas ao debate. Surgem, assim, as teorias críticas que objetivavam fazer uma análise crítica da sociedade, para identificar as desigualdades e como elas são mantidas e reproduzidas nas diferentes esferas da vida social.

Segundo Marsiglia (2011), as teorias críticas podem ser divididas em dois grandes grupos: no primeiro, estão os defensores de concepções libertadoras e libertárias, como Paulo Freire e Arroyo; no segundo, estão a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos e a Pedagogia Histórico-Crítica, com Libâneo e Saviani. Essas teorias, embora sejam críticas, se diferenciam quanto às suas concepções, porque o primeiro grupo defende uma “educação do povo e pelo povo, se contrapondo ao modelo educacional predominante que se destinava a elite e para a elite” (SAVIANI, 2021, s.p.).

Já o segundo grupo se firma como uma concepção em defesa da educação para a classe trabalhadora e de uma escola que prioriza a transmissão do conhecimento sistematizado e produzido historicamente pela humanidade. Defende um ensino sistemático que visa a emancipação da classe trabalhadora.

Diante dessas concepções, Dermeval Saviani (2018, p. 41), ávido por mudanças na educação, especialmente no que se refere a combater as teorias crítico-reprodutivistas, que possuíam ideias muito limitantes com relação à prática pedagógica, começa a defender uma concepção de educação que

se impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

Saviani (2013, p. 3) esclarece o porquê de a Pedagogia Histórico-Crítica apresentar particularidades em comparação com as teorias crítico-reprodutivistas: “se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista”.

A Pedagogia Histórico-Crítica teve início no final da década de 1970, quando havia movimentos políticos empenhados nas lutas contra a ditadura militar no Brasil. Essas lutas provocaram reflexos não apenas no campo político, como também no cenário educacional, o que proporcionou um clima cultural que favorecia as discussões pedagógicas coletivas no âmbito teórico (SAVIANE, 2013).

A Pedagogia Histórico-Crítica firma suas bases filosóficas, político-sociais, históricas e econômicas no materialismo histórico-dialético, teoria defendida por Marx e outros teóricos, como Gramsci, Vigotski, Lênin, Engels. Por meio dessa Pedagogia, o que se busca é evidenciar a relevância da educação escolar para a transformação social, “portanto, a concepção pressuposta nessa visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2013, p. 76).

A Pedagogia Histórico-Crítica se baseia na teoria crítica da sociedade e na visão marxista da educação. Essa abordagem é centrada na compreensão da sociedade como um todo e busca entender as relações entre os diversos elementos que a compõem, o que inclui a educação. A base que a fundamenta está no pensamento de Karl Marx, que considerava a educação como um meio de reproduzir as relações sociais existentes. Dessa forma, a educação tem um papel fundamental na formação da consciência e da ideologia das pessoas, portanto, é uma ferramenta de manutenção da dominação de uma classe sobre outra (SAVIANI, 2013).

Essa proposta pedagógica surgiu a partir das condições atuais e busca interferir na situação atual, objetivando sua transformação. Neste sentido trata-se de uma proposta que pretende orientar, de alguma forma, os professores sobre as possibilidades de imprimir rumos diferentes ao processo pedagógico. Entretanto, temos consciência clara de que a possibilidade de sua implantação em larga escala nas redes públicas depende de transformações na própria sociedade, que atualmente não estão dadas e também não se apresentam como viáveis no horizonte próximo, no horizonte imediato. Neste contexto, cabe continuar batalhando, divulgando a proposta e buscando formas de articulá-la com a prática dos professores nas escolas, sabendo, porém, que ela desempenha um papel de resistência. Sua função é manter os educadores mobilizados na busca de novas perspectivas para a educação em nosso país, mostrando que é possível uma educação diferente, mas com a clareza de que ela faz parte de um processo mais amplo e que só poderá ser implantada plenamente quando as transformações no âmbito da própria sociedade também se verificarem (SAVIANI, 2013, p. 119).

Em seus estudos, Dermeval Saviani (2013) deixa claro que a Pedagogia Histórico-Crítica foi denominada dessa maneira em razão de a educação exercer uma interferência na sociedade pelo fato de ajudar a transformá-la, mas, como via de mão dupla, a sociedade também exerce influência na educação.

Diante disso, de acordo com Saviani (2013, p. 72), essa pedagogia se sustenta no compromisso de proporcionar mudanças sociais à medida que defende o desenvolvimento da sociedade e das classes:

na Pedagogia Histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da Pedagogia Histórico-crítica que se trata.

A Pedagogia Histórico-Crítica vem sendo construída de maneira coletiva, por autores que apostaram nas ideias de Demerval Saviani, como Newton Duarte, Lígia Martins, Júlia Malanchen e Ana Carolina Galvão Marsiglia. Em 1984, a nomenclatura Pedagogia Histórico-Crítica foi adotada oficialmente e prevalece até os dias atuais (MALANCHEN, 2014).

A proposta pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica se desenvolve com uma articulação entre teoria e prática – práxis – no intuito de que os alunos construam uma visão muito além dos fenômenos, haja vista que a prática educativa busca ser essencialmente questionadora, crítica e emancipatória, de modo que as classes historicamente marginalizadas

possam ter pleno acesso ao patrimônio cultural do qual, quase sempre, foram excluídas, como afirma Saviani (2013, p. 84):

a Pedagogia Histórico-Crítica entende que a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses da estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade.

Diante disso, é necessário que haja a compreensão do papel da escola na transformação social, que se alcança à medida que permite que os alunos acessem, de forma crítica, os conhecimentos sistematizados e historicamente produzidos, com respeito aos seus ritmos de aprendizagem. Esse acesso se dá por meio de um currículo bem construído e fundamentado.

A discussão da concepção de currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica parte da compreensão de que a educação é uma atividade essencialmente humana e acontece na coletividade. Assim, esse processo de humanização acontece por meio do trabalho, em que o homem precisa produzir sua própria existência, diferentemente de outros seres vivos que se adaptam à realidade naturalmente, com a extração daquilo que necessitam ou com sua transformação por meio da criação de um ambiente humanizado, ou seja, do mundo cultural.

Essa transformação que o homem faz acontece com o trabalho, que não é realizado de qualquer forma, mas pela ação adequada à finalidade, que é, portanto, intencional. No caso da educação, que também é um tipo de trabalho, Saviani (2013, p. 6) afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Assim, a instituição escolar tem um papel fundamental no processo de produção da humanização, pois, como explicita Saviani (2013, p. 14),

a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso

conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).

Destarte dessas afirmações, acredita-se que, para a educação infantil, é importante pensar um currículo que atenda às suas especificidades, sem perder de vista que as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses também devem ter acesso ao saber elaborado, à cultura erudita. Os sujeitos que atuam com essa faixa etária devem refletir sobre os objetivos que desejam alcançar com elas e quais conteúdos devem ser oportunizados.

Saviani (2013, p. 18) traz o conceito de currículo como “o conjunto das atividades nucleares distribuídas nos espaços escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando sua função que lhe é própria”. Nesse sentido, a escola deve proporcionar às crianças atividades próprias do contexto escolar, e não práticas que não colaborem para a apropriação do conhecimento científico. Somente a escola pode proporcionar o conhecimento formal e, fora dela, existem várias outras formas das crianças se apropriarem dos conhecimentos não-formais.

No que concerne à educação infantil, teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica argumentam que

a especificidade desse segmento de ensino será garantida no âmbito da seleção dos conteúdos e formas de ensinar, a partir da organização didática do conhecimento científico, artístico, filosófico e da cultura corporal como conteúdo escolar, tendo em vista o sujeito-destinatário do ato educativo, isto é, a quem se ensina, sem necessariamente implicar a negação das disciplinas científicas ou áreas de conhecimentos como organizadoras do currículo (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 39).

Uma proposta curricular que preconiza trabalhar os conhecimentos produzidos historicamente precisa repensar as práticas que hoje se instauram nas escolas, especialmente nas instituições de educação infantil, em que se trabalha muito com datas comemorativas e projetos de outras áreas, como saúde e ação social, mas se secundarizam os conhecimentos científicos e o saber elaborado.

Saviani (2013) defende que a escola deve ter clareza sobre o que é primário e o que é secundário em suas ações diárias. Ele afirma que há uma inversão das atividades tidas como

nucleares e aquelas secundárias, por isso, traz um exemplo que é muito comum nas instituições de educação infantil:

o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução; em seguida a Semana Santa; depois, a Semana do Índio, a Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola, encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2013, p. 15).

É preciso que as instituições de educação infantil priorizem o desenvolvimento de atividades nucleares, que oportunizem os conhecimentos científicos. Não se pode perder de vista o trabalho com os saberes sistematizados e os conteúdos clássicos, como por exemplo, a identidade da criança, higiene corporal, noções de espaço e tempo, e trabalho com os diferentes gêneros textuais.

Por isso, não devem ser priorizadas atividades secundárias e embasadas nas pedagogias das competências e do aprender a aprender. Para essas concepções, o trabalho educativo tem como premissa proporcionar às crianças ensinamentos da vida cotidiana e no espontaneísmo, como se percebe as concepções da Pedagogia das Competências, que prioriza questões comportamentais em detrimento do pensamento crítico.

O currículo escolar, na perspectiva do “aprender a aprender”, perde referência de quais são os conteúdos a serem ensinados, pois deve voltar-se às vivências e cultura cotidiana do aluno. Os conhecimentos historicamente construídos e acumulados na história humana são caracterizados negativamente como saberes descontextualizados e fragmentados, porque não estão relacionados à vida cotidiana (MARSIGLIA, 2011, p. 16-17).

O que Marsiglia (2011) afirma acima é uma concepção apresentada de maneira explícita na BNCC (BRASIL, 2017), que orienta que o docente deve atuar como um mediador das aprendizagens, uma vez que parte do seu trabalho é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações para a garantir a promoção da pluralidade de situações voltadas para o desenvolvimento pleno das crianças.

Em contraponto com essa concepção, na perspectiva da Pedagogia Histórica-Crítica, o professor tem papel central no desenvolvimento das crianças. Ele deve ser o condutor de todo o processo, ao planejar atividades que contemplem conhecimentos sistematizados e científicos para que a criança possa se apropriar deles. Ou seja, quem define o que é essencial para a criança é o professor, que detém maior conhecimento de mundo e já passou por um longo percurso de estudos. Isso não significa que os conhecimentos das crianças não sejam considerados, pois, na perspectiva dessa teoria, parte-se da prática social dos indivíduos, dos seus conhecimentos prévios, com o objetivo de aprofundar a problematização, a instrumentalização e a catarse, etapas pelas quais os sujeitos devem passar para se apropriarem dos conceitos.

Dessa forma, entende-se que o processo educativo é um ato intencional e desenvolvido no interior da prática social e, portanto, que a Educação Infantil precisa avançar em suas proposições curriculares: das experiências imediatas e cotidianas das crianças ao direito de acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade historicamente (SOARES; GALVÃO, 2021, p. 1).

Nessa perspectiva, entende-se que as práticas pedagógicas da educação infantil devem ter intencionalidade pedagógica, com objetivos explícitos a serem alcançados, de modo que as crianças, desde pequenas, sejam introduzidas no saber elaborado para que se apropriem desses conhecimentos. Essa apropriação acontece quando o professor trabalha atividades estruturadas e apresenta conteúdos construídos historicamente.

O ensino está permeando todo o trabalho educativo a ser desenvolvido na Educação Infantil; é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor das atividades que pretende realizar com as crianças (ARCE, 2013, p. 10).

Nos primeiros anos de vida das crianças, é indispensável o trabalho intencional do professor, que deve propor atividades e acompanhá-las na sua realização, pois é nesse momento que elas levantam hipóteses e o professor ajuda a construir esse pensamento. Também é importante que o professor planeje momentos em que elas brinquem livremente, com a compreensão de que, nessas brincadeiras e nas atividades livres, o professor precisa ter clareza do que objetiva.

Com o entendimento de que, nessa etapa de ensino, deve-se trabalhar atividades que contribuam para o desenvolvimento das capacidades mais complexas das crianças, Malanchen (2014, p. 5) sintetiza que:

o currículo é compreendido como a expressão das concepções de ser humano, da natureza, da sociedade, de conhecimento, da educação, do ensino e da aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas. E, como resultado disso, a seleção intencional de conhecimentos pelos quais devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo.

Nele, devem estar explícitas as concepções teóricas de criança e os conhecimentos a serem ensinados. Ele não é um manual a ser seguido, mas um material para que os professores possam se embasar para elaborar seu planejamento pedagógico com senso crítico. Deve, portanto, ser um currículo que

expressa unidade entre os princípios de orientações e os princípios de execução, entre o planejamento e a ação, entre a teoria e a prática. Essa unidade deve nortear todo o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil. O currículo é um guia, um instrumento útil e necessário para direcionar a prática pedagógica (LAZARETTI, 2016, p. 169 *apud* PASQUALINI; LAZARRETTI, 2022, p. 40).

Saviani (2016) enfatiza que, para a educação infantil, a definição de currículo deve levar em consideração as concepções apresentadas pela Psicologia Histórico-Cultural, que defende uma atividade-guia para cada faixa etária das crianças visando o desenvolvimento do ensino. Essas atividades “se referem à atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e traços psicológicos da personalidade da criança em cada estágio de seu desenvolvimento” (PASQUALINI, 2010, p. 183). Essas etapas se dividem em três: a atividade-guia emocional direta com o adulto; a atividade-guia objetual manipulatória; e a a atividade-guia voltada para os jogos de papéis.

Saviani (2016) descreve essas atividades e enfatiza que, no primeiro ano de vida, a atividade-guia se refere à atividade emocional direta com o adulto, quando a atenção se volta para a compreensão das características próprias da vida uterina e pós-natal, em que os estímulos dados ao bebê pelo adulto determinarão o seu desenvolvimento. Para as crianças de 2 e 3 anos, a atividade-guia é a atividade objetual manipulatória, em que já se organiza intencionalmente os conteúdos, meios e procedimentos e a ênfase é o trabalho com objetos, com materiais concretos.

Para as crianças de 4 e 5 anos, a atividade-guia são as brincadeiras de papéis sociais, ou seja, parte-se das brincadeiras para trabalhar o acervo cultural produzido pela humanidade e deve ser superada a ideia do brincar por brincar, porque ele precisa ter intencionalidade pedagógica.

Com base nos estudos de Elkonin (1987b), Pasqualini (2010) apresenta detalhadamente as características de cada uma dessas fases, que são significativas para a compreensão do trabalho realizado nessa etapa de ensino. Na primeira fase, da comunicação emocional direta, a interação se dá pela intervenção direta:

neste período todas as aquisições da criança aparecem sob a influência imediata dos adultos, que não somente satisfazem todas as suas necessidades, mas organizam também seu contato variado com a realidade, sua orientação nela e as ações com os objetos. O adulto leva à criança a distintas coisas para que as contemple, movimenta junto com ela o chocalho, coloca em suas mãos os primeiros objetos para que os segure; a criança aprende a sentar-se com ajuda do adulto; o adulto a sustenta em suas primeiras tentativas de colocar-se em pé e andar, etc. (ELKONIN, 1987 *apud* PASQUALINI, 2010, p. 184).

Por sua vez, na fase em que a atividade principal é a objetal manipulatória, temos que:

a criança passa às ações propriamente objetais, iniciando-se no domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ações com tais objetos. Verifica-se, nesse período, um ativo domínio das operações objetais-instrumentais e o desenvolvimento da chamada inteligência prática. Vale ressaltar que o domínio dessas ações é impossível sem a participação dos adultos, que as mostram para a criança e as realizam juntamente com ela. Conforme Elkonin (1987b), o adulto constitui o elemento mais importante da situação objetal, mas pode-se dizer que permanece “oculto” pelo objeto e por suas propriedades, na medida em que a criança se ocupa fundamentalmente com o objeto e sua ação com ele. Um elemento fundamental desse período é o surgimento das formas verbais de comunicação da criança com os adultos (ELKONIN, 1987b *apud* PASQUALINI, 2010, p. 184).

Na terceira fase, a atividade principal da criança é o jogo de papéis, então o trabalho deve se voltar para as brincadeiras de faz de conta:

por meio dessa atividade as crianças reproduzem e apropriam-se das relações sociais e do sentido social das atividades humanas [...] e aprendem a subordinar seu comportamento às exigências do papel que representam [...]. As crianças refletem no jogo a realidade que as circunda, de modo que “quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos” (ELKONIN, 1987b *apud* PASQUALINI, 2010, p. 185).

A compreensão dessas etapas é necessária para a sistematização de um currículo que contemple atividades compatíveis com os níveis de desenvolvimento da criança para que atenda às suas reais necessidades. Assim, elas se desenvolverão de forma significativa, pois o professor vai planejar a partir dessas manifestações.

2.3 Concepção de infância e criança na Pedagogia Histórico-Crítica

Como mencionado, o que humaniza os seres humanos é o ato educativo que acontece por meio de uma ação intencional. Ou seja, não nascemos humanos, nos tornamos a partir das intervenções feitas pelos adultos já constituídos na sociedade. Compreender as concepções de infância e de criança, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, nos ajuda a planejar a educação oferecida às crianças pequenas, que precisam da mediação do adulto para aprenderem e se desenvolverem.

As concepções de criança, nessa perspectiva, são de que ela não nasce com as características que a definem como ser humano (SAVIANI, 2020). Ou seja, é pela mediação dos adultos que a criança se apropria das forças essenciais humanas, que se apresentam como as características humanas da sociedade na qual nasceu. Ou seja, a criança é um sujeito sócio-histórico.

Em relação ao ato de educar, Saviani (2020) explicita que alguns fatores devem ser levados em consideração nesse processo, como por exemplo a realidade física do educando, pois cabe à educação ajudar o homem a utilizar esse meio, que pode lhe proporcionar condições de subsistência.

Outro aspecto mencionado pelo autor e que deve ser levado em consideração, além da realidade física, é a realidade biológica, ou seja, além de educá-las é necessário de cuidar delas, por exemplo, por meio da alimentação e da higiene. Para além da realidade física e biológica, há de considerar a realidade psicológica das crianças, que compreende o desenvolvimento do psiquismo, que tem relação direta com a interação estabelecida entre o adulto e criança (SAVIANI, 2020).

Esses três aspectos citados por Saviani (2020) compõem o quadro natural da realidade humana. Ao analisá-los o autor chega à conclusão de que a estrutura humana não se esgota neles. As crianças estão inseridas em um contexto espacial e temporal que as determina. Ao nascer, elas já se deparam com um contexto cultural, fruto da produção humana, pois nascem em determinada época, em determinada sociedade, com costumes, língua, religião e valores próprios, ou seja, elas nascem imersas em um contexto histórico e vão se encaixar nesse conjunto de influências.

Segundo Arce e Martins (2020), por muito tempo, a questão da aprendizagem e do desenvolvimento foi entendida de forma equivocada, o que culminou na sua naturalização, em um entendimento de que a aprendizagem aconteceria de forma natural e conforme o desenvolvimento. Essa é uma das teses centrais discutidas por autores da Teoria Histórico-Cultural, como Vigotski, Luria e Leontiev e seus seguidores.

Para a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1896-1934), a aprendizagem antecede o desenvolvimento, um primeiro princípio que orienta a Teoria Histórico-Cultural. Um segundo princípio é que a criança nasce com uma capacidade única e ilimitada de aprender novas capacidades, habilidades e aptidões.

Ao conceber uma Psicologia na perspectiva Histórico-Cultural, os autores deste enfoque nos apontam uma concepção de criança, na qual as mudanças qualitativas ocorridas no psiquismo decorrem do conjunto complexo da atividade da criança na sua relação com o entorno. Nesse processo, a criança apropria-se da cultura e história humanas, processo este que a encaminha para uma nova situação social, levando-a à reprodução do especificamente humano. Neste sentido, a criança modifica seu psiquismo num todo sistêmico, pois ao mesmo tempo em que vive para si transformações, também transforma seu meio cultural. O movimento permanente dessas modificações indica a organização de todo o conjunto de sua personalidade (SOUZA, 2006, p. 132).

Diante da afirmação de que a criança precisa ser estimulada para desenvolver suas capacidades superiores, o trabalho educativo se torna necessário desse muito cedo. Nesse sentido, a escola tem grande responsabilidade tendo em vista que as crianças hoje são inseridas nessas instituições desde bebês. Como afirmam Arce e Martins (2020), não são quaisquer modelos pedagógicos que favorecerão esse desenvolvimento psíquico.

Pasqualini (2020) assinala que Vigotski procurou analisar as mudanças que caracterizam o desenvolvimento do psiquismo a partir da lógica dialética. Segundo ele, esse desenvolvimento não acontece de forma natural, mas dependerá das oportunidades de

apropriação da cultura humana, ou seja, são as interações sociais que farão toda diferença e essa relação com o mundo se dá por meio da atividade.

O conceito fundamental pra compreendermos essa relação que se estabelece entre a criança e o mundo é a categoria atividade. A relação entre o sujeito e o mundo, a relação entre o sujeito-objeto, é mediado pelos atos humanos. A atividade é então o elo que se liga o sujeito ao mundo (PASQUALINI, 2020, s.p.).

Dessa maneira, buscou-se evidenciar as concepções que permeiam o complexo processo de aquisição da aprendizagem pela criança. Como apresentado, é preciso entender o desenvolvimento psíquico da criança para que o trabalho seja direcionado com base na atividade-guia, em que, em cada momento particular do desenvolvimento, há uma atividade essencial que favorece esse processo.

Além dos aspectos psicológicos, os elementos culturais são de grande importância para se pensar o ato educativo, pois a “criança a quem compete educar é um ser totalmente determinado, limitado, preso; em suma é um ser situado” (SAVIANI, 2020, s.p.). Essa criança é produto do meio físico, pelas suas características biológicas, suas vivências psicológicas e seu meio cultural.

Esses quatro aspectos analisados por Saviani (2020) – o físico, o biológico, o psicológico e cultural –, para os quais se deve atentar no ato de educar foram considerados como aspectos empíricos da natureza humana, fenômenos que podem ser observáveis e responsáveis pelas várias ciências já organizadas pelo homem. Ainda assim, o autor as considerou limitadas para se chegar a uma conclusão sobre a definição de criança, continuou suas observações para além dos aspectos empíricos e constatou que a criança é um ser liberto, ou seja, é autônomo, livre e consciente.

A criança, embora seja fruto de um contexto social, reage as situações e é capaz de intervir pessoalmente, aceitá-las, rejeitá-las ou transformá-las. Esse aspecto pessoal da criança, que a revela como um ser liberto, comporta uma dupla face: liberdade de opção e liberdade de adesão (responsabilidade), que devem ser indissociáveis e não podem deixar de ser levadas em consideração na tarefa educativa.

A análise do fenômeno mostrou que a liberdade é um dado irredutível que faz parte integrante da realidade humana. O homem não se explica apenas pelo fato de estar na situação ou pela facticidade. O homem é também um sujeito pessoal, capaz de

dominar a situação, de afastar-se ou intervir, de decidir, escolher, arriscar, lançar-se no vazio, mas também assumir as suas escolhas, engajar-se por elas, responsabilizar-se. Todo ato humano está profundamente marcado tanto pelo primeiro como pelo segundo aspecto. Na educação portanto, esses dois aspectos (empírico e pessoal) estão irredutivelmente presentes (SAVIANI, 2020, s.p.).

Diante do conhecimento de que o ato de educar deve levar em consideração os aspectos empíricos e pessoal, Saviani (2020) citado continua sua inquietação, no sentido de que, se o homem é capaz de intervir na situação, isso significa que o educador é capaz de intervir junto ao educando, o que torna possível o ato educativo. No entanto, coloca-se em questão a legitimidade dessa intervenção na vida do educando.

Para compreender até que ponto é legítima essa interferência na vida do educando, ele continua sua análise e chega à seguinte conclusão: “existem pois um terceiro aspecto na estrutura do homem: o intelectual” (SAVIANI, 2020, s.p.). Esse aspecto é que faz o homem ter a consciência das coisas tais como são, consciência que se revela de duas formas: irrefletida ou espontânea, e refletida ou tematizada. A primeira acontece na cotidianidade, ou seja, são atividades mais ou menos automáticas. Entretanto, quando se pensa sobre essa ação, pode-se passar desse tipo de conhecimento para a consciência refletida, que é clara e são as atividades realizadas com consciência do que está se fazendo.

Assim, conforme as constatações de Saviani (2020) sobre a natureza humana, os três aspectos analisados têm importantes elementos que devem ser considerados no ato educativo, cada componente compõe a estrutura dialética do ser humano: “seus elementos se contrapõem e se compõem, se negam e se afirmam num conjunto dinâmico” (SAVIANI, 2020, s.p.). A compreensão desses elementos é relevante para pensar a educação das crianças, para que não haja um entendimento da infância numa concepção naturalizante e unilateral, o que pode tendenciar o trabalho educativo na direção de práticas que não promovam o seu desenvolvimento integral.

Portanto, o trabalho educativo que a Pedagogia Histórico-Crítica propõe com as crianças é baseado na mediação no interior da prática social, que é ponto de partida e de chegada. Nesse intermédio, acontecem os métodos definidos como problematização, instrumentalização e catarse.

O Quadro 3 apresenta uma síntese das concepções defendidas pela Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, em relação à infância, criança, educação infantil e currículo.

Quadro 3: Concepção de infância, criança, educação infantil e currículo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural

Infância e criança	<ul style="list-style-type: none"> - Período de desenvolvimento social e cultural; - As experiências culturais e sociais da criança influenciam no seu desenvolvimento cognitivo e emocional; - Ser ativo e construtivo, que está em constante interação com o ambiente e aprende por meio dessa interação; - A criança não é apenas um receptor passivo de informações, mas um agente ativo na sua própria aprendizagem e desenvolvimento.
Educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino organizado, planejado e sistemático voltado para o pleno desenvolvimento da criança; - Não é qualquer ensino que promove desenvolvimento; - Transmissão dos conhecimentos clássicos; - Valorização da transmissão das experiências e conhecimento; - Prática pedagógica intencional e sistemática; - Trabalho a partir da atividade-guia.
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Conjunto das atividades nucleares da escola; - Delimita os elementos da cultura humana para apropriação pela criança; - Representa um fio orientador para o trabalho; - Organizador do ensino de maneira intencional e sistemática; - Expressa uma síntese de uma determinada concepção de infância, criança e de educação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Saviani (2013; 2016; 2018), Martins e Pasqualini (2020), Pasqualini e Lazaretti (2022) e Galvão (2011)

Portanto, o currículo prescrito para essa etapa de ensino deve levar em consideração que as crianças são sujeitos de direitos, que precisam ser inseridas desde cedo no mundo da cultura erudita e no saber elaborado, para que possam ter a oportunidade de vivenciar experiências enriquecedoras e aprenderem sobre o que foi produzido ao longo da história da humanidade. Esse não deve apenas ficar alicerçado nas pedagogias que subestimam a capacidade criadora e aprendente das crianças pequenas.

2.4 O currículo da/na educação infantil: das concepções à proposta pedagógica curricular

A educação infantil é contemplada como a primeira etapa da educação básica. Sua formatação está organizada por duas fases: creches, para crianças de 0 a 3 anos de idade; e pré-escolas, para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade.

Com a aprovação da LDB (BRASIL, 1996a), a educação infantil e todas as outras etapas da educação básica passaram a ter a obrigação de dispor de um currículo com uma base geral e, no âmbito dos municípios, ele seria construído para garantir o trabalho com as características específicas de cada local. O art. 26 estabelece 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, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 19).

A partir da inclusão da educação infantil como etapa da educação básica começaram a ser pensados os dispositivos legais para a garantia de um currículo voltado às especificidades dessa etapa. As DCNEI (BRASIL, 2010) são um documento que orienta a elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas para a educação infantil em todo o país e foram homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2010. Sua implementação é obrigatória para todas as instituições de educação infantil, públicas e privadas.

Nesse sentido, a concepção de currículo, segundo as DCNEI (BRASIL, 2010), é de que as práticas pedagógicas devem ser um conjunto que intencionam articulação das experiências e dos saberes das crianças em consonância com os conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, para que elas alcancem um desenvolvimento integral.

Essas diretrizes assinalam que a proposta pedagógica é considerada como o plano orientador das ações das instituições de ensino, no qual se devem estabelecer as metas para o desenvolvimento das crianças e de sua aprendizagem. Esse documento deve ser construído com

a participação coletiva de todos os envolvidos na educação infantil, desde a direção até as famílias das crianças.

Após um longo período desde a inclusão da educação infantil na etapa da educação básica, como determina a LDB (BRASIL, 1996), que sinalizava para a construção de um currículo comum para todo o território brasileiro, as discussões a respeito de uma Base Nacional Comum se intensificaram após a aprovação do PNE (2014) e culminaram com a elaboração de um documento com nomenclatura e perspectiva diferente da inicial, a Base Nacional Comum Curricular, mudança muito questionada por diferentes setores da sociedade civil.

Por que razão a base nacional comum se modifica para Base Nacional Comum Curricular? Nossa análise indica que a mudança nessa direção foi potencializada inicialmente pelos históricos e complexos debates entre os movimentos sociais, as entidades representativas dos diferentes segmentos sociais e o Ministério da Educação (MEC) sobre a melhoria da qualidade da educação. Cotejaram-se as temáticas: a existência de desigualdades regionais e entre classes sociais, a questão de recursos para os níveis, as etapas e modalidades da educação básica, assim como a redação das estratégias das metas 2, 3, 7, 15 do PNE (BRASIL, 2014) e a versão oficial para os resultados em avaliações internacionais (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 79).

A construção dessa política educacional foi produzida numa arena de muitos embates e controvérsias. O documento passou por três versões até a aprovação. A primeira foi elaborada por um comitê de especialistas e submetida a uma consulta pública que recebeu milhões de contribuições e críticas por não conter adequadamente as especificidades regionais e culturais do país. Em 2016, foi apresentada a segunda versão, com respostas às críticas. O MEC fez a segunda versão com base nas contribuições recebidas durante a consulta pública: “nessa segunda versão foram criados nos estados comitês com diferentes participações, abarcando diferentes forças políticas, em sua maioria conservadora. Foram realizados seminários estaduais em todas as unidades da federação” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 82).

Contrariando todo o movimento de discussão, o MEC elaborou a terceira versão e a encaminhou ao CNE, em abril de 2017. O CNE, ao longo do ano, promoveu cinco audiências públicas regionais, para colher sugestões, porém com caráter consultivo e sem nenhuma garantia de que as reivindicações seriam acrescentadas ao documento. Na ocasião, houve muitas colaborações das entidades, entretanto, não ficou evidente se foram acolhidas ou não pelo

conselho. Em dezembro de 2017, a versão final da BNCC foi aprovada com três votos contrários (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019).

Segundo Dourado e Siqueira (2019), o processo de implementação da BNCC (BRASIL, 2017) não foi consensual, não foi pactuado e há vários questionamentos acerca da sua legitimidade. No entanto, por ser uma política de governo, é normativa e conduz as redes e os sistemas de ensino públicos e privados a repensarem suas propostas pedagógicas curriculares. Há fragilidades no processo de elaboração, pois não foi suficientemente participativo e democrático, uma vez que não contou com a participação efetiva de professores e de representantes das escolas e da sociedade civil. Nesses anos de discussão, ocorreram muitas rejeições, no entanto, mesmo diante de todos os embates, o documento está em vigor.

Há em torno dessa política um forte discurso do governo e dos setores empresariais na mudança: do conhecimento, da escola, do currículo, da aprendizagem dos alunos, dos professores. Um discurso de responsabilização individual, sobretudo dos professores, pelo sucesso ou fracasso da educação (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 295).

Dessa forma, para a educação infantil, a BNCC (BRASIL, 2017) traz uma perspectiva de trabalho a partir de campos de experiência. O documento surge com o discurso de uniformizar os conteúdos ensinados para todas as crianças em todo o território brasileiro. Ou seja, para formar uma base comum para que todos tenham acesso aos mesmos conhecimentos. Nesse ponto, já há de se discordar, pois o Brasil é social e culturalmente diverso e contempla realidades econômicas múltiplas, com fortes desigualdades sociais.

Nesse documento, as concepções de educação infantil são direcionadas para a construção da identidade e subjetividade das crianças, que devem ser protagonistas. O trabalho do professor é levar em consideração os interesses delas, no contraponto exato do que defende a perspectiva histórico-crítica. Por isso, a prática pedagógica deve ter uma configuração voltada para garantir os direitos de aprendizagem, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Assim, toda a organização do trabalho pedagógico se constituirá com base em cinco campos de experiência: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017).

Em âmbito estadual, o DCTEI (TOCANTINS, 2019) apresenta as mesmas concepções postas no documento orientador, de que o trabalho se fundamenta nos eixos

estruturantes expressos nas DCNEI (BRASIL, 2010): interações e brincadeira, nos princípios éticos, estéticos e políticos, além de um arranjo curricular com os campos de experiências e respeitados os seis direitos de aprendizagem (brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se). Todos os objetivos de aprendizagem foram apenas transcritos para o documento estadual e foi acrescentado o detalhamento dos objetivos, ou seja, uma explicação minuciosa e sugestões práticas para o trabalho a partir de cada objetivo. Nesse documento, não há uma concepção explícita de currículo, infância e criança. No entanto, ele se aproxima das concepções das pedagogias da infância, do aprender a aprender, no qual o trabalho tem foco no protagonismo e as crianças se tornam o centro, quem conduz o processo, o que se difere dos ideais pedagógicos e sócio-históricos que a Pedagogia Histórico-Crítica defende, de que o ensino deve ser sistemático e intencional e que cabe ao professor fazer a condução e a mediação necessárias para que os conhecimentos acumulados pela humanidade sejam transmitidos às crianças. Na concepção de Marsiglia (2011, p. 104),

é importante salientar também que o saber das crianças, baseado em suas experiências do cotidiano, pode contribuir para estruturação do início da atividade pedagógica, mas não é condição para ela. Isto por duas razões: primeiro, porque as experiências dos alunos são baseadas no senso comum, referem-se ao conhecimento “em si” e a forma de conhecimento que a escola deve dedicar-se a desenvolver é o conhecimento “para si”. A segunda razão, decorrente da primeira, é que a escola, dedicando-se ao saber erudito, nem sempre encontrará nos interesses imediatos e nos conhecimentos prévios dos alunos os conteúdos que a escola deve transmitir e isso não significa que não se devam criar as necessidades e oferecer os conhecimentos históricos e elaborados. (MARSIGLIA, 2011, p. 104).

O DCTEI (TOCANTINS, 2019) estabelece as orientações para que se organize o trabalho pedagógico que será desenvolvido com as crianças da educação infantil. Ele tem caráter mandatório e serve como referência para que os municípios e as instituições possam construir suas propostas e os Projetos Políticos-Pedagógicos.

Diante dessa orientação, entende-se que há uma demanda para que os municípios construam suas propostas pedagógicas curriculares para garantir o trabalho das particularidades de cada lugar, posto que um currículo em nível estadual não contempla todas as especificidades de cada localidade. Como exemplo, pode-se citar: a cultura local, a regionalidade, os modos de ser e agir, bem como as crenças. A comunidade escolar deve estar imersa nessa construção, para que o currículo tenha mais pertencimento e possa ser efetivamente colocado em prática pelos professores das crianças.

Pensar uma proposta pedagógica curricular em âmbito municipal é recomendado para que o trabalho pedagógico esteja ancorado em concepções de infância e criança que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem. Existem muitas potencialidades nessa fase da vida que não podem ser desconsideradas pelas instituições e profissionais que atuam com ela.

Como fica evidente na BNCC (BRASIL, 2017), tanto os sistemas como as redes de ensino e as escolas, independentemente da esfera de autonomia e competência da qual fazem parte, devem incluir, nos currículos e nas propostas pedagógicas, o enfoque de temáticas atuais que afetam a vida humana em nível local, regional e global, de preferência de maneira transversal e integradora, razão pela qual se recomenda que cada município elabore e implemente sua proposta pedagógica curricular, posto que assim poderá contemplar verdadeiramente a realidade das crianças que atendem em sua rede de ensino.

Uma proposta pedagógica curricular pode ser entendida como um documento que subsidia a organização do trabalho pedagógico de redes, sistemas de ensino e instituições. Nesse documento, devem ser estabelecidas todas as orientações, principalmente as concepções de educação e infância/criança, que favoreçam o seu pleno desenvolvimento, como a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria que defende a escola pública de qualidade para todas as classes populares. Esse documento deve ser a égide na qual as instituições escolares buscarão os elementos fundamentais para a construção dos seus PPP:

uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta [...] não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir (KRAMER, 1997, p.19).

Diante dessa afirmação, destaca-se a importância da elaboração conjunta desse documento que aponta para um caminho a ser seguido, em que se observa a realidade e se estabelecem os objetivos e as metas a serem alcançados. Nele se expressam as concepções de criança que se deseja. Ao elaborar esse documento, deve-se reunir as bases teóricas que fundamentam as práticas pedagógicas e as diretrizes práticas, ou seja, devem ser definidos os conteúdos sistematizados.

Sendo assim, ao construir uma proposta pedagógica curricular, deve-se compreender que os sujeitos têm uma história que precisa ser considerada. Não se deve negar o que já existe, mas aperfeiçoar ou mesmo contrapor, considerando o projeto de sociedade que se deseja, especialmente voltado à classe trabalhadora. Nessa elaboração devem ser levadas em consideração a realidade, as necessidades e as especificidades, sempre múltiplas e contraditórias.

A projeção e elaboração de um currículo é importante porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções. E essas são sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade que é viver no mundo. Isto é, o currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem apenas ser planejados tendo em vista sua abertura ao inesperado (BARBOSA *et al.*, 2009, p. 57).

Construir uma proposta pedagógica curricular é pertinente tendo em vista que a institucionalização da educação infantil é bem recente se comparada com as demais etapas da educação básica, que já têm uma longa trajetória. Nesse sentido, ainda surgem muitas dúvidas sobre como desenvolver as práticas pedagógicas e sobre quais conteúdos devem ser trabalhados com essa faixa etária de crianças.

A jovem história da Educação Infantil brasileira se faz marcada por desafios inmensuráveis, com destaque: à escassez de recursos para o financiamento das instituições destinadas às crianças pequenas, notadamente no que tange às exigências de formação profissional e salarial de seus quadros; à indefinição de sua identidade pedagógica, que a mantém refém de ideários desescolarizantes ancorados no binômio artificial consagrado como “cuidar e educar”; a manutenção de concepções fetichizadas, naturalizantes e não historicizadoras acerca da infância, etc. O saldo dessa história não é outro, senão, a inexistência, em pleno século XXI, da consolidação das escolas de educação infantil como espaços educativos mediadores entre as esferas cotidiana e não cotidiana da vida das crianças (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 444).

Além disso, por ser uma etapa que ainda está se consolidando, existem disputas quanto às concepções de infância, criança e trabalho pedagógico, pois há aqueles que defendem o protagonismo, em que todo trabalho deve partir do interesse da criança e que valoriza atividades espontaneístas, como no caso da pedagogia da infância, que não demonstra uma real preocupação em desenvolver habilidades que favoreçam as etapas posteriores, pois se fica no discurso de que não se deve antecipar a escolarização da criança. Em contraponto com essa

tendência, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural defendem que a criança precisa ser ensinada, pois todas as suas capacidades superiores são aprendidas e devem ser estimuladas para favorecer o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, sua aprendizagem.

Dessa forma, com um documento construído por todos, com estudos e discussões, certamente todo o processo ficará mais compreensível e os sistemas municipais vão direcionar o trabalho a partir de uma concepção definida coletivamente, pois ainda se acredita que é possível misturar diferentes teorias e colocá-las em prática. Entretanto, ressalta-se que entender o que são as teorias pedagógicas e o que cada uma defende é um passo importante para se construir um currículo que dialogue com a realidade e com a transformação que se deseja para esses sujeitos.

A elaboração e concretização de propostas curriculares pressupõem, assim, um duplo movimento: i) é preciso escolher os meios adequados ao objetivo, o que significa selecionar conhecimentos que atendam à intencionalidade pedagógica histórico-crítica de formação do sujeito da práxis; e ii) ao mesmo tempo a própria definição dos objetivos pressupõe a disponibilidade de meios para a sua consecução, o que significa que os conhecimentos que constituem o patrimônio humano-genérico condicionam a própria delimitação das finalidades pedagógicas específicas (PASQUALINI, 2019, p. 6).

Como explicita Kramer (1997), uma proposta é um caminho a seguir, ou seja, traz orientações e embasamento para que os professores façam seu planejamento e possam se direcionar por esse documento macro, construído com a participação de todos.

Para Lazaretti (2013 *apud* PASQUALINI; LAZARETTI, 2022), as instituições de educação infantil precisam organizar de maneira intencional e sistemática o ensino, para que os objetivos se focalizem na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, o que permite que elas se apropriem dos variados elementos culturais e, com isso, se humanizem.

Nesse contexto, uma proposta pedagógica construída de forma coletiva por todos que fazem parte do contexto educacional é relevante, porque os envolvidos se sentem parte daquele documento, diferentemente de quando usam um documento construído em nível federal e estadual que não leva em conta as particularidades e as concepções em que acreditam.

Os sistemas de ensino e os estabelecimentos escolares têm o direito e o dever de elaborar uma proposta curricular própria, que estabeleça as relações entre o universal, aquilo que deve pautar a educação de todos e que está expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais, e o singular, ou seja o contexto de cada sistema e/ou

estabelecimento, contemplando as diversidades e especificidades de cada coletivo (BARBOSA *et al.*, 2009, p. 10).

Esse processo de elaboração precisa se dar em um ambiente bastante democrático, de modo a contemplar as particularidades dos sistemas de ensino, assim como a realidade das instituições de ensino, uma vez que é possível atender à heterogeneidade das crianças se os currículos forem pensados e estruturados para alcançar a todos e, ao mesmo tempo, a cada um em sua singularidade.

A seleção de quais conteúdos da cultura devem ser garantidos às crianças, como esteio de suas experiências, é a tarefa de primeira ordem na educação infantil, o que significa dizer que, quando se trata de elaborar e implementar propostas pedagógicas curriculares, não basta levantar a bandeira do lúdico, pois, mesmo nas atividades lúdicas, os conteúdos devem estar intrínsecos para que as crianças se apropriem conceitualmente do mundo social, cultural e natural em que estão inseridas (PASQUALINI; MARTINS, 2020).

O Quadro 4 foi elaborado por Pasqualini e Martins (2020) para evidenciar que, mesmo com uma diretriz estadual que traz como arranjo curricular os campos de experiência, é possível destacar e trabalhar os conteúdos nucleares das experiências infantis, pois, em cada campo de experiência, estão implícitas as áreas do conhecimento científico.

Quadro 4: Apresentação de conteúdos nucleares para a educação infantil a partir dos campos de experiências

Campo de experiências	Conteúdos nucleares das experiências infantis identificados na BNCC (e no documento complementar)	
	Área/tema/objeto de experiência	Conteúdos, recursos e atividades especificados nos documentos
O eu, o outro e o nós	Identidade, alteridade e coletividade Ciências da sociedade	<ul style="list-style-type: none"> - Hábitos de autocuidado, autoconhecimento, autoestima e autonomia; - Construção de laços afetivos, senso de reciprocidade e interdependência; - Regras de convívio social; - Pertencimento étnico-racial, territorial/comunitário e de gênero; - Diferentes grupos sociais e culturais: seus papéis sociais, costumes, celebrações e narrativas).
Corpo, gestos e movimentos	Práticas selecionadas da cultura corporal (dança, jogos e brincadeiras e artes circenses) Arte dramática	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos e brincadeiras; - Possibilidades expressivas do corpo; controle e adequação do uso do corpo em atividades diversas; autonomia de movimentos e gestos (andar, correr, saltar, saltitar, arrastar-se, equilibrar-se, pegar, lançar, encaixar, empilhar, rasgar, amassar etc.); orientação espacial; - Danças típicas da cultura de origem da criança; aprendizado de outras modalidades de dança; elementos expressivos na dança (postura corporal, expressões faciais etc.); apreciação da dança e criação de coreografias; - Teatro de bonecos, fantoches, de sombras ou animação de objetos; elementos básicos de roteiros dramáticos.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Língua materna/ Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Modalidade oral (ou de sinais): formas sociais de comunicação (conversas, cantigas, brincadeiras de roda, parlendas, jogos cantados etc.); leitura de histórias; sonoridade da língua; - Modalidade escrita: comportamento leitor; instrumentos e suportes de escrita; gêneros textuais; escrita do nome.
Traços, sons, cores e imagens	Artes visuais Arte dramática Música Literatura	<ul style="list-style-type: none"> - Repertório musical (obras clássicas, populares, étnicas, cantadas ou instrumentais, folclóricas etc.), objetos sonoros, instrumentos musicais; características do som: duração, altura, intensidade, timbre; escuta ativa da música e criação musical; - Brincadeiras cantadas, parlendas, rimas e jogos musicais; - Atividades produtivas: desenho; pintura; colagem; fotografia; leitura de imagem; modelagem; escultura; - Fundamentos das linguagens visuais: linhas, formas, cores, volumes, planos (horizontal e vertical), dimensões (bidimensional e tridimensional); - Exploração de materiais como meio e suporte;

		procedimentos de utilização e organização de materiais; representação, expressão e apreciação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Conhecimentos sobre o mundo físico e social (ciências da natureza e ciências da sociedade) Conhecimentos matemáticos	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Espaço geométrico e geográfico</u>: orientação e percepção espacial, noções espaciais relativas a situações estáticas ou dinâmicas, noção de proporcionalidade, formas geométricas planas e não planas, representação do espaço, paisagem local e ocupação/uso do espaço nas cidades e no campo; - <u>Tempo físico e cronológico</u>: categorias temporais: ritmos, duração, orientação e medição; relação entre tempo e espaço; noções de simultaneidade, sequência, mudança e permanência; noções de duração e intensidade; - <u>Quantificação</u>: contagem, classificação, seriação, ordenação; medidas, comparação de massa, comprimento e quantidades, avaliação de distâncias; reconhecimento de números cardinais e ordinais, série numérica oral e sistema de numeração escrita; representação de quantidade; - <u>Relações e transformações</u>: regularidades e irregularidades nos fenômenos físicos/naturais e socioculturais; noções de causalidade e transformação, identificação, reconhecimento e compreensão de mudanças nos objetos e fenômenos; transformação dos ingredientes nas práticas culinárias.

Fonte: Pasqualini e Martins (2020)

Dessa forma, conceber o ensino e a transmissão dos conhecimentos como premissa para o trabalho na educação infantil não é desconsiderar as infâncias, mas é justamente entender que as crianças só se desenvolvem e aprendem com um trabalho realizado de modo intencionalmente organizado: “entendemos que o currículo não pode encontrar-se preso ao cotidiano, aos saberes ali construídos, ao imediato, ao presente. Tais concepções não favorecem a emancipação das crianças rumo ao saber sistematizado” (PRADO; AZEVEDO, 2012, p. 48).

Pasqualini e Martins (2020) consideram que é possível construir uma proposta pedagógica curricular com base no documento orientador BNCC (BRASIL, 2017), a partir dos campos de experiência, em uma abordagem histórico-crítica e sem abrir mão do conhecimento como eixo articulador fundamental do trabalho pedagógico.

Alguns municípios brasileiros construíram seus currículos com base nessa perspectiva, de trabalhar os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade. Destaca-se dois que publicizaram suas propostas curriculares e que ajudam aqueles que estão em processo de construção a sistematizarem seus currículos. Cambé-PR e Cascavel-PR elaboraram

suas propostas curriculares para a educação infantil com embasamento na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural: Currículo Municipal de Educação Infantil de Cambé (2020) e Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (2020).

A construção de um currículo representa, então, forças e interesses conflitantes presentes na sociedade, sendo sua delimitação e concretização fortemente influenciadas pelas diferentes concepções educacionais. O currículo é, portanto, um espaço de luta, de disputa por concepções e finalidades que a escola precisa seguir e cumprir, diante das demandas e necessidades reais da sociedade (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 44-45).

Como se observa na afirmação, a construção de um currículo nunca será tarefa fácil ou linear, pois, ao longo do processo, os envolvidos irão se deparar com questões conflitantes ligadas a uma sociedade que é diversa étnica e culturalmente, extremamente desigual em termos socioeconômicos, e que apresenta diferentes concepções educacionais. Por isso, não faltarão atores para tentar direcionar essa construção para uma via que leve ao atendimento de seus próprios interesses. Nesse sentido, sempre que a discussão envolver o currículo, é preciso que se entenda que ele foi e continuará sendo um espaço de luta, mas que não se pode deixar de empreender os esforços devidos para alcançar o objetivo principal, que é atender às verdadeiras necessidades da sociedade, sobretudo das classes trabalhadoras.

3 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E CURRÍCULO NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE MUNICÍPIOS TOCANTINENSES

Compreendendo que, no contexto das instituições de educação infantil, as concepções de currículo, de infância e de criança devem estar evidenciadas nas práticas e nos documentos que orientam o trabalho, como no caso das propostas curriculares, pretendeu-se apreender essa realidade a partir da dialética.

Neste estudo, defende-se uma educação crítica desde a mais tenra idade. Na educação infantil deve-se trabalhar com concepções de educação relacionadas à promoção do acesso, à transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente e as crianças devem ser concebidas como sujeitos que não se desenvolvem sem um trabalho intencional.

O objetivo deste capítulo é identificar e analisar as concepções de infância, criança e de currículo que orientam as propostas pedagógicas curriculares da educação infantil nos sistemas e nas redes municipais de ensino da Regional de Guaraí-TO, objeto deste estudo. Para tanto, descreveu-se um panorama dos municípios pesquisados, com destaque para aspectos, como: processo de emancipação, principais atividades, oferta da educação básica e breve explanação sobre a oferta da educação infantil, sem aprofundamento na questão da oferta e da demanda, nem sobre o processo de institucionalização, trabalho que requer uma pesquisa mais sistemática. Os dados da pesquisa foram sistematizados à luz do referencial teórico adotado.

3.1 O contexto da pesquisa

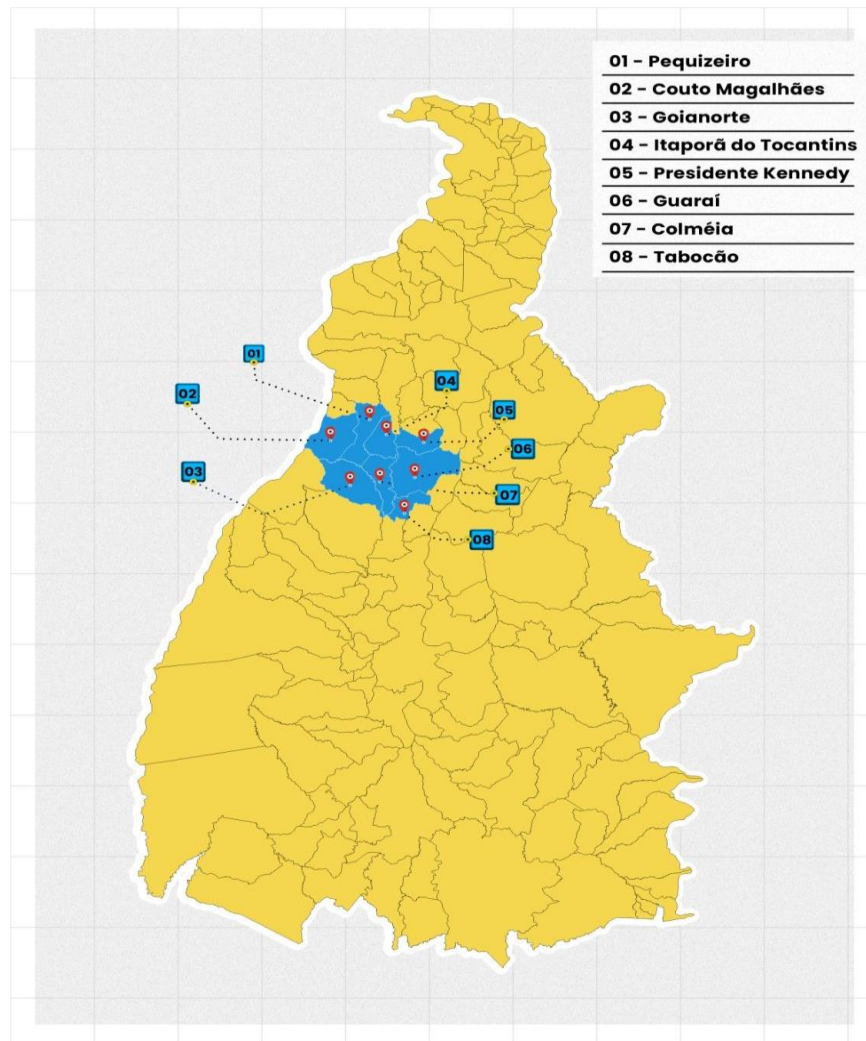
Segundo dados apresentados no site da Secretaria Estadual de Educação, o estado do Tocantins é dividido em 13 regionais de ensino, uma delas é a de Guaraí-TO (TOCANTINS, 2023). Neste estudo, delimitou-se uma amostra das regionais dos municípios tocantinenses pertencentes à esta regional: Colméia-TO, Couto Magalhães-TO, Goianorte-TO, Guaraí-TO,

Itaporã do Tocantins-TO, Pequizeiro-TO, Presidente Kennedy-TO e Tabocão-TO. Desses, apenas Pequizeiro-TO não é um sistema de ensino. A escolha desses municípios se deu em virtude de serem campo de atuação em que a pesquisadora trabalha como formadora. Nesses municípios foram escolhidos dois profissionais que atuam diretamente com a educação infantil, o coordenador geral e o dirigente municipal. Quinze profissionais deram ciência ao TCLE e participaram da pesquisa: cinco coordenadores pedagógicos, sete dirigentes municipais de educação e três supervisores de ensino.

A respeito de sua formação acadêmica, os profissionais informaram o seguinte: um possui mestrado (6,7%), seis fizeram especialização (40%), oito possuem graduação em cursos de licenciatura (53,3%). Dentre aqueles que declararam possuir formação em nível superior completo ou incompleto, foram citadas as seguintes áreas de formação: Pedagogia, Normal Superior, Letras, Matemática, História e Ciências.

A seguir, é apresentado um panorama desses municípios para evidenciar as suas trajetórias de emancipação, suas principais características e a oferta educacional, o que inclui dados sobre seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Mapa 1: Municípios que fazem parte da Regional de Ensino de Guaraí-TO



Fonte: Adaptado pela autora

Pequizeiro-TO

Em 1943, com a descoberta de alguns cristais, como quartzo, por caçadores sob a liderança de Inácio de Souza Parente e Manoel Ribeiro de Souza, muitas pessoas, atraídas pelo garimpo que foi instalado, se interessaram em se mudar para a localidade onde hoje se localiza o município de Pequizeiro-TO. Vieram, principalmente, dos estados do Maranhão, Piauí e do sul do Goiás. Por disso, não demorou para que fosse construída uma pista de pouso para aviões de pequeno porte para facilitar o transporte de pessoas ou o produto do garimpo.

Como havia vasta vegetação de pequi, muitas atividades relacionadas ao garimpo eram realizadas na sombra dessas árvores e, por isso, o município recebeu o nome de

Pequizeiro. Sua fundação é atribuída a Longuinho Vieira Junior, que passou a habitar no local com seus familiares em virtude dos garimpos de cristal, e que também levou para a região uma grande quantidade de trabalhadores. Ele também teria construído a primeira escola da localidade.

A princípio, o povoado de Pequizeiro pertencia ao município de Araguacema, porém o deputado estadual Antonio Balestra Filho conseguiu a aprovação da Lei Estadual n.º 4.595, de 1º de janeiro de 1963, junto à Assembleia Estadual de Goiás, que concedia autonomia política ao município. A instalação do município ocorreu dois anos depois, em 1º de janeiro de 1965, e seu primeiro prefeito foi João Bezerra de Souza, que ficou no cargo até 1968.

Por meio da Lei n.º 8.809, de 14 de maio de 1980, aprovada pela Câmara Municipal, Pequizeiro teve sua sede transferida para Colméia, devido ao aumento populacional e ao crescente desenvolvimento econômico. Por isso, Pequizeiro perdeu sua sede administrativa, foi rebaixado à categoria de distrito de Colméia e ficou nessa condição até 1987, quando obteve sua reemancipação, com a Lei Estadual n.º 10.397, de 30 dezembro.

Sua área territorial é de 1.206.118 km² e, segundo a última PNAD (IBGE, 2021), a população estimada era de 5.546 habitantes. O gentílico de quem nasce em Pequizeiro é pequizeirense.

De acordo com os dados educacionais da Rede Municipal de Pequizeiro, há quatro unidades escolares no território, que atendem desde a educação infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. A oferta de matrículas está assim apresentada: 125 vagas em creche; 109 na pré-escola; 327 nos anos iniciais; 274 nos anos finais; e 89 na educação especial. O IDEB desse município é 4,4, foi bem abaixo da meta projetada que era de 5,8. As taxas de rendimento por etapa escolar foram: 98,2% de aprovações, 0,9% de abandono e 0,9% de reprovação nos anos iniciais; e 96,2% de aprovação, 1,2% de abandono 1,2% e 2,6% de reprovações nos anos finais. Essas taxas de reprovações e abandonos podem ser um dos fatores da nota baixa no IDEB, pois é um dos aspectos considerados nesse processo avaliativo. Contabilizando os alunos que abandonaram e reprovaram nas duas fases, foram um total de 16, um número bastante expressivo considerando que a criança deve ter sua educação garantida e permanecer estudando até concluir todas as etapas (QEDU, 2021).

Couto Magalhães-TO

O município de Couto Magalhães-TO foi fundado em 1905, por trabalhadores que viviam do extrativismo do caucho para a produção de látex em Conceição do Araguaia-PA e abrigavam suas famílias na região, uma vez que temiam os povos indígenas que moravam nas áreas de mata do Rio Xingu.

Pela Lei Municipal n.º 23, de 29 de janeiro de 1907, foi criado o Distrito, com sede no povoado Porto Franco. O atual município começou a apresentar condições e capacidade para a via autônoma no ano de 1910, quando o alto valor adquirido pelo “caucho” [...] determinou enorme movimento e intenso tráfego pelo Rio Araguaia, artéria de escoamento da produção daquelas matas (IBGE, 2017, p. 1).

Por essa razão, muitos comerciantes tiveram interesse de instalar seus comércios no local:

isto fez com que, decorridos poucos anos de fundação, Porto Franco começasse a pleitear a sua ascensão a município, o que acabou por conseguir com relativa facilidade através da Lei n.º 664, de 28 de julho de 1919, tendo por sede o povoado Porto Franco, que passou a denominar-se Couto de Magalhães, em homenagem ao bravo sertanista General José Vieira de Couto de Magalhães, fundador da Companhia de Navegação a Vapor do Rio Araguaia (IBGE, 2017, p. 2).

O município foi instalado no dia 20 de maio de 1920. Quando houve o declínio da borracha, em virtude de sua desvalorização, a população urbana foi reduzida e, em 1930, sua sede foi transferida para o povoado de Santa Maria do Araguaia, que se tornou vila a partir do Decreto n.º 860, de 18 de março de 1931. Apesar disso, instalou-se a nova sede em 9 de abril de 1931 em Couto Magalhães, mas na categoria de distrito, com subordinação à Vila de Santa Maria do Araguaia. Em 6 de maio de 1963, a Câmara Municipal de Araguacema aprovou a Resolução n.º 6, que autorizava a emancipação de Couto Magalhães por meio da Lei Estadual n.º 4.597, de 1º de outubro de 1963, quando foi recriado o município, então instalado em 1º de janeiro de 1964 (IBGE, 2017).

Em 1980, em virtude de uma grande enchente que destruiu cerca de 40% das residências, o prefeito Carlindo Lima de Moura mudou a sede do município da margem do rio para o loteamento Cruzaltina.

O território desse município é de 1.584,196 km². Na última estimativa da PNAD Contínua (IBGE, 2021), a população foi estimada em 5.690 habitantes. Quem nasce no município de Couto Magalhães-TO é chamado de coutoense.

A educação é ofertada em quatro instituições, que atendem da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental. As 960 matrículas são distribuídas da seguinte forma: na creche, são 122 crianças matriculadas; na pré-escola, há 161; nos anos iniciais, 308; nos anos finais, 309; na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 35; e, na educação especial, 25. O IDEB foi de 5,5, superior à meta projetada, de 4,6. As taxas de rendimento foram: 97,7% de aprovação, 1,6% de reprovações e 0,7% de abandono nos anos iniciais; 100% de aprovação e 0,0% de abandono nos anos finais (QEDU, 2021).

Goianorte-TO

Os primeiros moradores do município eram fazendeiros, agricultores e garimpeiros, que ouviram dizer, na década de 1950, que as terras da região eram férteis e possuíam garimpos. Dentre os primeiros moradores, estão

José Farias de Souza e Tadeu de Sá Coutinho. Estes se instalaram no local dedicando-se à atividade agrícola, pois as terras eram favoráveis à referida prática. Havia, também, pessoas que para lá se dirigiram em busca de atividade garimpeira, que ocorria muito naquela região. O lugarejo foi ganhando funções de povoado com a chegada de muitas famílias provenientes de diversas regiões. A construção de uma escola no povoado acarretou grandes transformações, em decorrência das quais começou a luta pela sua autonomia política e administrativa (SEPLAN, 2017, p. 8).

Goianorte se tornou distrito em 10 de abril de 1956, a partir da Lei Municipal n.º 58, ainda subordinado a Araguacema. Somente em 13 de janeiro de 1988 é que foi desmembrado de Araguacema e se tornou município, com base na Lei Estadual n.º 10.444.

Convocou-se eleições municipais no dia 6 de abril de 1989. O primeiro prefeito eleito, o vice e os vereadores tomaram posse no dia 1º de junho de 1989, ocasião em que se instalou definitivamente o município, cuja fundação é atribuída aos pioneiros José Farias de Sousa e Tadeu de Sá Coutinho.

Sua área territorial é de 1.797,229 km², com população estimada na PNAD Contínua (IBGE, 2021) de 5.136 habitantes. As pessoas nascidas no município são chamadas de goianortenses.

O Sistema Municipal de Ensino de Goianorte-TO atende da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental. Conta com quatro unidades escolares e as 553 matrículas estão distribuídas da seguinte forma: 92 na creche; 99 na pré-escola; 325 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e 37 na educação especial. O IDEB alcançado pelo município foi de 4,5 e a meta projetada foi de 5,6. Quanto às taxas de rendimento, o município alcançou 100% de aprovação e 0,0% de abandono e reprovação (QEDU, 2021).

Itaporã do Tocantins-TO

Esse município se situa na Mesorregião Ocidental do Tocantins e na microrregião de Miracema do Tocantins, e faz parte da Amazônia Legal Tocantinense. Seus primeiros habitantes, entre as décadas de 1940 e 1950, eram garimpeiros em busca da extração de cristal de rocha que havia em abundância na região.

Atribui-se a fundação do povoado a Isidoro Teixeira e Domingos Batista Oliveira, que também eram garimpeiros e decidiram transformar o local em povoado, haja vista que, nas proximidades, havia pequenos agricultores que possuíam glebas de terra em uma área conhecida, na época, como Ponta da Serra. Em 1947, as residências em Ponta da Serra eram construídas de forma simples, com cobertura de palha de babaçu, paredes de taipa e piso de terra socada.

O povoado Pedra da Serra se tornou distrito, por meio da Lei n.º 58, de 10 de abril de 1956, quando seu nome foi alterado para Itaporã. Sete anos mais tarde, em 8 de outubro de 1963, por meio da Lei Estadual n.º 4.652, foi elevado à categoria de município e passou a ser chamado de Itaporã de Goiás. O município foi instalado no dia 17 de março 1964 (IBGE, 2017).

Com a divisão do estado de Goiás, o estado do Tocantins foi criado e instalado, por meio do Decreto Legislativo n.º 01, de 1º de janeiro de 1989. No art. 4º desse documento foi realizada a alteração do nome de Itaporã de Goiás para Itaporã do Tocantins, nome originário do tupi-guarani (prefixo ITA = pedra + sufixo PORÃ = bonita), portanto, Itaporã significa Pedra Bonita, em alusão à beleza do cristal que havia na região (IBGE, 2017).

A área do município é de 969,794 km² e, na última PNAD Contínua (IBGE, 2021), a população estimada era de 2.412 habitantes. O gentílico de quem nasce no município é itaporanense.

O cenário educacional de Itaporã do Tocantins-TO é diferente dos demais municípios, pois conta com apenas uma instituição que atende da creche aos anos iniciais. Há 48 matrículas em creches; 67 na pré-escola; 172 nos anos iniciais; e 20 na educação especial. A pontuação no IDEB foi de 5,1, cuja meta projetada era de 5,6. As taxas de rendimento dos anos iniciais foram de 98,8% de aprovados, 1,2% reprovados e 0,0 abandono (QEDU, 2021).

Presidente Kennedy-TO

Este município se situa na Mesorregião Ocidental do Tocantins, na Microrregião de Miracema do Tocantins e integra a 5ª Região Administrativa do Estado.

Presidente Kennedy-TO surge em virtude de uma forte enchente no Rio Tocantins, em 1964, quando muitos moradores de Tupiratins perderam o interesse em continuar residindo no município. No dia 13 de maio de 1964, foi fundado um novo povoado no município, nomeado como Presidente Kennedy, cuja população era composta basicamente pelos habitantes da sede municipal que migraram em busca de boas terras para o plantio e cuja localização estivesse às margens da rodovia BR-153. Com a constituição desse novo povoado, Tupiratins entrou em decadência, o que levou o prefeito municipal, Elias Assunção de Oliveira, a transferir a sede do município para Presidente Kennedy.

Em vista disso, com base na Lei Estadual de n.º 7.449, de 30 de novembro de 1971, Tupiratins passou a se chamar Presidente Kennedy, e a sede municipal foi transferida para lá. A transferência da Prefeitura e da Câmara Municipal foi concluída de forma definitiva no dia 9 de janeiro de 1972 e permaneceu até 1991, quando o distrito de Tupiratins foi novamente elevado a município, por meio da Lei Estadual n.º 251, de 20 de fevereiro de 1991, alterada pela Lei n.º 498, de 21 de dezembro de 1992, quando os dois municípios foram instituídos como cidades.

A área do município corresponde a 771.716 km² e, na última PNAD Contínua (IBGE, 2021), a população estimada era de 3.668 habitantes. O gentílico de quem nasce em Presidente Kennedy-TO é kenediense (IBGE, 2021).

Com relação à educação, o município conta com duas escolas, que atendem da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental. As 485 matrículas estão distribuídas da seguinte forma: 47 na creche; 75 na pré-escola; 197 nos anos iniciais; 161 nos anos finais; e 17 na educação especial. O IDEB alcançado foi de 5,4, com meta projetada de 6,5 para os anos iniciais. O município apresenta taxa de rendimento anos iniciais de 94,9% de aprovações e 5,1% de reprovações e abandono 0,0% (QEDU, 2021).

Colméia-TO

A cidade de Colméia-TO, também conhecida como Princesinha do Tocantins, tem a pecuária, com a criação de bovinos, como principal fonte de renda. É grande produtora de queijos e laticínios, seguida pela renda gerada com a indústria Lopesco Ltda., localizada no município. O nome da cidade se deve ao fato de existirem muitas abelhas na região e em virtude de haver muitas pessoas que migravam para lá vindas de outras regiões.

O município tem área de 1.161,030km² e, na PNAD Contínua (IBGE, 2021), sua população estava estimada em 8.078 habitantes. Quem nasce em Colméia-TO é chamado colmeiense.

Por volta de 1966 já havia na localidade a 1ª escola municipal e desse período para cá o progresso de Colméia foi instantâneo, trazendo as condições mínimas para ser Distrito já em 1968, quando a Câmara de Vereadores de Pequizeiro aprovou a Lei que criava o Distrito de Colméia. Já na condição de Distrito de Colméia, com a ajuda do Governo Dr. Otávio Lage de Siqueira, foi construído o 1º Colégio Estadual e também a rodovia existente até os dias atuais, a TO-376 (IBGE, 2017, p. 1).

Sua oferta educacional está distribuída em sete unidades escolares que atendem da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental. As 839 matrículas estão distribuídas da seguinte forma: 113 em creches; 181 na pré-escola; 507 nos anos iniciais; e 38 na educação especial. O IDEB foi de 5,1, que superou a meta projetada de 4,7, o que representa um avanço na educação desse município. Quanto às taxas de rendimentos, os dados revelam um percentual de aprovação de 99,0%, 0,2% de abandono e 0,8% de aprovação (QEDU, 2021).

Guaraí-TO

Quando teve início a construção da rodovia BR-153 (Belém-Brasília), cidades localizadas à margem do Rio Tocantins começaram a declinar. Isso fez crescer o interesse por se começar a povoar as margens dessa rodovia, de modo que o proprietário da fazenda Guará, Pacífico Silva, ligado às questões políticas da região, decidiu transformar sua fazenda em um povoado. Para tanto, recebeu o apoio de Jorge Yunes, gerente proprietário da companhia de engenharia responsável pela construção da BR-153 na região.

Nesse sentido, no início de 1959, Pacífico Silva se mobilizou para fundar o povoado Guará que, em apenas dois anos, já contava com 250 habitantes, 25 casas de comércio varejistas, um campo de pouso utilizado pela Viação Aérea São Paulo (VASP) e um posto de gasolina.

O rápido crescimento do povoado Guará, graças à construção da BR-153, fez com que ele ganhasse importância. Assim, a sede municipal de Tupirama foi transferida, em 11 de abril de 1970, para Guará, com base na Lei Estadual n.º 1.177, de 5 de novembro de 1968, razão pela qual passou a ser chamado Guaraí em virtude da grande quantidade de lobos guará na região. O nome significa Lobo Pequeno, na língua tupi-guarani. O gentílico é denominado guaraiense (IBGE, 2017).

A posição geográfica do município é privilegiada, uma vez que se localiza num polo dominante sobre as cidades mais próximas, na Microrregião de Miracema, na Mesorregião Ocidental do Tocantins e é sede da 6ª Região Administrativa do Estado.

De acordo com a PNAD Contínua (IBGE, 2021), Guaraí-TO contava com 26.403 habitantes nas zonas urbana e rural, e com uma área de 2.275,562 km².

A educação do município é ofertada em oito unidades que atendem a educação infantil, os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental. Há 2.269 matrículas assim distribuídas: creche, 269; na pré-escola, 409; anos iniciais, 1.371; anos finais, 61; e educação especial, 159. O IDEB do município foi de 5,7, com meta projetada de 6,5. Em relação ao rendimento, nos anos iniciais, houve 99,6% de aprovação, 0,3% de abandono e 0,1% de reprovação; nos anos finais, 100% dos alunos foram aprovados e não houve abandono (QEDU, 2021).

Tabocão-TO

O surgimento de Tabocão-TO se deu por volta de 1955, a partir da povoação de uma área pertencente a Tupirama. Em dezembro de 1960, Antonio Teófilo Quirino e Eduardo José de Freitas se mudaram para a região, onde se encontraram com Jaime Barros, o Barroso. Além deles, ali viviam Eva Alves da Silva e Carlota, razão pela qual essas pessoas são consideradas as primeiras a desbravarem o município. Esse processo não foi fácil, uma vez que todos os que se estabeleceram na região passaram dificuldades em virtude da inexistência de serviços, como rede de energia elétrica, ruas sem pavimentação e falta de transportes.

No começo da década de 1970, com o início da construção da BR-153, a região passou a ser habitada por diversos moradores, o que contribuiu para o seu desenvolvimento, haja vista que a melhoria do acesso aos meios de transporte foi bastante favorável a esse processo. Desde o início de 1981 e nos anos que se seguiram, ocorreram avanços em muitos setores em Tabocão, de modo que houve a construção de “uma escola municipal, de um posto de saúde, de um posto de gasolina, a instalação de redes elétricas, e a construção de uma igreja em homenagem ao Senhor do Bonfim” (TABOCÃO, 2022, p. 2).

A partir da criação e instalação do estado do Tocantins, o povoado de Fortaleza do Tabocão se tornou autônomo e passou à categoria de município, com o nome de Fortaleza do Tabocão-TO, com base na Lei Estadual n.º 251, de 21 de fevereiro de 1991. A partir da Lei Estadual n.º 3.540, de 17 de setembro de 2019, o município teve seu nome modificado para Tabocão-TO. Na última PNAD Contínua (IBGE, 2021), a população tabocoense era estimada em 2.615 habitantes.

Somente no dia 3 de março de 1961, se instituiu a primeira escola local, que recebeu o nome de Escola Isolada de Nova Aurora, mas que, depois, teve seu nome alterado para Grupo Escolar Fortaleza do Tabocão. Passado um tempo, houve mais uma mudança de nomenclatura, quando a escola passou a se chamar Colégio Estadual Major Juvenal Pereira de Sousa. Maria de Lourdes Lacerda Lopes foi a primeira professora desse estabelecimento de ensino.

A educação do município é ofertada em duas instituições, que atendem da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental. Há 693 matrículas, assim distribuídas: 54 na creche; 121 na pré-escola; 311 nos anos iniciais; 181 nos anos finais; e 26 na educação Especial. O IDEB alcançado para os anos iniciais foi de 5,4, com meta projetada para 5,8. Apresenta taxas de rendimentos por etapa de 100% de aprovações e 0,0% de abandono (QEDU, 2021).

3.2 Caracterização da educação infantil dos municípios pesquisados

De acordo com dados do Censo Escolar de 2021 lançados na plataforma QEDu (2021), os municípios que compõem a Regional de Ensino de Guaraí-TO e ofertam a educação infantil na rede municipal apresentam os seguintes dados:

Quadro 5: Total de instituições de educação infantil e matrículas

Município	Instituições	Matrículas em creches	Matrículas em pré-escolas
Colméia	4	113	181
Couto Magalhães	3	122	161
Guaraí	7	269	409
Itaporã do Tocantins	1	48	67
Tabocão	1	54	121
Pequizeiro	1	125	109
Goianorte	3	92	99
Presidente Kennedy	1	22	77
Total	21	845	1.224

Fonte: <https://qedu.org.br>

Diante desses dados e das entrevistas realizadas, percebe-se que a maioria dos municípios contam com uma instituição que atende a educação infantil, que são creches construídas pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)². As demais instituições são escolas de zona rural que atendem a turmas dessa faixa etária. Os municípios com mais de uma instituição que atende à educação infantil no perímetro urbano são apenas Guaraí-TO e Colméia-TO, os dois municípios com número maior de habitantes.

² Tem como objetivo garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil públicas, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária.

Os dados revelam que os municípios estão garantindo parcialmente o direito à educação nas duas etapas de ensino, ou seja, para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Percebe-se que há uma quantidade maior de crianças atendidas na pré-escola, o que nos leva a pensar que seja em decorrência da obrigatoriedade de os municípios garantirem a vaga e das famílias matricularem as crianças de 4 e 5 anos. Como estabelece o art. 6º da LDB (1996, p. 4), “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”.

Em relação à carga horária trabalhada com essa etapa de ensino, os dados revelam que há dois municípios que atende a creche e a pré-escola em tempo integral, durante, no mínimo, 7 horas (Goianorte e Tabocão); e que há quatro municípios que atendem algumas turmas em tempo parcial de 4 horas e outras com 7 horas (Colméia, Couto Magalhães, Guaraí, Pequizeiro); existem, ainda, dois municípios que atendem somente no tempo parcial (Itaporã do Tocantins e Presidente Kennedy) (INEP, 2022).

Diante desses resultados, observa-se que existem municípios que não atendem turmas em tempo integral, uma das estratégias da meta 1 do PNE (BRASIL, 2014, p. 25):

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. 1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Segundo dados do site PNE em Movimento, com o Relatório Linha de Base (2018), em relação à Meta 1 - Indicador 1A: Percentual da população de 4 a 5 anos que frequentam a escola/creche, temos: Colméia-TO, 80,9%; Couto Magalhães-TO, 53,5%; Tabocão-TO, 96,0%; Goianorte-TO, 42,3%; Guaraí-TO, 78,2%; Itaporã do Tocantins-TO, 34,5%; Pequizeiro-TO, 67,4%; e Presidente Kennedy-TO, 71,0%. Ressalta-se que todos deveriam alcançar a meta de 100% até 2016 (SIMEC, 2018).

Os resultados revelam que, após dois anos da implementação do PNE (BRASIL, 2014), que estabeleceu metas a serem cumpridas por todos, e após as DCNEI (BRASIL, 2010), que estabeleceu a obrigatoriedade das matrículas dessa faixa etária, ainda assim, os desafios continuam para a garantia dessa oferta, com questões relacionadas às condições estruturais, aos recursos financeiros e humanos.

Com relação à Meta 1 Indicador 1B: Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche (Taxa de atendimento escolar), tem-se os seguintes dados: Colméia-TO, 12,1%; Couto Magalhães-TO, 1,5%; Tabocão-TO, 50,4%; Goianorte-TO, 5,5%; Guaraí-TO, 11,7%; Itaporã do Tocantins-TO, 2,3%; Pequizeiro-TO, 21,9%; e Presidente Kennedy-TO, 4,7%. Todos devem atingir a meta de ofertar pelo menos 50% de matrícula dessa faixa etária até 2024 (SIMEC, 2018). De acordo com o Quadro 3 e com os resultados retirados do Relatório Linha de Base (2018), é possível deduzir que, faltando apenas um ano para o término da vigência do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), a universalização da educação infantil ainda não aconteceu nesses municípios para as crianças de 4 e 5 anos e, na etapa creche, os resultados parecem ainda mais distantes.

Segundo Silva e Freire (2021), para que a universalização das matrículas aconteça e a Meta 1 seja atingida, o financiamento é fator determinante. Nesse sentido, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é um dos instrumentos principais para a garantia do direito à vaga em uma instituição de educação infantil para toda criança.

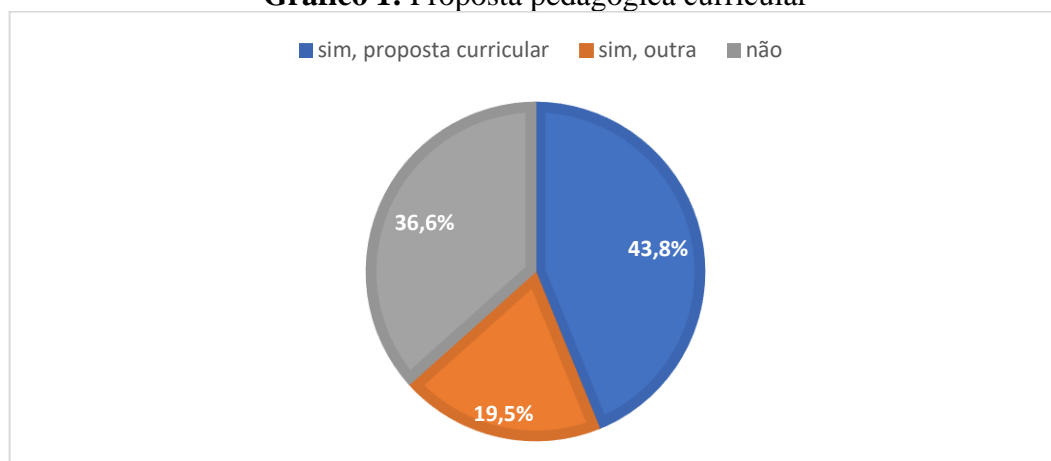
Os recursos destinados à educação municipal, baseados no custo aluno, são insuficientes para que a Meta 1 seja atingida, pois, para aumentar a capacidade de atendimento, são necessárias mais instituições, com espaços adequados, e mais profissionais. Ou seja, deve haver um conjunto de ações estratégicas que garantirão o cumprimento da meta e de suas 17 estratégias.

A seguir, apresenta-se a sistematização dos dados e resultados da pesquisa realizada com os oito municípios, para compreender essas contradições e apreender o objeto de estudo, que são as propostas pedagógicas curriculares municipais.

3.3 As propostas pedagógicas curriculares dos municípios pesquisados

Para compreender a realidade dos municípios tocantinenses, utilizou-se como referência um diagnóstico feito pela Rede Colaboração Tocantins (RCT) para a educação infantil, realizado com 118 municípios. Executado entre 5 e 22 de dezembro de 2022, dispunha de várias questões relacionadas à oferta da educação infantil: estrutura física das unidades; organização dos profissionais; organização do trabalho pedagógico, entre outras. Dentre as perguntas, uma versava sobre as propostas pedagógicas curriculares municipais da educação infantil. Quando perguntado se os municípios tinham uma proposta pedagógica, os resultados foram: 43,8% tinham uma proposta curricular municipal; 19,5% possuíam outra; e 36,6% não possuíam esse documento (Gráfico 1).

Gráfico 1: Proposta pedagógica curricular



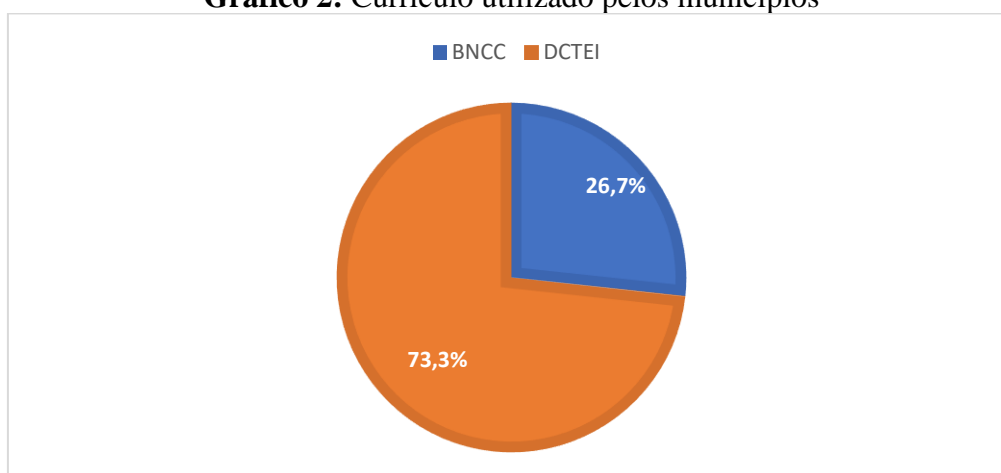
Fonte: RCT (2022)

Naquele projeto, foi solicitado que, caso possuíssem uma proposta pedagógica municipal, ela fosse enviada em anexo. Na análise dos documentos enviados, verificou-se que muitos municípios não distinguiram o documento curricular do território tocantinense de uma proposta pedagógica curricular municipal, pois a maioria anexou o primeiro. Além disso, outros encaminharam os PPP das instituições de educação infantil. Apenas dois municípios, Santa Rosa-TO e Augustinópolis-TO, apresentaram a proposta curricular que intitularam de Referencial Pedagógico. Todavia, ao analisar esses documentos, notou-se que trazem apenas

uma reprodução da diretriz estadual (DCT) e não têm nenhuma fundamentação teórica, bem como não mencionam quais concepções orientam a educação ofertada no município.

Quanto aos oito municípios objetos desta pesquisa, os resultados apresentados não diferem do âmbito mais geral referente ao currículo que utilizam. Quando perguntados a respeito das propostas pedagógicas curriculares para a educação infantil, 26,7% dos participantes informaram que se adota a BNCC (BRASIL, 2017) e 73,3% mencionaram o DCTEI (TOCANTINS, 2019) (Gráfico 2).

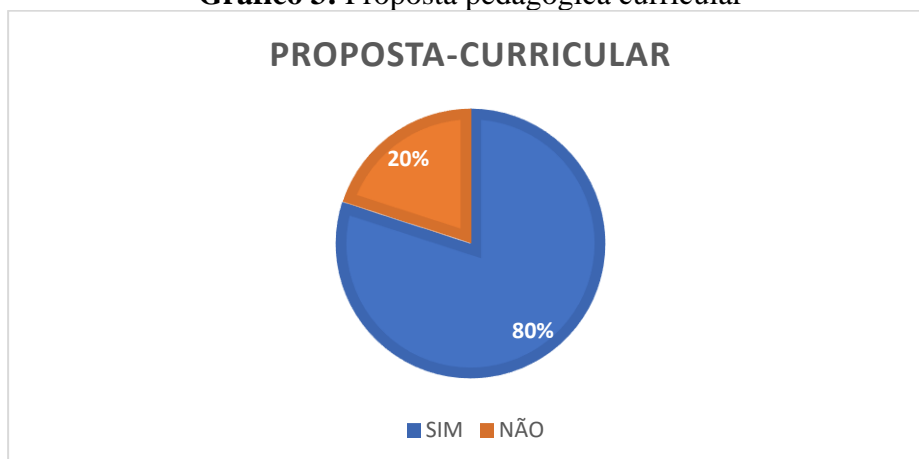
Gráfico 2: Currículo utilizado pelos municípios



Fonte: Elaborado pela autora

Ainda sobre essa questão, notou-se que alguns dos respondentes se equivocaram em relação aos referenciais curriculares citados: houve os que mencionaram, em campos separados, BNCC e Base Nacional Curricular Comum como se fossem documentos diferentes; e houve quem mencionou o Documento Curricular do Tocantins para a Educação Infantil (DCTEI) e a Proposta Pedagógica Curricular Estadual como se também fossem distintos.

Questionados se a Secretaria Municipal de Educação possui uma proposta pedagógica curricular para a educação infantil, 20% afirmaram que sim e 80% declararam que não (Gráfico 3).

Gráfico 3: Proposta pedagógica curricular

Fonte: Elaborado pela autora

Sobre os 20% que informaram que existe uma proposta pedagógica curricular para a educação infantil nos municípios onde atuam, essa afirmação parece controversa, uma vez que, anteriormente, já haviam informado que utilizam, como referência, a BNCC (BRASIL, 2017) ou a DCTEI (TOCANTINS, 2019), e sequer mencionaram, naquela questão, a existência desse documento construído em nível municipal. Isso demonstra, mais uma vez, que pode haver desconhecimento, mesmo que parcial, sobre o que seja uma proposta pedagógica curricular, de modo que nenhum dos participantes que respondeu positivamente a essa pergunta apresentou em anexo o documento.

Segundo Arroyo (2013), em relação ao essas propostas curriculares, não há mais o direito de elaborar e implementar propostas pobres de educação na infância, pois estamos em um novo tempo em que as políticas públicas da área têm dado importância ao direito da infância à educação. Assim, deverão ser garantidos aos educadores tempos de estudo e reflexão para se aprofundarem em concepções de infância, de educação e compreenderem como devem elaborar propostas pedagógicas curriculares.

Diante dessas ponderações, cabe explicitar que a referência para a construção de propostas curriculares na atualidade, a BNCC (BRASIL, 2017), é um documento esvaziado, que traz uma concepção implícita de trabalho pedagógico baseado no espontaneísmo e imediatismo, em que a criança é condutora do processo. É a partir dos seus interesses que o professor vai desenvolver as atividades. Assim, cabe aos profissionais que atuam na gestão da educação infantil se fundamentarem para ter uma compreensão dessas concepções e construir currículos que se sobressaiam a elas. Sobre isso, Pasqualini (2011, p. 61) explicita

uma abordagem que tem se tornado hegemônica nas pesquisas em educação infantil e que se caracteriza pela negação do ato de ensinar e pelas ideias, entre outras, de que o lúdico (prazeroso) deve ser o eixo central na prática educativa e de que a criança deve ditar o ritmo do trabalho pedagógico, cabendo ao professor seguir seus interesses e necessidades.

Defende-se um trabalho intencional e direcionado pelo professor, que detém o conhecimento, e, desse modo, uma perspectiva curricular que favoreça que as crianças pequenas se apropriem dos conhecimentos científicos e desenvolvam as suas máximas capacidades psíquicas.

Numa perspectiva histórico-crítica, o currículo é um instrumento de luta para que a escola possa articular projetos coletivos em direção a propiciar uma formação que amplie os horizontes de apropriação cultural da criança, já que asseveramos que é pela apropriação dos conteúdos humano-culturais, representados na atividade humana, mediada por signos e instrumentos, desenvolvemos culturalmente a criança, formamos o novo em seu desenvolvimento, produzimos um salto qualitativo nas funções psíquicas superiores, engendramos novos motivos, novos interesses, que produzem novas ações, novas atividades, que promovem transformações qualitativas nos processos psíquicos da criança (LAZARETTI, 2016, p. 174).

Assim, acredita-se ser urgente a compreensão sobre a necessidade de se fundamentarem e se movimentarem no sentido da construção de currículos próprios e que façam isso numa perspectiva crítica. A construção de propostas curriculares críticas é de extrema importância, pois pensar esse currículo para a educação das novas gerações, desde a mais tenra idade, permite a formação de cidadãos mais conscientes e atuantes na sociedade. Isso porque o currículo é o conjunto de saberes que são transmitidos e construídos na escola, e a forma como esses saberes são selecionados, organizados e apresentados às crianças tem grande influência na formação de suas visões de mundo, valores e atitudes.

3.4 A concepção de infância e criança nas propostas curriculares dos municípios

As discussões dos dados foram categorizadas com base nos questionários e nas entrevistas semiestruturadas, bem como na análise documental dos PPP, para responder ao problema levantado e aos objetivos do estudo. Assim, nos questionários, nas entrevistas e nos PPP, selecionou-se as respostas que evidenciam as concepções de infância, criança e sobre proposta pedagógica curricular dos sujeitos participantes.

A seguir, estão sistematizadas as respostas dadas nos questionários e nas entrevistas realizadas com os dirigentes municipais, coordenadores e supervisores. As respostas foram organizadas por municípios, numerados do 1 ao 8. Dessa forma, sempre que aparecer o número 1, ele representa o mesmo município em todas as etapas, desde as respostas do formulário até a análise documental dos PPP. Ressalta-se que, apenas nos questionários houve a participação de todos os municípios. Nas entrevistas, apenas cinco dos oito participaram; no envio dos PPP, também não houve participação de todos. O objetivo, aqui, é apenas apreender a concepção desse grupo de participantes, sem identificá-los.

Categoria 1: Infância e criança

Na pesquisa realizada por questionário, procurou-se identificar em quais concepções de infância e criança se baseia o trabalho desenvolvido na educação infantil dos municípios. As respostas foram variadas e algumas delas eram muito alheias até mesmo em relação às concepções apresentadas em documentos oficiais, como BNCC (BRASIL, 2017), RCNEI (BRASIL, 1998) e DCNEI (BRASIL, 2010); outras sequer diziam respeito à infância/criança, mas a métodos de ensino; houve ainda uma resposta ligada à proposta pedagógica em que se apresentou essas concepções como etapa de ensino. No Quadro 6, foram listadas as respostas literais quanto a essa categoria.

Quadro 6: Concepções de infância e criança segundo os questionários

Município 1	<p>“O trabalho é baseado na concepção de que toda criança tem direito a educação, a experiências com o lúdico, a brincadeira. Direito a proteção, saúde e a liberdade de expressão.”</p> <p>“Concepções da criança como ser social e se desenvolve de forma integral, valorizando sua cultura e habilidade.”</p>
Município 2	<p>“Com base nos estudos da BNCC, e suprir as necessidades das crianças.”</p> <p>“Interação sócio emocional, cognitivo e alfabetização.”</p>
Município 3	<p>“Na Construção Social, histórica e cultural.”</p> <p>“Criança, cidadão de direitos assegurados por lei. Digno de aprender e crescer como ser humano. Educação infantil, primeira modalidade da educação básica, compreende-se também o período da vida que traz como prioridade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social.”</p>
Município 4	<p>“São baseados no Lúdico, imaginação, criação, acolhimento, curiosidade e brincadeiras.”</p>
Município 5	<p>“Construtivista e sócio interacionista.”</p> <p>“Interação socioemocional, cognitivo e alfabetização.”</p> <p>“Vivência e experiência na vida das crianças.”</p>
Município 6	<p>“A proposta pedagógica está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, que deve respeitar os princípios éticos, políticos, tendo como objetivo garantir a criança um ensino de qualidade, tendo como princípios de que a criança é de natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam e sentem o mundo de um jeito próprio. Tem-se a concepção de que, sujeitos históricos devem construir sua história em situações de interação social. Dando a eles oportunidades de ser trabalhado o lúdico, a imaginação, a criação, curiosidade, a brincadeira, a democracia, a proteção, a liberdade, a confiança, o respeito, a dignidade. O cuidar e o educar são dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano.”</p> <p>“Interações e brincadeira.”</p>
Município 7	<p>“Construtivista e sócio interacionista.”</p> <p>“Como um indivíduo que tem necessidades como um sujeito histórico e de direitos, ou seja, ela passa a ser vista como um ser total, completo e indivisível.”</p>
Município 8	<p>“O trabalho busca nortear a construção da oferta dos serviços educacionais, como uma construção social, analisando visões históricas e os aspectos culturais, na tentativa de consolidar as oportunidades educacionais nos diferentes contextos do cotidiano da criança, produzidos a partir de múltiplas variáveis como etnia, classe social, gênero e condições socioeconômicas das quais as crianças fazem parte.”</p> <p>“Baseia-se nas concepções de uma criança como sujeito de direitos e no seu pleno desenvolvimento de forma integral. Sempre priorizando trabalhar de forma contextualizada levando-se em consideração os eixos estruturantes das diretrizes que são as interações e a brincadeira.”</p>

Fonte: Elaborado pela autora

No Quadro 6, foram apresentadas as respostas fornecidas pelos participantes deste estudo. Para cada município, está a resposta dada pelo dirigente, pelo coordenador ou supervisor que responde pela educação infantil. Como é possível notar nas respostas selecionadas, algumas se aproximam das concepções de infância e criança presentes em documentos oficiais, como nas DCNEI (BRASIL, 2010), outras, fogem muito ao que esses documentos retratam ou de alguma perspectiva teórica.

Diante de respostas diversas, buscou-se compreender melhor o que os participantes pensam sobre as concepções de infância, criança e as propostas pedagógicas curriculares. Desse modo, realizou-se entrevistas semiestruturadas com dois sujeitos (o dirigente municipal e o

coordenador ou supervisor da educação infantil) por município. Foram realizadas conjuntamente, e os dois participantes tiveram a oportunidade de expor suas percepções a respeito da categoria. A maior participação nessa etapa da pesquisa foi dos coordenadores e supervisores que aceitaram ser entrevistados, os dirigentes apenas complementavam ou concordavam com essas falas. Essa fase da pesquisa foi bem complexa, pois apesar de terem consentido com a participação, nem todos os municípios aderiram, de fato.

No Quadro 7, constam as respostas obtidas na entrevista semiestruturada.

Quadro 7: Concepções de infância e criança, segundo entrevista semiestruturada

Município	Participante
Município 1	“Eu tenho uma concepção de que a criança é um sujeito histórico, que são dignos de direitos de aprendizagem escolar, voltados para todos os aspectos emocional, social, intelectual, e que o estado tem que garantir a essas crianças. E que os professores devem ter essas concepções claras, para garantir os direitos que estão respaldados na BNCC”.
Município 2	“O nosso trabalho aqui no município é embasado em concepções de construções sociais, culturais e históricas; é sempre com base na realidade da criança, nessa realidade e diversidade cultural que as nossas crianças estão inseridas.”
Município 3	“Eu me lembro que estudei na faculdade, que a criança era considerada um adulto em miniatura, foi muito estudo para tirar essa visão. Ela é um ser que precisa se desenvolver e não pular etapa, pois em cada etapa ela é importante, se pular, se começa a alfabetizar antes da etapa de desenvolver outras habilidades, isso prejudica a criança mais à frente. Também a escola não é lugar para a criança ser somente cuidada, como se tinha essa visão.”
Município 4	“Eu não tenho nenhuma concepção em específico, mas estou sempre buscando vídeos no YouTube, eu trabalho em cima da minha formação.”
Município 5	“Trabalhamos a partir do DCT e as especificidades são trabalhadas no PPP, e sempre que possível buscamos auxílio com o coordenador e professores. Eu acho o DCT bem interessante, ele deve ser trabalhado capítulo por capítulo, ele é muito completo, os professores não tiveram dificuldades em trabalhar com ele. Mas estamos abertos a ouvir novas sugestões.”

Fonte: Elaborado pela autora

Na entrevista, os participantes expuseram suas percepções a respeito dessa categoria, e o que se observou foi que continuaram sinalizando as concepções de crianças presentes em documentos oficiais como a DCNEI (BRASIL, 2010) e a RCNEI (BRASIL, 1998). Em suas falas, parece ser suficiente trabalhar a partir das concepções contidas nesses documentos. Não houve sinalização de que eles têm algum aprofundamento sobre as concepções de infância e criança, a partir de teóricos da área da educação infantil.

Diante das respostas dos participantes nos questionários e nas entrevistas, é importante explicitar que as concepções apresentadas não representam exatamente a criança e a infância, e fogem das concepções que se defendem para o trabalho com a educação infantil.

Nas falas desses atores, parece não haver aprofundamento teórico quanto às concepções e eles também não conseguem perceber que existem diferentes concepções de infância e criança. As respostas vão desde uma concepção de criança baseada em vídeos do YouTube, outras como a defesa de que o DCTEI (TOCANTINS, 2019) é bem completo. Conforme Souza (2007), existem diferentes concepções de criança e, à medida que adotamos uma, a educação toma uma determinada direção. Para a Psicologia Histórico-Cultural,

a concepção de criança neste enfoque se liga à prática pedagógica, em vista de que, nesta vertente, a aprendizagem é um processo essencial na apropriação das qualidades humanas, pois é a impulsionadora do desenvolvimento. Portanto, a prática pedagógica é capaz de revelar uma específica imagem da criança. Diferente das noções de criança dominantes na prática pedagógica convencional, que a veem passiva e incapaz – um ser natural, à mercê de um desenvolvimento universal e biologicamente determinado, uma tábula rasa, cujo preenchimento depende do conhecimento dos adultos –, o Enfoque Histórico-Cultural vê a criança como sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo. Tal visão contribui para uma criança rica em potencialidades e competências, ativa e ansiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente constituído. A infância, por sua vez, é entendida não como um acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, mas sim como um fenômeno concreto (material e imaterial) e, por isso, mediatizado por temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo.

Compreender as diferenças entre as concepções de infância e criança é fundamental para o desenvolvimento do trabalho na educação infantil. Como vimos, a concepção de criança na perspectiva que se defende é a de um sujeito ativo, que aprende a partir dos estímulos oferecidos e do meio social em que vive. Ela é diferente de uma concepção de criança com base no construtivismo, em que a criança é percebida como um ser passivo, que deve ser trabalhado a partir dos seus interesses e das suas vontades imediatas, cujo desenvolvimento vai acontecer independentemente dos estímulos, pois já está biologicamente determinado.

Outro discurso que aparece nas falas é sobre a concepção de criança como sujeito de direito. Essas concepções são explicitadas como se, de fato, estivessem sendo garantidos esses direitos na prática. Há de se destacar que, embora esse direito esteja reconhecido em leis específicas, como as DCNEI (BRASIL, 2010), ele se constituiu a partir de lutas e movimentos de diferentes atores da sociedade. No entanto, apesar dessa conquista, não significa que ele esteja sendo garantido, pois isso perpassa por múltiplas dimensões, como afirma Soares (2016, p. 2): “pela concepção de criança, de infância, de escola e de sociedade, assim como, de ética e de respeito”. Ou seja, a garantia desse direito é atravessada por muitas questões, uma vez que os sujeitos devem assumir a responsabilidade de oferecerem às crianças uma educação humanizadora.

Quanto às falas dos sujeitos que dizem trabalhar a partir dos documentos oficiais como o DCTEI (TOCANTINS, 2019), que nada mais é do que uma cópia da BNCC (BRASIL, 2017), eles estão ancorados nas pedagogias da infância e do aprender a aprender, que prioriza conhecimentos imediatos em detrimento do saber histórico. Pasqualini (2011, p. 63) enfatiza que é preciso superar essas concepções de desenvolvimento a partir do imediatismo e da mera socialização entre as crianças, “expressão maior da redução de finalidades que caracterizou historicamente o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil”. Portanto, as concepções apresentadas demonstram que ainda não está compreendido que é importante se assentar em uma concepção para que o direcionamento do trabalho pedagógico dialogue com a sociedade que se almeja e com a educação que se deseja ofertar às crianças.

Categoria 2: Proposta pedagógica curricular

Perguntados sobre quais as principais dificuldades enfrentadas no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica curricular do município, quase todas as respostas deixaram claro que falta conhecimento, por parte de docentes e equipes pedagógicas, acerca dos documentos que orientam a elaboração dos currículos, como a BNCC (BRASIL, 2017) e DCTEI (TOCANTINS, 2019), bem como fundamentos teóricos que os ajudem a perceber que o currículo deve ser pensado para que sejam atendidas as reais necessidades das crianças, com respeito à realidade na qual estão inseridas. No Quadro 8, estão as respostas sobre a elaboração de uma proposta pedagógica curricular.

Quadro 8: Dificuldades para construir uma proposta pedagógica curricular

Sujeitos	Respostas
Município 1	“Vencer os paradigmas da educação e poder reunir o corpo docente para a elaboração e a produção deste documento.” “Precisa-se que haja mais conhecimento sobre como elaborar ou construir uma proposta para que haja embasamento qualitativo ao atender essa modalidade de ensino.”
Município 2	“Sim, já temos.”
Município 3	“Não vemos tanta necessidade de elaborar esse documento, uma vez que já trabalhamos com a DCT e a BNCC, referências bem completas que norteia o trabalho Pedagógico. Porém estamos abertos a novas propostas de ensino que venha contribuir de forma mais relevante.” “Não achamos necessário criarmos a nossa proposta pedagógica para educação infantil, uma vez que já trabalhamos com a proposta que foi implantada pelo Estado.”
Município 4	“Não temos proposta pois trabalhamos com Referencial Curricular do Tocantins Ed. Infantil.”
Município 5	“Não há dificuldade, o DCT, está sendo apropriado para a Educação Infantil.” “O DCT está sendo apropriado para o trabalho na Educação Infantil.”
Município 6	“Não tentamos elaborar, por isso não se pode falar qual as dificuldades, sabe-se que precisaremos de orientações.” “Uma das maiores dificuldades são burocráticas e falta de recursos.”
Município 7	“Não dá pra afirmar, porém na minha opinião é falta de informação.” “Falta de orientação.”
Município 8	“Falta conhecimento necessário, equipe preparada e disponível para essa finalidade. E mesmo vontade da gestão municipal.” “O município optou pelo documento em colaboração com a Rede Estadual, uma vez que, os órgãos de controle e fiscalização, tem o documento aprovado pelo Conselho Estadual como base mínima de aplicação.”

Fonte: Elaborado pela autora

Os sujeitos da pesquisa explicitaram os principais motivos pelos quais ainda não construíram suas propostas pedagógicas curriculares. A maioria alegou que faltou orientação para a construção e que, por isso, não possuem condições de elaborar sozinhos, sem alguém com conhecimento na área curricular para direcioná-los; há, ainda, falta de orientação e de recursos, ou sequer houve uma tentativa de elaborar o documento. Também chamou a atenção o fato de que alguns participantes não consideraram necessário elaborar uma proposta curricular voltada para atender à realidade local, uma vez que já faziam uso do DCTEI (TOCANTINS, 2019) e da BNCC (BRASIL, 2017), e alegaram que esses documentos são bem completos para orientar a prática pedagógica e que contemplam de maneira ampla as necessidades da educação infantil.

Nos municípios em que ainda não se elaborou a proposta pedagógica curricular, os motivos citados foram: falta de orientação da Secretaria Municipal de Educação; não possuir condições de construírem sozinhos, sem a ajuda de especialistas; necessidade de capacitação prévia sobre o assunto; não acharem necessário, uma vez que já trabalham com as DCTEI

(TOCANTINS, 2019); ainda estão analisando para entender como começar a construir uma proposta voltada para a realidade municipal.

Quando foi explicado aos participantes que a construção de uma proposta pedagógica curricular pelos municípios é uma recomendação dos dispositivos legais, foi questionado se consideram importante a construção de um currículo local, e como essa prática pode afetar a qualidade do ensino na educação infantil: 80% dos participantes responderam que é importante e 20% disseram que não havia importância e que isso não afetaria a qualidade do ensino na educação infantil (Quadro 9).

Quadro 9: Importância de construir uma proposta pedagógica curricular

Sujeitos	Respostas
Município 1	“Muito importante. De forma muito positiva.” “Sim, é importante que o currículo atenda ao contexto local para valorizar a cultura de cada um, bem como também é necessário que tenha uma perspectiva ampliada.”
Município 2	“Sim, é muito importante ter um norte.” “Sim.”
Município 3	“Sim, considero muito importante, pois este pode ser elaborado levando em consideração a realidade do nosso município, no que tange os aspectos culturais, sociais e a vida cotidiana dos nossos alunos. Creio que será um documento que será somado aos nossos referenciais de ensino.” “Sim, pois assim estaremos construindo um documento baseado na realidade vida e do cotidiano de cada criança.”
Município 4	“Sim é de suma importância a Construção do Currículo, para oferecer um ensino de qualidade aos nossos alunos.”
Município 5	“Não afeta, pois, as atividades cotidianas e outras ações são contempladas através do Projeto Político Pedagógico.” “Não afeta, pois as atividades cotidianas e outras ações são contempladas pelo Projeto Político Pedagógico.”
Município 6	“Acredito ser importante, tendo o próprio currículo teremos condições de desenvolver um trabalho que seja peculiar a nossa realidade.” “Sim.”
Município 7	“Sim! Acredito que na adequação da nossa realidade.” “A construção de proposta Pedagógica é importante pelo fato de que os direitos de aprendizagem devem considerar a cultura local, a comunidade a qual a criança está inserida o que favorece a formação da criança considerando o seu modo de vida, sua cultura etc.”
Município 8	“Analisando as peculiaridades da Rede Municipal, vemos como necessário a construção de uma proposta voltada a nossa realidade, mas que ao mesmo tempo, contemple a visão educacional da região e país, o que de certa forma não é fácil esta construção, tendo em vista o tempo e os recursos humanos necessários para construção global deste documento, mas o que não é impossível à longo prazo.” “Uma proposta pedagógica municipal vai oportunizar um estudo mais aprofundado da realidade educacional, em que as concepções de criança, infância e educação infantil vão ficar explicita para todos. Todos vão se empenhar em construir um documento com as percepções da realidade local e assim vai ter mais efetividade na prática em sala de aula.”

Fonte: Elaborado pela autora

Diante das respostas dos sujeitos, compreende-se que os municípios devem se fundamentar e começar a discutir a importância de um currículo construído pelo coletivo, pois, como afirma Martins (2022 *apud* PASQUALINI; LAZARETTI, 2022), o currículo é de grande valor, seja para orientar o planejamento pedagógico, no que se refere à seleção e organização dos conteúdos mediadores da relação entre o adulto que ensina e a criança que aprende, como também para que o trabalho nessa etapa não se resuma a práticas assistemáticas e espontaneístas.

É fato que a delimitação de um currículo para determinado segmento de ensino se revela tarefa extremamente complexa, atravessada por contradições e conflitos. Isso porque o currículo é síntese de uma determinada concepção de sujeito, de sociedade e de conhecimento que expressa uma finalidade, uma direção social. É no currículo que se desenham as concepções relativas ao universo dos conhecimentos a serem socializados e projetam-se os efeitos desses conhecimentos no processo de formação da pessoa (PASQUALINI; LAZARETTI, 2022, p. 44).

Nas respostas, fica explícito que os municípios ainda não estão convencidos da necessidade de pensarem a construção e elaboração de uma proposta curricular, por julgarem que as políticas curriculares já são os próprios currículos. Para eles, esses documentos são suficientes. Eles ainda não têm aprofundamento teórico suficiente para perceber os currículos de forma crítica, como territórios de disputas a partir dos quais serão projetados os efeitos desse conhecimento no processo de formação das crianças.

Pasqualini e Lazzareti (2022) defendem a emergente necessidade de se construir um currículo baseado nas necessidades, com a definição dos objetivos e conteúdos fundamentais ao ensino infantil, que serão trabalhados por meio de diversas ações que despertem o encanto pelas criações da cultura humana.

Reitera-se que um documento em nível estadual, como se revela a realidade dos municípios, não atende às necessidades específicas, mesmo porque o DCTEI (TOCANTINS, 2019) não elenca os conteúdos necessários para a faixa etária das crianças da educação infantil, pois sua concepção é a de que o trabalho deve partir do interesse e das manifestações das crianças, o que se difere da concepção adotada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

3.5 Análise dos Projetos Político-Pedagógicos da educação infantil dos municípios pesquisados

Os resultados revelados na pesquisa nos dão conta de que os municípios não construíram suas propostas pedagógicas curriculares para a educação infantil, pois utilizam políticas curriculares mais gerais, como a BNCC (BRASIL, 2017) e o DCTEI (TOCANTINS, 2019), documentos que deveriam ser apenas referências para que os municípios construam seus currículos. O que se constatou é que não há, nesses municípios, um movimento no sentido de elaboração de um currículo específico, por considerarem que esses documentos são suficientes e, no caso do DCTEI (TOCANTINS, 2019), entendem que ele deve ser utilizado e é suficiente para desenvolver as práticas pedagógicas.

Segundo Dourado e Siqueira (2019), o discurso de que a BNCC (BRASIL, 2017) seria implantada para que a construção de uma base comum do currículo fosse estabelecida, mas que haveria uma parte diversificada para que cada sistema construísse os seus currículos, não vem acontecendo. O que se nota é a tendência à padronização e homogeneização dos conteúdos, objetivos e habilidades. Esse discurso de um currículo mínimo pode se converter no único currículo, especialmente em municípios que não possuam uma proposta pedagógica.

Constatou-se que os participantes da pesquisa que, em seus municípios, representam a gestão da educação infantil, podem não ter compreendido ainda que a BNCC (BRASIL, 2017) é um documento orientador, que traz orientações mínimas e que precisa ser avaliado de forma crítica, para que possam apreender quais concepções estão presentes, quais os interesses diante da sociedade atual e, assim, possam pensar currículos com consciência do que desejam oferecer às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

Partindo dessa realidade, realizou-se uma análise dos PPP dos municípios que foram anexados quando se realizou a pesquisa via formulário. Buscou-se identificar como evidenciam as concepções de criança e infância e quais os aportes teóricos em que se embasam, bem como a proposta pedagógica curricular para a educação infantil que utilizam.

Para Kramer (1997), na análise de uma proposta pedagógica, é importante perceber aspectos como os fundamentos teóricos da proposta curricular e a concepção subjacente ou explícita de infância, de homem, educação, conhecimento e cultura.

O objetivo dessa análise foi perceber como essas instituições compreendem e como estão expressas, nesses documentos, as concepções estudadas: categoria 1, infância e criança; e categoria 2, proposta pedagógica curricular. Foram analisados seis PPP encaminhados pelos municípios: cinco de 2022 e um de 2020. Como já mencionado na caracterização desses municípios, apenas dois tem mais de uma instituição de educação infantil, dessa forma, foi solicitado que anexassem o PPP de uma instituição da rede ou do sistema.

Os documentos apresentam uma estrutura bastante semelhante quanto à organização do texto. Nas partes introdutórias, evidenciam a lista com todas as pessoas responsáveis pela educação municipal, desde o prefeito aos servidores da instituição. Todos os documentos fazem uma apresentação dos PPP; caracterizam as instituições e retratam suas trajetórias; apresentam o regime de funcionamento; trazem os princípios, a visão e a missão; elencam as atribuições de cada servidor; relacionam os recursos humanos, materiais e financeiros; abordam em quais dispositivos legais se embasam para pensar o currículo e a avaliação; e, ao final, apresentam um quadro com as ações que desenvolvem ao longo do ano letivo.

Dentre esses documentos, apenas dois apresentam um item sobre concepção de criança/infância, os demais não fazem menção a essas concepções em nenhuma parte do documento. Em relação às propostas pedagógicas curriculares, não há referência a esse dispositivo, o que confirma os resultados apresentados no formulário e nas entrevistas semiestruturadas, de que utilizam os documentos a nível estadual e federal.

Os documentos analisados evidenciam os dispositivos legais que orientam o trabalho pedagógico, todos dão ênfase às políticas curriculares para essa etapa de ensino, alguns explicitam documentos que já nem são mais tão evidentes, como os RCNEI (BRASIL, 1998) e até os PCN (BRASIL, 1997) que são para a etapa do ensino fundamental, outros citam a BNCC (BRASIL, 2017) e a DCTEI (TOCANTINS, 2019). Alguns municípios mencionam, em seus PPP, que utilizam aportes teóricos de autores como Vigotsky, Piaget, Emília Ferreiro, Maria Montessori, todavia, no corpo do texto, não apresentam evidências que confirmem que se fundamentaram, de fato, em tais perspectivas. Dos seis PPP analisados, três mencionam alguns autores como aporte teórico (Quadro 10).

Quadro 10: Aporte teórico utilizado pelos municípios

Município 1	“A metodologia de ensino adotada pelo Centro Municipal [...] baseia-se na política educacional vigente, preconizada pelo Ministério da Educação e na contribuição de pensadores influentes tais como Zaslavski e Vygotsky” (2022, p. 6).
Município 6	“Como educadores, procuramos seguir os pensadores que nos ajudam a refletir sobre o dia a dia na escola (Montessori, Piaget e Vigotsky)” (2022, p. 5).
Município 8	“O mesmo baseia-se na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil) e nos artigos 205 e 214 da Constituição Federal - 1988, pela LDB 9.394/96, pela Lei n.º 8.069/90 (ECA) Estatuto da criança e adolescente e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB n.º 5/2009) E no DCT (Documento Curricular do Tocantins) e também na contribuição de pensadores influentes tais como Piaget (que fundamenta as fases do desenvolvimento mental da criança – adaptada por Emília Ferreiro na alfabetização) e Vigotsky (que reconhece o educando como um ser ativo, que constrói progressivamente o seu saber através de atividades e interação com o meio social e destaca a influência do meio ambiente e da socialização para o desenvolvimento integral infantil) e Maria Montessori, adaptadas e transformadas em uma abordagem construtivista e sócio-interacionista” (2022, p. 12).

Fonte: Elaborado pela autora

Diante dessas respostas, o que se observa é que esses municípios citam alguns teóricos e até teorias, porém não fazem distinção sobre as suas vertentes, como se defendessem a mesma perspectiva de trabalho, quando, na verdade, alguns divergem em relação às concepções e práticas desenvolvidas com as crianças. Há uma diferença entre essas vertentes e sobre a que se adota neste estudo, a Pedagogia Histórico-Crítica.

Como explicita Fossile (2010), para os construtivistas, o conhecimento é resultado da construção pessoal do aluno, e o professor é um importante mediador do processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem não pode ser entendida como resultado do desenvolvimento do aluno, mas como o próprio desenvolvimento do aluno. Na perspectiva sócio-interacionista, compreende-se que o processo de ensino-aprendizagem é importante, pois se constitui de conteúdos estruturados e organizados, que, por sua vez, são repassados por meio de uma interação social que objetiva alcançar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social de um aluno e, dessa maneira, a sua integração em seu meio social como um ser transformador desse meio.

Se a concepção do sujeito for construtivista, a educação ofertada às crianças passa a ser de práticas espontâneas, a partir dos seus próprios interesses. Cabendo ao professor apenas mediar, porque o desenvolvimento vai acontecer de forma natural, no curso do processo maturacional.

A Teoria Histórico-Cultural, de Vigostki, se contrapõe ao pensamento de que o desenvolvimento do aluno vai promover a aprendizagem: “o desenvolvimento do homem demanda aprendizagem, está por sua vez, requer ensino” (ARCE; MARTINS, 2020 p. 57).

Sobre a diferença entre essas vertentes, está a ênfase, dada por Vigotski, “a uma nova abordagem do processo de desenvolvimento infantil, desvelando o papel da cultura e das relações sociais no desenvolvimento do psiquismo da criança e afastando-se, assim, do maturacionismo, do ambientalismo e do interacionismo” (PASQUALINI, 2010, p. 164).

Dessa forma, enquanto essas vertentes acreditam que o desenvolvimento vai favorecer a aprendizagem e naturalizam esse desenvolvimento, a Teoria Histórico-Cultural argumenta que a cultura fornece as ferramentas, os conceitos e as práticas que moldam a forma como as pessoas pensam e se relacionam com o mundo ao seu redor. As interações sociais e as práticas culturais específicas de um determinado grupo têm um impacto significativo no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais.

Destarte, é preciso avançar na compreensão de que há concepções diferentes quanto ao trabalho na educação infantil e, à medida que se adota a concepção de uma base epistemológica, o trabalho toma uma determinada direção. Essa compreensão ajuda os sujeitos a organizarem seus PPP, a detalharem suas concepções de criança e infância, em busca de uma perspectiva de currículo que dialogue com elas.

Categoria 1: Concepção de infância e criança

Os dados revelaram que, dos seis PPP analisados, apenas dois trazem uma concepção de criança/infância (Quadro 11).

Quadro 11: Concepção de criança no Projeto Político-Pedagógico

Município 5	“A criança é um sujeito histórico, ou seja, autora de sua história e inserida dentro de uma prática cultural que a compõem e que a instrumentaliza para construir e propor novas práticas culturais e sociais, sempre na interação com outros sujeitos (VYGOTSKY, 1998). Fundamentados nesta perspectiva histórico-cultural, percebemos a escola como um lugar rico de possibilidades de experiências a partir destas interações e que estas contribuem significativamente para o desenvolvimento amplo de cada sujeito” (p. 8).
Município 6	“A criança é um ser social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele. A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor da história e da cultura. A concepção de infância dos dias atuais é bem diferente de alguns séculos atrás. É importante salientar que a visão que se tem da criança é algo historicamente construído, por isso é que se podem perceber os grandes contrastes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos. O que hoje pode parecer uma aberração, como a destinada à criança pequena, há séculos atrás era algo absolutamente normal. Por maior estranheza que cause, a humanidade nem sempre viu a criança como um ser em particular, e por muito tempo a tratou como um adulto em miniatura” (p. 7).

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme as respostas, nota-se que os dois municípios explicitam, mesmo de forma sintética, uma concepção de criança que tem aproximações com as concepções defendidas neste trabalho, quando evidenciam que a criança é um sujeito social e histórico. Martins (2013) enfatiza que, para a Pedagogia Histórico-Crítica e para a Teoria Histórico-Cultural, por se assentarem do materialismo histórico dialético, o homem é um ser social, ou seja, que se humaniza a partir das relações. Dessa forma, a concepção de criança, na Teoria Histórico-Cultural, evidencia que é por meio da apropriação da cultura mediada pelos adultos já constituídos ao longo do processo histórico que as crianças se humanizam, aprendem e se desenvolvem.

A concepção de criança, posta pelo Enfoque Histórico-Cultural, se sustenta na tese de que a criança só se desenvolve, isto é, se humaniza, mediante a apropriação da cultura e no processo de sua atividade. Todas as habilidades e aptidões humanas são, nesse sentido, formadas nas relações concretas – compreendidas na materialidade e imaterialidade – entre o homem e o mundo da cultura, tornando-se produtos e produtoras da história humana. Portanto, a criança, nessa perspectiva, não nasce com caráter humanizado, mas se humaniza pelos seus processos de vida e de educação. (SOUZA, 2007, p. 133).

Consideramos ser fundamental a compreensão e o delineamento dessas concepções expressas no PPP para evidenciar a todos que fazem parte do contexto da instituição que o trabalho desenvolvido parta justamente delas, que influencia a forma como a educação é concebida e aplicada. Se a criança for vista como um ser passivo, que deve receber

conhecimento de forma autoritária, a educação pode ser restritiva e limitada. Por outro lado, se a criança for vista como um ser ativo, que faz parte de uma sociedade em constante transformação, e que a educação deve proporcionar condições para que ela compreenda e intervenha nesse contexto, isso favorecerá o pensamento crítico e a participação ativa.

Categoria 2: Proposta pedagógica curricular

Apresenta-se, no Quadro 12, alguns trechos retirados dos PPP que sinalizam sobre as concepções curriculares em que essas instituições se fundamentam.

Quadro 12: Proposta pedagógica curricular dos municípios

Município 1	“O currículo desenvolvido no Centro Municipal de Educação Infantil apresenta características baseadas na Educação Infantil citadas no Eixo Integrador da Educação Infantil: Educar e Cuidar, Brincar e Interagir. [...] a organização curricular é baseada no Currículo da Educação Infantil, e é adaptada as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Elas definem a base educacional, norteando os caminhos pedagógicos do CMEI. De acordo com o Ministério da Educação-MEC, as competências gerais são mobilizações de conhecimentos de acordo com os princípios éticos, estéticos e políticos, que visam à formação humana em suas múltiplas dimensões” (p. 18).
Município 3	“A organização é desenvolvida observando a Legislação do ensino em vigor com o seguinte tratamento pedagógico: Áreas de conhecimento conforme Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), através dos eixos: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Música, Movimento e Artes Visuais” (p. 27). “Campos de experiências: O Eu, o Outro e o Nós, Corpo, Gestos e Movimentos, Traços, Sons, Cores e Formas, Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (p. 28).
Município 5	“O currículo considera, na sua concepção, a faixa etária, o grau de desenvolvimento da criança em seus aspectos psicomotor, afetivo-social, linguístico e cognitivo, fundamentado em uma proposta pedagógica interacionista. Os componentes curriculares propostos e as atividades curriculares a serem desenvolvidas ocuparão todas as horas de aula para garantir a integração física, psíquica, social e desenvolvimento intelectual, manifestadas no desenvolvimento de habilidades que levam à autonomia da criança. A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências: O Eu, o Outro e o Nós, Corpo, Gestos e Movimentos, Traços, Sons, Cores e Formas, Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” (p. 38).
Município 6	“Oferecemos a formação básica objetivando desenvolver as 10 competências gerais da BNCC: Conhecimento, Pensamento Científico – Crítico e Criativo, Repertório Cultural, Comunicação, Cultura Digital, Trabalho e Projeto de Vida, Argumentação, Autoconhecimento e Autocuidado, Empatia e Cooperação, Responsabilidade e Cidadania, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Sendo nessa primeira etapa da educação básica assegurados seus direitos de

	aprendizagem e desenvolvimento, considerando seus cinco campos de experiências” (p. 21).
Município 7	<p>“A organização é desenvolvida observando a Legislação do ensino em vigor com o seguinte tratamento pedagógico: Áreas de conhecimento conforme Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), através dos eixos: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Arte, Música e Movimento” (p. 31).</p> <p>“Desta forma, os objetivos e direitos de aprendizagem contidos no Referencial Curricular e norteados na BNCC, sendo distribuídos em códigos que expressam as disciplinas curriculares, através dos seguintes campos de experiência: (EF) Escuta, fala, pensamento e imaginação para a Linguagem Oral e Escrita. (ET) Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Matemática. (EO) O eu, o outro e o nós – Natureza e Sociedade, (CG) Corpo, gestos e movimentos – Movimento, Antiga Educação Física, (TS) Traços, sons, cores e formas – Expressão Artística” (p. 32).</p>
Município 8	<p>“Nosso trabalho pedagógico indissocia cuidar e educar e está amparado nos eixos estruturantes brincadeiras e interações, na estrutura curricular que estabelece seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e nos cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Todos esses, anunciados na BNCC da Educação Infantil (2017)” (p. 26).</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Na análise da categoria proposta pedagógica curricular, percebe-se que não há abordagem teórica a esse respeito no decorrer de todos os textos, mesmo que de forma implícita. Todos os documentos analisados indicam que seguem os referenciais nacionais RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2010) e BNCC (BRASIL, 2017). Todavia, há municípios que sinalizam somente alguns desses documentos. Chama a atenção o fato de que nenhum desses municípios evidencie, nos seus projetos, que utilizam o DCTEI (TOCANTINS, 2019), pois, durante as entrevistas e nos formulários, os responsáveis pela etapa explicitaram que se embasam nele.

No geral, esses documentos parecem evidenciar que o trabalho desenvolvido pelas instituições se fundamenta especificamente nessas políticas curriculares, especialmente o RCNEI (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017). Há municípios que citam até os PCN (BRASIL, 1997), como o 3 e o 6. Na análise dos documentos, grande parte dos profissionais consideram esses referenciais como o próprio currículo. Isso é um fator preocupante, tendo em vista os interesses capitalistas que estão imbricados nessas políticas, especialmente na BNCC (BRASIL, 2017).

Os municípios 1 e 6 sinalizaram as 10 competências da BNCC (BRASIL, 2017) como premissa para a organização do trabalho, uma vertente que reduz a educação a um mero treinamento de habilidades e competências técnicas, sem levar em conta a formação de valores

e o desenvolvimento integral do ser humano. Como afirma Saviani (2008, p. 437), “a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas.

Há, então, uma contradição, pois, se afirmam trabalhar a partir da BNCC (BRASIL, 2017), deveriam sinalizar as especificidades da etapa, que é o trabalho por meio dos campos de experiências e a garantia de desenvolver os seis direitos de aprendizagem. Ou seja, as informações são desarticuladas e evidencia-se a falta de compreensão sobre o que é um currículo. Além disso, não citam o DCTEI (TOCANTINS, 2019) como orientador, o que contradiz até mesmo ao que responderam nos questionários e entrevistas.

Na educação infantil, o desenvolvimento integral deve ser o objetivo principal das instituições – e não trabalhar na perspectiva do imediatismo, da espontaneidade e de formar para o conformismo com a realidade. É preciso formar sujeitos críticos e emancipados, que possam modificar suas realidades por meio da educação, o que reafirma, mais uma vez, a falta de compreensão quanto às concepções que embasam suas práticas pedagógicas.

O RCNEI (BRASIL, 1998) é outra referência que aparece continuamente nos cinco documentos analisados – apenas o município 6 não o menciona. Segundo Arce e Martins (2020, p. 8), esse documento traz um “modelo de educação infantil representativo do esvaziamento valorativo da função social da escola, do ato de ensinar e do trabalho do professor”.

Há um indicativo de que esses projetos não são atualizados constantemente, pois o RCNEI (BRASIL, 1998) não é o último documento orientativo no qual deveriam se embasar. A última política curricular é a BNCC (BRASIL, 2017), que apresenta a orientação de um trabalho a partir de campos de experiências e direitos de aprendizagem.

Observando o trecho dos PPP que mais evidencia a categoria analisada, percebe-se que os municípios 3 e 7 apresentam similaridades quanto aos documentos utilizados como parâmetros, a BNCC (BRASIL, 2017) e o RCNEI (BRASIL, 1998). Esses municípios não citam as DCNEI (BRASIL, 2010) e o DCTEI (BRASIL, 2019) como embaixadores do trabalho, ainda que sejam dispositivos legais e obrigatórios de serem implementados nos municípios.

Diante dessas análises, percebe-se que os PPP dos municípios precisam ser reelaborados, para que aspectos essenciais estejam evidentes, sejam compreendidos pelos sujeitos que os constroem e sirvam de referência para toda a comunidade escolar. Segundo

Veiga (1998, p. 22), em um PPP, “pelo menos sete elementos básicos podem ser apontados: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação”.

A partir das observações realizadas nesses documentos, considera-se essencial a construção de PPP que tenham explícitos, no mínimo, os elementos básicos que evidenciam quais concepções são importantes, como qual currículo é utilizado pelas instituições. Nesse sentido, Veiga (1998, p. 26) afirma que o “currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente”.

Portanto, destaca-se que o PPP deve estar baseado em uma concepção crítica e dialética de educação, que considere a escola como um espaço de emancipação humana, ou seja, que seja capaz de formar sujeitos críticos, para que problematizem a realidade e possam superar as desigualdades sociais por meio da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, nesta pesquisa, identificar se os municípios que compõem a Regional de Ensino de Guaraí-TO dispõem de uma proposta pedagógica curricular para a educação infantil e quais suas concepções de infância, criança e currículo. Esses municípios foram escolhidos para compor a amostra, porque são o campo de atuação da pesquisadora como formadora, que, imersa nessa realidade, busca compreendê-la a partir da sua dialética.

Diante das dificuldades apresentadas pelos municípios em trabalharem com a educação infantil, pois ainda persistem algumas concepções de que o trabalho nessa etapa deve ser espontaneísta e com foco apenas nos interesses das crianças, neste estudo, evidenciou-se a importância de uma concepção de infância, criança e de currículo bem consolidada. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica foi percebida como uma vertente apropriada para pensar o trabalho pedagógico. Dessa forma, a questão orientadora foi: os municípios que compõem a Regional de Ensino de Guaraí-TO possuem propostas pedagógicas curriculares que evidenciam as concepções de infância, criança e currículo que os orientam? Se não, quais são os aportes legais e teóricos que utilizam?

O estudo foi organizado em três capítulos. No início, ainda na introdução, foi apresentada a trajetória de vida e acadêmica da pesquisadora para evidenciar a vinculação com o objeto de estudo. Também foi informada a problematização, a justificativa e a revisão sistemática da literatura, que mostrou que ainda são poucos os estudos sobre currículo na educação infantil que tenham um enfoque crítico. Ainda nesta parte, o caminho metodológico relatou como o estudo foi se delineando.

No primeiro capítulo, abordou-se a trajetória histórica das concepções de infância e criança, com enfoque para o percurso até a conquista do direito de ser criança e o direito à educação. Constatou-se, por meio da literatura, que a educação infantil foi reconhecida tal como se configura hoje, diante de lutas de diferentes atores da sociedade, mães trabalhadoras, instituições não governamentais e pesquisadores da área da infância. Ressalta-se que, por um longo período, as crianças não eram vistas como sujeitos de direitos, nem mesmo como crianças naquela sociedade e, assim, não havia práticas educativas que contemplassem as suas especificidades, uma vez que eram tratadas como adultos. O estudo reforçou que as crianças são sujeitos sociais e históricos e só se desenvolvem e se humanizam mediante a apropriação

da cultura e no processo de sua atividade. Daí a importância de um ensino intencional, pois as capacidades superiores das crianças são desenvolvidas a partir dos estímulos oferecidos a elas.

No segundo capítulo, apresentou-se as principais teorias educacionais que tratam das questões curriculares, da concepção tradicional à pós-crítica. Aprofundou-se na perspectiva crítica, por entender que a Pedagogia Histórico-Crítica traz contribuições e ajudam os sujeitos que compõem a gestão municipal a pensarem um currículo com a concepção de educação que trabalha com foco na emancipação das pessoas. A pesquisa teórica elucidou que o currículo é um campo de disputas no contexto acadêmico e que é preciso compreender essas vertentes para não convergir com modelos educacionais hegemônicos. São muitas as correntes teóricas que orientam uma determinada concepção de currículo e, à medida que se adota uma delas, há um caminho a ser seguido. É preciso avançar nessa compreensão de que um currículo é sempre fundamentado em questões culturais, históricas e políticas. Desse modo, sua construção deve ser pensada a partir da educação que se deseja, do sujeito que se quer formar.

Nessa área curricular, foi possível perceber que existem disputas de concepções, entre os que defendem um currículo a partir de práticas pedagógicas espontaneístas e imediatistas, que tomam como premissa que a criança deve ser a construtora dos seus conhecimentos; e aquelas concepções que defendem um trabalho pedagógico intencional e sistemático, com o objetivo de proporcionar que as crianças se apropriarem da cultura e dos conhecimentos produzidos historicamente.

Destaca-se que a educação infantil como etapa da educação básica é uma história recente, posto que, em sua trajetória histórica, vigoraram políticas públicas assistencialistas por um longo período e cuja preocupação essencial era voltada para o cuidar, sem perspectiva de um atendimento educacional voltado para o processo de ensino-aprendizagem. A presença de políticas assistencialistas para as crianças trouxe influências profundas na implementação de propostas curriculares e na construção e/ou organização de escolas preparadas para atendê-las. Entretanto, apesar do seu reconhecimento como primeira etapa da educação básica, ainda são muito controversas as concepções de trabalho pedagógico. Por parte das famílias, por exemplo, é implícita a ideia de que as creches são locais para que seus filhos fiquem enquanto as mães trabalham. É preciso avançar no entendimento de que as instituições existem e desenvolvem um trabalho para proporcionar que as crianças desenvolvam suas máximas capacidades, por meio de um trabalho pedagógico intencional.

Este estudo revelou alguns dados considerados relevantes do ponto de vista legal e normativo, pois, apesar de ser ainda recente a institucionalização da educação infantil, nos

últimos anos, ela tem ganhado notoriedade, com algumas políticas públicas. Na área curricular, foram construídos documentos orientadores, como o RCNEI (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2017). Embora sejam documentos que devem ser analisados de forma criteriosa e crítica, parte-se deles para a construção dos currículos municipais e diretrizes específicas, como as DCNEI (BRASIL, 2010), um documento obrigatório para que as instituições de educação infantil se organizem, pois traz orientações para a organização do trabalho pedagógico.

A educação infantil é uma etapa bem recente, se comparada às demais etapas da educação básica, que já são campo bem consolidado quanto às suas finalidades. O percurso dessa etapa é marcado por muitas lutas e disputas de concepções na busca pela garantia do direito das crianças à educação. Todavia, isso não significa que as lutas devem cessar, pelo contrário, ainda há muito a ser conquistado para a completa efetivação de práticas educativas que sejam capazes de atender às necessidades das crianças pequenas, pois, conforme o tempo passa, a sociedade vai apontando para novas demandas, conforme o momento em que se vive.

O estudo evidenciou avanços nas legislações no sentido da garantia de direitos e políticas curriculares. A partir do seu reconhecimento, as leis asseguram que as crianças vivam a infância, embora ainda tenhamos muitas discrepâncias quanto às infâncias. O ECA (BRASIL, 1990) favoreceu essa garantia e os avanços obtidos por meio das lutas e reivindicações são notáveis. No entanto, é preciso reconhecer que, em um território tão amplo como o nosso país, ainda há muitas infâncias sendo negadas, por diferentes fatores.

No terceiro capítulo, apresentou-se os dados da pesquisa empírica, realizada nos oito municípios participantes, em que se buscou identificar se esses municípios possuíam propostas pedagógicas curriculares e quais as concepções defendidas de infância, criança e currículo. Para compreender isso, foi realizada uma pesquisa via formulário, entrevista semiestruturada e análise dos PPP.

Na análise documental, as concepções de infância, criança e currículo não aparecem de forma explícita. Os documentos analisados evidenciam que, nos municípios pesquisados, a organização do trabalho pedagógico se pauta apenas nos documentos oficiais. Ou seja, consideram suficiente trabalhar com eles e os consideram como o próprio currículo. Não há sinalização de abordagens teóricas que evidenciem quais são as concepções de infância, criança e currículo que os orientam. Evidencia-se que esses documentos são importantes, mas não são suficientes quando pensamos nessa etapa de ensino, pois adotar uma concepção de educação é importante para pensar as práticas educativas a desenvolver.

A pesquisa empírica elucidou que os municípios tocantinenses investigados não construíram propostas pedagógicas curriculares e usam a diretriz estadual como currículo. Esse dado revelado traz preocupação, pois esse documento é limitado e deveria ser apenas um parâmetro para que as redes e os sistemas construíssem seus currículos. Uma das grandes inquietações que motivou realizar este estudo foi justamente apreender a concepção desses profissionais que trabalham diretamente com essa etapa de ensino, como têm realizado esse trabalho e a partir de quais concepções.

O que foi demonstrado, por meio das entrevistas e dos questionários, é que os sujeitos participantes deste estudo ainda não perceberam a necessidade de construir um currículo próprio e com a participação de toda a comunidade. Reforça-se que um currículo construído em esfera estadual não consegue contemplar as realidades dos sujeitos de cada município e de cada instituição de educação infantil.

Um documento curricular uniforme para todo o Tocantins não dará conta de toda a diversidade étnico-cultural e socioeconômica da população e dos povos que habitam esse território, bem como deve ser analisado de forma crítica pois traz a perspectiva das pedagogias da infância e do aprender a aprender, baseado em um trabalho que focaliza o protagonismo das crianças em detrimento do reconhecimento do papel central do professor, e que apenas reforça as práticas espontaneístas e baseadas no interesse das crianças, e não um trabalho intencional e sistemático com foco na transmissão dos conhecimentos científicos.

Destaca-se que, na perspectiva crítica, o protagonismo, os conhecimentos prévios e os interesses das crianças são considerados, até porque parte-se da prática social dos sujeitos. Entretanto, cabe ao professor conduzir todo o processo, planejar sistematicamente os conteúdos que as crianças necessitam para se desenvolverem de forma integral.

Ressalta-se que é urgente e necessária essa construção para que haja um trabalho intencional e que respeite a realidade, que trabalhe seus contextos culturais e os conhecimentos necessários para cada faixa etária. O DCTEI (TOCANTINS, 2019) traz alguns objetivos de aprendizagem e os campos de experiências. Todavia, a construção de uma proposta pedagógica curricular que deixe explícita as concepções de criança, infância e currículo é indispensável, pois ainda existem, no contexto municipal dúvidas sobre o que deve ser ensinado para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, conforme as falas dos sujeitos entrevistados.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, esse trabalho deve considerar as fases de desenvolvimento da criança e propor atividades com base na

atividade-guia. Desse modo, um currículo deve considerar esses aspectos para que o desenvolvimento das crianças aconteça de forma progressiva.

Esta pesquisa evidenciou que é urgente que existam formações voltadas para a área curricular para esses profissionais da área, para que sejam capazes de compreender a importância de um currículo com concepções de criança, infância e de currículo para o desenvolvimento do seu trabalho. Isso porque um conhecimento mais aprofundado faz com que tenham condições de analisar de forma crítica as propostas de currículos da atualidade, analisar suas práticas e construir currículos que dialoguem com as concepções que acreditam.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para ampliar as discussões e ajudar os profissionais da educação infantil a compreenderem melhor as concepções de infância, criança e as diferentes concepções curriculares, diante da necessidade de uma fundamentação teórica bem consolidada para que o trabalho seja ofertado às crianças com qualidade e senso crítico.

Diante dos resultados apresentados, destacam-se algumas questões que não foram analisadas profundamente e algumas recomendações para pesquisas futuras, como também para os municípios participantes desta pesquisa.

Recomenda-se que esses municípios se movimentem para a construção de suas propostas pedagógicas curriculares aportadas em referenciais teóricos consistentes e que defendem um modelo de educação emancipatória para as crianças pequenas.

Como sugestão para trabalhos futuros, sugere-se uma abordagem sobre quais aspectos devem ser considerados para a construção de uma proposta pedagógica, com explicitação de sua estruturação, dos elementos essenciais e com explicação sobre cada um deles. Outra demanda urgente que não foi aprofundada neste estudo foi a oferta dessa etapa de ensino, para conferir se o direito de acesso à educação infantil tem sido garantido pelos municípios.

Essas questões nos animam a seguir com o processo de construção de conhecimento que tanto instiga nossa ação de formadora de professoras e professores, de cidadãos e cidadãs que se dispõem a se juntar a tantos outros para irem à luta em defesa da educação pública em nosso país, em especial, dessa etapa educação básica.

REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra. É possível falar em Pedagogia Histórico-crítica para pensarmos a Educação Infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2020. 228p.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. 191p.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 374p.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009. 112p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. (Acesso em: 21 nov. 2022.)
- BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS SILVEIRA, Telma Aparecida Teles; SOARES, Marcos Antônio. A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 505-518, 2015. 10.22420/rde.v8i15.456.
- BARBOSA, Ivone Garcia; MARTINS SILVEIRA, Telma Aparecida Teles; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019. 10.22420/rde.v13i25.979.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 141p.
- BOEIRA, Daniel Alves; MACHIESKI, Elisangela da Silva; RIBEIRO, Juliana Bender. Castigos, revoltas e fugas: a Fundação do Bem-estar do Menor retratada nas páginas da *Folha de São Paulo*, 1980-1990. **Aedos**, Porto Alegre, v. 9, n. 20, p. 456-480, ago. 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). **Políticas para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>. (Acesso em: 10 nov. 2022.)
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. (Acesso em: 25 jul. 2021.)

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vols. I, II e III. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **PNE em Movimento**. Relatórios de Avaliação e Monitoramento dos Planos Municipais de Educação. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. (Acesso em: 20 jan. 2023.)

BRASIL. Senado Federal. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília: MEC/SEB, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. (Acesso em: 11 dez. 2022.)

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. (Acesso em: 25 abr. 2023.)

CAMBÉ. Secretaria Municipal de Educação. Rede Municipal de Ensino. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé**. v. 1. Cambé, PR: SEMED, 2020. 722p.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel: volume I: educação infantil**. Cascavel: SEMED, 2020. 367p.

CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de. **Currículo e prática pedagógica na Educação Infantil**. 2019. 327f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 51-78.

CRECHE MUNICIPAL CRIANÇA FELIZ. **Projeto Político-Pedagógico**. Taboão: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

CRECHE MUNICIPAL EDILEIZA MARIA ARAÚJO SILVA. **Projeto Político-Pedagógico**. Goianorte: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL AQUARELA. **Projeto Político-Pedagógico**. Guaraí: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL MÃE TEREZA HILÁRIO RIBEIRO. **Projeto Político-Pedagógico**. Pequizeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL ERIVALDA VELOSO NUNES FERNANDES. **Projeto Político-Pedagógico**. Presidente Kennedy: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL FABYANO RIBEIRO DE OLIVEIRA. **Projeto Político Pedagógico**. Colméia: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

CRUZ, Gislaine Azevedo; SARAT, Magda. História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 5, n. 13, p. 19-33, 2016.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História da criança no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 448p.

DIDONET, Vital. Educação Infantil. **Humanidades**, Brasília, n. 43, p. 89-98, 2001.

DIMITROVICH, Ludmila; RUIZ, Maria José F. Antecedentes da BNCC: as políticas curriculares para a Educação Infantil no Brasil. **Humanidades e Inovações**, v. 8, n. 34, p. 19-34, 2021. (Infância, Artes e Patrimônios Educativos III)

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. [10.21573/vol35n22019.95407](https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407)

FERNANDES, Rogério; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.

FERREIRA, Marcela Figueira. **“O bicho-papão na escola”**: a proposta curricular do município de Fortaleza para Educação Infantil no processo da desescolarização de crianças de 0 a 5 anos. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

FONSECA, Daniel José Rocha. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2018.

FOSSILE, Dieysa Kanyela. Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista Alpha**, Patos de Minas, UNIPAM v. 11, p. 105-117, 2010.

FREITAS, Andreza Cristina Morais de. **O brincar nas políticas públicas para a Educação Infantil brasileira**: dos documentos oficiais à proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru. 2021. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 176p.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de S. Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento**, v. 20, n. 1, p. 395-411, 2013.
10.22456/1982-8918.41542.

IBGE. **História e fotos: IBGE cidades**. 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br>>. (Acesso em: 11 jan. 2023.)

IBGE. **PNAD Contínua: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**. Cidades e Estados. IBGE, 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>>. (Acesso em: 15 jan. 2023.)

INEP. Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais. **Censo Escolar 2021**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>>. (Acesso em: 15 jan. 2023.)

KRAMER, Sônia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, p. 15-35, dez. 1997.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000300002>.

KUHLMANN JR. Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo n. 14, p. 5-18, 2000.

KUHLMANN JR., Moysés **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2003. 192p.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-34.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 21-38.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**. 2013. 205 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Uma palavra sobre currículo na educação infantil. In: BAURU. **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 165-175.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 19-42.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marly E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MALANCHEN, Júlia. **A Pedagogia Histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

MALANCHEN, Júlia. Currículo e Pedagogia Histórico-Crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares. In: X ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/597-0.pdf>. (Acesso em: 23 jan. 2023.)

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p. 340-354, maio/ago. 2013.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil, 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 53-79.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. 192p.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 27, p. 71-100, dez. 2008.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar na criança pequena na perspectiva histórico cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 56-70. (Coleção Memória da Educação)

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que educação infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru, SP: Mireveja, 2022. 80p.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 161-191.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-16, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945214167>.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e as implicações pedagógicas. In: GALVÃO, Ana Carolina (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. E-book.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Ligia Marcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **RPGE – Revista OnLine de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio 2020.

PAULINO, Regiane. **Educação Infantil e currículo: conceitos e fazeres pedagógicos na Rede Municipal de Educação de São Paulo**. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2018.

PEDRASSA, Mariana Cristina. **Identidade cultural no currículo da Educação Infantil na Rede Municipal de Vinhedo**. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2018.

PRADO, Alessandra Elisabeth Ferreira Gonçalves; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira. Currículo para a Educação Infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In: ARCE, Alessandra; JACOMELLI, Mara Regina Martins (Orgs.). **Educação Infantil versus Educação Escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 33-52.

QEDU. **Dados Educacionais 2021**. Disponível em: <<https://qedu.org.br/municipio/1709302-guarai>>. (Acesso em: 10 jan. 2023.)

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 17-51.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: ASA, 2004, p. 9-34.

SÁNCHEZ, Silvio Gamboa. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012. 212p.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de Educação**, n. 4, p. 54-84, 9 ago. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018. 144p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013. 168p.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: GALVÃO, Ana Carolina (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020, p. 245-277.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. E-book.

SEPLAN. **Perfil socioeconômico dos municípios**. 2017. Disponível em: <<https://central3.to.gov.br/arquivo/340145/>>. (Acesso em: 10 ago. 2022.)

SILVA, Alexandre Oliveira; FREIRE, Juciley Silva Evangelista. O financiamento da Educação Infantil nos municípios da região do Jalapão–Tocantins. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 6, e13415, 2021.
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13415>

SILVA, Eneida Aparecida Pereira Berti da. **As Diretrizes Curriculares do Município de Andradina-SP e a Base Nacional Comum Curricular na percepção dos(as) profissionais da Educação Infantil**. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 156p.

SOARES, Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves; GALVÃO, Ana Carolina. Docência, currículo e didática na Educação Infantil segundo a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. **HOLOS**, v. 8, p. 1-12, 2021.
10.15628/holos.2021.13194.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o Enfoque Histórico Cultural**. 2007. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

TABOCÃO. **História do município: Câmara Municipal**. Disponível em: <<https://www.tabocao.to.gov.br/>>. (Acesso em: 20 jan. 2023.)

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar ou, simplesmente, cuidar?: buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: 16 a 19 de outubro de 2005.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012, p. 118-135.

TOCANTINS. **Documento Curricular Tocantins: Educação Infantil**. Palmas: Secretaria da Educação, Juventude e Esportes, 2019. 110p.

TOCANTINS. Secretaria Municipal de Educação. Diretorias Regionais de Educação. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/diretores-regionais-de-educacao/4oekebhgrvkn>. Acesso em: 20 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Rede Colaboração Tocantins. **Projeto EDUCATO**. Atividade assíncrona. Módulo I - educação infantil. Avaliação diagnóstica. Módulo I - turmas da educação infantil. Palmas: RCT, 2022. Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/d/19RyCrw5P8ITG-HWm-89zHYhAdMbdIh3byHGo6fsxBw/closedform>>. (Acesso em: 18 abr. 2023.)

VARELA, Bartolomeu Lopes. **O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, práxis e tendências**. Cabo Verde: UNICV, 2013. 99p. (Coleção Aula Magna, v. 1).

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998, p. 11-35.

APÊNDICES

APÊNDICE A: FORMULÁRIO DA PESQUISA REALIZADA NO GOOGLE FORMS

Pesquisa: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS TOCANTINENSES: UMA ANÁLISE SOBRE AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Olá, antes de tudo, agradeço pelo seu interesse em colaborar com essa pesquisa. A pesquisa tem objetivo acadêmico, ou seja, as informações prestadas aqui são sigilosas e sua participação é anônima. Ela será apresentada em forma de dissertação, a última questão reserva espaço para o seu e-mail, caso queira receber uma cópia dessa produção.

Obrigada pela sua participação.

Mávia Matias Costa- Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins.
Professora Dra. Juciley Evangelista Freire

*Obrigatório

1. Diante das explicações você acha que está suficientemente informado(a) a respeito da pesquisa que será realizada e concorda de livre e espontânea vontade em participar, como colaborador(a) ? *

Marcar apenas uma oval.

- sim
 não

2. E-mail: *

3. Município: *

4. Regional: *

5. 2. Qual função você exerce atualmente? *

6. 3. Qual seu grau de formação? *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Médio
- Ensino Médio na modalidade magistério
- Graduação - Licenciatura
- Graduação - Bacharelado
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

7. 4. Caso tenha nível superior completo ou incompleto, qual seu curso? *

Marque todas que se aplicam.

- Pedagogia
- Normal Superior
- Letras
- Matemática
- Geografia
- História
- Biologia
- Química
- Física
- Outro: _____

8. 5. Atualmente, quais são os referenciais curriculares usado pelo seu município *
para desenvolver as práticas pedagógicas da Educação Infantil?

Marcar apenas uma oval.

- DCT (Documento Curricular do Tocantins)
 BNCC (Base Nacional Comum Curricular)
 Proposta Pedagógica Curricular Municipal
 Outro: _____

9. 6. O trabalho desenvolvido com as crianças da Educação infantil se baseiam *
em quais concepções de infância e criança?

10. 7. A Secretaria Municipal de Educação do seu município possui uma Proposta *
Pedagógica Curricular/ Referencial Curricular para a Educação Infantil?

Marcar apenas uma oval.

- sim
 não

11. 8. Caso a resposta tenha sido sim, anexar aqui por favor o documento referência
do seu município.

Arquivos enviados:

12. 9 Você participou da elaboração desse documento? *

Marcar apenas uma oval.

- sim
- não
- Outro: _____

13. 10 Quais as principais dificuldades enfrentadas nesse processo de elaboração e implementação desse documento?

14. 11 Se o município não possui esse documento explicita os motivos. *

Marque todas que se aplicam.

- falta orientações
- não acha necessário
- não tem condições de construir sozinho
- Outro: _____

15. 12 Se o município não possui esse documento, a Secretaria Municipal de Educação tem pretensão de construir sua proposta pedagógica/ referencial curricular? *

16. 13 Caso o município não tenha uma proposta pedagógica/ referencial curricular para Educação Infantil, quais as maiores dificuldades encontradas para a elaboração do documento no seu município? *

17. 14 A construção de uma proposta pedagógica pelos municípios é uma recomendação da BNCC. Você considera importante a construção de um currículo local? Na sua opinião, como essa prática pode afetar a qualidade do ensino na educação infantil? *

18. 15 Em qual documento as Escolas ou Centros de Educação Infantil se fundamentam para construir seus projetos políticos pedagógicos, no que diz respeito ao currículo a ser trabalhado pelos professores da sua rede? *

19. 16 Anexe um projeto político pedagógico de sua rede aqui.

Arquivos enviados:

<https://docs.google.com/forms/d/1AYWMXzJKwPu3YCJHeAISu6ddzWpL8BAbtg40xldZrME/edit>

7/8

03/2023, 00:05

Pesquisa: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS TOCANTINENS...

20. 17 Deixe aqui o seu e-mail caso queira receber o material da pesquisa, depois da escrita da dissertação.

APÊNDICE B: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS**

Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte
Prédio do Almoarifado, Campus de Palmas | 77001-090 | Palmas/TO
(63) 3229-4023 | cep_uft@uft.edu.br

**ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS
MUNICÍPIOS TOCANTINENSES: UMA ANÁLISE SOBRE AS CONCEPÇÕES DE
INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL**

1. Qual seu grau de formação?
2. Qual seu curso de formação?
3. Fale um pouco sobre sua trajetória acadêmica.
4. Há quanto tempo trabalha na educação municipal?
5. Você já atuou como professor em qual nível/etapa/modalidade de ensino?
6. Há quanto tempo atua na área da Educação Infantil?
7. Já atuou como professor regente da Educação Infantil?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte
Prédio do Almoarifado, Campus de Palmas | 77001-090 | Palmas/TO
(63) 3229-4023 | cep_uft@uft.edu.br





ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS TOCANTINENSES: UMA ANÁLISE SOBRE AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Quais as concepções de infância, criança e educação infantil orientam as práticas pedagógicas do seu município?
2. Você considera importante ter clareza sobre as concepções de infância e criança ao construir uma proposta pedagógica?
3. Quais são os autores em que vocês se embasam para o trabalho pedagógico com as crianças da Educação Infantil?
4. Considera a etapa da educação infantil importante para o desenvolvimento das crianças?
5. O município possui proposta pedagógica curricular, construída com a participação de toda a comunidade escolar?
6. Em relação as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas instituições de educação infantil, elas contemplam e respeitam as individualidades de cada criança?
7. Quais as maiores dificuldades que você encontra para construir uma proposta pedagógica curricular?
8. Como é feito o trabalho pedagógico com as crianças da Educação Infantil? Os professores percebem que essa etapa de ensino tem especificidades e peculiaridades?
9. Como gestor da pasta da educação infantil, você considera ser a mais importante e, portanto, deve ser prioridade da gestão municipal?
10. Quais as maiores dificuldades que você encontra para o trabalho com a educação infantil do seu município?
11. Como você lida com essas dificuldades?

ANEXOS

ANEXO A: AUTORIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS



GOVERNO MUNICIPAL DE COLMÉIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Colaboração: contrato de arrolamento
Nº 001/2021

Assunto: Autorização de realização de Pesquisa Acadêmico-científica

1. Autorizo a pesquisadora MÁVIA MATIAS COSTA, CPF 007.816.131-24, a realizar pesquisa para o projeto ***PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS TOCANTINENSES: UMA ANÁLISE SOBRE AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL***, orientada pela professora Doutora Juciley Evangelista Freire, com fins acadêmicos.
2. Segundo a pesquisadora, este projeto é parte integrante das atividades acadêmicas do Programa Profissional de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da UFT - PPPGE, cujo objetivo é apreender as concepções de infância, criança e educação infantil que orientam as propostas pedagógicas curriculares para a educação infantil dos sistemas e redes municipais de educação que fazem parte da Regional de Guarái-TO;
3. Portanto, autorizo a pesquisadora a utilizar os procedimentos necessários para o bom andamento da pesquisa, conforme previsto no projeto.

Colméia 18/05/2022

Assinadamente,



Kelly Rejane Ferreira Teixeira
Secretaria Municipal de Educação
Colmeia - Tocantins
Decreto Nº 001/2021



PREFEITURA MUNICIPAL DE COUTO MAGALHÃES - TO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE
COUTO MAGALHÃES - TO

Assunto: Autorização de realização de Pesquisa Acadêmico-científica





1. Autorizo a pesquisadora **MÁVIA MATIAS COSTA**, CPF 007.816.131-24, a realizar pesquisa para o projeto **"PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS TOCANTINENSES: UMA ANÁLISE SOBRE AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL"**, orientada pela professora Doutora **Juelley Evangelista Freire**, com fins acadêmicos.
2. Segundo a pesquisadora, este projeto é parte integrante das atividades acadêmicas do Programa Profissional de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UFT - PPPGE, cujo objetivo é apreender as concepções de infância, criança e educação infantil que orientam as propostas pedagógicas curriculares para a educação infantil dos sistemas e redes municipais de educação que fazem parte da Regional de Guarni - TO;
3. Portanto, autorizo a pesquisadora a utilizar os procedimentos necessários para o bom andamento da pesquisa, conforme previsto no projeto.

Couto Magalhães - TO, 18 de maio de 2022.

Atenciosamente,

DEUSELUZ COSTA E SILVA SOUSA
Secretária Municipal de Educação de Educação, Cultura e Esporte
Portaria nº 04, de 04 de janeiro de 2021.

ANEXO B: FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS TOCANTINENSES: UMA ANÁLISE SOBRE AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 18			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: MÁVIA MATIAS COSTA			
6. CPF: 007.816.131-24		7. Endereço (Rua, n.º): AV 11 DE ABRIL N 3641 SETOR CENTRAL CASA GUARAI TOCANTINS 77100006	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 63999892967	10. Outro Telefone:
		11. Email: mavia.maias@mail.uft.edu.br	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que esta folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>30 / 05 / 2022</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Fundação Universidade Federal do Tocantins		13. CNPJ: 05.149.726/0001-04	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (63) 3232-8023		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Luiz Eduardo Borelato</u>		CPF: <u>513.684.981-91</u>	
Cargo/Função: <u>Reitor</u>		 Assinatura	
Data: <u>30 / 05 / 2022</u>		 Dr. Luiz Eduardo Borelato Reitor - UFT Decreto - ME 15 de Setembro 2021	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO C: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFT

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS TOCANTINENSES: UMA ANÁLISE SOBRE AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: MAVIA MATIAS COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59441722.5.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.625.590

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1957158.pdf	19/08/2022 16:13:07		Aceito
Outros	Formulario_Google.pdf	19/08/2022 16:12:36	MAVIA MATIAS COSTA	Aceito
Outros	ENTREVISTA_2.pdf	19/08/2022 16:10:25	MAVIA MATIAS COSTA	Aceito
Outros	ENTREVISTA_Anexo.pdf	19/08/2022 16:09:19	MAVIA MATIAS COSTA	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_assinado.pdf	19/08/2022 16:05:15	MAVIA MATIAS COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP.pdf	07/06/2022 12:59:59	MAVIA MATIAS COSTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	8_DECLARACAO_FASE_INICIAL.pdf	07/06/2022 12:53:18	MAVIA MATIAS COSTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	6_CARTA_APRESENTACAO.pdf	07/06/2022 12:52:33	MAVIA MATIAS COSTA	Aceito
Declaração de concordância	AUTORIZACAO_DOS_MUNICIPIOS.pdf	07/06/2022 12:45:16	MAVIA MATIAS COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	3_TCLE.pdf	07/06/2022 12:12:35	MAVIA MATIAS COSTA	Aceito
Orçamento	5_ORCAMENTO.pdf	07/06/2022 12:11:39	MAVIA MATIAS COSTA	Aceito
Cronograma	4_CRONOGRAMA_DA_PESQUISA.pdf	07/06/2022 12:10:50	MAVIA MATIAS COSTA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	07/06/2022	MAVIA MATIAS COSTA	Aceito

Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	12:10:20	COSTA	Aceito
----------------	--------------------	----------	-------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 05 de Setembro de 2022

Assinado por:
PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA
(Coordenador(a))