



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BRUNA JULIANOTI
CAMILA REGINA VELASCO

EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO
TERRITÓRIO CATARINENSE À LUZ DA BNCC

CHAPECÓ

2019

**BRUNA JULIANOTI
CAMILA REGINA VELASCO**

**EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO
TERRITÓRIO CATARINENSE À LUZ DA BNCC**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora Prof^ª. Ma. Camila de Fátima Soares dos Santos

CHAPECÓ 2019

BRUNA JULIANOTI
CAMILA REGINA VELASCO

**EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO
TERRITÓRIO CATARINENSE À LUZ DA BNCC**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Este trabalho de conclusão de curso foi definido e aprovado pela banca em: 06 / 12 / 19

BANCA EXAMINADORA



Profª. Ma. Camila de Fátima Soares dos Santos

Profª. Orientadora



Profª. Dra. Jane Terezinha Donini Rodrigues

Avaliadora



Profª. Ma. Elise Helene Moutinho Bernardo De Moraes

Avaliadora

EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO TERRITÓRIO CATARINENSE À LUZ DA BNCC.

Bruna Julianoti¹
Camila Regina Velasco²
Camila de Fátima Soares dos Santos³

RESUMO: O presente artigo é resultado de um estudo sobre a reestruturação da proposta curricular para a Educação Infantil à luz da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Tem por objetivo compreender o processo de implantação da *BNCC* para a Educação Infantil, partindo da análise do documento *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*. Como abordagem metodológica, é uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, e tem como material de pesquisa a análise da BNCC e do Currículo Base do Território Catarinense.

Palavras Chave: Educação Infantil. Base Nacional Comum Curricular. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil traz orientações para trabalhar a partir dos eixos estruturais: direitos de aprendizagens e desenvolvimento da Educação Infantil, e campos de experiência, os quais destacam a rotina escolar e a prática pedagógica. Tendo em vista os eixos estruturantes a BNCC surge para garantir que na Educação Infantil os alunos vivenciem no ambiente escolar dessa etapa, os campos de experiências gerais estabelecidas no documento, com o objetivo de tornar o cenário educacional mais justo e igualitário tanto na rede pública como na rede privada.

¹ Acadêmica da 10º fase do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul-Campus Chapecó. E-mail: brunajulianotti@gmail.com

² Acadêmica da 10º fase do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul-Campus Chapecó. E-mail: crvlasco9@gmail.com

³ Mestra em Educação (URI/FW - 2018). Docente do Curso de Pedagogia. Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Chapecó – SC. E-mail: camila.s.santos@uffs.edu.br

A BNCC, fortalecendo o que já consta nos documentos legais que tratam dessa etapa da educação básica, reforça os direitos de aprendizagem. São apresentados seis direitos de aprendizagem que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para que esses direitos sejam contemplados, propõe-se que estejam presentes no planejamento e nas atividades desenvolvidas. Desse modo, a BNCC apresenta-se como uma referência nacional para elaboração dos currículos de todas as redes de ensino, pública ou privada.

A fase da implementação da BNCC se define como uma das mais importantes de todo o processo de reestruturação. Ela envolve várias frentes de apoio tanto municipais quanto estaduais. Essas mudanças envolvem a adequação dos currículos das redes de ensino e dos projetos políticos pedagógicos das escolas, a formação continuada de professores e a reformulação de materiais didáticos.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo compreender o processo de implantação da BNCC para a Educação Infantil, partindo da análise do documento *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019)*. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental que surgiu a partir das vivências proporcionadas pelo Estágio Curricular Supervisionado e curiosidades em saber como BNCC mudaria os planejamentos dos currículos em âmbito estadual e municipal.

O texto encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte será contextualizada a história social da infância e da criança a partir da obra de Philippe Ariès (1981) e a história da Educação Infantil no Brasil, considerando aspectos legais, os quais são norteados pela Constituição Federal de 1988, pela Lei 9394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019). Na segunda parte buscamos analisar a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense

2 METODOLOGIA

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), podemos definir método como, caminho em direção a um objetivo, desta forma a metodologia se torna o estudo do método, ou seja, a forma como vamos fazer para alcançar nossos objetivos.

A atividade dominante da metodologia e a pesquisa de acordo com Gil (2007, p.17) *apud* Gerhardt e Silveira (2009, p.14) são definidas como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formação do problema até apresentação e discussão de resultado.

A partir da escolha do tema e delimitação do mesmo fizemos um levantamento bibliográfico acerca da BNCC para a Educação Infantil para identificarmos outros estudos referentes ao tema que poderiam subsidiar essa pesquisa. A pesquisa ocorreu nos sites eletrônicos como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Google Acadêmico. Utilizamos como recorte temporal publicações entres os anos de 2009 a 2019. Usamos como palavras chaves para realizar a pesquisa BNCC e Educação Infantil.

O percurso metodológico ocorreu através da pesquisa qualitativa, com análise bibliográfica e documental. Nesse sentido, foram analisados os seguintes documentos: a BNCC e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, considerando algumas categorias: o conceito de criança e infância, a concepção de educação infantil e currículo. Esse tipo de análise possibilitou aprofundar as reflexões referentes ao assunto pesquisado.

A análise documental se constitui numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja na forma de contemplar ou desvendando aspectos novos do problema pesquisado. Ainda, tomaremos como suporte alguns atos legais/normativos da educação brasileira, tais como: Lei nº 9394/96, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB; a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e o Plano Nacional da Educação - PNE 2014-2024. Seguindo esse percurso

metodológico a nossa pesquisa encontra-se isenta da avaliação do CEP/CONEP, de acordo com o que diz a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.⁴

3 CRIANÇA E INFÂNCIA CONTEXTO E CONCEPÇÕES

Para compreendermos o presente é preciso analisar e discutir o passado e suas mudanças, buscando um olhar crítico frente aos novos desafios. Em relação ao conceito de infância, no Brasil, sua construção é reflexo da realidade das crianças europeias (ARIÈS, 1981), local em que se originaram as primeiras instituições de atendimento às crianças no mundo. Demorou tempo para que as Ciências Sociais e Humanas de fato olhassem para a criança e a infância como objeto de pesquisa. Quando falamos em infância, falamos também em um conjunto de fatores que incluem não somente a criança, mas a família, a escola, a comunidade, e outros fatores que ajudam a pensar e viver a infância. (ARIÈS, 1981).

Para ajudar a traçar essa concepção histórica, nos utilizamos da obra *História Social da Criança e da Família* (ARIÈS, 1981)⁵, que denota uma grande análise referente à concepção da infância a partir do século XI. A obra inicia o debate dizendo que infância era ignorada, “até por volta do século XI, à arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” (ARIÈS, 1981, p. 17), a criança era inferiorizada não merecendo nenhum tipo de tratamento diferenciado. A partir do momento em que elas expressavam independência física, mesmo que não vivenciando suas fases da infância, eram inseridas no mundo dos adultos “[...] até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p. 18).

Até a Idade Média a criança não era vista como criança, mas sim como uma miniatura de adulto. Não se pode dizer que as crianças não existiam, porém não havia um cuidado especializado e a partir do momento em que elas cresciam e não necessitavam de grandes cuidados, eram inseridas no mundo adulto e tratadas como tal. “Foi possível constatarmos que a criança era tida como uma espécie de instrumento de manipulação ideológica dos adultos” (BARBOSA E MAGALHÃES, 2008, p.3). A criança não passava

⁴ Essa resolução traz em seu Artigo 1^a, parágrafo único, Inciso I, não serão registradas:

V - Pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual; e VI - Pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos para revisão da literatura científica;

⁵ A Obra se apresenta como uma importante fonte de conhecimento sobre a infância sendo considerado um trabalho pioneiro na análise e concepção da infância.

pelos estágios da infância como vemos nos dias atuais, não havia sentimento de respeito, também não se acreditava na inocência delas. O sentimento de infância foi construído socialmente no final da idade média, até então as crianças eram tratadas como “adultos em miniatura” e que necessitavam de cuidados básicos só até conseguirem executar tudo sozinhas. (ARIÈS, 1981, p. 11).

As crianças ficavam a mercê dos adultos, ouviam e viam tudo o que se passava em suas intimidades. Acreditava-se que por se tratar de crianças muito pequenas, as falas e gestos não teriam consequências já que eles as neutralizariam. Quando se tratava de crianças maiores também não havia problema, visto que tudo era feito sem segundas intenções, como uma espécie de brincadeira.

Ariès (1981) afirma que o sentimento de infância não existia na Idade Média, a ela não se dispensava um tratamento específico correspondente à consciência infantil e as suas particularidades que a diferencia dos adultos. Ainda em relação ao tratamento das crianças nesse período, não existiam livros adequados para esta faixa etária e a linguagem utilizada era a mesma para adultos e crianças.

Outro ponto que chama a atenção é a respeito das vestimentas, na era medieval eram exatamente iguais às dos adultos tanto para as meninas como para os meninos. Mesmo com uma pequena mudança no século XVIII as roupas continuam pesadas, o traje das meninas era caracterizado por vestido longo com golas, nos colégios o vestido era usado por cima de calças justas até o joelho. Outra característica marcante da vestimenta das crianças era uma fita nas costas, usada tanto nos meninos quanto nas meninas.

Na Idade Média a “idade de vida” não era levada em consideração como conhecemos hoje. As pessoas não sabiam quantos anos tinham pelo fato de não saberem a sua data de nascimento exata, a idade de contar o tempo nesse contexto parecia não ter necessidade.

A vida era a continuidade inevitável, cíclica, às vezes humorística ou melancólica das idades, uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real, pois poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas essas idades naquelas épocas de grande mortalidade. (ARIÈS, 1981, p.8-9).

As idades muitas vezes eram representadas pelos números dos planetas que eram um total de sete: a infância, que ia do nascimento até os sete anos, a puerícia que denominava os sete até os quatorze, a adolescência dos vinte e um aos quarenta anos, a juventude dos quarenta aos cinquenta anos, e a velhice dos 70 anos até a morte, chamada de *senies*. (ARIÈS, 1981).

Na sequência histórica podemos perceber que os registros das idades vão se tornando importantes quando “os reformadores religiosos e civis a impuseram nos documentos, começando pelas camadas mais instruídas da sociedade, ou seja, no século XVI, aquelas camadas que passavam pelos colégios” (ARIÈS, 1981, p.2). Nesse momento surgem diários de famílias, retratos, móveis que mostram a história cronológica das famílias.

A infância no período da Idade Média acabava aos sete anos de idade quando a criança dominava o uso de palavras, antes disso ela era considerado um ser incapaz. Outro fator que indica a insignificância que as crianças tinham diz respeito a alta taxa de mortalidade que, muitas vezes aconteciam devido a falta de cuidados básicos e essenciais que uma criança deveria receber nos primeiros anos de vida, “a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança”, no caso “da criança morta, não se considerava, que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança” (ARIÈS, 1981, p. 21).

A descoberta da infância teria de esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, quando então se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, “uma espécie de quarentena antes que pudessem integrar o mundo dos adultos” (HEYWOOD, 2004, p.23).

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (...) A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perder – lá ou substituí – lá sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ÁRIES, 1981, p.12)

Durante esse período as obras referentes à educação têm um aumento significativo, fazendo com que os pais se preocupem cada vez mais com a educação de seus filhos e as crianças passam a ser vistas como seres que possuem necessidades e que precisam ser preparadas para atender as necessidades da sociedade. De acordo com Stone (1989 apud Schmidt 1997, p. 28), essas obras apresentavam “[...] diferentes pontos de vista com relação à natureza da criança e de sua educação: o cristão tradicional, o ambientalista e o utópico”. O primeiro concebe a criança como fruto do pecado original, o segundo como a criança nasce como uma tabula rasa e o terceiro como se a criança nascesse boa.

As necessidades referentes à educação começam a surgir com o crescimento da Europa em função das novas rotas comerciais, e o que era um lugar de comércio temporário

acabou virando cidades. As cidades conhecidas como burgos (onde moravam os comerciantes), passam a defender interesses comerciais e então surgem as associações, como as dos artesãos.

Inicia-se um novo modelo de organização social, os artesãos por exemplo, tinham suas próprias técnicas, matéria-prima e ferramentas, tudo era feito por eles do começo ao fim, sendo reconhecidos como mestres. Neste momento não vemos uma diferenciação de idades para aprender um ofício artesanal, também não havia a figura da escola como a conhecemos hoje.

A “vida escolástica”, termo usado por Ariès, mostra que a escola da Idade Média se distanciava das nossas escolas atuais, a educação era disponível para poucos, estava na casa dos nobres ou em poder religioso, também não havia diferenciação de idades dentro da escola e normalmente os adultos e as crianças misturavam-se, “se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante o período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las.” (ARIÈS, 1981, p. 107).

Por volta do século XIII, surgem os colégios também distintos do que conhecemos hoje, não tinham a função de ensinar, eram asilos para estudantes pobres. Somente a partir do século XV ao século XVI os colégios passam a ser institutos complexos de ensino, de vigilância e de enquadramento da juventude.

Ao decorrer do século XV começa-se a dividir a população escolar em grupos com a mesma capacidade, há também um mestre para cada tipo, mas as coisas não evoluem muito, esses grupos permanecem no mesmo local. A preocupação com a divisão de classes, e de adaptar o ensino do mestre ao nível do aluno só se dá mais tarde por volta do século XVI, “[...] em 1538, Baduel via no sistema de classes um meio de repartir os alunos “segundo a sua idade e seu desenvolvimento” (ARIÈS 1981, p. 112). Porém isso estava longe de ser o suficiente, “não nos deixamos enganar, contudo, por esses poucos indícios, [...]. Algumas vezes havia uma coincidência entre a idade e o grau, mas nem sempre, e, quando havia contradição, a surpresa era pequena, e, muitas vezes, nenhuma”. (ARIÈS 1981, p 113).

Um dos principais motivos para retardar a entrada das crianças pequenas na escola era o sentimento de que as mesmas eram fracas, “imbecis” e até mesmo incapacitadas. Até o meio do século XVII, o conceito de primeira infância era dado aos 5-6 anos de idade, mas a entrada ao colégio se tardava aos 9-10 anos de idade. As classes de aula nos colégios se

davam entre a mistura de crianças de 10- 14 anos, adolescentes de 15 a 18, e rapazes de 19 a 25 anos, até o final do século XIX a ideia de separá-los não existia. Por muito tempo a escola não se preocupou com a diferenciação das idades, pois a educação da infância não era um objetivo, “a escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos, jovens ou velhos”. (ARIÈS 1981, p.124).

Durante o período da Revolução Industrial, séculos XVIII e XIX, surge nesse cenário a chamada família moderna que passa a ter um interesse maior na educação de suas crianças. Tal mudança resultou em sentimentos afetivos e mais cuidados, reconhecendo-se que a criança fazia parte da continuidade familiar. Nesse sentido, Kramer (1987, p. 18), ressalta que “[...] não é a família que é nova, mas, sim, o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância”.

Foi durante esse período que as famílias começam a priorizar a educação das crianças, sendo este agora o papel dos espaços educativos e não mais da família, este período surgem também os primeiros colégios internos. Gomes (2015, p.5) ressalta que “nessa perspectiva a criança passou a ser vista como alguém que possuía necessidades e que deveria, portanto, ser preparada para a vida adulta. A escola se torna a partir desta visão, um espaço fundamental para que podia ter acesso à mesma.”

Com a chegada da revolução industrial a sociedade passa por mudanças e as produções artesanais passam a ser produzidas em grande escala. As instruções para esse novo modelo de vida passam a ser direcionada em níveis de instruções.

Apenas com a institucionalização da escola é que o conceito de infância começa lentamente a ser alterado, através da escolarização das crianças. Podemos então, a partir do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças, falar em uma construção social da infância. Durante esse período é que ficam mais visíveis as separações das pessoas por faixa a escola sofre mudanças, na qual as crianças passam a ser separadas pelo conhecimento da leitura, as classes continuam com idades variadas porque a ideia de separação cronológica surge só mais tarde.

A escola passa a ter um papel diferenciado. As crianças eram enviadas a esses lugares separados de instruções, a educação deixa de estar no seio familiar e passa a ser algo institucionalizado. A escola surge com um papel importante para o novo conceito de infância, pois muito tempo se passou para que houvesse uma instituição voltada às crianças.

No Brasil, a trajetória da criança e do adolescente é marcada por privações e dificuldades como, a mortalidade infantil, os maus tratos, a fome, e o trabalho infantil. O abandono das crianças era muito comum no período colonial e aconteciam por diversos motivos tais como, a falta de recursos financeiros, filhos fora do casamento, etc. Esses fatores de risco aumentavam muito devido a negligência da família, do Estado e também da própria sociedade.

Assim como em outros lugares do mundo, a preocupação pela infância surge a partir do século XIX, porém essa preocupação não foi o suficiente para que a mesma se tornasse caso de investigação científica. A história da infância e a história da educação eram campos totalmente distintos. A atenção voltada à criança é algo que surge com as alterações da modernidade, com a sociedade capitalista, urbano-industrial. Na sociedade industrial o ensino era diferenciado conforme a classe social das crianças, os que pertenciam a famílias abastadas eram destinados a preparos de administração de bens, já os de classes menos favorecidas, eram deixados sozinhos ou em instituições que cuidavam das crianças, porém que não visavam a educação. (RODRIGUES, 2003)

Se antes no modelo feudal a criança era vista como mini adulto e exercia a função produtiva junto com os adultos, na sociedade industrializada ela passa a ser alguém que demanda de novos cuidados, que precisa de cuidados, e logo, precisa ser escolarizada. A escolarização no Brasil, porém é preciso lembrar que chegou com grandes atrasos comparados aos países ocidentais. As escolas jesuíticas eram poucas e nem todos tinham acesso, o ensino público imposto por Marquês de Pombal era realizado de forma precária, porém, havia uma certa preocupação pedagógica advinda da aquisição dos rudimentos da leitura e da escrita, mesmo que essa preocupação de instrução era pautada no modo em como os povos viviam, descartando um ensino adequado a população infantil. (MARCÍLIO, 1998)

A infância nessa época era vista de forma diferente perante as crianças livres e escravas, ambas tinham a dignidade de alcançar o céu, possuíam a mesma alma e possuía capacidade de discernimento, todas eram batizadas ao seu nascimento, porém, quando se tratava de reconhecimento social, apenas os filhos e homens livres adquiriram esse direito. (SCARANO, 2000).

Da perspectiva histórica a educação das crianças esteve muito tempo ligada convivência com os adultos, pois era nessa interação que se acreditava que o desenvolvimento da criança ocorria, era participando das tradições que se aprendem normas

e regras. Originadas na metade do século XIX no Brasil, as instituições de educação infantil tinham uma perspectiva de atendimento exclusivo aos pobres. As creches eram vinculadas aos órgãos governamentais que prestavam serviços sociais, eram consideradas como um lugar de guarda, de assistência, mas não de educação. Conforme Kuhlmann Jr. (2007, p.166)

No processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional.

No Brasil, as primeiras instituições surgiram com um caráter assistencialista que tinham como intuito ajudar as mulheres que trabalhavam fora e tinham filhos pequenos, outro fator que contribuiu para a criação dessas instituições foi a iniciativa de acolher órfãos abandonados.

De maneira que foi com essa preocupação, ou com esse “[...] problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 13)

Enquanto para 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 e família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Em 1871 com a promulgação do ventre livre surge instituições criadas pela igreja e pela filantropia como a “Casa dos Expostos”, como intuito de acolher os enjeitados ou abandonados, local em que as crianças pequenas eram deixadas nas “rodas”

[...] O sistema de rodas de expostos foi inventado na Europa medieval. Seria ele um meio encontrado para garantir o anonimato do expositor e assim estimulá-lo a levar o bebê que não desejava para a roda, em lugar de abandoná-lo pelos caminhos, bosques, lixo, portas de igreja ou de casa de família, como era o costume, na falta de outra opção. Assim procedendo, as maiorias das criancinhas morriam de fome, de frio ou mesmo comidas por animais, antes de serem encontradas e recolhidas por almas caridosas. (FREITAS, 2003. p. 54).

As crianças abandonadas eram aquelas cuja mãe precisava lutar pela sobrevivência, e também pelas damas da corte que precisavam ocultar as relações extraconjugais. Com o

avanço industrial a Casa dos Expostos⁶ também servia para atender filhos de mulheres que estavam trabalhando nas fábricas.

Por muito tempo a roda dos expostos ou excluídos foi a única instituição de assistência à criança no Brasil, apesar dos movimentos contrários a essa instituição por parte de um segmento da sociedade, “foi somente no século XX, já em meados de 1950, que o Brasil efetivamente extinguiu-a, sendo o último país a acabar com o sistema da roda dos enjeitados.” (MARCÍLIO, 1997 p.66).

Com o processo de industrialização, com a mão de obra feminina sendo incluída no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes, as classes operárias começam a ganhar força “eles reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos”. (MACHADO E PASCHOAL, 2009, p 83).

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (OLIVEIRA, 1992, p. 18)

Todas essas conquistas se deram mediante muitos conflitos, quanto mais à industrialização crescia, mais a necessidade dessas instituições foi crescendo. Para Haddad (1993), os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos tiveram papel especial na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, porque as feministas mudaram seu enfoque, defendendo a ideia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica.

No Brasil, as instituições para atender às crianças de zero a três anos surgiram em 1921, em seguida com o aumento das instituições incorpora-se também o atendimento a crianças de quatro a seis anos. No ano de 1932 com o Manifesto dos Pioneiros a escola

⁶ O nome roda dos expostos provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade(PASCHOAL E MACHADO, 2009,p. 78)

infantil deixa de ser vista como instituições para pobre e passa a ser vista como “[...] a instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos [...]” (KUHLMANN JR., 2007, p. 482).

Outras características surgem voltadas a educação infantil como o olhar para a saúde física, o crescimento, desenvolvimento e a formação de hábitos. Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 08), em 1940 foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), que “[...] encarregou-se de estabelecer normas para o funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos”, combatendo o trabalho precário de atendimento às crianças da classe trabalhadora.

Além das crianças, surge a preocupação, também, com as famílias de modo que a mesma pudesse cuidar melhor de seus filhos e que as instituições não poderiam substituir a família. As creches visavam atender às crianças pobres, o vínculo que existia entre creches e os órgãos de serviço social reviveu a ideia de assistencialismo. Esse vínculo vem sendo rompido aos poucos, por isso é necessário não perder de vista o essencial que é o desenvolvimento integral da criança por meio do cuidar, do brincar e do educar.

As propostas para o atendimento à infância no Brasil foram ambíguas desde sua origem institucional, sendo de predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida quanto à qualidade do atendimento. Comprova Kuhlmann Jr. (1998, p.202), que “[...] o atendimento educacional da criança pequena passa a ser visto como um favor aos pobres, que se estabelece por meio do repasse das escassas verbas públicas, às entidades assistenciais na prestação do serviço à população”.

A Educação Infantil recebe um olhar diferenciado em 1952 quando há noção de que as creches deveriam ter espaços e materiais adequados à idade. Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se estabeleceu que as crianças com menos de sete anos receberiam educação nas escolas maternas e jardins de infância, os quais as mesmas deveriam ser vinculadas às fábricas para atender os filhos das trabalhadoras. (KUHLMANN, 2000)

Em meio a um governo totalmente ditador em 1968, desrespeitando os preceitos que se referiam ao investimento em educação, houve prejuízos incontáveis, acarretando a desvalorização do professor havendo má formação e o sucateamento das escolas, o número

de pessoas sem escolarização aumentou significativamente. Nunca se investiu o suficiente para recuperar os danos que deixaram a educação relegada. (KUHLMANN, 2000)

O regime militar trouxe muitos prejuízos principalmente para a educação. Na década de 70, no século XX, a criança passou a ser vista como um ser individual e que carrega consigo uma história de vida, ou seja, um ser social.

Ao se preocupar com o desenvolvimento humano as investigações realizadas a partir dos anos de 1980 mostram que os seis primeiros anos de vida são imprescindíveis para o desenvolvimento do indivíduo. Entretanto, esse entendimento e consciência referente a essa etapa fundamental, nem sempre foi visto com essa referência. A criança brasileira até o ano de 1988, com menos de sete anos de idade, não tinha obrigatoriedade de estar inclusa na escola, perdendo parte fundamental para o seu desenvolvimento e a sua formação tanto no âmbito cognitivo, motor, emocional e também social.

A Educação Infantil foi reconhecida por lei pela primeira vez com a Constituição Federal de 1988, a partir de então deixa de estar somente vinculada a política de assistência social e se integra a política nacional de educação. A obrigatoriedade de atendimento a creche e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade é mais recente. Segundo o Art. 208

O dever do estado com a educação será efetivado mediante garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº, 59 de 2009).

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 2006).

Além Constituição Federal de 1998, dispomos da legislação também defensora da educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que através da Lei nº 8.069 de 1990, garante que:

Art. 227. 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, 2010).

Nessa perspectiva a criança e o adolescente são vistos como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada classe social e cultural. Sendo assim fica subentendido que é dever do Estado, da família e também da sociedade assegurar à criança, dentre outros o

direito à educação. Devemos lembrar que há uma diferença prevista no artigo 2º do ECA referente à criança e o adolescente o qual:

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade. (BRASIL, 1990)

No que diz respeito à educação e cultura toda criança e adolescente tem direito de pleno desenvolvimento de sua pessoa, assim como do seu exercício de cidadania.

Para tal é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, e cabe a obrigação dos pais e/ou responsável, a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino. Esses três pilares sendo eles, a família, a comunidade/sociedade e as instituições de Educação infantil, que se tornam, cada vez mais, necessárias em uma sociedade globalizada, são fundamentais para a educação da criança nos primeiros anos de vida, que como um ser não isolado, ambas se complementam e agem em prol do desenvolvimento dos sujeitos. A educação Infantil sofreu transformações que só foram oficializadas em 1998 com a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁷ regulamenta os princípios constitucionais relativos à educação e estabelece que a educação infantil incluindo creches e pré-escolas é a primeira etapa da educação básica devendo integrar-se ao sistema de ensino segundo a educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade. A criança deverá receber atenção sem distinção entre cuidados e educação, com vistas ao seu desenvolvimento integral.

Sabe-se que a infância é uma construção social e histórica. Neste período da vida, meninos e meninas são considerados sujeitos históricos e de direitos, o que constitui formas de estar no mundo manifestas nas relações e práticas diárias por elas vivenciadas, experimentando a cada instante suas brincadeiras, invenções, fantasias, desejos que lhes permitem construir sentidos e culturas das quais fazem parte permitindo-nos afirmar que são ativos, capazes, com saberes diversos, que se manifestam com riqueza demonstrando suas capacidades de compreender e expressar o mundo. (GOBBI, 2013, p. 01).

Mesmo com as mudanças da LDB a educação infantil ainda era vista por muitos como exclusividade dos pobres, servindo somente para sanar a ausência das mães trabalhadoras. Conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, p. 17, vol. 1):

Modificar esta concepção de assistencialista significa atentar para várias questões que vão além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as

⁷ [Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#)

relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas.

A Educação Infantil só passou a ser reconhecida com a LDB/96 devido um grande movimento histórico para o reconhecimento da criança como indivíduo singular. O atendimento a crianças de zero a seis anos, corresponde à primeira etapa da Educação Básica, buscando romper o caráter assistencialista. Como modalidade de educação básica os municípios passam a ser responsáveis pela Educação Infantil em creches e pré-escolas, orientando os currículos e conteúdos mínimos para assegurar a formação básica para as crianças da primeira infância.

4.1 CURRÍCULO COMO DOCUMENTO NORTEADOR

Considerando o que foi apresentado na seção anterior, trazemos neste item considerações sobre o currículo, o qual pode ser entendido como aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade. No âmbito da educação escolarizada, foi o currículo criado na virada do século XVI para o século XVII – “o artefato que veio cumprir o papel ordenador e representacional requerido pela nova episteme da ordem e representação” (Veiga-Neto, 1996).

A primeira e mais antiga vertente sobre currículo remonta ao tempo em que não se separava o conhecimento da crença religiosa. O currículo pode ser definido como fonte de conhecimento único e universal e a escola como lugar de se assimilar esse conhecimento. A vertente centrada no aluno entendia que o currículo escolar deve ser constituído do conhecimento reconstruído pelo aluno a partir de suas próprias referências culturais e individuais. (MELLO, 2014, p.1)

Desde os anos de 1980 o tema currículo vem sendo discutido no Brasil, aumentando consideravelmente as produções teóricas acerca deste assunto. O debate curricular foi muito influenciado tanto pelas perspectivas técnicas quanto pelas perspectivas críticas.

Na década de 1980, fragmentos da teorização crítica da NSE e da tradição americana passaram a dividir espaço com as abordagens técnicas até então prevalentes. Em fins dessa década e na primeira metade dos anos 1990, as questões em torno do conhecimento praticamente definiram o campo do currículo em termos de objeto. (MACEDO, 2012, p.4)

O currículo é uma construção social que, conforme explicita Goodson (1999, p. 67), de uma forma dialética, opera em dois níveis “[...] primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática”.

Via de regra os sistemas educativos e as escolas tomam como forma de seleção alguns conteúdos de conhecimento produzidos e reconhecidos socialmente e os enquadram por via do currículo formal nas diferentes áreas ou disciplinas escolares, por vezes até sem a participação efetiva do professor e os oferecem como conteúdo de ensino para a atividade pedagógica em sala de aula.(THIESEN, 2013, p.603)

Não se pode esquecer que o currículo não é um documento abstrato a margem do sistema educativo para qual foi desenvolvido. Como assinala Heuber (citado por McNeil, 1983), o currículo e a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte uma forma particular de entrar em contato com a cultura. Sacristán (2000) ressalta que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens que tão pouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. (SACRISTÁN, 2000 p.15)

Para Young (2007), o currículo deve ser visto para além de um instrumento para atingir objetivos, mas como algo intrínseco a razão de existir escolas. Um aspecto importante a considerar, é que o conhecimento escolar possui características que o distingue de outras formas de conhecimento:

o currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornece “acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas”. (YOUNG, 2007, p. 13).

Diversos autores defendem que o currículo deve e precisa ser centrado nas escolas em suas culturas escolares, levando em consideração sua forma de organização e o contexto social que se insere. O currículo é considerado a expressão da prática e da função social:

Conforme Silva (1995, p. 195) afirma:

o currículo não é operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. Nem pode ser

entendido como operação capaz de extrair uma essência humana pré-existente à linguagem, ao discurso e à cultura. O currículo nesta perspectiva nos constitui como sujeitos, e sujeitos muito particulares, de determinado tipo e de múltiplos posicionamentos no interior das divisões sociais.

Conforme Silva; Moreira (2001, p. 79), este é um “território de disputas, escolhas, interesses”. Há sempre um “caráter interessado” nas decisões referentes ao currículo:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2006, p. 59).

O currículo pode ser considerado como um testemunho visível e público que está sujeito mudanças surge como uma justificativa para determinadas ações que são realizadas na escolarização à medida que vão sendo operacionalizado em instituições, o mesmo relaciona-se com a instrumentalização concreta do que faz a escola um sistema social, pois é através dele que se estabelece uma missão a ser cumprida. (GOODSON, 1995, p.21)

É difícil superestimar a importância que o currículo assume quando se trata de compreender o papel da educação escolarizada no mundo contemporâneo. “Currículo é algo mais amplo que um conjunto de propostas escritas e constitui-se em determinadas relações sociais e culturais e pode ser pensado a partir das diversas realidades” (GENTIL E SROCZYNSKI, 2014, p.53). Não se pode deixar de ressaltar que suas manifestações escritas, determinações legais, projetos, grades ou matrizes, compõem, apenas, uma das dimensões desse mesmo currículo, pois, como afirma Sacristán (1998, p. 86), “[...] o currículo real é mais amplo que qualquer ‘documento’ no qual se reflitam os objetivos e planos que temos.” O currículo pode ser considerado a expressão de equilíbrio, interesses, forças que giram em torno do sistema educativo em função de um ensino escolarizado, é uma opção histórica configurada dentro de uma determinada cultura e política, sendo, portanto, carregado de valores e pressupostos.

Já as concepções vigentes no currículo para educação Infantil encontram-se sistematizadas nas diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), estabelecidas pela Câmara de Educação Básica no Conselho Nacional de Educação na resolução CEB/CBE nº 5/09 (BRASIL, CNE/CEB, Res.05/09) fundamentada no parecer CNE/CEB nº 20/09.

4 O CONTEXTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Na Constituição Federal de 1988 (CF/88), desde sua versão original, constam no Art.210 referências a uma formação básica comum: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988).

Em 20 de dezembro de 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, que regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica (BNC), neste momento a Educação infantil ainda não è reconhecida como uma etapa.

Na LDB, aprovada pela Lei 9394/96, encontramos várias menções a ideia de algo comum a educação básica, Cury (2008, p.300) destaca que:

O texto final aprovado pelo congresso Nacional e sancionado pelo presidente da república será o atualmente vigente, no qual o conceito de educação básica aparece. Tal conceito comparece nos Capítulos I e II, do título V, e, ao longo do texto 21 vezes em 20 artigos. De modo constante, o termo educação básica se vê acompanhado, no conjunto dos artigos, do adjetivo comum. Tal, é o caso, por exemplo, da formação básica comum dos conteúdos mínimos das três etapas (inciso IV, do artigo 9º), da formação comum no artigo 22, da base nacional comum dos artigos 26, 38, 64, da diretriz de respeito ao bem comum do artigo 27.

A criação das Diretrizes nacionais de educação aparece como um movimento para se materializar o que estava fixado na constituição federal e na própria LDB. Contudo foi a partir do plano nacional de educação (PNE 2014-2014) que que essas estratégias passaram a ser consolidadas, a partir da criação de um documento próprio, uma base nacional comum curricular, para as diferentes etapas da educação Básica “expressando uma intenção de que a BNCC pudesse contribuir, de diferentes formas, para a melhoria da qualidade da educação nacional e, desta forma, a efetivação do direito à educação” (BRASIL, Lei 13.005/14)

Desde o ano de 2014 vários setores vêm se ocupando com as discussões referentes a BNCC, “cabe ainda destacar a existência de outros atores, não diretamente ligados a educação, que também se voltaram a esse debate, uma vez que, tal definição implica a institucionalização de um documento normatizador, em âmbito nacional” FLORES e TIRIBA (2016), mas foi a partir do ano de 2015 que a base começou a ser elaborada a partir da análise dos documentos curriculares brasileiros, realizadas por especialistas nomeados pelos estados, municípios e por universidades.

Em 2016 foram realizadas consultas públicas para que a população pudesse ter participação efetiva na elaboração deste documento, foram lançados mecanismos de

participação pública abertos para gestores, professores e demais interessados que puderam inserir suas contribuições. Através deste mecanismo mais de 12 milhões de contribuições foram agregadas. Em 2017 considerando as versões anteriores do documento, conclui-se a sistematização de contribuições e estas foram enviadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que foi o responsável por regulamentar o sistema nacional de educação e implementar a BNCC.

No final de 2017, após as audiências públicas realizadas, de caráter consultivo o texto introdutório da base e as partes referentes a educação infantil e Ensino Fundamental foram aprovadas pelo CNE e oficializadas pelo MEC. Ficou estabelecido que em um período de dois anos deverá ocorrer a (re)elaboração dos currículos estaduais e municipais, após essa construção consultas estão sendo realizadas e os conselhos estaduais e municipais de educação são os responsáveis pela homologação dos mesmos.

O prazo estabelecido pela (re) elaboração dos currículos ficou para 2020, em que estados e municípios devem criar suas propostas curriculares de acordo a BNCC, além de oferecer formação continuada aos docentes, adequação dos materiais didáticos, reformulação de políticas de avaliação e os acompanhamentos das aprendizagens.

Conforme o documento da Base Nacional, a mesma não pode ser vista como um currículo, mas sim como um documento norteador, cabendo assim aos estados e municípios a construção do seu próprio documento seguindo as competências e direitos de aprendizagem definidos pela BNCC. “Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BNCC, 2017, p. 8).

As justificativas em torno da proposta da BNCC não são inovadoras uma vez que se respaldam em dispositivos legais anteriormente construídos, tais como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação de 2014.

4.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando o que foi exposto no início deste texto, neste iremos analisar o que dizem os documentos em âmbito nacional e estadual em relação à educação infantil e, desse modo, relacionar aos conceitos apresentados sobre criança, infância e currículo. Buscamos

fazer uma análise considerando o que consta nos documentos existentes, e, desse modo, compreender de que forma podem subsidiar as construções das propostas curriculares da rede de ensino do estado de Santa Catarina.

O conceito de criança adotado pela BNCC é o que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB n° 5/2009) que em seu artigo 4º define a criança como:

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

Concorda também com o que as DCNEIs definem como eixos estruturantes nas práticas pedagógicas a interação e brincadeira “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2019).

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (BRASIL, 2019,p.38)

A partir disso faz-se necessário a imposição de organização e proposição de experiências que façam a criança de conhecer a si o outro, compreender e conhecer a natureza com a natureza, cultura e produção científica. “Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto às aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens.” (BRASIL 2019, p.39)

A BNCC fortalece a concepção referente à Educação Integral visando o desenvolvimento dos sujeitos tanto na dimensão intelectual, física, emocional, social e cultural. Nesse sentido,apresenta a distinção entre a educação integral e a educação de tempo integral, que não se resume apenas em passar mais tempo na escola. O objetivo desse documento é garantir que todos os estudantes em território Nacional tenham os mesmos direitos de aprendizagem e igualdade.,antes cada Estado estruturava o que deveria ser estudado conforme as suas demandas o que resultava em conteúdos heterogêneos. A implementação da BNCC surge como possibilidade de alinhamento no sistema educacional, fornecendo a todos a base necessária para o desenvolvimento integral, tanto

nas redes públicas como privadas, na perspectiva de diminuir a desigualdade do que é ensinado nas instituições brasileiras.

Quando se fala em alinhamento na educação surgem certas indagações: como alinhar um sistema educacional, em um país onde existem tantas desigualdades? Como garantir que uma escola de periferia com poucos recursos e profissionais consiga contemplar de forma plena o que está proposto, igualmente a uma escola dos grandes centros ou escolas da rede privada de ensino.

Pode-se analisar que o texto da BNCC procura impor certos esforços para crianças que estão inseridas na etapa da educação infantil, porém, é importante lembrar que, nessa fase busca-se desenvolver a habilidade cognitiva da criança através de atividades lúdicas. A criança aprende brincando e esses esforços tendem a acelerar um processo que deve ser gradual. Mas, se olharmos através de outra perspectiva, podemos analisar como uma atitude que ajuda na maturidade das crianças preenchendo a lacuna existente entre a educação infantil e os anos iniciais.

A base surge como uma conquista, pois envolve vários atores durante todo o processo, sendo a participação popular essencial para essa construção. Surge como uma ferramenta para diminuir as desigualdades, mas isso dependerá do seu processo de implementação, envolvendo equipes, estudantes, família e sociedade, desenvolvendo propostas curriculares nas redes de ensino, oferecendo formação continuada, alinhamento de materiais didáticos e das avaliações externas da base que irão surgir.

4.3 O QUE DIZ O CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO CATARINENSE

A proposta curricular de Santa Catarina é considerada um documento norteador da prática pedagógica das escolas das redes públicas de ensino do Estado. Seu objetivo central é servir como um documento norteador teórico e metodológico para a educação das crianças do território catarinense.

O novo Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019) foi escrito em regime de colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação (SED), a União dos Dirigentes Municipais de Santa Catarina (Undime), o

Conselho Estadual de Educação (CEE), a União Nacional de Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e a Federação Catarinense de Municípios (Fecam).

O currículo do território catarinense surgiu de esforços coletivos dos dirigentes dos órgãos responsáveis pela Educação do estado de Santa Catarina, com o objetivo de ampliar a qualificação da educação. Assim, é um documento constituído por olhares voltados para uma educação de qualidade e que contemple o exposto nas Diretrizes Curriculares de Educação. O conceito de criança adotado pelo documento constatado na BNCC enxerga “a criança como um ser que [...] observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2017, p. 36).

“O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense” assume e alicerça-se no princípio da educação integral, por entender que, por meio dela, promover-se-á uma formação que visa a cidadania, a emancipação e a liberdade como processos ativos e críticos que possibilitam ao estudante o pleno desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos, bem como o protagonismo de seu percurso formativo. (SANTA CATARINA, 2019 p.12)

Quando aborda a concepção de infância apresenta a seguinte concepção “a infância é compreendida como categoria social e histórica, de modo que sejam respeitadas e valorizadas as diversas formas de viver a infância, bem como de pensar, de conviver, de sentir e de se expressar.” (SANTA CATARINA, 2019 p. 102).

Reconhecer essa criança real, pensante, cidadã do presente, distante de concepções pautadas no “vir-a-ser”, garantem espaços de protagonismo infantil e imersão em ambientes educativos em que a expressão, o afeto, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia e o imaginário conduzem os processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como toda prática pedagógica (FINCO, 2015).

A organização curricular do estado de Santa Catarina está pautada em dois organizadores curriculares. Dividido por campos de experiências, direitos de experiências, direitos de aprendizagem e de desenvolvimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixa etária. O segundo grupo organizador curricular apresenta todos os campos de experiências, direito de aprendizagem, de desenvolvimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixa etária. Neste formato de organizador curricular é possível visualizar todos os objetivos por campos de experiência, favorecendo a constituição de contextos de aprendizagem.

Em seu texto, o documento afirma que as crianças catarinenses precisam ter assegurada a oportunidade de acesso à educação infantil de qualidade, em que os direitos de brincar, expressar-se, comunicar-se, conviver, participar e explorar sejam assegurados, e, de igual forma, os direitos de ser criança e viver a infância sejam respeitados.

O Currículo do território catarinense afirma que os compromissos com os princípios éticos, estéticos e políticos devem ser enfatizados durante a formação dos sujeitos “esses princípios são considerados como partes indissociáveis na formação não apenas social, mas integral de nossas crianças”(SANTA CATARINA, 2019 p.103).

Essa relevância está presente na resolução N°5, de 17 de dezembro de 2009, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação:

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito a proteção à ,saúde, à liberdade ao respeito à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (BRASIL. 2009, p.2)

Neste contexto, o texto do currículo do território catarinense reafirma que a consolidação destes princípios nas propostas pedagógicas pensadas para as crianças devem garantir uma formação cidadã. Esse processo é constituído de uma ação conjunta que deve envolver famílias, as instituições infantis e a comunidade em que essas crianças estão inseridas.

A família é descrita no currículo do território catarinense como “mobilizadora de educação e de mediação do desenvolvimento infantil, sendo um agente socializador, responsável por zelar em parceria com as instituições de ensino, pela formação integral da criança” (SANTA CATARINA, 2019, p.105). Família e escola devem ter como foco principal a promoção da educação da criança sempre embasada no respeito e na diversidade.

A organização do cotidiano e sua relação com o tempos e os espaços aparecem como um tópico discutido no currículo do território catarinense, essa organização requer um pensar e um planejar constantes, necessitando ser feita de forma adequada, sempre respeitando a faixa etária da criança, pois a partir dessa organização irá se configurar a concepção de criança e de infância dos profissionais inseridos no ambiente escolar. De acordo com os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL 2006, p.18-19), “[...] a qualidade relaciona-se com a oferta de condições para as crianças usufruírem

plenamente suas possibilidades de apropriação e produção de significados no mundo da natureza e da cultura”

No que diz respeito à avaliação das crianças do território catarinense o documento traz em seu texto que: A avaliação, na Educação Infantil, tem o objetivo de acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, de modo a valorizar seus saberes e redirecionar o planejamento do professor. (SANTA CATARINA, 2019, P.108). Ainda de acordo com o documento para uma avaliação ocorrer à comunicação entre professor família e crianças precisa ser efetiva. Compreender o papel mediador da avaliação também é fundamental para a eficiência do processo. Segundo Hoffmann (2012), mediação significa um estado de alerta permanente do professor que acompanha e estuda a história da criança.

O que fica evidenciado no item que o documento que discute a avaliação da criança na Educação Infantil, pode ver que ele é tratado como um processo de reflexão e que deve ser coerente e significativo, e que sua atenção está voltada para a diversidade de registros que pode ser feitos. De uma forma geral o documento atua como um instrumento formativo sempre levando em consideração e discutindo pontos centrais da BNCC. O texto traz perspectivas quando aborda questões relacionadas a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a aprimorar relações com as famílias, e as garantias de direitos.

Uma dificuldade que pode ser observada diz respeito a explicar os campos de experiências o que são e como podem ser trabalhados. O foco não é proporcionar a criança vivências significativas e que contribuam para o processo de desenvolvimento da mesma. Vale destacar a importância da formação inicial e continuada que proporcione ao professor base sólida para atuar nessa etapa da educação básica.

Assim como todas as políticas educacionais, a tradução desse documento nas propostas municipais e escolares e a materialização na prática requer acompanhamento e avaliação do processo, de modo contínuo. Essa implementação significa rever e repensar a prática pedagógica, dando assim novos sentidos à formação continuada ofertada aos professores. O documento considera que a instituição de Educação Infantil deve ser de todos, desta forma a proposta Curricular Base para Educação do Do Território Catarinense deve ser pensada respeitando todas as dimensões. Desta maneira, além de se preconizar os direitos das crianças, deve-se preconizar também o entendimento sobre os objetivos e desenvolvimento apresentados pela nova Base Nacional Comum Curricular.

As discussões acerca deste documento são relativamente novas e o que se pode observar são poucas produções que abordam o Currículo para Educação do Território Catarinense. O que se espera é que com o passar do tempo essas discussões aumentem e possam contribuir para melhorias em seu texto original e na sua implementação, bem como consolidação de um documento orientador em nível regional, por exemplo, entre os municípios da AMOSC⁸.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo desse estudo podemos compreender as novas mudanças aprovadas pela BNCC em dezembro de 2017 que devem estar presente na Educação Infantil e Ensino Fundamental a partir de 2020. Para que essa implementação ocorra houve uma organização por parte do Estado e dos Municípios que possibilitou o planejamento de novos referencias curriculares alinhados a BNCC, juntamente com revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP'S) e a formação continuada dos professores. Os municípios têm papel fundamental, principalmente, na Educação Infantil, em que os mesmos são responsáveis por ampliar e adequar a BNCC em seus currículos de acordo com as demandas e necessidades locais.

Quando se fala da definição de conteúdo básico, sabemos que em uma sociedade desigual, poucos detêm a maior parte das riquezas, poder e meios de produção, por isso sempre existirão interesses dos diferentes setores na definição desse currículo, ou seja, a BNCC surge colocando em disputa e evidencia diferentes projetos de nação.

Sob essa ótica podemos observar que os conceitos abordados tanto na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo do Território Catarinense veem a criança como sujeito histórico e de direitos. É possível perceber também que todo o currículo base de Santa Catarina como o texto da nova BNCC, estão levando em considerações documentos já existentes como as Diretrizes Nacionais de Educação (DNE), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Considerando que as instituições de ensino no Brasil tenham certa heterogeneidade em questões de ensino, na própria cultura, e diferentes necessidades locais, e mesmo que a

⁸ AMOSC: Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina
Municípios associados à AMOSC: Águas de Chapecó, Águas Frias, Arvoredo, Caxambu do Sul, Chapecó, Cordilheira Alta, Coronel Freitas, Formosa do Sul, Guatambu, Jardinópolis, Nova Erechim, Nova Itaberaba, Planalto Alegre, Pinhalzinho, Santiago do Sul, São Carlos, Serra Alta, Sul Brasil e União do Oeste.

BNCC permita que os municípios criem seus próprios mecanismos de ensino, a lógica da Base reduz o trabalho pedagógico dos professores com os alunos, visto que há uma lista de conteúdos que devem ser cumpridos que, muitas vezes pode ser equivocadamente interpretados, tornando o que era pra ser emancipador em algo pragmático. Destacamos o importante papel do professor como mediador do processo de ensino e de aprendizagem.

Podemos concluir que a formação inicial e continuada dos professores com base teórica sólida e relação teórico-práticas é de fundamental importância na garantia do atendimento dos direitos de aprendizagem, o que não significa se prender ao que a BNCC propõe, mas a partir dela refletir sobre sua prática pedagógica. Há que se atentar, também, ao fato de que a BNCC poderá aliar o conteúdo dos livros didáticos e a avaliação em larga escala. Tal ação pode ser perigosa, uma vez que assume função orientadora e não emancipadora, em outras palavras, voltando-se a um ensino meramente tecnicista.

A Educação Infantil não pode ser pensada a partir de uma perspectiva restrita a habilidades e conhecimentos específicos, mas através de uma perspectiva que prevaleçam as vivências e experiências e seja garantida a relação entre o educar, o cuidar e o brincar.

ABSTRACT: The present article is a result of a study about the restructuring of the curriculum proposal for the Child Education in the light of the National Common Curriculum Base - BNCC. It aims to understand the deployment process of the BNCC for de Child Education, starting for de analysis of the document Base Curriculum of de Child Education and Elementary School of Santa Catarina Territory. As a methodological approach, it is a qualitative research, bibliographic and documental, and it has as research material the analysis of the BNCC and the Base Curriculum of Santa Catarina Territory.

Keywords: Child Education. National Common Curriculum Base. Curriculum.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981

BARBOSA, Analedy Amorim. MAGALHAES, Maria Das Graças S. Dias. **A concepção de infância na visão de Philippe Aries e sua relação com as políticas públicas para a infância**. Disponível: <<https://revista.ufrr.br/index.php/examapaku/article/viewFile/1456/1050>> Acesso em: 24 Out.2019

BRASIL .**Lei de Diretrizes e Bases**.Disponível em:
<<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11697014/artigo-3-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>> Acesso em: 16 de Ago. de 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.Disponível em:
<<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/1241734/artigo-205-da-constituicao-federal-de-1988>>

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998..

BRASIL.**Art. 2 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990**. Disponível em: < <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10619660/artigo-2-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990>> Acesso em: 16 de Ago. de 2019.

BRASIL.**Plano Nacional da Educação . LEI Nº 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>> Acesso em: 16 de Ago. de 2019.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p.245-262, jun. 2002

DEL PRIORE, Mary. **O cotidiano da Criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império**. In:_____. História das Crianças no Brasil. 2. ed.. São Paulo: Contexto, 2000.

DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai**.In:**Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-28

FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de. (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. 5. ed., rev. e ampl São Paulo: Cortez, 2003.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo. **Métodos de pesquisas**. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dRuzRyEIzmkC&oi=fnd&pg=PA9&dq=metodos+de+pesquisa+bibliografica&ots=92U8-WhoLF&sig=0jHFFHVIJL_mUHZhk-i2PU77AYA#v=onepage&q=metodos%20de%20pesquisa%20bibliografica&f=false> Acesso: em 09 de Jul. de 2019

GOBBI, M. A. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas na educação infantil**. In: **I Seminário Nacional Currículo em Movimento Perspectivas Atuais**. 2010, Belo Horizonte. Currículos em Movimento Perspectivas Atuais. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

GOMES, Débora. **História da criança: breves considerações sobre concepções e escolarização da infância**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19895_10342.pdf > Acesso em: 24 Out. 2019

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 3. ed. Petrópolis : Vozes, 1999.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil – um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Histórias da Educação Infantil Brasileira**. Revista Brasileira de Educação. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2000.

LUSTING, Andrea Lemes *et al.* **Criança e Infância. Contexto histórico social**. Disponível em: <http://www.grupeci.fe.ufg.br/up/693/o/TR18.1.pdf>. Acesso em: 24 Out. 2019

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento: Aproximações entre educação e ensino**. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4/17>> Acesso em 24 de Out. 2019

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil**. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998

MELLO, Guiomar Namó De. **Currículo de educação básica no Brasil: Concepções e políticas**. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf> Acesso em: 03 Nov. 2019

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. Creches: **Crianças, faz de conta & Cia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992

PASCHOAL Jaqueline Delgado, MACHADO. Maria Cristina Gomes. **A História da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>> Acesso em 24 Out.2019

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RODRIGUES, Verônica. A formação política do professor de educação infantil: entre a construção coletiva histórica e a regulamentação das competências no modelo neoliberal. Campinas, SP: 2003. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Dissertação (Mestrado). Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253645/1/Rodrigues_VeronicaMarques_M.pdf> . Acesso em 11 de Out. de 2019.

SACRISTÁN, Gimeno, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3.ed.- Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Demerval. **A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade.** Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, no dia 04/09/2000 em Belém-PA.

SCARANO, Julita. **Criança Esquecida das Minas Gerais.** In. DEL PRIORE, Mary. **História das Crianças no Brasil.** 2. ed.. São Paulo: Contexto, 200

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Infância Sol do Mundo: a primeira conferência nacional de educação e a construção da infância brasileira.** Curitiba, 1927. 1997. 216 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, 1997.

SILVA, T. T. **Currículo e identidade social: territórios contestados.** In. SILVA, T. T. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001

THIESEN, Juares Da Silva. **Curricular interdisciplinar: Contradições Limites e possibilidades.** Disponível em: <<file:///C:/Users/Camila/Downloads/25887-109121-1-PB.pdf>> Acesso em: 03 Nov.2019

VEIGA-NETO, A. 1996. **A ordem das disciplinas.** Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.