

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS
DOCUMENTOS CURRICULARES DE MUNICÍPIOS CATARINENSES**

DAIANA LUDVIG

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA ROSÂNIA CAMPOS

Joinville
2017

DAIANA LUDVIG

**CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS
DOCUMENTOS CURRICULARES DE MUNICÍPIOS CATARINENSES**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE – como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Rosânia Campos.

Joinville

2017

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Ludvig, Daiana
L947c Currículo para a educação infantil: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses/Daiana Ludvig; orientadora Dra. Rosânia Campos.–
Joinville: UNIVILLE, 2017.

149 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação–Universidade da Região de Joinville)

1. Educação infantil - Currículos. 2. Política pública. I. Campos, Rosânia (orient.). II. Título.

CDD372.21

Termo de Aprovação

“Currículo para a Educação Infantil: Uma Análise a partir dos Documentos Curriculares de Municípios Catarinenses”

por

Daiana Ludvig

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



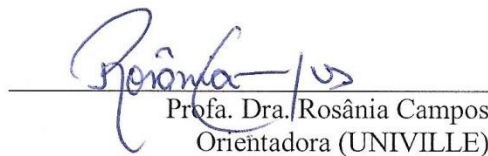
Prof. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

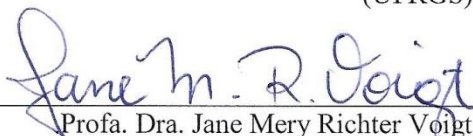
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa
(UFRGS)



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt
(UNIVILLE)

Joinville, 06 de fevereiro de 2017

Dedico esta dissertação àquele que se fez presença nesse intenso tempo de formação, mergulhando junto comigo sem temer a profundidade e as incertezas possíveis: ao meu amor Jadisson!

AGRADECIMENTOS

E deitado na relva, chorou.
(Antoine de Saint-Exupéry)

Esta dissertação é feita por várias mãos, tanto que optei por utilizar a escrita na primeira pessoa do plural. Não posso tomar como minha, sendo que muitas pessoas contribuíram para esse intenso processo de escrita. E este agradecimento é regado por lágrimas de alegria, de saudades, de orgulho.

Agradeço à CAPES pelo financiamento dessa pesquisa, que tornou possível sua realização e sua divulgação.

Ao meu grupo de pesquisas GPEI, pelas discussões, estudos e debates. Sou grata pelo acolhimento e pelo companheirismo!

À professora Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa e à professora Dra. Jane Mery Richter Voigt por terem gentilmente aceito participar desse processo de escrita, participando da banca de qualificação e da defesa dessa dissertação. Agradeço a maneira respeitosa e delicada que vocês conduziram suas indicações.

À professora Dra. Roselane Campos que disponibilizou seu tempo para nos atender auxiliando na definição e organização da metodologia desta pesquisa. Ouvir-la é sempre um privilégio!

À minha admirável orientadora, professora Dra. Rosânia Campos, que esteve sempre presente ao meu lado, segurando minha mão e me mostrando o caminho para me tornar uma pesquisadora. Uma mulher determinada, uma professora comprometida, uma orientadora exigente e uma amiga sensível. Todo o meu respeito e minha gratidão por ter o privilégio de conviver com você!

À minha família: sou o que sou e faço o que faço por eles! Meu irmão Ivan, meu fiel escudeiro e meu eterno protetor; minha irmã Simone, meu sobrinho-irmão Leandro, minha cunhada Juliane, meu cunhado Orivaldo, minha sobrinha-cunhada Dilmara, meu cunhado Ederson: minha gratidão aos momentos compartilhados.

Meu pai, “*que flutuou no ar como se fosse pássaro*”, que sempre se fez presente nas minhas dificuldades e nas minhas conquistas. Ah, como me fazem falta seus elogios e suas caras de orgulho, com aquele sorrisinho de canto. Seus ensinamentos e sua conduta estão cravados em mim. Assim eu consigo lhe eternizar! À você, minha saudade e as minhas mais doces lembranças!

¹ Construção, Chico Buarque de Holanda.

À minha mãe, um exemplo de dedicação e amor, que concretiza seu sonho de mulher independente ao ver a mim, sua filha caçula, seguir estudando e trabalhando, lutando por seu empoderamento. Sempre fomos cúmplices e companheiras. Sou grata por suas conversas, por enxugar minhas lágrimas e dizer que é preciso “sofrer pra crescer”!

Meu grande amor Jadisson, agradeço por sua companhia nos gelados e cinzentos dias de inverno e nos belos e floridos dias de primavera. Meu confidente, meu cuidador, meu suporte. Te amo mais que ontem e menos que amanhã!

À minha querida filha do coração, Maria Eduarda, que esteve presente ouvindo, rindo, chorando, abraçando. Obrigada pelas horas de conversas no final do café. Elas foram essenciais para me dar o equilíbrio necessário e seguir em frente.

Aos meus sobrinhos Artur, Manuela e Bruno, que com sua espontaneidade de criança me fizeram rir com seus delicados gestos e me surpreenderam com seus pedidos de atenção, que me fizeram parar em alguns momentos a escrita da dissertação para ouvir suas falas repletas de significados.

À minha sogra Dona Antônia e ao meu sogro Sr. Odílio por me acolher como filha, com todo o cuidado e amor! Seus pequenos gestos de gentileza e colaboração contribuíram para minha maior dedicação nesta pesquisa.

Ao querido professor Dr. Valdir Nogueira, meu secretário de educação, que sempre expressou todo o seu comprometimento e seu encantamento pela educação! Aquele brilho no olhar que você sugeriu que eu demonstrasse, foi reflexo do seu! Obrigada por me encorajar e pelos abraços apertados, sinceros e afetuosos!

Aos amigos que tive o privilégio de conhecer e conviver nestes dois anos de mestrado: Eliane, Leonardo, Ágata, Fabiana, Cleberson, Lediane, Jean, Délcia, Amanda, Jorge, Fernanda, Antônio, Jussara, Jaqueline, Karinna, Mirtes, Ana Paula, Andreza, Neusa.

À minha querida amiga Kátia C. S. Schmidt, minha parceira de pesquisa e de viagens. Esta dissertação também é sua! Obrigada por toda a colaboração na coleta de dados, nas discussões e nos estudos que contribuíram para o desenvolvimento da minha escrita.

À todas as professoras do mestrado em educação da Univille: professora Dra. Sílvia S. D Pillotto, professora Dra. Elizabete Tamanini, professora Dra. Raquel A. S. Venera, professora Dra. Sônia M. Ribeiro, professora Dra. Márcia S. Hobold, professora Dra. Nelma Baldin, professora Dra Rosana M. Koerner, professora Dra.

Aliciene F. M. Cordeiro, professora Dra. Marly K. de Pesce. Gratidão pela intensa formação acadêmica e sensibilidade nos diálogos!

Verbo Ser

(Carlos Drummond de Andrade)

*Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?*

*É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?*

*Tenho de mudar quando crescer?
Usar outro nome, corpo e jeito?*

*Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?*

*Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser*

*Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?*

*Não dá para entender. Não vou ser.
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser. Esquecer.*

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “Currículo para a Educação Infantil: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses” tem como objetivo principal analisar os documentos curriculares das redes públicas municipais de Educação Infantil dos dez maiores municípios de Santa Catarina. É uma pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e está vinculada ao Grupo de Pesquisas em Políticas e Práticas para a Educação e Infância – GPEI, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Nesse processo, para responder ao proposto, definimos os objetivos específicos, quais sejam: a) analisar a organização e apresentação dos documentos curriculares municipais; b) analisar a concepção de: criança, educação infantil, ensino-aprendizagem-desenvolvimento e currículo; c) verificar os documentos mandatórios e orientadores que fundamentam os documentos municipais. Esta é uma pesquisa documental organizada a partir de duas ações principais: a) revisão bibliográfica e documental, do período de 2000 a 2015; b) coleta e análise dos dados junto aos sites e diretamente nas secretarias municipais de educação. Para análise dos dados utilizou-se a metodologia da análise de conteúdo, referenciada por Bardin (2011). No que se refere à rede pública municipal de educação infantil pesquisada, destacamos que os dados remetem para a importância de discussões em torno da estratégia utilizada por esses municípios por meio de conveniamentos, visto que, essas redes conveniadas possuem administração própria, ou seja, seguem suas orientações e práticas independentes inclusive do documento curricular da rede pública municipal. Concomitantemente a esse fato, observou-se também que para cumprir a lei 12.796 de 2013 de obrigatoriedade de matrícula para as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, os municípios estão utilizando diferentes estruturas para o atendimento, entre prédios próprios, junto à creche, às escolas de ensino fundamental, em casas adaptadas e ONGs. Ou seja, torna-se relevante dialogar se o documento curricular municipal é capaz de compreender toda essa diversidade de atendimento, uma vez que ainda encontramos documentos curriculares elaborados a partir de listas de conteúdos baseados em datas comemorativas, além de não haver inclusive nem um consenso em relação à nomenclatura desse documento, variando entre diretrizes, planejamento, currículo e proposta. Para além desses dados, as análises indicaram que os documentos curriculares municipais para a educação infantil são elaborados a fim de subsidiar a prática educativa e que são organizados por meio da rotina institucional. Evidenciou-se também que, mesmo sendo a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil – DCNEI (2009) o documento mais citado, alguns documentos curriculares municipais seguem ainda a estrutura presente no Referencial Curricular Nacional – RCNEI (1998) no modo como são estruturados. No que se refere às concepções de criança, de educação infantil, de ensino-aprendizagem-desenvolvimento e de currículo, os documentos dialogam com as concepções definidas nas diretrizes nacionais, mas por vezes observamos tensões entre essas definições e a operacionalização da prática educativa cotidiana. Esse descompasso entre o definido nas concepções e o modo como o cotidiano da educação infantil é realizado evidencia a necessidade de continuidade nos estudos, bem como investigações e debates na área sobre o que define e orienta a prática educativa na educação infantil.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação infantil. Documento curricular.

ABSTRACT

This research, entitled "Curriculum for Early Childhood Education: an analysis from the curricular documents of cities of Santa Catarina" has as main objective to analyze the curricular documents of the municipal public networks for early childhood education of the ten largest cities of Santa Catarina. It is financed by the Coordination of Improvement for Higher Education Personnel - CAPES and is linked to the research group on Policies and Practices for Education and Childhood, of the Program of Master in Education of the University of the Region of Joinville - UNIVILLE. In this process, in order to answer to the proposal, we define the specific objectives, which are: a) to analyze the organization and presentation of the municipal curricular documents; B) analyze the conception of: child, early childhood education, teaching-learning-development and curriculum; C) verify the mandatory and guiding documents that support the municipal documents. This is a documentary research organized in two main actions: a) bibliographical and documentary review, from the period of 2000 to 2015; B) collection and analysis of the data on the sites and directly in the municipal education departments. To analyze the data, we used the methodology of content analysis, referenced by Bardin (2011). Regarding to the municipal public education network researched, we emphasize that the data refer to the importance of discussions about the strategy used by these municipalities through agreements, since these networks have an own administration, following its guidelines and independent practices including the municipal public network curriculum document. Concomitantly with this fact, it was also observed that in order to comply with the law 12.796 of 2013 of compulsory enrollment for the children of 4 and 5 years in the preschool, the municipalities are using different structures for the attendance, not only own buildings, next to care centers, schools, adapted homes and ONGs (Non Government Organizations). In other words, it becomes relevant to discuss whether the municipal curricular document is capable of understanding all this diversity of care, since we still find curricular documents elaborated from Lists of contents based on commemorative dates, in addition to not even having a consensus regarding the nomenclature of this document, varying between guidelines, planning, curriculum and proposal. In addition to these data, the analyzes indicated that the municipal curricular documents for children's education are elaborated in order to subsidize the educational practice and that they are organized through the institutional routine. It was also shown that, even though the National Curriculum Directive for Early Childhood Education (2009) is the most cited document, some municipal curricular documents still follow the structure present in the National Curriculum Framework (1998) in the way they are structured . With regard to conceptions of children, children's education, teaching-learning-development and curriculum, the documents dialogue with the conceptions defined in the national guidelines, but sometimes we see tensions between these definitions and the operationalization of the daily educational practice. This mismatch between what is defined in the conceptions and the way in which the daily life of the children's education is carried out evidences the need for continuity in the studies, as well as investigations and debates in the area on what defines and guides the educational practice in early childhood education.

Keywords: Public policies. Child education. Curricular document.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF – Constituição Federal

DCNEI (1999) – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
(Resolução nº 1 de 7 de abril de 1999)

DCNEI (2009) – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
(Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009)

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de
Valorização dos Profissionais da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Municípios participantes da pesquisa.....	18
Quadro 2 – Revisão de produção acadêmica	21
Quadro 3 – Documentos curriculares municipais encaminhados.....	25
Tabela 1 – Dados gerais dos municípios catarinenses pesquisados	49
Tabela 2 – População dos municípios catarinenses pesquisados	50
Tabela 3 – Número de instituições e de funcionários no setor de Educação Infantil dos municípios pesquisados	51
Tabela 4 – Número de matrículas da rede municipal de Educação Infantil.....	53
Quadro 4 – Documentos mandatórios nacionais citados nos documentos curriculares municipais	57
Quadro 5 – Documentos mandatórios locais citados nos documentos curriculares municipais	60
Quadro 6 – Documentos orientadores nacionais citados nos documentos curriculares municipais	62
Quadro 7 – Título dos documentos curriculares municipais analisados.....	63

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	A Intenção da Pesquisa	17
1.2	Caminhos metodológicos.....	20
1.2.1	A técnica de análise	24
2	CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE ESPECIFICIDADE É ESSA? 29	
2.1	O Currículo que Perpassa a Constituição da Educação Infantil: do Assistencialismo ao Direito Legal.....	32
2.2	Primeiras Aproximações em torno do Conceito de Currículo.....	39
2.3	Estabelecendo relações: o currículo para as crianças de 0 a 5 anos de idade... 42	
3	UNIVERSO DA PESQUISA	49
3.1	Localizando os municípios pesquisados	49
3.2	A rede municipal pública de educação infantil	50
3.3	Os documentos curriculares municipais: apresentação e organização	55
4	A ROTINA COMO EIXO ESTRUTURANTE DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	72
4.1	A criança como sujeito social de direitos	74
4.2	Educação infantil: um espaço social privilegiado para a garantia dos direitos das crianças.....	79
4.3	O meio social como protagonista no ensino-desenvolvimento-aprendizagem das crianças.....	85
5	DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DIRETRIZES PARA SUBSIDIAR A PRÁTICA EDUCATIVA?	90
5.1	Experiências e vivências: tentativas de um novo currículo para a educação infantil?	96
6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	100
	REFERÊNCIAS	105
	DOCUMENTOS ANALISADOS	109
	ANEXO A – DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE	110
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE ..	111
	ANEXO C – REVISÃO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA - BANCO DE TESES E DISSERTAÇÃO CAPES E BIBLIOTECA DIGITAL	112
	APÊNDICE A – QUADRO DAS CATEGORIAS E UNIDADES DE REGISTRO	115

APÊNDICE B - QUADRO DAS UNIDADES DE REGISTRO POR MUNICÍPIO.....	116
APÊNDICE C - QUADRO DE FREQUÊNCIA DAS UNIDADES DE REGISTRO NOS DOCUMENTOS ANALISADOS.....	149

1 INTRODUÇÃO

[...] o que eu vou escrever já deve estar na certa de algum modo escrito em mim. Tenho é que me copiar com uma delicadeza de borboleta branca.
(Clarice Lispector)

Pesquiso, reflito e escrevo do lugar de uma professora de educação infantil, encantada por sua profissão e constituída inicialmente por verdades e certezas desenvolvidas no cotidiano institucional. Verdades essas que estão sendo pensadas, na medida em que as diferentes leituras e reflexões vão sendo aprofundadas e o conhecimento vai desaguando-se em um mar infinito de novas perguntas. Durante o período do mestrado, passei por tempos de descobertas, de medos, de dúvidas, de decepções (muitas coisas não são tão belas e simples como costumamos considerar) e, nesse processo fui apreendendo que:

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” – as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. (APPLE, 2006, p. 103)

E, a partir dessas reflexões, dos estudos, questionei muito a minha prática educativa, me culpei, culpei minha família e a sociedade. Um grande conflito! Até que fui compreendendo que quem eu sou, o que faço, porque vivo desta maneira, está muito além das minhas simples escolhas. São ainda resultados das condições objetivas da vida, e fui descobrindo que além do dito, do expresso, “eu cresci estimulado por raças caladas” (NERUDA, 2011 p. 41). E nesse sentido, compreendi melhor os versos “vida de gado, povo marcado, povo feliz”; pois historicamente somos ensinados a agradecer por aquilo que deveria ser direito.

Diante de todo esse turbilhão de informações e essa “desordem” em minhas verdades, os meus planos e sonhos como professora, aqueles os quais eu busquei auxílio no mestrado para fortalecer, permaneceu em sua essência: ter na instituição de ensino um lugar de conhecimento, cultura, desenvolvimento, de direitos, independente de gênero, etnia ou classe social. Assim então, nessas vivências como filha, estudante e professora, constituída por diversos e diferentes discursos, nasceu a minha intenção de pesquisar o currículo da Educação Infantil, uma

proposta singela que se ampliou no encontro de discussões de um grupo de pesquisa no qual eu fui gentilmente acolhida.

1.1 A Intenção da Pesquisa

Ao trabalhar com a Educação Infantil, passei a perceber algumas fragilidades nesta área, como por exemplo, o currículo, o qual pode ser compreendido (APPLE, 2006; BUJES, 2001; SACRISTAN, 1998; BARBOSA, 2009) como uma prática cultural reflexiva e viva no cotidiano educacional. Essa prática nos faz pensar sobre as concepções de educação infantil, de criança, de infância, da relação de família/escola, das metas, dos desafios, da realidade do atendimento do município - evidenciando a necessidade de um documento municipal orientador dessa modalidade educacional. Um documento que reconheça e que identifique a Educação Infantil em suas particularidades e singularidades. Logo, para além de pensar indicações e matrizes, é também necessário questionar a função do currículo e nesse sentido, Apple (2006, p. 102) nos auxilia ao indagar:

E se as escolas e o currículo tiverem chegado ao que são para que os interesses de minha comunidade ficassem subsumidos aos interesses de pessoas mais poderosas? E se a conjuntura social e econômica existente de fato *exigir* que algumas pessoas sejam relativamente pobres e sem habilidades e outras não? Então, tacitamente, você começa a perceber como as escolas ajudam a manter essa conjuntura institucional.

Com isso, surgiu então o interesse em pesquisar o processo de reformulação das Diretrizes Curriculares do município em que estava trabalhando, visto que, coincidentemente, esse processo seria iniciado em consonância com o período da minha pesquisa. Além disso, discussões em reuniões do Proinfância² instigavam ainda mais meu interesse por esse tema. Ao levar essa intenção para a minha orientadora, fui surpreendida com algo mais grandioso, reflexo de discussões geradas a partir do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas Educativas para a Educação e Infância - GPEI³: pesquisar as propostas curriculares dos dez maiores

² Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil, instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007.

³ Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

municípios de Santa Catarina. A partir de nossas conversas, entendemos que esta pesquisa traria mais subsídios para reflexões acerca desse tema, e que contribuiria com uma extensão maior, visto que os maiores municípios servem como referência para os municípios aos arredores. Para tanto, elegemos como objetivo geral “analisar os documentos⁴ curriculares nas redes públicas municipais de Educação Infantil dos dez maiores municípios de Santa Catarina”. Para responder a esse objetivo maior, definimos os objetivos específicos, quais sejam: a) analisar a organização e apresentação dos documentos curriculares municipais; b) analisar a concepção de criança, de educação infantil, ensino-aprendizagem - desenvolvimento e de currículo; e c) verificar os documentos mandatórios e orientadores que fundamentam os documentos municipais.

Vale destacar que, ao se referir aos dez maiores municípios de Santa Catarina, está se utilizando o parâmetro de maior taxa populacional. Desse modo, de acordo com dados do Censo (2010), são eles:

Quadro 1 – Municípios participantes da pesquisa

	Município	Total de Habitantes	Mesorregião
1º	Joinville	515.288	Norte Catarinense
2º	Florianópolis	421.240	Grande Florianópolis
3º	Blumenau	309.011	Vale do Itajaí
4º	São José	209.804	Grande Florianópolis
5º	Criciúma	192.308	Sul Catarinense
6º	Chapecó	183.530	Oeste Catarinense
7º	Itajaí	183.373	Vale do Itajaí
8º	Lages	156.727	Serrana
9º	Jaraguá	143.123	Norte Catarinense
10º	Palhoça	137.334	Grande Florianópolis

Fonte: Organização da própria autora a partir dos dados do IBGE - Censo 2010.

Logo, utilizando-se dos municípios citados acima é possível abranger 39,24% da população total do Estado. É importante também observar que, dessa forma, todas as mesorregiões de Santa Catarina são contempladas com a participação de pelo menos um município, o que se considera de extrema importância, visto que

⁴ Optamos por substituir o termo “proposta” por “documento” visto que esse termo consegue abarcar a amplitude de nomenclaturas encontradas nos documentos municipais pesquisados. O termo “proposta” será utilizado aqui para se referir ao “projeto” de educação do município, não como um documento, mas como uma intenção.

esse trabalho proporcionará também encontros em seminários com grupos de pesquisas das diferentes regiões para socialização dos dados, reflexões e discussões acerca do tema. Acredita-se que, com isso, possamos fomentar o “pensar” currículo na Educação Infantil de Santa Catarina, bem como estimular a produção acadêmica nessa área, já que em levantamento realizado foi possível perceber o quão pouco pesquisado é esse tema, embora a discussão da temática não possa ser considerada tão contemporânea. Mesmo antes da LDB (1996) já vinham se delineando de uma forma mais governamental diálogos a respeito do currículo para crianças de 0 a 5 anos, com processos organizados pelo MEC/COEDI, como no ano de 1994 com o documento “Política Nacional de Educação Infantil” e no ano de 1996 com o documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil”. Esse processo teve uma ruptura e uma modificação de trajetória a partir das reformas do Estado sendo que na década de 2000 houve um novo redirecionamento, conforme iremos detalhar nas seções seguintes.

Em nível estadual, no ano de 2007, no que diz respeito às produções acadêmicas, destacamos a tese de doutorado de Verena Wiggers intitulada “As orientações pedagógicas da Educação Infantil em municípios de Santa Catarina”. Essa pesquisa apontou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI como o documento mais citado para a elaboração das diretrizes municipais, com poucas referências ao documento mandatório “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (1999/2009)”. Além disso, encontrou uma grande variedade de documentos, desde orientações até normatizações. Wiggers (2007) pesquisou 73 municípios que participaram respondendo ao questionário enviado pela pesquisadora, sendo que desses, 17 forneceram seu documento curricular para análise. Os dados dessa tese irão subsidiar a nossa pesquisa, no sentido de verificarmos possíveis avanços e/ou modificações nos documentos municipais nesses 9 anos entre uma pesquisa e outra, considerando ainda que dos 17 participantes, 4 correspondem ao nosso campo de estudo.

Ainda nesse processo, retornando ao nível nacional, no ano de 2009 o MEC em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (BRASIL, 2009) realizou um mapeamento das propostas pedagógicas municipais de Educação Infantil e encontrou também uma grande diversidade dos documentos apresentados. Além disso, assim como a pesquisa de Wiggers (2007), foi constatado que os

RCNEI's ocupam lugar de destaque nos documentos curriculares e que alguns municípios ainda apresentaram apenas listas de conteúdos.

Diante desses estudos, alguns questionamentos borbulham em nossa cabeça: quais os avanços que aconteceram em torno dos documentos curriculares para a educação infantil? Diante de toda a especificidade dessa etapa educacional, quais documentos os municípios irão nos apresentar? Como está sendo compreendido esse currículo? Será que iremos, nesta nossa pesquisa, encontrar a mesma diversidade de documentos encontrados há nove anos atrás? Será que as DCNEI's ainda não estão sendo reconhecidas como documento mandatário? Qual a Educação Infantil que os municípios irão nos apresentar?

Não obstante, vale destacar que entendemos que essa pesquisa pode ainda trazer novas contribuições para a área, se considerarmos o próprio contexto histórico em que teve início, isto é, a ampliação do número de matrículas na educação infantil registradas nos últimos anos; a inclusão da educação infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB que oportuniza recursos próprios para a educação infantil; projetos específicos⁵ do MEC tanto para auxiliar os municípios na construção de estruturas/ equipamentos quanto na formação dos profissionais da educação, de modo especial esse último que oportunizou acesso as discussões aos professores que muitas vezes acabavam ficando contingenciadas ao nível do ensino superior, das universidades e/ou grupos de pesquisas. Além desses aspectos, a atual emergência da constituição de uma base nacional comum curricular também nos instiga a questionar: essa base é pensada a partir das diretrizes curriculares nacionais, mas será que as diretrizes já compõem o cotidiano da educação infantil nos documentos curriculares?

1.2 Caminhos metodológicos

Esta é uma pesquisa documental, a qual pode ser definida como um “procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p.2). Para atender aos nossos objetivos, iremos utilizar os

⁵ Programa do governo federal Proinfância

documentos curriculares municipais como objeto de estudo e, para as análises, optamos pela análise de conteúdo, visto que essa se constitui em

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produções/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Antes de iniciar a apresentação do processo de coleta de dados, é importante dizer que esta pesquisa é organizada em duas partes principais: a) revisão bibliográfica e documental; e b) coleta e análise dos dados. Para revisão bibliográfica foi consultado o banco de teses e dissertações do portal da CAPES⁶ e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações de acordo com quadro abaixo:

Quadro 2 – Revisão de produção acadêmica⁷

Descritor- Educação Infantil e combinações	Capes	Biblioteca Digital
Currículo+educação infantil	10	5
Orientações curriculares+educação infantil	0	0
Proposta curricular+educação infantil	2	1
Proposta pedagógica+educação infantil	0	2
Proposta político-pedagógica +educação infantil	0	0
Proposta pedagógica curricular +educação infantil	0	0
Referencial curricular+educação infantil	1	4
Diretrizes pedagógicas + educação infantil	0	0
Diretrizes curriculares + educação infantil	0	1
Total:	13	13
Descritor – Creche e combinações	Capes	Biblioteca digital
Currículo+creche	2	2
Orientações curriculares+ creche	0	0
Proposta curricular+ creche	0	0
Proposta pedagógica+ creche	0	1
Proposta político-pedagógica + creche	0	0
Proposta pedagógica curricular + creche	0	0
Referencial curricular+ creche	0	0
Diretrizes pedagógicas +creche	0	0
Diretrizes curriculares + creche	0	0
Total:	2	3

Fonte: Elaboração própria a partir de levantamento realizado em 14/01/2016.

⁶ Optamos por realizar também a revisão na Biblioteca Digital visto que a banco de teses e dissertações da CAPES indica pesquisas de origem da Plataforma Sucupira somente do período de 2013 a 2016.

⁷ Anexo C.

Neste quadro é possível perceber que o tema abordado é ainda pouco pesquisado na área, mais ainda no que se refere ao atendimento das crianças de 0 a 3 anos. Esses dados nos alertam também para um olhar atento em relação ao lugar da creche nos documentos curriculares municipais.

No que se refere a revisão documental é realizada nos sites oficiais, tanto do governo federal, quanto dos governos municipais.

Por meio da análise do conteúdo, pretendemos não só destacar e/ou informar o currículo apresentado pelos municípios, mas, inclusive, inferir e interpretar os dados, elaborando questionamentos, reflexões e hipóteses que, certamente, não se esgotarão nesta pesquisa, mas nos fornecerão subsídios para colaborar com essa discussão. Isso justifica a utilização dessa metodologia, a qual, de acordo com Bardin (2011, p.52), nos possibilita “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem”.

Como técnica de análise dentre as propostas⁸, a análise categorial deu indícios de ser a mais indicada para atender nossos objetivos. Nesse sentido, é interessante observar que:

Esta [análise categorial] pretende tomar em consideração a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido. [...] É o método das *categorias*, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação de elementos de significação constitutivos da mensagem. (BARDIN, 2011, p. 43)

As categorias devem obedecer a certas regras para sua validação: devem ser homogêneas, exaustivas, exclusivas/objetivas e adequadas ou pertinentes. (BARDIN, 2011)

Outro aspecto chave da análise de conteúdo é a inferência, a fase intermediária entre a descrição e a interpretação. As inferências podem ser realizadas a partir das condições de produção: o que levou a tal enunciado? Quais as consequências de tal enunciado? Quem o fez? Para quem? Nesse processo o

analista é como um arqueólogo. Trabalha com *vestígios*: os “documentos” que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e

⁸ Podem ser: análise categorial, análise de avaliação, análise de enunciação, análise proposicional do discurso, análise da expressão e análise das relações. (BARDIN, 2011)

graças a eles. (BARDIN, 2011, p. 45)

A última etapa da análise consiste na interpretação, ou seja, aquilo que o pesquisador contribui, insere, completa, interpreta a partir do seu conhecimento e do seu lugar. Dito de outro modo, cada sujeito irá interpretar os dados a partir de seu referencial epistemológico, de uma forma diferente, dando a pesquisa sua originalidade.

Como um “conjunto de técnicas”, a análise de conteúdo consiste então, nas três fases principais: descrição → inferência → interpretação.

Definidas a metodologia e as técnicas necessárias para a análise dos documentos, realizamos a coleta de dados.

O primeiro contato feito com as secretarias de educação foi realizado através de ligação telefônica, para apresentar a pesquisa e solicitar autorização por meio da “Declaração de Instituição Co-participante”⁹ (Anexo A) e do “Termo de Livre Consentimento” (Anexo B), os quais precisavam ser assinados pelos responsáveis de cada secretaria. Após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, encaminhamos um e-mail a todos os municípios, com o parecer aprovado consubstanciado do CEP (nº 1.226.679), solicitando o agendamento da primeira visita, em data e horário que fossem mais adequados à secretaria. Além disso, nesse mesmo e-mail solicitamos o envio do documento curricular e dos dados referentes à educação infantil do município por meio do preenchimento do “Roteiro de Coleta de Dados”. As ligações telefônicas fizeram-se necessárias, tanto para identificarmos as pessoas com as quais realizaríamos a visita e que seriam também nosso contato direto para esclarecimentos de dúvidas, complemento de informações e documentos, etc.; quanto para iniciar um contato que nos parecia mais próximo e rápido na elucidação de dúvidas por parte das secretarias. Todos esses contatos, tanto por telefone como por e-mail, foram registrados em uma ficha de acompanhamento.

Durante a visita de apresentação realizada nas secretarias de cada município que autorizou a pesquisa, efetuamos uma rápida entrevista com os responsáveis, para conhecer um pouco mais da história da educação infantil do município, de como foi o processo de elaboração do documento curricular, particularidades que

⁹ Foram coletadas as assinaturas previamente, visto que o comitê de ética da instituição exige que, já no projeto, seja anexada essa Declaração.

consideraram importantes relatar, entre outros aspectos.

Os documentos e os dados foram enviados por e-mail por alguns municípios e outros entregaram pessoalmente durante a visita. Apenas um município indicou a coleta através do site da secretaria, ainda que outros quatro também possuam o documento *online*. Assim, no total dos dez municípios inicialmente com a intenção de pesquisa, visitamos e recebemos os documentos de oito. Com isso, seguimos a pesquisa, obedecendo a regra de exaustividade e representatividade, com mais de 50% dos dados previstos¹⁰.

Em posse dos documentos, foram iniciados os estudos e análise dos mesmos, conforme procuramos discutir a seguir.

1.2.1 A técnica de análise

A partir do método de análise de conteúdo de Bardin (2011) iniciamos a pesquisa por meio da organização da análise, que consiste em: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

1) Pré análise: esse momento foi composto de várias ações, conforme podemos observar:

- A escolha dos documentos: solicitamos às secretarias de educação o documento curricular, ou os documentos que orienta(m) as instituições de educação infantil. Com isso, obtivemos o seguinte resultado:

¹⁰ O município de Jaraguá do Sul não autorizou a coleta dos dados, visto que, conforme informado em contato telefônico, o documento curricular encontra-se em construção. O município de Chapecó não enviou os dados até o prazo definido.

Quadro 3 – Documentos curriculares municipais encaminhados

Município	Título do Documento Indicado
Joinville	- Orientações curriculares municipais; - Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil; - Brinquedos e brincadeiras na creche (MEC).
Florianópolis	- Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015); - Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015); - Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012); - Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010).
Blumenau	-Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica.
São José	-Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José.
Criciúma	- Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Criciúma (2015/2016) – documento preliminar.
Itajaí	- Diretrizes Municipais para a Educação Infantil.
Lages	- Planejamentos bimestrais; - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; - Plano Nacional e Municipal de Educação; - Proposta Curricular de Santa Catarina.
Palhoça	-Proposta Pedagógica Educação Infantil Rede Municipal de Ensino Palhoça (2005/2006/2007).

Fonte: Organização própria a partir das informações repassadas pela equipe técnica da secretaria durante entrevista.

A partir dessa coleta, foi possível constituir o *corpus*, seguindo as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência: *corpus* formado por uma amostra representando 80% dos dez maiores municípios de Santa Catarina, por meio do documento curricular municipal mais atual da educação infantil, no qual todos são passíveis de análise de acordo com os objetivos da pesquisa, considerando que a falta de algumas informações já é indicativos para tal.

- Leitura flutuante: após a formação do *corpus*, realizamos a leitura de cada documento, estabelecendo um primeiro contato com os textos. Essa fase possibilitou obter as primeiras “impressões e orientações”. (BARDIN, 2011, p. 126)

- Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores: utilizamos a frequência de aparição das categorias nos documentos pesquisados como indicadores. Assim, a categoria citada mais vezes terá maior relevância nas análises.

- Preparação do material: Essa fase, bastante rigorosa, exige a elaboração de instrumentos eficazes para subsidiar as análises. Dessa forma, realizamos várias organizações com quadros e tabelas a fim de definir modos precisos de organização

dos dados. Com as categorias definidas *a priori* de acordo com os objetivos da pesquisa, elaboramos o “Quadro de Registro das Incidências para Definição das Unidades de Registro” no qual registramos todos os excertos correspondentes ao tema da categoria, extraídos dos documentos. Após esse registro, analisamos as categorias e seus respectivos excertos, elaborando então as unidades de registro descritas no “Quadro das Categorias e Unidades de Registro” (Apêndice A). As categorias foram identificadas com as letras A, B, C, D, E, F, G, H e as unidades de registros seguindo respectivamente (A1, A2, A3, B1, B2, B3...). Em seguida, passamos para as análises dos documentos de forma individual (Apêndice B), o que possibilitou o preenchimento do “Quadro de Frequência das Unidades de Registro nos Documentos Analisados” (apêndice C), apresentando de forma sintetizada a unidades de registro de maior relevância, verticalmente por município e horizontalmente por unidades de registro.

2) Exploração do material:

Nessa etapa, inicia o manuseio individual dos documentos, assim, durante a leitura foram feitos comentários e marcações nos textos por meio de grifos e com a indicação de siglas, desenvolvidas para facilitar a identificação (DOCL = documentos legais (mandatórios e orientadores); NOM = nomenclatura; OBJ = objetivo do documento; CCRI = concepção de criança; CEDINF = concepção de educação infantil; CAP = concepção de ensino-desenvolvimento-aprendizagem; CCURR = concepção de currículo); posteriormente buscamos todas as marcações digitando a sigla desejada na ferramenta “localizar” do programa *Adobe Acrobat Reader*, recortando os excertos e registrando na tabela das categorias. Esse processo foi realizado com todos os documentos. De acordo com Bardin (2011, p. 131) “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

3) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação:

Com essas etapas realizadas e de posse de todos os quadros preenchidos com as categorias e unidades de registro descritas aqui neste **primeiro capítulo**, verificamos as frequências e estruturamos a escrita das análises.

Assim, a sequência dessa dissertação foi organizada da seguinte maneira: **no segundo capítulo** discutimos sobre a especificidade do currículo para a educação

infantil, compreendendo que, desde o atendimento pela perspectiva de guarda da criança até aquelas concepções preparatórias para o ensino fundamental, há um currículo presente. Logo, ao falarmos que o direito à educação infantil é um direito tanto da criança como da família, conquistados sobretudo por movimentos das mulheres, consideramos importante a discussão acerca dos conceitos de assistência e assistencialismo, compreendendo que o primeiro trata também de um direito garantido na Constituição Federal (1988) para aqueles que dele necessitarem. Para tanto, utilizamos autores como Barbosa e Richter (2015), Sposati, Bonett, Yasbek e Falcão (1986), Alayon (1980), Kuhlmann Jr. (2015, 2001, 1999), Germano (1994), Sarti (2001), Cunha (2009), Duarte (2007). Em seguida, apresentamos alguns documentos que discutem o currículo para a educação infantil, em territórios de disputa, mesmo antes dessa etapa educativa ser reconhecida como integrante da educação básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (1996). Discutimos brevemente o conceito de currículo por Silva (2011), Sacristan (1998), Moreira e Silva (2006) e Apple (2006).

O **terceiro capítulo** apresenta os municípios pesquisados com seus respectivos documentos curriculares. Nele, informamos alguns dados estatísticos territoriais, populacionais, índices de desenvolvimento humano, números de instituições de educação infantil, matrículas, entre outros, de cada município. Além disso, para apresentar a organização e apresentação dos documentos curriculares pesquisados, utilizamos também as categorias A (documentos mandatórios), B (documentos orientadores) e C (nomenclatura).

No **capítulo quarto**, a partir dos dados apresentados na organização e apresentação dos documentos do capítulo anterior, discutimos como as concepções de criança (categoria E), educação infantil (categoria F) e ensino-aprendizagem-desenvolvimento (categoria G) dialogam, buscando encontrar coerência nos textos. Para a análise desses dados, nos amparamos em leituras feitas a partir de autores como Barbosa (2000), Sacristan (2005), Fochi (2015), Arroyo (2011), Barbosa e Horn (2001), Kuhlmann (1999), Bujes (2001), Finco, Barbosa e Faria (2015).

Nessa perspectiva, no **quinto capítulo** tratamos do objetivo (categoria D) apontado pelos municípios em elaborar um documento curricular para a educação infantil. Para isso, é importante discutir também sobre as concepções de currículo (categoria H) defendidas nesses documentos.

Por fim, apresentamos **algumas considerações** relativas a este processo de

pesquisa, buscando responder aos objetivos inicialmente propostos, bem como refletir sobre os desafios que entendemos que ainda permeiam as discussões sobre o currículo para a educação infantil.

2 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE ESPECIFICIDADE É ESSA?

A Educação Infantil desenvolve suas atividades a partir de compreensões nem sempre explícitas de suas funções e projetos educativos. Nesse processo, atualmente, algumas concepções são mais evidentes como uma etapa educacional que não se limita a um lugar de guarda, ou tão pouco necessita de indicações adaptadas do ensino fundamental. Compreendemos que a educação infantil

deve incluir acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação. (BUJES, 2001, p. 21)

A própria nomenclatura dessa etapa, que não traz a palavra “ensino” assim como as demais – ensino fundamental, ensino médio, ensino superior – já nos indica uma diferenciação (BARBOSA E RICHTER, 2015), a qual procura destacar também a indissociabilidade entre o cuidado e o educacional. É necessário, ainda, compreender que essa etapa educativa ocorre na intersecção dos direitos da família, da mulher e da criança. Nisso reside a complexidade da Educação Infantil, e pensar um currículo para esta etapa torna-se um grande desafio.

Dessa forma, pretendemos, neste segundo capítulo, dialogar sobre o currículo para a primeira etapa da educação básica, que por vezes nos parece ser apropriado pela creche e pré-escola como uma listagem de conteúdos. Entretanto, compreendemos que, ainda que o currículo seja apresentado como um quadro, ou lista de conteúdos, atividades, indicações para atividades, competências, entre outras formas, o currículo é sempre mais do que isso, pois ele se concretiza nas relações cotidianas, mediadas por concepções, valores e experiências. Desse modo, partimos do pressuposto de que sempre há um currículo no espaço educativo, espaço institucional, mesmo quando este não esteja sistematizado em um documento.

Desse modo, nos contrapomos aos discursos que tendem a definir a educação infantil, sobretudo a creche, como inicialmente um *lócus* puramente assistencialista sem currículo. Esse atender assistencial também possui um currículo. Nesse sentido, consideramos importante destacar que, por vezes, os

termos “assistencialismo” e “assistência social” foram apropriados, inclusive pelos profissionais da educação, como sinônimos, sem perceber que esse último refere-se a um direito garantido na Constituição Federal a todos os brasileiros que dele necessitarem. Logo, acreditamos ser necessário, primeiramente, fazer uma breve discussão, buscando esclarecer os conceitos de “assistencialismo” e “assistência social” para inclusive compreendê-los durante todo o texto desta dissertação, no seu sentido legal/ científico.

Essa “condensação de dois conceitos” acabou repercutindo em uma negatização da assistência, ao mesmo tempo em que ficou vinculada à lógica de que as instituições assistencialistas não possuem um “currículo educativo”¹¹. Nesse sentido, é importante lembrar que, quando pensamos em “assistencialismos”, estamos nos referindo à ideia de beneficiário, ou seja, aquele que recebe um benefício, a qual está atrelada ao sentido de ajuda e caridade. Ação que, de acordo com Alayon (1980 apud SPOSATI, BONETTI, YASBEK E FALCÃO, 1986, p. 68), consiste em “uma das atividades sociais que historicamente as classes dominantes programaram para reduzir a miséria que geravam e para perpetuar o sistema de exploração do trabalhador”.

Outro aspecto do assistencialismo é a sua constituição fortemente marcada pela maneira particular de atendimento, de maneira individual e excludente nos problemas sociais, isto é, “se torna presente no *movimento inclusão-exclusão* enquanto *desloca o incluído* dos seus pares, do seu universal, da sua situação de classe, tratando-o como um particular”. (SPOSATI, BONETTI, YASBEK E FALCÃO, 1986, p. 75). Dessa forma, é necessário compreender que

reorientar a prática assistencial na direção da luta pela constituição da cidadania implica ir além do aparente, de modo a fazer emergir a relação particular-universal, a vinculação entre o destino singular vivido e os determinantes gerais da classe a que pertence. (SPOSATI, BONETTI, YASBEK E FALCÃO, 1986, p. 76)

De outro modo, o termo “assistência social” é entendido como “uma modalidade de produção de bens e serviços a uma classe social”. (SPOSATI, BONETTI, YASBEK E FALCÃO, 1986, p. 58). É importante mencionar que a política de assistência social também é engendrada no próprio sistema capitalista, logo é

¹¹ Como não é objeto desta dissertação realizar uma revisão histórica do atendimento à infância em instituição educativa, não iremos aprofundar essa discussão, no entanto, indicamos os estudos de Kuhlmann Jr (1988) sobre esse tema.

marcada por suas contradições. Entretanto, diferentemente da lógica assistencialista, quando se fala em política de assistência se recoloca a discussão na arena do direito, e não do favor. Se organiza por meio de uma ação para um grupo, uma classe, que decorrente do sistema capitalista é excluído de uma vida digna.

Essa distorção do conceito, do tratamento de assistência social e assistencialismo como sinônimos, sempre atrelado ao favor, à filantropia, nos faz muitas vezes reproduzir um discurso inculcado no senso comum, não reconhecendo nossos próprios direitos.

Na educação infantil, por exemplo, existe uma grande barreira entre a assistência e a educação. Isso porque, historicamente, se construiu um conceito de que para a educação infantil avançar e se legitimar como uma ação educativa é necessário se desvincular de qualquer aspecto de cunho assistencial. E essa concepção marcou historicamente o currículo dessa etapa, de modo que,

Quando se apregoou que as creches precisariam se tornar educacionais e se rejeitaram essas dimensões fundamentais da educação da criança pequena, o que se fez foi colaborar para que os cuidados e a assistência fossem deixados de lado, secundarizados. Ou seja, que os cuidados fossem prestados de qualquer maneira, porque o que importaria era o educacional, considerado atividade nobre em oposição às tarefas desagradáveis como trocar as fraldas dos bebês, ou qualquer outro tipo de cuidado. Além disso, se projetou para a Educação Infantil um modelo escolarizante, como se nos berçários precisasse haver lousas ou ambientes alfabetizadores. Renovou-se assim, o modelo de prestar uma educação de baixa qualidade, seja nos cuidados, seja na educação dada às crianças pobres. (KUHLMANN JR. 2015, p. 188)

Vale destacar que não se trata de defender práticas assistencialistas, pois, como já foi discutido anteriormente, essas se pautam nas relações de favores. Trata-se de compreender a assistência social como uma política de direito a todo o cidadão. Assim, compreendemos que a educação infantil resulta da intersecção de uma política de assistência com uma política educacional. E, assim sendo, é direito das famílias e das crianças. Ou seja, assistência social, assim como a educação, são direitos garantidos na Constituição Federal e que não podem mais ser compreendidos como práticas filantrópicas.

Essa discussão referente à assistência e ao assistencialismo nos auxilia, também, nas reflexões acerca dos documentos curriculares, pois entendemos que esses são marcados tanto pelas concepções de educação, criança, infância; quanto

pela concepção da função da educação infantil, ainda que nem sempre essas concepções sejam claramente definidas.

Nesse sentido, acreditamos que, por vezes, os documentos tanto podem estar reproduzindo ideologias prontas, que mistificam e mascaram direitos adquiridos, fazendo com que o mesmo discurso de décadas atrás seja reproduzido; quanto podem ampliar as discussões entendendo e legitimando a educação infantil como uma instituição educativa na intersecção com outras políticas sociais. Com isso, é importante superar a dicotomia criada entre educação e assistência, pois,

ao anunciar o educacional como sendo o novo necessário, afirma-se a educação como o lado do bem e a assistência como o império do mal, assim como se estabelece uma oposição irreconciliável entre ambas. Mas a educação, afinal, não é tão inocente assim, nem é a redentora da triste realidade. E a assistência não é a grande vilã. Não são as instituições que não têm caráter educacional e sim os órgãos públicos da educação, os cursos de Pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocuparam delas por um longo período. (KUHLMANN JR., 2015, p. 183)

Seguindo essa perspectiva, nos perguntamos: como essas relações entre assistência e educação se constituíram ao longo dos tempos? Em que momento e de qual maneira a educação infantil se ocupou da educação como direito legitimado? Pode-se dizer que houve um processo de transição do atendimento assistencial para o educacional? Existe um currículo quando se desenvolve um trabalho voltado para o assistencialismo? Qual a concepção e função desse currículo? Seguiremos com essas questões.

2.1 O Currículo que Perpassa a Constituição da Educação Infantil: do Assistencialismo ao Direito Legal

Pensar sobre o processo de constituição dos centros de educação infantil¹² em nosso país nos remete, frequentemente, a uma lógica muito mais marcada pela assistência às famílias do que ao reconhecimento dos direitos (criança e família) em uma instituição educativa. Atrelado a essa visão está o entendimento de que, nessa

¹² Optou-se pela nomenclatura “Centros de Educação Infantil – CEI, por ser o mais utilizado na região pesquisada para se referir às instituições com atendimento das crianças de 0 a 5 anos. Além também ser uma defesa por um lugar específico para esta faixa etária, não cabendo o termo “escola”.

perspectiva - na qual se mantinha um atendimento exclusivo ao cuidado envolto por concepções higienistas - não havia nenhum currículo permeando esse trabalho.

No entanto, é fundamental compreender que currículo é “a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional” (SACRISTAN, 1998, p. 15). Logo, consideramos inadequado pensar que não havia currículo, conforme difundido no senso comum, no início das instituições de educação infantil no Brasil destinadas às famílias pobres. Nas palavras de Kuhlmann Jr. (1999, p. 54),

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. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão; uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber.

Diante disso, nos amparamos em Kuhlmann Jr. (2001, p.5) que relatando sobre as instituições de educação infantil no continente europeu, diz que essas, ao serem “criadas para atender às crianças pobres e às mães trabalhadoras, desde o início se apresentaram como primordialmente educacionais”. Conforme esse autor, desde o ano de 1769, quando é criada a primeira instituição educacional “escola de principiantes ou escola de tricotar”, já se possuía uma intenção pedagógica. Assim também como em 1812 com a escola de Oberlin na Suíça, em 1824 a *Infant School* no Reino Unido, em 1837 na Escola Maternal na França, mesmo que associada à guarda das crianças, à sua proteção dos perigos da rua, da preservação dos costumes e de questões higienistas, havia um currículo presente. No que se refere ao cenário nacional, podemos mencionar a criação de Jardim de Infância, seguindo as concepções de Froebel, em 1875.

Quanto ao atendimento e ao direito de acesso a essa etapa educacional, há que se destacar aqui a luta dos movimentos sociais, com ênfase aos movimentos feministas que por volta dos anos 1960 a 1980 intensificaram a luta por seus

direitos, dentre eles o direito à creche¹³. Com a declaração do Ano Internacional da Mulher em 1975 pela ONU – Organizações das Nações Unidas - os movimentos feministas no Brasil, que até então atuavam na clandestinidade, ganharam força, mostrando-se atuantes na luta pela igualdade, contra o regime militar, buscando melhores condições de vida para si e para sua família. Nesse período surge o “Brasil Mulher”, o “Nós Mulheres”, o “Movimento Feminino pela Anistia”.

Com o crescimento industrial no Brasil e com as instalações das multinacionais, a partir de 1964, o mercado de trabalho exigiu uma grande demanda de mão-de-obra. Germano (1994, p. 72) relata que “os militares no poder tinham em mente construir uma potência, garantir a segurança nacional e obter a legitimação através da construção de grandes obras”. Essa pretensão de crescimento econômico e de ascensão – ideologia defendida e divulgada à população como modelo de desenvolvimento do país – foi conquistada pelos militares, no período em que “o Brasil concentrou mais de um quarto de todo o desenvolvimento industrial do Terceiro Mundo; ampliou, diversificou e elevou o nível técnico de produção nos campos e fábricas”. (GERMANO, 1994, p. 73)

Nesse cenário, as mulheres começam a ingressar, de modo mais intensificado, no mercado de trabalho, ação que era estimulada pela indústria e Estado, pois se enxergava nelas uma oportunidade de mão-de-obra barata e “dócil” – permitia pagamento inferior às mulheres em relação aos homens. Assim,

A expansão do mercado de trabalho e do sistema educacional que estava em curso num país que se modernizava, gerou, ainda que de forma excludente, novas oportunidades para as mulheres. (SARTI, 2001, p. 36)

Mas, essas mulheres, na sua maioria, já tinham filhos e precisavam de um local para deixá-los durante o seu expediente de trabalho. Algumas acabavam delegando para o filho mais velho, o cuidado dos menores. Outras pagavam babás – pessoas próximas, parentes, vizinhas, que cobravam pouco para esse serviço. Em ambos os casos, a preocupação era muito grande com a segurança e o bem-estar

¹³ É importante informar que no período anterior a 1996 o termo creche será usado para o local de atendimento das crianças de 0 a 6 anos em período integral para famílias carentes e jardim de infância para crianças em período parcial das famílias de classes superiores. A partir de 1996, a nomenclatura será usada de acordo com a legislação (LDB/96) que define como creche o local de atendimento para crianças até 3 anos de idade (parcial ou integral) e pré-escola para crianças de 4 a 5 anos (parcial ou integral), respeitando também a Lei 11.274/2006. A totalidade do atendimento (creche + pré-escola) é denominado como educação infantil.

das crianças, já que as pessoas responsáveis por este trabalho não eram qualificadas para isso. Assim, passam então a reivindicar por vagas em creches, acreditando ser esse um local seguro e adequado para seus filhos. Lá poderiam deixá-los com a certeza de que seriam bem alimentados e higienizados.

Dessa forma, expande-se a construção de creches, sob a lógica de se “fazer mais com menos”. São criadas diferentes estruturas para atender essa demanda das famílias, como creches comunitárias, creches domiciliares subsidiadas pelo governo, com o entendimento de que esses espaços servem para auxiliar as mães no cuidado de seus filhos – esse era o objetivo das creches, um assistencialismo para as mães que trabalham fora ou para aquelas crianças que vivem em situação de risco. A noção de “favor” passa a reinar. O auxílio, aos “coitadinhos pobres”, que precisam ir para a creche é usada como objeto de promoção política:

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, legitimando-as como intermediárias na prestação do serviço à população. A baixa qualidade se transforma em algo aceito como natural corriqueiro e mesmo necessário. Com isso, abrem-se as portas para os usos político e religioso da instituição: a creche funciona com dinheiro público, mas a entidade, por oferecer o serviço, age como se estivesse o direito de utilizar o equipamento para se auto-promover, para dar prestígio a políticos, para doutrinação teológica e confessional, numa afronta às liberdades fundamentais do cidadão, definidas por nossa Constituição (KUHLMANN JR., 2015, p. 202).

Nota-se, aqui, que havia um currículo: da submissão, do favor, do assistencialismo, da guarda.

No ano de 1986, após o regime ditatorial brasileiro, no governo de José Sarney, inicia-se a discussão da nova Constituição. Nesse mesmo ano, foi realizada a 4ª Conferência Brasileira de Educação, em Goiânia, com a participação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, da Associação Nacional de Educação - ANDE e do Centro de Estudos de Educação e Sociedade - CEDES. No evento, foi concluída uma lista de propostas, dentre elas, a garantia do direito de todos os cidadãos à educação e o dever do Estado em garanti-lo. Em 1988 é promulgada, com grande clamor, a Constituição Federal, garantindo então o direito subjetivo de todos à educação. É importante destacar que esse processo de discussão, elaboração e aprovação da Constituição ocorreu em meio a vários interesses, cada qual com o seu representante:

Na mesma semana de instalação da subcomissão [constituída na primeira etapa dos trabalhos], foi lançado em Brasília o Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, expressando a força política das 14 entidades dele integrantes, e realizou-se o XXI Congresso Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, com 1.500 participantes. Com plataformas totalmente distintas e contrárias, as duas correntes procuravam fazer valer seus pontos de vista para influir no relatório da subcomissão. Representantes de 31 entidades foram inscritos para defender suas plataformas perante a subcomissão, cujo relator recebeu também 333 sugestões populares e 425 sugestões de parlamentares. [...] Aprovados os relatórios das subcomissões, eles foram enviados às comissões temáticas, cada uma delas agregando várias daquelas. Nosso tema [educação] foi incluído na Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia, e Comunicação. (CUNHA, 2009, p. 437)

Dessa forma, podemos perceber que assim como o currículo, a Constituição Federal se fundou em um grande campo de disputas, com as diversas áreas lutando para que suas ideologias fossem atendidas nesse documento, garantindo seu espaço e a consolidação de seus ideais.

Em 1989 realizou-se a convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, que se tornou lei internacional¹⁴ no ano seguinte. Surgem também movimentos nacionais que discutem a educação, com propostas para a Lei de Diretrizes e Bases aprovada no ano de 1996, tornando a educação infantil parte integrante da educação básica:

Desse modo, o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a superação de um obstáculo necessário. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. (KUHLMANN JR., 2015, p. 204)

Na contemporaneidade, as creches e pré-escolas tornam-se cada vez mais necessárias, devido, entre outros fatores, a uma nova constituição da mulher¹⁵, as diferentes organizações familiares, aos casos de crianças em situações de risco, etc. Por essa ótica, atribuímos o direito ao acesso à educação infantil às famílias. Assim, lhe são garantidos o período de amamentação na Consolidação das Leis de Trabalho – CLT de 1943, no art. 389º e ampliados pela Constituição Federal de

¹⁴ No Brasil a Convenção foi promulgada pelo decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990.

¹⁵ Aqui tratamos da autonomia da mulher contemporânea. Não relacionamos a educação infantil como uma necessidade da mãe trabalhadora, pois essa expressão nos remete ao atendimento pelo viés do assistencialismo àquelas mulheres que trabalham não por opção, mas por necessidade. Isso distanciando-se dos direitos tanto das crianças como das famílias - compreendendo ser tanto da mãe, quanto do pai a responsabilidade pela criança, por isso direito da família e não da mulher.

1988, Art. 7º, inciso XXV como direito dos trabalhadores urbanos e rurais a “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”. No Plano Nacional de Políticas para Mulheres (2013-2015) também é indicada, entre outras metas e ações, a “ampliação da oferta de equipamentos públicos e de políticas que favorecem o aumento do tempo disponível das mulheres, promovendo a sua autonomia”. (BRASIL, 2013)

Há que se pensar também, pelo viés do direito educacional que é garantido à criança, em estar em um ambiente que ofereça condições para seu desenvolvimento físico, emocional e intelectual, bem como para suas relações interpessoais, independente de quaisquer critérios de seleção. Nesse sentido, é dever do Estado a educação pública, conforme citado anteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu art. 4º, *inclusive* para crianças de 0 a 5 anos de idade, o que é afirmado também pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. Destacamos ainda o Art. 227 da Constituição Federal que garante absoluta prioridade ao atendimento das crianças:

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, 1988)

Nota-se que, no texto acima, a família é colocada em primeiro lugar, seguida da sociedade e por último do Estado. Como dito anteriormente, a Constituição se configurou em um grande campo de disputas, e nele houve destaque para a Igreja Católica que “se empenhou a fundo na preservação do terreno que já possui e na multiplicação de suas vantagens relativas contra o ensino público, laico e gratuito”. (CUNHA, 2009, p. 443). Assim

atenuou-se o dever do Estado para com a educação, embora ele venha a ser responsabilizado por providências que a viabilizem. No lugar do Estado, ou ao seu lado, aparece a *família* e a *sociedade*, formas eufemísticas sob as quais os ideólogos do “centrão” ocultaram o nome das sociedades que realmente lhes interessavam, as sociedades comerciais e as sociedades religiosas, - em suma, o privatismo educacional. (CUNHA, 2009, p. 445)

Assim, percebemos que não existe neutralidade no conteúdo dos textos mandatários e/ou orientadores, inclusive na sua forma de organização, o que nos

alerta para o cuidado durante as análises dos documentos curriculares municipais.

É importante, ainda, ressaltar que a concretização das políticas públicas e esses dispositivos legais, mesmo que recentes na história nacional, trazem importante contribuição para superar a concepção de educação infantil como “mal necessário”, ou destinada apenas às famílias pobres, ou ainda como espaços de guarda e/ou de educação para submissão, nas palavras de Kuhlmann Jr (2015).

Entretanto, é necessário ter claro que o caminho entre o direito instituído e a sua efetivação é longo, ou seja, “significa reconhecer que o direito à educação só se efetiva mediante o planejamento e a implementação de políticas públicas” (DUARTE, 2007, p. 711), e

é tarefa complexa, que demanda a intervenção racional do Estado, em um conjunto de ações que envolvem, além da escolha de prioridades, a implementação de medidas legislativas, administrativas e financeiras. O processo de elaboração de uma política pública deve ser equacionado, pois, levando-se em conta os ditames constitucionais, os compromissos assumidos internacionalmente e os espaços deixados à discricionariedade do administrador, envolvendo diferentes etapas: planejamento, fixação de objetivos, escolha dos meios adequados, definição dos métodos de ação e destinação de recursos. (DUARTE, 2007, p. 707)

Hoje, a realidade brasileira é que, com o déficit de vagas existente na educação infantil, a maioria dos municípios adota critérios de seleção, com preferência para aqueles pais com atividades laborativas, para aquelas crianças em situação de risco e para aquelas que recebem o auxílio *Bolsa Família*, ou seja, características citadas anteriormente que remetem ao assistencialismo. Ainda que como dito anteriormente, entende-se que a Educação Infantil está na intersecção dos direitos da criança e da família, ou seja, de assistência e educação, há que se superar uma prática em que a criança “recebe a vaga”, porque na instituição “pelo menos ela tem o que comer”. Assim, Kuhlmann Jr. (2015, p. 204) diz que “a passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena”.

Vale destacar que essas intencionalidades voltadas ao atendimento das crianças na educação infantil objetivam-se nesta pesquisa observar nos documentos curriculares municipais. Compreendendo, conforme discutido nesta seção, que o currículo sempre esteve presente nas ações da creche e da pré-escola, independente da sua lógica– assistencialista, higienista, preparatória, moralista –

destacamos que:

pensar em currículo é pensar em uma identidade. Ao elaborar um currículo, pensa-se em qual pessoa se deseja formar, quais as intenções daqueles conteúdos, normas, metas e indicações; porque foram selecionados como importante exatamente aqueles conhecimentos, porque foi dado mais ênfase para determinada área, o que se deseja com isso? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2011, p. 15)

Dito de outro modo, de acordo com o atendimento que se oferta se expressa um tipo de currículo, com intenções implícitas ou não. Assim também como algumas concepções nos ajudam a compreender o olhar sobre a educação infantil que é hegemônico nos municípios estudados. Seguindo essa lógica, consideramos ser necessário pensar sobre o conceito de currículo.

2.2 Primeiras Aproximações em torno do Conceito de Currículo

O conceito de “currículo”, muitas vezes compreendido como uma simples listagem de conteúdos é ainda confuso para muitos profissionais da educação. Buscaremos, nesta seção, discutir alguns conceitos e apresentar a partir de quais deles as análises serão realizadas. Em termos de registros históricos, nos anos 1920, quando nos Estados Unidos as atenções voltaram-se para a educação da massa como forma de responder aos interesses econômicos, buscava-se um manual para a educação que orientasse, traçasse objetivos e que garantisse ao final o sucesso desse processo. Nesse cenário, John Franklin Bobbitt, escreve seu livro “*The Curriculum*”, que atende a essas expectativas do Estado:

No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. [...] o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. (SILVA, 2011, p. 12)

Desse modo, Bobbit teorizou o currículo como normas de uma empresa. A escola deveria funcionar como uma empresa comercial ou industrial. Entretanto, anteriormente, no ano de 1902, John Dewey havia lançado seu livro “*The child and the curriculum*” com outra perspectiva, a qual pode ser compreendida como uma

“perspectiva mais democrática” do currículo. Nela, de acordo com Silva (2011, p. 23), era “importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens”. (SILVA, 2011, p. 23)

No entanto, a perspectiva de Bobbit teve maior impacto de modo que, em 1949, Ralph Tyler concretiza os pensamentos de Bobbit, influenciando esse campo de estudo não somente nos Estados Unidos, como também no Brasil.

Assim, entre esses, outros estudiosos do currículo foram defendendo suas concepções, como Michael Apple e Henry Giroux na teoria crítica e Willian Pinar na visão humanista.

Vale lembrar também que já em 1599, criado pelo padre Aquaviva, a *Ratio Studiorum* fazia a representação de um currículo, informando, de forma imposta e rígida, como deveria ser a prática pedagógica, a organização administrativa entre outros assuntos da época. Tratava de todos os profissionais da educação: reitor, prefeito dos estudos, professor, aluno e corretor. (ARANHA, 2006)

Esse próprio processo de sistematização do que seria um currículo marcou historicamente esse campo, de modo que, ainda na atualidade, é lugar de muitas disputas, tanto em níveis conceituais, epistemológicos como também da sua própria concepção e função. No entanto, tendo em vista o objeto dessa pesquisa e seus respectivos objetivos, optamos por fazer as discussões a partir do currículo, de acordo com Sacristan (1998), o qual compreende que os

currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. (SACRISTAN, 1998, p. 17)

Pensar o currículo como um componente político, histórico e social, é pensar em uma identidade. Ao elaborar um currículo, pensa-se em qual pessoa se deseja formar, quais as intenções daqueles conteúdos, normas, metas e indicações; porque foram selecionados como importantes exatamente aqueles conhecimentos, porque foi dada mais ênfase para determinada área, o que se deseja com isso.

Assim compreendemos que, ao analisar documentos curriculares, seja possível conhecer a identidade da educação infantil daquele município, quais os poderes que se evidenciam nos documentos, qual a importância para determinadas áreas de conhecimento, entre outros fatores. É importante ressaltar aqui que,

quando falamos de “poder”, entendemos como um fator existente nas mais diferentes relações, pois como nos lembram Moreira e Silva (2006, p. 30) “é importante não identificar o poder simplesmente com pessoas ou atos legais, o que poderia levar a negligenciar as relações de poder inscritas nas rotinas e rituais institucionais cotidianos”.

Não obstante, é necessário pensar também o currículo como um caminho, não estático, fazendo referência ao seu sentido etimológico, “*curriculum*” em latim, que significa “pista de corrida”, ou seja, em constante movimento. De acordo com Sacristan (1998, p. 16):

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 tampouco 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. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor.

O autor continua, reafirmando a condição do currículo como prática social, como algo vivo no cotidiano escolar, isto é, como

uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que modelam, etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizada por ela. (SACRISTAN, 1998, p. 16)

É importante ressaltar que partindo dessa concepção se supera e questiona aquelas que se restringem à lista de conteúdos, na lógica compartimentada, segmentada.

De modo similar, ao pensar em documentos curriculares, é fundamental compreendê-los como documentos que formalizam e registram as ações e intenções pedagógicas, os objetivos e as metas, a história educacional daquela região, as concepções, ou seja, a identidade daquela etapa de educação que está sendo

proposta. Currículo é mais do que isso. Currículo é um componente cultural vivo no cotidiano educacional, isto é:

O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar. Esquecer isto supõe introduzir-se por um caminho no qual se perde de vista a função cultural da escola e do ensino. (SACRISTAN, 1998, p. 19)

Outrossim, acreditamos que o currículo se configura em um campo de disputas conforme já posto, mas que essas, por sua vez, ocorrem de forma dialética, como uma luta contra-hegemônica, em busca do consenso, no sentido gramsciano.

No campo da educação infantil, essa também é uma discussão que é atravessada por muitos fatores sendo que o que complexifica esse campo decorre da nossa perspectiva da própria particularidade dessas instituições, como já sinalizado anteriormente, uma vez que não é uma escola de ensino fundamental, mas é um centro educativo; não é um lugar de guarda e espera das crianças, mas é um lugar que assiste às famílias, enquanto exercem suas funções laborativas. Em outras palavras, é uma instituição, conforme já discutimos cuja função se dá na intersecção de duas grandes áreas: a educativa e a da assistência. Isso já configura a particularidade e a complexidade da própria educação infantil.

Então, pensar um currículo para essa etapa educativa é pensar em um currículo considerando esses aspectos, o que foi traduzido na área como binômio “cuidar e educar”. Assim, na seção seguinte, iremos discutir o currículo na Educação Infantil, buscando compreender como se dá esse processo nessa etapa educacional que, por vezes, ainda é vista como informal, sem necessidade de ações planejadas e práticas pedagógicas fundamentadas e amparadas por documentos orientadores que lhe deem legitimidade e identidade.

2.3 Estabelecendo relações: o currículo para as crianças de 0 a 5 anos de idade

A partir da concepção de que o currículo é uma prática social, histórica e cultural, em constante movimento e que por meio de documentos curriculares é sistematizado orientando e identificando a etapa de educação a que representa, cabe agora pensarmos na sua construção diante das exigências e especificidades

da Educação Infantil. De acordo com o documento mandatório “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI” (2009), o currículo é:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 1)

Assim, as diretrizes reforçam a ideia de currículo como uma prática relacional, como algo dinâmico superando a perspectiva de algo estático. Esse fato na educação infantil foi e continua sendo discutido ao longo das décadas. Em 1994, foi elaborado um documento pela então Coordenação de Educação Infantil - COEDI em conjunto com a Secretaria de Educação Fundamental - SEF, intitulado “Política Nacional de Educação Infantil”, o qual discutia a importância da sistematização de Propostas Curriculares que pudessem permear identificar, diagnosticar e fundamentar a educação infantil de cada município, com destaque para a creche.

Ainda seguindo esse objetivo, em 1996, a partir de uma pesquisa também realizada pelo MEC/COEDI, tivemos o emblemático documento “Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil”, no qual as autoras fazem um levantamento nacional dos documentos existentes relativos ao currículo da Educação Infantil, buscando, em conformidade com os estudos realizados por esse grupo e com as intenções do MEC, subsidiar os municípios nas reflexões e construções de suas propostas.

Nesse levantamento foi observada a falta de indicação da creche nos documentos analisados. Esse dado foi compreendido como sendo resultado do fato de que, em muitos municípios, a educação infantil, sobretudo, a educação de período integral para crianças de zero a seis anos, estava ainda vinculada às Secretarias Municipais de Bem Estar Social, como eram denominadas na época.

Como a pesquisa foi realizada junto às secretarias Municipais de Educação, as quais tinham sob sua responsabilidade, em geral, a educação de quatro a seis anos em instituições parciais de ensino, denominadas naquele momento, de jardins de infância; as pesquisadoras indicaram que isso poderia justificar a ausência ou pouca indicação de propostas para educação infantil, sobretudo de zero a três anos. Não obstante, vale destacar que nesse documento, elaborado naquele momento histórico, ano de consolidação da LDB que reconhecia a educação infantil como

integrante da educação básica, as pesquisadoras indicaram também que havia uma diversidade de nomenclaturas nos documentos e que isto não se tratava exclusivamente de uma questão de titulação, mas também de concepção, ou seja, de compreensão do documento de orientação, como também sinalizava a fragilidade em relação aos subsídios para o trabalho das educadoras e nas indicações para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições:

[...] em nenhum destes casos os documentos se referem aos demais elementos de um projeto político-pedagógico que orientariam as instituições no sentido de se constituírem em unidades executoras de um projeto amplo para educação infantil. Por sua vez, esta perspectiva mais contemporânea de articulação projeto educativo e currículo pode ser vislumbrada em alguns poucos documentos, já elaborados nessa perspectiva. (BRASIL, 1996, p. 33)

Esse processo, iniciado em 1994, foi abruptamente interrompido com o avanço do Estado neoliberal, e essas discussões que ainda estavam iniciando na educação infantil foram sustadas quando o MEC suspendeu o material que havia sido produzido, e iniciou um processo de definições curriculares para toda a educação básica repercutindo na educação infantil, a qual passa a ser pensada a partir de uma lógica curricular mais compartimentada, nos moldes do ensino fundamental, sendo criado um referencial curricular para as instituições seguindo essa perspectiva.

O lançamento desse Referencial, conhecido na área como RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998), ocorreu na contramão das discussões que, até então, estavam em curso. No entanto, esse documento teve ampla difusão de modo que eclipsou as diretrizes curriculares nacionais, que acabaram inclusive sendo lançadas posteriormente a esse documento. Essa própria inversão no lançamento dos documentos indica a disputa curricular que estava no campo da educação infantil.

O RCNEI, apesar de ser um referencial, foi amplamente distribuído e acabou sendo “tomado” como o currículo da educação infantil, visto que com sua publicação o MEC encerrou as discussões sobre proposta curricular para essa etapa da educação básica. Ao falar sobre o RCNEI, Kramer (2002) questiona a metodologia adotada para a elaboração do documento, que desconsiderou o que já vinha sendo produzido e discutido na área, e afirma que

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil parece desprezar conquistas e questões críticas tais como: de que modo construir um currículo na tensão do universalismo e dos regionalismos? Como construir um currículo que não desumanize o homem, que não fragmente o sujeito em objeto da sua prática? Como romper com um contexto que não leva em conta as trajetórias dos professores, as questões étnicas, a desigualdade sócio-econômica? (KRAMER, 2002, p. 15)

Esse processo de disputa foi intensificado, sobretudo via indicações de pesquisadores e de pesquisas que, de acordo com Cerisara (1999, p. 20), se consolidava em um documento que “traria consequências inevitáveis para as crianças menores de seis anos que frequentam creches e pré-escolas públicas em todo o território brasileiro”. Ainda de acordo com a autora, o RCNEI representava mais um retrocesso nas discussões e conquistas da área, do que um documento que subsidiasse avanços ou conseguisse articular e/ou fomentar uma política nacional para Educação Infantil.

Entretanto, mesmo sendo alvo de várias críticas e discussões, os RCNEI's seguiram sendo distribuídos e utilizados como documento orientador para o currículo, conforme nos aponta Wiggers (2007, p. 5):

O documento elaborado pelo MEC, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (1998), é o documento mais conhecido e, supostamente, mais utilizado para subsidiar as orientações municipais. [...] A predominância do uso dos RCNEI talvez explique a orientação cognitivista e eclética de muitos documentos.

Esse cenário é modificado a partir da década de 2000, quando ocorreram mudanças na conjuntura nacional, no nível do governo federal¹⁶, que repercutiram em algumas alterações na lógica do papel do Estado. Isso resultou em nova configuração do MEC, e na aproximação e inserção de pesquisadores/as e professores/as na formulação de políticas para educação infantil, recolocando na discussão novamente, aos pesquisadores da área, as discussões referentes ao currículo. Novas defesas, novas discussões, um novo encontro realizado para que, entre outros documentos, as diretrizes fossem revisitadas sucedendo em um novo

¹⁶ Nesse período, no Brasil, deixa a presidência Fernando Henrique Cardoso, representando do projeto neoliberal, e assume Luiz Inácio Lula da Silva, representante de um projeto mais social de centro esquerda com promessa de retomar o diálogo com pesquisadores e professores.

documento e com a proposição de ser mandatório, ou seja, ele deveria orientar as propostas curriculares.

Nesse processo, em 2009, outra grande pesquisa foi realizada pelo MEC a qual consultou e analisou as propostas pedagógicas para a educação infantil (BRASIL, 2009) elaboradas pelos municípios brasileiros. Esse estudo indicou que, após uma década, o RCNEI ainda é um importante documento de subsídio para elaboração das propostas curriculares municipais, sua influência é reconhecida em 42% dos documentos analisados, inclusive na forma de organização da ação educativa, sistematizada a partir dos eixos do RCNEI. (BRASIL, 1998)

Nesse sentido, compreendendo a complexidade do campo curricular na educação infantil, sabemos que esse não se limita a um rol de atividades, uma grade de conteúdos, festas ou adaptação do ensino fundamental. Então, como deve ser o currículo para essa etapa educativa? Tem que apresentar um “como se faz”? A professora sabe como fazer? Isso estaria retirando a autonomia docente? Tem que indicar procedimentos para as professoras ou não? Tudo é educativo?

Essas discussões foram sendo provocadas e intensificadas nos últimos anos, de modo especial também na medida em que as pesquisas sobre como ensinar para as crianças, como elas aprendem juntamente com o respeito à criança como sujeito pensante, como sujeito que também é protagonista do seu processo, estão sendo ampliadas.

Ainda de acordo com o relatório “Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil” (BRASIL, 2009), é fundamental compreender o currículo na educação infantil na sua amplitude, na relação cultural, nos fazeres das crianças, nas experiências e vivências. Isto é,

[...] focar o currículo nas crianças e em suas relações e concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura. Um currículo emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo. Os “conteúdos” a serem apropriados pelas crianças cumprem o papel de articular a dinâmica das relações e das significações que daí emergem enquanto respostas complexas às perguntas significativas e não mais fragmentos de conhecimentos específicos. (BRASIL, 2009b, p. 50)

Entretanto, há indicativos de que essa proposição ainda não foi apropriada pela área da educação infantil, fato que se observa na própria indefinição de um nome comum para esses documentos nos municípios, conforme já havia sido

apontado na pesquisa de 1996. (BRASIL, 1996)

Ainda é possível observar uma grande variedade de nomenclaturas: proposta curricular pedagógica, proposta pedagógica, projeto pedagógico, orientações curriculares, diretrizes curriculares, entre outras. De acordo com o relatório (BRASIL, 2009) isso ocorre pela falta de compreensão do termo “currículo” na educação infantil. Muitos ainda atribuem ao currículo àquela listagem de conteúdos disciplinares – o que chamamos de grade curricular – o que acaba por não atender às exigências e especificidades da educação infantil e faz com que os sistemas de ensino se apropriem de outras nomenclaturas a fim de esclarecer esse conceito, isto é,

Assim, considerar curricular apenas aquilo que era a expressão de uma das dimensões do vivido no cotidiano da educação infantil, a dimensão do conhecimento científico, parecia não ser o mais adequado e a opção foi utilizar expressões como projetos pedagógicos ou propostas político-pedagógicas, por serem mais inclusivas, ao invés do termo currículo. (BRASIL, 2009b, p. 50)

Não obstante, é nesse cenário, nesse movimento em disputa, que o Brasil entra no processo de definição de uma base comum curricular na qual a educação infantil está inclusa. A base, um documento ainda em construção, tem por finalidade “orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares”. (BRASIL, 2016, p. 24) Essa construção atende às indicações da Constituição Federal Art. 210, da LDB de 1996 no Art. 26, além das DCNEI’s (2009), sendo citada também no Plano Nacional de Educação. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC

avança em relação a documentos normativos anteriores ao definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos quais todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros devem ter acesso ao longo de seu processo de escolarização. (BRASIL, 2016, p. 44)

A Base, portanto, possibilita aos municípios a inclusão das suas particularidades culturais e regionais. Entretanto, tratando-se de um documento federal, se funde em grandes debates e disputas e ainda na defesa daqueles que acreditam que seja possível e necessário uma base comum e aqueles que criticam por acreditar que essa não daria conta de atender à grande diversidade existente em nosso país.

E especificamente para a educação infantil, se o currículo como já discutimos anteriormente, é um processo complexo, uma base comum poderia auxiliar os municípios nessa construção? Finco, Barbosa e Faria (2015, p. 10) contribuem com essa discussão:

como pensar uma base nacional comum para todos os níveis de educação e ensino sem perder a especificidade da Educação Infantil e aquilo que Carlina Rinaldi chamou de “Currículo Emergente” (1999) com a proposta de diferenciar-se de um planejamento como um método de trabalho que estabelece de antemão objetivos educacionais gerais e específicos? Rompendo, portanto, com os modelos tradicionais, a partir de uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores muito bem vindos, juntamente com a investigação, a descoberta e a invenção.

Essas questões até aqui discutidas, que compõem as disputas, os consensos, dissensos, presentes na educação infantil, impulsionaram a investigar, dentro dos maiores municípios catarinenses, qual a lógica, quais são as concepções que orientam os trabalhos das professoras, como os municípios estão compreendendo o currículo para essa etapa educacional. Encontraremos novas concepções que respeitem a criança como sujeito de direitos ou ainda iremos nos deparar com listagens de conteúdos adaptados, ou currículos pautados em datas comemorativas?

Em seguida iniciaremos a apresentação do nosso campo de pesquisa e as discussões acerca das análises propostas aqui.

3 UNIVERSO DA PESQUISA

3.1 Localizando os municípios pesquisados

Situado no sul do país, o estado de Santa Catarina é formado por 295 municípios, sua população total, de acordo com o IBGE (2010), é de 6.248.436 habitantes, sendo que desses, 492.913 equivalentes à 7,9% são crianças de 0 a 5 anos de idade. O Estado destaca-se sendo o 3º colocado no Índice de Desenvolvimento Humano - IDH com 0,774 e sua capital, Florianópolis, se destaca por ser a terceira melhor cidade brasileira, conforme IDHM (0,847).

Em relação ao atendimento da educação infantil, Santa Catarina atinge o percentual de 50,20% (247.109) quando consideramos as matrículas brutas, um índice de atendimento maior que a média nacional, que é de 49,80% (6.980.052 em um universo de 14.014.902 de crianças). Além desse aspecto, a exemplos de outros estados nacionais, Santa Catarina municipalizou totalmente a educação infantil, desse modo o governo do estado não possui nenhuma forma de atendimento nessa etapa educativa.

Com relação aos oito municípios pesquisados, temos o seguinte panorama:

Tabela 1 – Dados gerais dos municípios catarinenses pesquisados

Município	Mesorregião	Área territorial	IDHM
Joinville	Nordeste	1.126.106	0,809
Florianópolis	Grande Florianópolis	675.409	0,847
Blumenau	Vale do Itajaí	518.497	0,806
São José	Grande Florianópolis	150.453	0,809
Criciúma	Sul Catarinense	235.701	0,788
Itajaí	Vale do Itajaí	288.286	0,795
Lages	Serrana	2.631,504	0,770
Palhoça	Grande Florianópolis	395.133	0,757

Fonte: Construção própria a partir dos dados do IBGE (2010)

No que se refere ao Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – que analisa o progresso do município a partir de três dimensões, considerando: a) expectativa de vida ao nascer; b) educação e c) renda per capita - podemos perceber que existe um equilíbrio entre os municípios pesquisados. Considerando as faixas de

classificação do IDHM, temos quatro municípios na classificação “alto” (0,700 à 0,799) e quatro municípios classificados como “muito alto” (0,800 à 1,000), tendo como extremos o município de Palhoça com o menor índice (0,757) e Florianópolis com o maior (0,847). Podemos perceber também que há um predomínio dos municípios litorâneos com melhor colocação.

No que diz respeito à população desses municípios, temos a seguinte situação:

Tabela 2 – População dos municípios catarinenses pesquisados

Município	População Geral	Creche (0 a 3 anos)	Pré – escola (4 e 5 anos)	Total Ed. Infantil (0 a 5 anos)	% Ed. Infantil
Joinville	515.288	27.562	13.549	41.111	7,98%
Florianópolis	421.240	18.626	9.385	28.011	6,65%
Blumenau	309.011	14.418	8.086	22.504	7,28%
São José	209.804	10.431	4.943	15.374	7,33%
Criciúma	192.308	9.674	4.642	14.316	7,44%
Itajaí	183.373	10.192	5.150	15.342	8,37%
Lages	156.727	8.579	4.317	12.896	8,23%
Palhoça	137.334	7.375	3.924	11.299	8,23%
Totais	2.125.085	106.857	53.996	160.853	7,57%

Fonte: IBGE- Censo 2010

Conforme os dados apresentados acima, esta pesquisa teve abrangência de 34,01% da população total e de 32,68% das crianças de 0 a 5 anos do Estado. Além disso, representará, conforme visto anteriormente cinco dentre as seis mesorregiões catarinenses.

3.2 A rede municipal pública de educação infantil

A fim de conhecer a rede pública municipal de atendimento à educação infantil, elaboramos um roteiro de coleta de dados, conforme descrito na metodologia, que serviu para sistematizarmos os dados que iremos apresentar nesta seção, equivalente ao ano de 2015. Vale ressaltar que alguns municípios não enviaram os dados em tempo hábil e outros ainda enviaram dados incompletos.

O início de atendimento nas instituições correspondentes a primeira etapa educativa, dá-se na maioria dos municípios aos 4 meses, com exceção de Blumenau e Itajaí que mencionaram iniciar ao 0 mês e Lages aos 3 meses. Esses

atendimentos de creche são feitos ainda em locais variados: prédios próprios, prédios junto com a pré-escola, casas adaptadas e ainda no município de Blumenau junto à ONG's e creches domiciliares, assim também como em Lages junto às escolas de ensino fundamental. Para as turmas de pré-escola as alternativas seguem sendo as mesmas das creches, entretanto todos os municípios, com exceção de Florianópolis que não enviou os dados, atendem em prédios próprios e prédios junto com a creche. Cinco municípios optaram também por atender à pré-escola em escolas de ensino fundamental e casas adaptadas. O município de Blumenau realiza o atendimento também por ONG's e Criciúma por centros comunitários. Aqui é importante destacar que essas estratégias podem contribuir para o desenvolvimento de um trabalho, ora como locais de guarda – qualquer lugar adaptado e bem decorado serve – como também escolarizantes – as turmas de pré-escolas que são atendidas em prédios de ensino fundamental facilmente podem seguir a mesma lógica e rotina escolar, limitando os espaços e as vivências por meio de experimentações lúdicas. Logo, acreditamos que esses dados, podem ser reflexos das ações provisórias que os municípios realizaram para atender à lei nº 12.796 da obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 anos na pré-escola.

No que se refere ao número de instituições, temos os seguintes números:

Tabela 3 – Número de instituições e de funcionários no setor de Educação Infantil dos municípios pesquisados

Município	Municipal	Conveniada	Total	% de conveniadas na rede	Nº funcionários Setor Ed. Infantil
Joinville	65	52	117	44,44%	7
Florianópolis*	90	17	107	15,89%	-
Blumenau	78	7	85	8,24%	13
São José	34	11	45	24,44%	7
Criciúma	65	31	96	32,29%	2
Itajaí	64	2	66	3,03%	9
Lages	75	5	80	6,25%	5
Palhoça	34	14	48	29,17%	10

Fonte: Secretarias Municipais de Educação

*Dados retirados do site da Secretaria de Educação de Florianópolis, por falta de retorno do roteiro de coletas de dados no período solicitado.

Um dado que nos chama atenção é com relação ao número de profissionais no setor de educação infantil das secretarias de educação. O município de Criciúma, com 96 instituições e somente 2 profissionais. Os outros dois municípios que se

distanciam dos demais são Joinville, com 117 instituições e 7 profissionais e Lages, com 80 instituições e 5 profissionais. Essas equipes reduzidas podem dificultar o trabalho de orientação, acompanhamento e supervisão das obrigações institucionais, bem como limitar o diálogo e as reflexões em torno dos assuntos rotineiros e de atualizações metodológicas e teóricas.

Outrossim, é importante perceber, nessa tabela, também a disparidade do município de Joinville em relação aos demais no número de instituições conveniadas. Os conveniamentos, conforme informado pelas secretarias, são na sua maioria do tipo filantrópico. Destaca-se aqui também o município de Criciúma que mantém uma rede única conveniada, a AFASC - Associação Feminina de Assistência Social de Criciúma, que iniciou o atendimento da educação infantil do município por meio de instalações de creches em 1975¹⁷. Posteriormente, quando a educação infantil é retirada da assistência e transferida para a secretaria de educação, a AFASC continua com uma parte do atendimento, mas agora mantida via convênio com a prefeitura¹⁸. É importante mencionar que, para a nossa pesquisa, essa é uma informação relevante, visto que essas instituições conveniadas possuem administração própria, ou seja, mesmo que alguns municípios informaram realizar acompanhamento pedagógico, reuniões e formações, essa rede tem a autonomia para orientar suas práticas independentes da proposta curricular municipal.

Esse dado se desdobra inclusive no que diz respeito às matrículas. O município de Joinville apresenta um número maior de matrículas parciais da rede municipal, tanto da creche como da pré-escola. Em contrapartida, a rede conveniada não segue essa mesma lógica. Os demais municípios possuem números pouco significativos na creche com atendimento parcial. Na pré-escola, além de Joinville, apenas Blumenau e Lages atendem a um número maior em período parcial. Assim, em relação às matrículas, temos o seguinte cenário:

¹⁷ Informações retiradas das diretrizes curriculares da educação infantil da rede municipal de Criciúma.

¹⁸ Os dados das conveniadas de Criciúma não foram informados, pois segundo a SME essa é uma rede independente, assim, a secretaria não possui nenhum controle ou registro. Solicitamos a AFASC, mas não obtivemos retorno.

Tabela 4 – Número de matrículas da rede municipal de Educação Infantil

Município	Creche				Pré- escola			
	Municipal		Conveniada		Municipal		Conveniada	
	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial
Joinville	2.800	2.964	1.603	542	753	6.305	549	416
Florianópolis*	4.543	1.279	Soma municipal		4.979	1.370	Soma municipal	
Blumenau	5.312	0	331	0	2.637	2.705	425	0
São José	2.214	42	932	32	2.825	52	784	107
Criciúma	1.343	28	1.500		2.552	556	0	0
Itajaí	4.214	0	90	0	3.657	1.446	197	0
Lages	3.610	30	0	0	575	2403	0	0
Palhoça	1.580		736		1.646		1.119	

Fonte: Secretarias Municipais de Educação

*Dados do INEP 2015 – não são detalhados os números entre a rede municipal e conveniada.

Diante disso, cinco dos oito municípios¹⁹ informaram que possuem critérios para a matrícula na creche, sendo a vulnerabilidade social o primeiro critério, seguido por renda familiar. Somente os municípios de Blumenau e Palhoça informaram haver uma fila única de espera, que segue a data de solicitação da vaga. Importante ressaltar que as DCNEI's (2009), um documento mandatário da área, em seu Art. 5º § 1º, indicam que “é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção”. (BRASIL, 2009, p. 1. Grifo nosso)

Esses dados nos indicam que ainda não podemos falar em efetividade do direito (seja ele da criança ou da família) à creche. Entretanto, isso se difere para a pré-escola, que a partir da lei 12.796/93 se tornou obrigatória, ou seja, as matrículas para essa etapa não podem mais seguir critérios até então utilizados. No entanto, conforme demonstrado, ao mesmo tempo em que a matrícula para as crianças maiores de quatro anos foi garantida, o tempo de atendimento foi reduzido a exemplo dos municípios de Joinville (89%), Blumenau (51%) e Lages (81%). Isto é, a maioria das matrículas para pré-escola nestes municípios está sendo ofertada em regime parcial de atendimento. De qualquer modo, mesmo que limitado, para a pré-escola o direito à educação é assegurado devido a sua obrigatoriedade. Seria então, a educação um direito subjetivo apenas quando estipulada como obrigatória? A Constituição Federal, na seção relativa à educação, em seu Art. 28 § 1º, parece responder a essa questão afirmando que “o acesso ao ensino **obrigatório** e gratuito é direito público subjetivo” (sem grifos no original).

¹⁹ O município de Florianópolis não enviou os dados no período solicitado.

Esses dados municipais aqui sistematizados nos fazem pensar, de modo geral, sobre a maneira como os direitos da criança e da família vêm sendo reconhecidos pelos municípios. A necessidade de atendimento em período integral, apresentada na demanda de vagas²⁰, coloca em evidência os direitos discutidos nos capítulos anteriores, tanto da criança como também das famílias, para que consigam desenvolver suas atividades laborativas. Há inclusive municípios que estão com vagas em aberto por serem parciais e essa opção não se torna viável para muitas famílias. Então, há de se pensar que se o município limitar o atendimento integral, como os dados estão indicando, fará com que as famílias criem outras alternativas entre o trabalho e seus filhos. Isso poderia ser uma boa saída, se morássemos em um país no qual houvesse igualdade de gênero, em que a escolha de abdicar da sua carreira profissional para se dedicar ao cuidado/educação do filho não fosse função exclusivamente da mulher; se não tivéssemos uma desigualdade social tão gritante como temos atualmente; se já tivéssemos superado a cultura do estupro, a qual, entre muitos outros aspectos, tem gerado filhos a partir da violência contra a mulher, inclusive da mulher casada; se tivéssemos superado o pensamento da mulher como única responsável pela geração de um filho; se houvessem programas que estimulassem o planejamento familiar. Ao contrário, os municípios não estarão respeitando a absoluta prioridade garantida para as crianças na Constituição Federal, citada nas seções anteriores. Além disso, sem vaga na creche ou com vaga parcial, também não estará cumprindo os direitos dos trabalhadores garantidos pelos direitos sociais na Constituição Federal que assegura a “proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei” com “assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”. É importante citar também que, no Plano Nacional de Políticas para Mulheres, em seu plano de ação, no item 1.3.1, se estabelece a necessidade de:

ampliar a construção e o financiamento de creches e pré-escolas públicas, nos meios urbano e rural, priorizando a educação de qualidade em tempo integral. (BRASIL, 2013, p. 17)

²⁰ De acordo com as informações repassadas pelas secretarias por meio do preenchimento do roteiro de coleta de dados, o município de Blumenau possui uma fila de espera de 4.565 crianças de 0 a 3 anos aguardando o atendimento em período integral e outras 77 crianças de 4 e 5 anos. Importante destacar que conforme informado o município dispõe de 1060 vagas sem demanda. Assim também ocorre no município de Criciúma que possui 200 crianças aguardando vaga em creche em período integral.

Sabe-se também que o Estado zela pela família, tanto que inclusive estabelece no Art. 226 da Constituição Federal que “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”. Dessa forma, entende-se que essa proteção deve ser feita por meio de políticas sociais que possam fornecer subsídios para essas se manterem em suas estruturas.

Todavia, diante de toda essa discussão, é provável surgirem indagações sobre a perspectiva de guardada criança na educação infantil. Afinal, os dados informados pelos municípios nos mostram que apenas dois deles não estabelecem critérios para matrícula. E ainda, o primeiro critério citado continua sendo a vulnerabilidade social. Assim, questionamos: a educação infantil é um direito de todos? Esse direito é efetivado a partir da assistência às famílias? E a educação infantil compreendida como um espaço social no qual a criança se desenvolve, cria, recria, vivencia, explora, convive, experiência será reconhecida sob essa perspectiva seletiva? Quais ações são necessárias para que o Estado acabe “não efetivando a trágica dialética em que o “alargamento” do direito de alguns é obtido a partir do “encolhimento” do direito de outros”? (CAMPOS, 2012, p. 28). Qual concepção de currículo será capaz de compreender toda essa diversidade de atendimento?

3.3 Os documentos curriculares municipais: apresentação e organização

Nesta seção, iremos analisar e discutir como os documentos curriculares dos municípios pesquisados são organizados e apresentados, o que denominamos de arquitetura dos documentos. Para tanto, definimos utilizar nesta seção as seguintes categorias:

- A. Documentos mandatórios
- B. Documentos orientadores
- C. Nomenclatura

Entretanto, antes de iniciar essa discussão, consideramos necessário evidenciar que compreendemos o currículo como “a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional” (SACRISTAN, 1998, p. 15). Assim, currículo é vivo e dinâmico, são as ações cotidianas que permeiam as instituições de educação infantil. Os documentos

curriculares, os quais são nosso foco de estudo, são a sistematização desse currículo. Dito de outro modo, compreendemos que de acordo com o atendimento que se oferta se expressa um tipo de currículo, com intenções implícitas ou não. Seguindo essa lógica, foi possível perceber que os municípios estão se apropriando com maior intensidade dos documentos mandatórios nacionais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). O destaque maior foi para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009), que foram citadas nos documentos municipais vinte e nove vezes, além de haver também um número relevante de indicações do parecer que as revisa, conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 4 - Documentos mandatórios nacionais citados nos documentos curriculares municipais

Documento	Joinville	Florianópolis	Blumenau	São José	Criciúma	Itajaí	Lages	Palhoça	Total cit. ²¹	Total mun. ²²
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Res. CNE/CEB nº 5/2009)	1	2	3	1	9	13	0	0	29	6
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96	0	0	6	1	8	3	0	5	23	5
Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Revisa as DCNEIs)	11	3	2	0	0	0	0	0	16	3
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Res.CNE/CEB nº 4/2010)	0	0	6	0	5	0	0	0	11	2
Constituição Federal de 1988	0	0	3	1	0	1	0	1	6	4
Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990)	0	0	2	0	2	1	0	1	6	4
Decreto nº 7611 de 2011 (Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outros.)	0	0	5	0	0	0	0	0	5	1
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Res. CNE/CEB nº 07/2010)	0	0	4	0	0	0	0	0	4	1
Lei nº 10. 639, de 09 de janeiro de 2003 (Inclui na Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira - Alteração LDB)	0	0	0	0	4	0	0	0	4	1
Lei 12.796 de 04 de abril de 2013 (Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências - Alteração LBD)	0	0	0	0	1	1	0	0	2	2
Lei nº 12.319/2010 (Regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRA)	0	0	2	0	0	0	0	0	2	1
Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e	0	0	0	0	2	0	0	0	2	1

²¹ Total de vezes em que o documento mandatório é citado no texto.

²² Total de municípios que citam o documento mandatório.

Indígena" - Alteração LDB)										
Decreto Executivo nº 6.949 de 2009 (Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência)	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001 (Promulga a Convenção Interamericana p/ Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência)	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
Decreto nº 5.626 (Dispõe sobre a língua brasileira de sinais - LIBRA)	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
Lei nº 11.769/08 (Inclui o Ensino de Música na Educação Básica - Alteração LBD)	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
Lei nº.10.436, de 2002 (Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRA)	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Res. CNE/CEB nº 1/2002,)	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Res. CNE/CEB nº 4/2009)	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
Total cit.:²³	12	5	38	3	34	19	0	7		
Total doc.:²⁴	2	2	14	3	9	5	0	3		

Fonte: Documentos Curriculares Municipais

²³ Total de vezes em que o documento mandatório é citado no texto

²⁴ Total de documentos mandatórios que o município citou.

Importante mencionar que se observarmos também, no quadro acima, o total dos documentos municipais que citam esses documentos mandatórios, iremos perceber que a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) são os terceiros mais utilizados, ou seja, as principais legislações brasileiras em que a educação infantil está presente estão sendo utilizadas pelos municípios. Outro fato que merece destaque é a citação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2010) pelos documentos de Blumenau e Criciúma, o que pode indicar um diálogo com as demais etapas educativas. Vale ressaltar, também, que os municípios de Lages e Palhoça foram os únicos a não citarem as DCNEI's (2009) em seus documentos, já que o primeiro apresentou seu documento por meio de listagem de conteúdos e o segundo possui data de 2006, ou seja, anterior a DCNEI (2009), mas também não fez nenhuma menção à diretriz de 1999, citando assim a LDB (1996), o ECA (1990) e a Constituição Federal (1988).

Em relação aos documentos locais, utilizados nos documentos curriculares municipais, temos a seguinte situação:

Quadro 5 - Documentos mandatórios locais citados nos documentos curriculares municipais

Documento	Joinville	Florianópolis	Blumenau	São José	Criciúma	Itajaí	Lages	Palhoça	Total cit. ²⁵	Total mun. ²⁶
Proposta Curricular de Santa Catarina 1998	0	0	0	1	3	0	0	0	4	2
Orientações Curriculares Municipais de Florianópolis – 2012	0	2	0	0	0	0	0	0	2	1
Diretrizes para a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: caminhos da infância (ITAJAÍ, 2007).	0	0	0	0	0	2	0	0	2	1
Diretrizes Curriculares Municipais de Florianópolis	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1
Proposta Pedagógica de Pinhais	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
Lei complementar nº 007/99 (Dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação de Palhoça)	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Resolução 001/200 (Fixa Normas para a Educação Infantil Municipal de Palhoça)	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Resolução CME nº. 15 (Fixa as Normas para a Educação Infantil Municipal de Criciúma)	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
Resolução CME nº. 19/2013 (Fixa Normas para a Educação Inclusiva do Sistema de Municipal de Ensino de Criciúma)	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
Proposta Curricular do Município de Criciúma	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
Lei de Política de Educação Especial para o Estado de Santa Catarina	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Lei nº 5.169/98 (Cria o Sistema Municipal de Ensino de Blumenau)	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
Plano Municipal de Educação de Criciúma (Lei nº. 6.514, em 1º dezembro de 2014)	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
Total cit.:	0	3	1	1	8	2	0	3		
Total doc.:	0	2	1	1	6	1	0	3		

Fonte: documentos curriculares municipais

²⁵ Total de vezes em que o documento orientador é citado no texto.

²⁶ Total de municípios que citam o documento orientador.

Nesses dados, nos chama atenção o fato de que a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998) é citada por dois municípios, sendo que no caso de São José é o único documento local citado. Interessante observar que os municípios de Joinville e Lages não citam nenhum documento municipal, lembrando da estrutura do documento de Lages já citada anteriormente. O município de Criciúma, mais uma vez apresentou seu documento com grande número de citações de documentos mandatórios, respeitando resoluções e leis locais, e utilizando inclusive propostas curriculares de outros municípios. Em relação aos documentos orientadores nacionais, segue:

Quadro 6 - Documentos orientadores nacionais citados nos documentos curriculares municipais

Documento	Joinville	Florianópolis	Blumenau	São José	Criciúma	Itajaí	Lages	Palhoça	Total cit.	Total mun.
Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)	0	0	0	0	3	1	0	1	5	3
Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2008)	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006)	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Brinquedos e Brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica (2012)	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008 e CONAE/2010	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
Nota Técnica nº 06 (MEC, 2011)	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
Nota Técnica nº 11 (MEC, 2010)	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
Total cit:	0	0	3	0	4	4	0	1		
Total doc.:	0	0	3	0	2	4	0	1		

Fonte: Documentos curriculares municipais

No quadro acima, nota-se que o município de Criciúma, mesmo citando as diretrizes por 9 vezes em seu documento, ainda faz uso do RCNEI para definir artes visuais, movimento e música. Assim também como o município de Itajaí, ao tratar das linguagens na educação infantil apresentando o RCNEI como o documento anterior a DCNEI (2009) que discutiu e rompeu com o uso da linguagem de forma singular restrita à oralidade e à escrita. E o município de Palhoça, que conforme dito anteriormente, não fez uso das DCNEI (2009), mas faz referência ao RCNEI quando trata de alfabetização e letramento.

De modo geral, os dados apresentados nesses quadros são bastante significativos, visto que se contrapõem àqueles indicados em pesquisas anteriores (WIGGERS, 2007; MEC/UFRGS, 2009) nos quais o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, um documento orientador, foi o mais citado. Os municípios de Blumenau, Itajaí e Criciúma apresentaram documentos mais legalistas. Isso pode ser um indício de que os municípios estejam mais atentos à legislação destinada a essa etapa educacional, bem como, mais envolvidos em discussões teóricas que tratam da caracterização desses documentos.

Seguindo essa perspectiva, na categoria “nomenclatura”, a maioria dos municípios anunciam o documento curricular como uma diretriz, ou seja, indicando um documento mandatório. Entretanto há que se ressaltar que essa nomenclatura é encontrada no decorrer do texto dos documentos. O título ainda permanece variado, conforme podemos observar:

Quadro 7: Título dos documentos curriculares municipais analisados.

Joinville	Florianópolis	Blumenau	São José	Criciúma	Itajaí	Lages	Palhoça
Orientações Curriculares-Experiências de Aprendizagem no Espaço da Educação Infantil	Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica - Educação Infantil - Volume I	Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José - SC - Uma Primeira Síntese 2000	Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Criciúma (dcto preliminar)	Diretrizes Municipais para a Educação Infantil	Planejamento Educação Infantil	Proposta Pedagógica Educação Infantil Rede Municipal de Ensino de Palhoça 2005/ 2006/ 2007

Fonte: Organização própria a partir dos documentos encaminhados pelos municípios

O que nos chama atenção nos títulos é o termo “curricular”, que aparece em quatro municípios, mas com adjetivo de modo diferente: “orientações”, “diretrizes” e “proposta”. Poderíamos afirmar que isso é uma escolha das respectivas equipes, no entanto, em termos legais, orientações, diretrizes e

propostas não são equivalentes. Posto que orientações e propostas não são indicativas de definições mandatárias, como é o caso de diretrizes. Além disso, os verbos utilizados nos documentos também reforçam essa concepção: “contribuir”, “subsidiar”, “auxiliar” voltam-se a uma condição de “colaboração”, já “orientar”, “nortear”, “direcionar” trazem um aspecto de guia, sendo ainda mais mandatário com o verbo “dever”. Esses verbos são encontrados com maior frequência quando tratam do objetivo do documento, categoria que iremos apresentar posteriormente.

É importante mencionar também que, mesmo se tratando de um documento público, o acesso a ele ainda é restrito. Dentre os oito municípios, quatro disponibilizam o documento curricular *online*, sendo que a outra metade dos municípios ainda retém seus documentos em arquivo na Secretaria de Educação. Como vimos discutindo, pensar um currículo para a educação infantil é algo complexo e que demanda estudo, análise e uma vasta discussão. Ter esses documentos curriculares disponíveis *online* para consulta a quem interessar poderia contribuir de forma ágil e menos burocrática com pesquisas na área da infância, bem como com os demais municípios que estejam também nesse processo de construção e/ou reconstrução dos documentos curriculares. Sabe-se que cada município possui suas especificidades, entretanto, como tivemos o privilégio de observar nesta pesquisa, é possível encontrar documentos muito bem estruturados, que refletem sobre o currículo da educação infantil sem impor modelos, que indicam referenciais teóricos que podem auxiliar nesta discussão, que apresentam possibilidades de um documento construído democraticamente. Além disso

Há muita criatividade nesses coletivos, muita sensibilidade para adequar tempos, espaços, processos pedagógicos à especificidade de cada coletivo de crianças. Aprender com as profissionais da educação da infância como construir territórios públicos, de direitos da infância. (ARROYO, 2011, p 191)

No que se refere ainda à organização dos documentos, é importante mencionar que, com exceção do município de São José, os outros sete apresentaram um documento específico para a educação infantil. Com isso, percebemos que as concepções e orientações são mais definidas e claras do que no documento relativo a toda educação municipal (educação infantil,

ensino fundamental e médio). Essa organização curricular pode contribuir para uma compreensão da educação infantil na perspectiva escolarizante, sob o olhar preparatório para o ensino fundamental. Ou ainda, como uma etapa inferior, “apenas de brincadeira”, passatempo, menos importante, não exigindo grandes investimentos e responsabilidades, já que não participam das avaliações que *rankeiam* as escolas. Entretanto, podemos também relacionar essa arquitetura curricular ao período em que o documento foi construído. Com mais de dezesseis anos, já no seu título indica “uma primeira síntese”, é possível que na sua reestruturação perceba essa necessidade e elabore então documentos específicos para cada etapa educacional. Seguindo as datas de publicações, os demais municípios seguem: Palhoça - 2006; Lages – 2007; Blumenau – 2012; Itajaí – 2014; Florianópolis – 2015; Criciúma - 2016 e o município de Joinville com data não informada. Notam-se alguns avanços em torno da compreensão da especificidade do currículo para a educação infantil, quando observamos que quanto mais contemporâneo é o documento, mais se utiliza de conceitos discutidos atualmente na área, que nos oportunizam a pensar outros modos de organização e de estruturação da educação infantil no qual seja possível

pensar novas formas de lidar com os saberes, materiais, tempos e espaços educacionais específicos da Educação Infantil para as crianças pequenas. (FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015, p. 11)

Nessa perspectiva, o documento curricular do município de Palhoça, publicado no ano de 2006, traz ainda algumas indicações distanciadas dessas discussões apresentando, por exemplo, uma rotina para a pré-escola com características do ensino fundamental, inclusive com a denominação de “recreio” para intervalos para a alimentação. Retratam também a presença da concepção da educação na lógica do mercado, de modo que o documento recomenda “considerar: clientela atendida” (PALHOÇA, 2006, p. 17. Grifo nosso) e no item que aborda as “Competências, atribuições e deveres do coordenador de educação infantil” diz: “*adverter seus funcionários quando for necessário*” (PALHOÇA, 2006 p. 18. Grifo nosso). O termo “clientela” pode contribuir para desvincular a legitimação do **direito** à educação infantil como subjetivo a todas as crianças, já que “cliente” remete a uma seletividade, uma

escolha. Apresenta ainda sua estrutura baseada no RCNEI, por meio dos eixos norteadores (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática) com objetivos e “sugestões de atividades” para cada faixa etária. Nota-se, contudo, que o verbo imperativo “dever” é o mais utilizado ao se tratar dos objetivos propostos:

A organização dos conteúdos para o trabalho na área de Música nos CEIS deverá, acima de tudo, respeitar o nível de percepção e desenvolvimento (musical e global) das crianças em cada fase. (Palhoça, 2006, p. 37. Grifos nossos)

Vale ressaltar ainda que nesse documento constam algumas rasuras e anotações podendo indicar correções e possíveis atualizações com o atual contexto educacional do município.

No ano de 2007 temos o documento elaborado pelo município de Lages, que se apresenta como um planejamento sendo organizado por meio de quadros listando os conteúdos e suas respectivas atividades baseadas em datas comemorativas de acordo com a faixa etária (berçário: 0 a 1 ano; berçário: 1 a 2 anos; maternal: 2 a 3 anos; maternal: 3 a 4 anos; Pré - escolar: 5 anos). Está separado em um arquivo do *Word* para cada bimestre. Foi informado pela equipe técnica da secretaria de educação desse município que está sendo iniciada a discussão para a construção de um novo documento curricular.

O documento curricular de Joinville não informa a sua data de publicação, mas compreendemos ter sido elaborado após 2009 por utilizar como base as DCNEI's, parece um documento inacabado. Trabalha com os conceitos de “experiências e conteúdos”:

Sendo assim, através das atividades permanentes o professor organiza o tempo e o espaço com as linguagens que as crianças querem e precisam, proporcionando experiências que não podem faltar no dia a dia educacional. Então amplia essas experiências a partir dos sinais que as crianças emitem sobre novas possibilidades de aprendizagem, organizando conteúdos a serem problematizados e trabalhados com a turma por meio de sequencias e/ou de projetos didáticos (Joinville, s/d, s/n).

Em alguns momentos utiliza artigos das DCNEI (2009), porém não os

referenciam. Apresenta também quadros com os objetivos de ensino e de aprendizagem separados por idade (0 a 1 ano, 1 a 2 anos, 2 a 3 anos, 4 anos e 5 anos) e indicam os procedimentos do professor para atingir esses objetivos. Traz também orientação de como fazer um projeto institucional e projeto de turma.

Seguindo, o documento do município de Blumenau do ano de 2012 traz alguns temas gerais da educação básica no documento destinado à educação infantil: “escola e educação”, “cultura e educação”, “desenvolvimento humano”, “currículo e educação”, “aprendizagem, planejamento e educação”, “gestão educacional”, “educação especial” e “educação do campo”, citando inclusive, nesses momentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Outro ponto importante é que, com essa estrutura documental, utilizam os termos “aluno e criança”, podendo ser compreendido como “criança” para a educação infantil e “aluno” para o ensino fundamental. O documento tem específico para educação infantil os seguintes temas: “avaliação”, “educação infantil e currículo: na continuidade do debate”, “interações e brincadeiras”, “cotidiano”, “rotina diária e documentação pedagógica”, “educação infantil e formação de conceitos: aprendizagens necessárias”. Essa estrutura, definida pelo município de Blumenau, que se difere do documento curricular já apresentado do município de São José, nos faz pensar que a educação infantil como uma etapa da educação básica deve possuir o seu documento específico, entretanto é necessário também dialogar com as demais etapas, inclusive para que não aconteça uma ruptura na transição da criança para o ensino fundamental. Visto inclusive que, considerando o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), é considerada criança a pessoa até os 12 anos de idade. Logo, será que é só na educação infantil que existe espaço para a brincadeira, para o lúdico, a dramatização? Destacamos que conforme observado por Dias (2014, p. 164) em sua pesquisa, algumas práticas entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental apresentam-se bastante distintas:

Na educação infantil, a criança circulava livremente pelos espaços e lhe era possibilitada a brincadeira, já que se tratava de uma linguagem bem conhecida por ela, a dos brinquedos. Tal prática propiciou interações, das mais variadas possíveis, como também, um incentivo constante para o desenvolvimento da autonomia da criança.

Já as práticas observadas no primeiro do ensino fundamental eram marcadas prospectivamente pela espera e pela dependência. A discrição e um maior controle corporal marcavam a comunicação entre pares.

O documento de Blumenau apresenta, ainda, um quadro com os conceitos fundamentais para as crianças, com os objetivos de aprendizagem e possibilidades metodológicas, separados também por faixa etária: 0 a 2 anos, 2 a 3 anos, 3 a 5 anos. Utilizam o termo “sugestão”, entretanto dão legitimidade à utilização desses conceitos sugeridos ao inferir “de fato”, podendo assim a sugestão ser compreendida como uma obrigação:

A título de exemplificação, arrolamos abaixo alguns desses conceitos fundamentais, como sugestão para que estes componham os currículos de Educação Infantil da Rede Municipal, pois de fato constituem uma base conceitual elementar para a formação e ampliação de conceitos científicos pela criança pequena. (BLUMENAU, 2012, p. 76. Grifos nossos)

Outro ponto que vale destacar é que esse documento utiliza a fala dos profissionais da educação retirada de atas das reuniões pedagógicas. Isso nos parece dar voz e legitimidade à categoria.

O documento do ano de 2014, elaborado pelo município de Itajaí, orienta a prática do letramento e não estimula a alfabetização em determinados pontos, entretanto, no item currículo para pré-escola parece tratar da alfabetização e não do letramento²⁷, haja vista que descreve esse processo como próprio da pré-escola e como uma preparação para o ensino fundamental ao mencionar “treinando a escrita”

Durante a pré-escola, as crianças estão conhecendo as letras e os números, estão treinando a escrita e fazendo associações entre o que se escreve e o som das palavras. (ITAJAÍ, 2014, p. 43. Grifo nosso)

²⁷ Essa distinção foi realizada no Brasil, sobretudo a partir dos estudos de Soares (2004, p. 91) que defende a alfabetização como o “[...] processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, ou seja, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática de leitura e escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico) [...]”. E letramento como o “exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita [...] que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos [...]”.

O documento deste município apresenta o conceito de “experiências”, porém interligado ao desenvolvimento de “competências e habilidades”, mencionando que “para a criança, o contato com esse currículo significa a ampliação de experiências com o mundo e o desenvolvimento de suas habilidades e competências.” (ITAJAÍ, 2014, p. 39)

Assim, compreendemos uma tentativa de pensar o currículo para a educação infantil partindo dos campos de experiências. Entretanto, com isso, convoca uma discussão bastante complexa entre os conceitos de “vivências e experiências” x “competências e habilidades”. Nesse documento encontramos também uma grande ênfase ao planejamento do professor, que parece remeter sempre a uma antecipação em relação às ações das crianças:

Diante da rotina planejada e organizada de forma consciente, as brincadeiras e interações se fazem presentes em todos esses momentos, tornando-se essenciais e indissociáveis no cotidiano. (ITAJAÍ, 2014, p. 16)

Planejar permite uma organização diária e principalmente a antecipação das intencionalidades educativas dos profissionais. (ITAJAÍ, 2014, p. 17)

Contudo, para todas as experiências diversas em que as crianças vivam, há de se pensar em planejamentos e antecipações bem estruturadas para que as aprendizagens possam ser vividas com satisfação, asseio e segurança por todos. (ITAJAÍ, 2014, p. 19)

Antecipar a organização dos locais, materiais e agrupamentos é essencial para que a criança possa ter condições de estruturar suas aprendizagens. (ITAJAÍ, 2014, p. 22)

Possivelmente isso se dá devido à rotina ocupar o centro das aprendizagens nesse documento, como uma intenção de orientar os profissionais que as atividades cotidianas frequentemente realizadas, estão, na sua maioria, amparadas em conceitos científicos e que são geradores de aprendizagens. Todavia, consideramos necessário refletir sobre essas antecipações, sobretudo considerando que na educação infantil acreditamos em uma

abordagem na qual a importância do inesperado e imprevisto seja reconhecida como forma da criança participar do processo, possibilitando experiências e processos compartilhados com os/as

professores/as, as crianças e as famílias. (FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015, p. 10)

Seguindo essa perspectiva da rotina institucional, o documento traz um modelo de planejamento baseado nesta lógica: entrada e saída, alimentação, higiene, repouso, brincadeiras, parque e área externa, vivências. Aqui o professor deve preencher: as competências e habilidades das crianças, os conteúdos, as possibilidades metodológicas e os materiais necessários para isso.

Ao analisar os documentos mais contemporâneos, temos o município de Florianópolis, do ano de 2015, que se estrutura por meio do cotidiano e da brincadeira. São indicados, durante a escrita do documento, exemplos de materiais e possibilidades de ações para o desenvolvimento das crianças. As fotos apresentadas servem inclusive de exemplos dessas propostas, mesmo apresentando problemas de resoluções. Demonstram, ainda, ações que já são realizadas entre crianças de diferentes idades, legitimando os “indicativos para o planejamento articulado em grupos etários, delimitando o que é fundamental ser considerado, nas propostas com as crianças”. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 5). Um aspecto que destacamos refere-se ao núcleo de ação pedagógica “relações sociais e culturais”, que reflete sobre o respeito à diferença e reforça a necessidade de atentar para que durante o cotidiano não se criem “modelos estereotipados de feminino/ masculino”. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 36)

O mais recente documento, deste ano de 2016, do município de Criciúma, trabalha com o conceito de "campos de experiências" e utiliza quadro com os objetivos de experiências de aprendizagem, sem distinção de faixa etária, justificando:

[...] o/a professor/o necessita de envolvimento com as crianças conhecendo seu nível de desenvolvimento, realizando um diagnóstico que direcionará seu planejamento. Assim, considerando as especificidades da vida das crianças pequenas e bem pequenas e seus contextos, faz-se desnecessário conteúdo pré-estabelecido por idade. (CRICIÚMA, 2015/2016, p.52)

Esse documento classifica os grupos como bebês, crianças pequenas e bem pequenas. Também indica o trabalho por meio de projetos. Um aspecto a

destacar é a proposta de uma educação bilíngue por meio da língua brasileira de sinais – LIBRAS.

As práticas pedagógicas e os currículos precisam ser criados para atender a essa diferença, considerando a escola para todos/as e verdadeiramente inclusiva, que respeita a identidade surda, a cultura e a comunidade surda. (CRICIÚMA, 2016, p. 103)

Esse, que é ainda um documento preliminar, é bem extenso, com 255 páginas, e procura deixar claro suas concepções, seus objetivos, seus desafios, aquilo que necessita superar, etc. Entretanto, por ser extenso sua leitura pode se torna cansativa no cotidiano institucional.

De modo geral, podemos concluir que os documentos parecem indicar um caminhar em torno de uma nova proposta que respeite a criança na sua singularidade, na tentativa de se apropriarem dos conceitos de experiências e vivências ou campos de experiências. Entretanto, percebeu-se uma constância na estruturação por meio da rotina e ainda uma necessidade de uma organização curricular que subsidie a prática pedagógica, de forma didática, um “como se faz”. O que difere os documentos é o engessamento de alguns deles, que parece exigir o cumprimento fiel de modelos, e outros que indicam ações a título de sugestão, a fim de colaborar com o trabalho dos profissionais da educação infantil. Diante disso, seria possível pensar um documento curricular que se afaste

[...] de um planejamento como um método de trabalho que estabelece de antemão objetivos educacionais gerais e específicos? Rompendo, portanto, com os modelos tradicionais, a partir de uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores muito bem vindos, juntamente com a investigação, a descoberta e a invenção. (FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015, p. 10)

No capítulo seguinte, iremos aprofundar essas questões, verificando de que maneira as organizações curriculares podem impactar nas concepções de criança, educação infantil e ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

4 A ROTINA COMO EIXO ESTRUTURANTE DO CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

*Quanto a mim, autor de uma vida, me dou mal
com a repetição: a rotina me afasta de minhas
possíveis novidades.
(Clarice Lispector)*

Conforme apresentamos nos capítulos anteriores, o currículo, ainda que seja um elemento vivo, ativo e presente no cotidiano educacional, se apresenta em um documento escrito e sistematizado, o qual se torna indicativo de concepções, que por sua vez refletem modos de compreender a educação e ao mesmo tempo são também indicativos de uma prática pedagógica.

É comum encontrarmos o conceito de rotina²⁸ por vezes ligado à educação infantil. Entretanto, essa rotina está interligada à concepção de criança, desenvolvimento-aprendizagem e também ao entendimento que se tem sobre a primeira etapa da educação básica: a educação infantil. Nos documentos curriculares analisados, dos oito municípios catarinenses, foi comum a estruturação da organização curricular amparada por meio da rotina institucional, visto que

a importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão das mesmas como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado. Poderíamos afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. A rotina é usada, muitas vezes, como o cartão de visitas da instituição, quando da apresentação desta aos pais ou à comunidade, ou um dos pontos centrais de avaliação da programação educacional. (BARBOSA, 2000, p.40)

O documento curricular do município de Itajaí, afirma que “o currículo para as crianças pequenas se define em ações específicas de uma rotina planejada de forma consciente” (ITAJAÍ, 2014, p. 39). Assim também como o município de Criciúma que aborda a rotina com a função de “regularidade na

²⁸ Compreendemos o termo “rotina” como “produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade”.(BARBOSA, 2000, p. 43) Diferentemente de “cotidiano”que se caracteriza por um “tempo-espaço fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o *lócus* onde há a possibilidade de encontrar o inesperado [...]” (BARBOSA,200, p. 43)

organização do tempo e é ele quem equilibra as intenções educativas. (CRICIÚMA, 2016, p. 221) Já o município de Joinville destaca a rotina como “organização do espaço físico em ambientes de aprendizagem”. (JOINVILLE, s/a, s/p)

Entretanto, consideramos ser importante cuidar para que a tentativa de legitimar as ações cotidianas como estruturantes do processo de aprendizagem não acabem “engessando” o trabalho educativo, cerceando as possibilidades de experimentações e de espontaneidades das crianças. Em relação a isso, Barbosa (2000, p. 46) nos alerta no sentido de que

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação.

À vista disso, outro ponto importante a ser mencionado é que, por vezes, a rotina tanto pode ser compreendida como uma forma de disciplina, a qual exige um planejamento do cotidiano minucioso regulado pelo tempo e espaço, quanto também como uma preocupação em não deixar a criança em longos tempos de espera:

É interessante reforçar a ideia de que a rotina deve prever pouco tempo de espera para as crianças, em especial durante os períodos de higiene e de alimentação. Mesmo que o profissional não organize outras propostas para a criança, ela encontrará o que fazer: puxar o cabelo ou morder outras crianças, por exemplo. Essas situações poderão ser evitadas se os tempos e espaços forem organizados de maneira que a criança tenha a possibilidade de realizar outras atividades simultâneas, de forma autônoma, tendo livre acesso a ambientes e materiais, enquanto o/a professor/a atenderá uma única criança ou um pequeno grupo. (CRICIÚMA, 2016, p. 222)

Vale destacar que, conforme já anunciado, essas estruturações de rotina projetam uma concepção de criança inserida em uma educação infantil, que se baseia sempre na antecipação do professor às ações, organizando os espaços ou ainda preocupadas em “preencher” o tempo das crianças, podem

se contrapor à defesa da criança como sujeito ativo e centro do planejamento educativo, conforme garantido nas DCNEI's (2009). Destarte, o documento do município de Blumenau reforça a necessidade dessa coerência, ao afirmar que

Se tomarmos como referência os direitos assegurados por lei às crianças brasileiras: direito à proteção, provisão e participação, há que se pensar, sistematizar e materializar no cotidiano institucional formas de organizar a rotina e o desenho das propostas educativo-pedagógicas que tenham não só o adulto, mas também a criança como agente do planejamento e das decisões curriculares. A participação das crianças no planejamento da rotina inclui distribuição do poder, possibilidade de decidir na construção não apenas no “como” ou no “com que fazer” mas, também, no “o que” e no “para que fazer” (BLUMENAU, 2012, p. 68).

Assim, a seguir apresentaremos as concepções de criança que os documentos curriculares dos oito municípios abordam, a fim de discutir sobre essa defesa em torno da garantia dos direitos das crianças, por vezes presente nos discursos, entretanto ausente nas práticas.

4.1 A criança como sujeito social de direitos

Nesta seção, iremos apresentar algumas discussões que dizem respeito à concepção de criança. Para tanto, inicialmente julgamos necessário definir a idade a qual entendemos ser correspondente a essa fase, visto que encontramos diferentes definições de acordo com a cultura ou com a legislação consultada.

Conforme a Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 1989), compreende-se como criança toda aquela menor de 18 anos. Por outro lado, se pensarmos pelo viés econômico e político, deixa-se de ser criança após os 16 anos, idade permitida para o ingresso no mercado de trabalho e pelo direito ao voto. Aliás, seguindo essa perspectiva, pode-se compreender o sujeito criança como aquele ser improdutivo:

Crescer, se educar e *se preparar* para a atividade do trabalho fora do lar foi, e é, uma das narrativas com forte atrativo para o pensamento e a valorização da educação. A infância e os menores se transformaram em categorias sociais equivalentes à de seres improdutivos: o não-adulto que não trabalha, mas deve se preparar

para fazê-lo no futuro. (SACRISTAN, 2005, p. 54)

Podemos também relacionar a transição da criança para o ser adulto a partir do desenvolvimento biológico, quando entra na puberdade, a partir da qual ela poderá gerar uma nova vida, ser responsável por uma família. Atrelado a esse aspecto, também é possível compreender o corpo especificamente como um símbolo de fácil percepção da transição de criança para adulto, de acordo com Sacristan (2005, p. 64):

A materialidade imediata do corpo oferece a mais evidente das provas para se comparar os adultos com os menores. [...] O corpo deve ter sido, sem dúvida alguma, uma das primeiras referências, o mais imediato, pessoal e visível relógio do tempo, com suas estações, seu início, crescimento, plenitude, decadência e fim. Dizemos que um ser vivo chegou a ser adulto quando conseguiu seu crescimento máximo.

A escolarização parece compreender a criança até os 5 anos de idade, visto pelo próprio nome dados às instituições “centro de educação infantil”, no qual denomina as crianças exatamente como “crianças”. Por outro lado, nas escolas que ofertam o ensino fundamental, que recebem crianças a partir de 6 anos, passa-se a tratar todos como “alunos”.

Entretanto, vale destacar que nesta pesquisa compreendemos o sujeito criança, tanto de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que no seu Art. 2º afirma que “considera-se criança, para efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, p. 11); quanto como no sentido sociológico, no qual define a criança como sujeito de direitos.

No documento curricular do município de Criciúma, encontramos a definição de criança como “cidadã, sujeito de direitos, determinada historicamente, reprodutora e produtora de culturas próprias da infância” (CRICIÚMA, 2016, p. 203). O município de São José completa afirmando que a criança como sujeito de direitos “possui necessidades próprias do momento em que está vivendo” (SÃO JOSÉ, 2000, p. 151). Assim, pensar a criança como um sujeito social de direitos implica em superar a concepção de um ser inacabado, um “vir a ser”, um sujeito menor, ou seja, não mais definir “a criança

pelo que falta a ela para ser maior” (SACRISTAN, 2005, p. 70). Fochi (2015) utiliza-se da proposta de Malaguzzi (1999) para contrapor também a essa discussão da criança como menor:

Segundo Malaguzzi (1999a), diversas imagens de crianças já foram – e ainda são – convencionadas na sociedade. Uma delas é a da criança que falta, que não é e que não tem. No entanto, o autor prefere apostar na criança que é, que tem: uma criança ativa, competente, desafiadora e curiosa por experimentar o mundo, que se comunica desde nasce, que é feita de “cem linguagens”. (FOCHI, 2015, p. 40)

Essa concepção é claramente defendida pelo município de São José:

Nesta perspectiva, a criança é vista como ser social, cultural e histórico, e se constitui como tal nas relações que estabelece com o mundo, desde que nasce. É um ser que aprende e, porque aprende, se desenvolve. É um ser que deseja e, porque deseja, age relacionado-se com a realidade na busca de compreendê-la. Nesse processo, crianças e adultos vão se apropriando e produzindo cultura, tecendo histórias, significando e resignificando o mundo no qual estão inseridos. (SÃO JOSÉ, 2000, p. 155)

De modo similar, no documento a “Política Nacional de Educação Infantil” elaborado pelo MEC/COEDI define que:

a criança é concebida como um ser humano completo que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um “vir a ser”. Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio. (BRASIL, 1994, p. 16)

Não obstante, vale destacar as diferenças culturais e sociais que envolvem a criança e que dessa forma, “a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico; pertence a uma família, que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (BRASIL, 1994, p. 16). Seguindo essa perspectiva, o município de Florianópolis indica que:

[...] as crianças vivem processos de socialização diversos, (situadas em diferentes famílias, comunidades e atravessados por aspectos concernentes ao gênero, à etnia, à classe social) ainda que possam viver em uma mesma cidade ou sociedade, o que implica pensar a heterogeneidade constitutiva dos grupos de que estas fazem parte.

Isto significa que a “ação pedagógica precisa ser orientada por um olhar que contemple as crianças em suas singularidades e subjetividades, sem desconsiderar os seus direitos na igualdade de acesso aos bens produzidos pela sociedade [...] (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 34).

O município de Criciúma afirma que:

Partindo dessas colocações, pode-se inferir que [...] não se pode pensar em uma criança “natural” já que o ser humano é parte de construções sociais, as quais se diferenciam segundo a etnia, sociedade em que se vive, dentre outros fatores. (CRICIÚMA, 2016, p. 25)

E o município de Blumenau diz que:

Rompendo com uma visão adultocêntrica de criança, como um vir-a-ser, entende-se a criança como sujeito histórico e de direitos, membro de um grupo social, coconstrutora de conhecimento, de identidade e de cultura, que tem capacidade para aprender, criar, imaginar, brincar, investigar e se desenvolver como ser humano, em uma relação ativa com outras pessoas e, em interação com o mundo. (BLUMENAU, 2012, p. 63)

Cabe, então, perceber a criança, nas palavras de Arroyo (2011), dentro de uma “infância real”, sabendo que da mesma forma que uma criança vive sua infância permeada por brincadeiras, acolhida em seu lar aconchegante sob os cuidados da família, outras vivem pelas ruas se dedicando a exaustivas horas de trabalho acompanhando seus pais (quando isso ainda é possível) pela luta por um prato de comida. Assim, não se trata de compreender a criança com igualdade, mas sim com equidade, visto que

dar destaque a essas diferenças sociais, étnicas, raciais, de gênero, campo, periferias é uma precondição para toda política e proposta sérias de educação na infância. Aumenta a sensibilidade e o respeito às diferenças. (ARROYO, 2011, p. 195)

Há que se destacar, ainda, a relevância da brincadeira como um direito das crianças, registrado pelo município de Itajaí. Esse direito que muitas vezes é excluído para dar vez a ações sistematizadas consideradas como mais relevantes para o desenvolvimento de conhecimentos científicos.

De modo geral, podemos perceber que os municípios vêm compreendendo as crianças como sujeitos sociais de direitos, que devem ser ouvidos e respeitados, sujeitos capazes, que se relacionam e se desenvolvem socialmente, ou seja, nas palavras incisivas do município de Criciúma “a criança é um ser completo e, na interação social, constitui-se como ser humano” (Criciúma, 2016, p. 54). Além disso, as demais categorias mais citadas pelos municípios foram a criança como “protagonista” e como “sujeito ativo”.

Por conseguinte, a rotina mecanizada, discutida anteriormente, na qual o professor é aquele que organiza as ações cotidianas antecipando-se às crianças, se contrapõe a essas concepções apresentadas pelos municípios. Nessa perspectiva, no documento do município de Palhoça, a instituição de Educação Infantil é compreendida como tendo a função de

[...] promover atividades e desencadear ações que viabilizem o cuidado e a educação das crianças nesse nível educacional. Desta forma, cuidar e educar é impregnar ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade, peculiaridades à infância. Portanto, o educador deve estar em permanente estado de observação e vigilância para que não transforme as ações em rotinas mecanizadas, guiadas por regras. (PALHOÇA, 2006, p. 9)

Desse modo, é possível observar que nesse documento reside uma crítica às rotinas sobre uma perspectiva de momentos estanques e mecanizados. Logo, essas considerações nos fazem pensar na função da educação infantil: a rotina estruturada nos documentos curriculares compreende o trabalho com as crianças a partir do cuidar e educar? Quais ações são desenvolvidas na perspectiva de preencher o tempo das crianças? A criança como um sujeito social de direito tem espaço dentro das instituições de educação infantil? Defendemos uma organização cotidiana onde

todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas. (BARBOSA e HORN, 2001, p. 68)

Dessa forma, a seguir iremos apresentar as concepções de educação infantil encontradas nos documentos curriculares dos oito municípios pesquisados, trazendo mais subsídios para pensarmos sobre essas questões.

4.2 Educação infantil: um espaço social privilegiado para a garantia dos direitos das crianças

Como primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil apresenta um importante papel em nossa sociedade. Para iniciar essa discussão, primeiramente recorreremos a alguns autores para conceituar “instituição de ensino”. Para Kuhlmann Jr. (1999, p. 61):

[...] uma instituição escolar seria justamente aquela que tem por característica reunir um coletivo de determinada faixa etária, ou com um interesse específico, para prestar um determinado tipo de educação

Já Fochi, (2015, p. 35) destaca que esse é um espaço das relações, das construções afetivas e sociais, de modo que

[...] a escola, enquanto um conjunto de contextos de vida coletiva, é compreendida aqui como um lugar de vida, tecido por vários fios juntos e em conjunto, tramados e constituídos pela ação do eu com o outro e do outro, que supõe estar em contínuo exercício de construção. Enquanto, nesse contínuo, juntos colhem e acolhem aprendizagens e descobertas sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Conforme vimos anteriormente, a criança é um ser social de direitos que não apenas necessita ocupar o seu tempo ou que é apenas um “vir a ser” alguém futuramente. Diante disso, compreendemos que as instituições de Educação Infantil possuem suas particularidades para o atendimento dessas crianças,

ela deve incluir acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade

para a investigação. (BUJES, 2001, p. 21)

Ao ingressar na Educação Infantil a criança mergulha em um mundo novo, no qual irá se relacionar com pessoas e espaços diferentes daqueles a que está habituada, terá seu tempo de atendimento alterado – pois existem outras crianças que também necessitam da disposição das professoras – e ficará distante da sua referência - a família. Nessa perspectiva, podemos observar a importância da educação infantil como um espaço social, apontado pela maioria dos documentos curriculares analisados:

Para definir o que as crianças e os profissionais fazem na educação infantil é preciso compreender este espaço como social e educativo. (ITAJAÍ, 2014, p. 13. Grifos nossos.)

As instituições de Educação Infantil são locais onde as crianças interagem socialmente, recebendo influências socioculturais para a aprendizagem e seu desenvolvimento [...]. (CRICIÚMA, 2016, p. 105. Grifos nossos.)

Assim, a Educação Infantil, dentro dessa proposta, se identifica como um espaço de formação e de socialização na interação com diferentes crianças e adultos, oportunizando, ainda, ricos momentos de viver intensamente a infância com apropriação de conhecimentos, de valores éticos e estéticos, trazendo contribuições significativas às quais, certamente, beneficiarão a vida social da criança. (PALHOÇA, 2006, p. 22. Grifos nossos.)

Entendemos que a creche e a pré-escola são espaços sociais privilegiados para a criança viver sua infância, sobretudo pela sua função social específica, qual seja, cuidar e educar ampliando repertório cultural. (BLUMENAU, 2012, p. 69. Grifos nossos.)

Assim sendo, retornemos novamente às concepções de criança vistas anteriormente, percebendo aqui uma coerência, na qual a educação infantil é “proclamada como um espaço de direitos que deve permitir a vivência da cidadania e da infância” (SÃO JOSÉ, 2000, p. 151) e ainda que tenha como “premissa o respeito aos direitos fundamentais das crianças” (BLUMENAU, 2012, p. 60). Direitos esses, que perpassam pelo acesso à educação, como um direito social, tanto da criança como das famílias, conforme aponta o município de São José:

Isto significa entender a instituição de educação infantil não como um equipamento de favor, benefício ou de ajuda emergencial a uma

determinada classe social menos favorecida econômica e socialmente, calcado na idéia de uma educação para a submissão. As creches e pré-escolas são então reconhecidas como direito social e têm como tarefa compartilhar com as famílias a função de educação e cuidado das crianças pequenas (SÃO JOSÉ, 2000, p. 153. Grifo nosso.).

É importante ressaltar que esse compartilhamento do cuidado e educação das crianças com a família exige uma relação de parceria e respeito, como também que os profissionais dos CEI's compreendam os processos de adaptações como uma forma possível para que a criança se sinta segura e acolhida naquele lugar. Nesse sentido, Simiano (2010) relata momentos observados no berçário durante o ingresso das crianças ao CEI, e até mesmo daqueles que já estão "adaptados", mas que em determinados momentos buscam objetos trazidos de casa para se conectarem a sua família, por alguns instantes. A pesquisadora relata a importância dos objetos transicionais e reflete sobre a disposição de um local para esses pertences os quais as crianças poderiam acessar assim que sentissem necessidade, respeitando seus momentos de vínculos afetivos.

O documento "Política Nacional de Educação Infantil" (1994) já apontava para a importância de espaços de educação infantil que respeitem e cumpram a função de cuidar e educar de forma complementar à família, oportunizando de forma integrada:

(1) favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; (2) promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social, e, (3) contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito. (BRASIL, 1994, p. 17)

Assim, os municípios demonstraram estar atentos a essa indicação, sendo que a categoria "educação e cuidado" foi também umas das mais citadas como, por exemplo, pelo município de Blumenau:

Entendemos que a creche e a pré-escola são espaços sociais privilegiados para a criança viver sua infância, sobretudo pela sua função social específica, qual seja, cuidar e educar ampliando repertório cultural. (BLUMENAU, 2012, p. 69)

De São José:

A marca da indissociabilidade deste compartilhamento está em entender que uma está articulada com a outra, esta moderna noção de “cuidado” inclui todas as atividades que estão: “(...) ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, cuidar’, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’, uma vez que o papel educativo articula-se com cada função assumida pela instituição, não restringindo-se apenas à programação das atividades pedagógicas”. (CAMPOS 1994, p.33) (SÃO JOSÉ, 2000, p. 153 Grifos nossos.)

E também de Criciúma:

[...] constituindo estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (CRICIÚMA, p. 46)

O município de Palhoça compreende a função de cuidar e educar na educação infantil como um complemento, ou seja, para acrescentar/ampliar as ações das famílias:

[...] a Educação Infantil de forma complementar a educação da família, num papel político e social com características e especificidades próprias do cuidar, torna-se evidente a necessidade da assistência adequada na infância (alimentação, higiene, saúde, cuidados físicos e pediátricos, sono, etc.) e, em paralelo, uma educação adequada, (com um ambiente estimulador para o desenvolvimento e para a construção do conhecimento). (PALHOÇA, 2006, p. 28. Grifos nossos)

Essas indicações nos chamam novamente à discussão do binômio cuidar e educar, pois “essa dicotomia está impregnada em várias dimensões do pensamento pedagógico” (KUHLMANN JR., 1999, p. 53), o que exige constantes reflexões já que “reproduzi-la é cômodo e simples” (idem, p. 53). Portanto, pensemos: e se compreendêssemos o cuidado como a atenção disponibilizada à criança quando ela nos faz uma pergunta? Como priorizar uma preocupação em lhe proporcionar momentos de interação com crianças de diferentes idades, com diferentes materiais, diferentes texturas, cheiros, sabores? Como dar atenção ao brincar, ao faz-de-conta e à dramatização permeando a rotina da turma? Como tornar possível a experiência de realizar

diferentes movimentos, danças, ritmos, de apreciar diferentes paisagens, obras de arte, músicas e lugares? Como viabilizar o toque sensível ao trocar uma fralda ou na hora do banho comunicando-se por olhares e gestos? Como oferecer um ambiente acolhedor e significativo para a criança, no qual ela possa se sentir confortável? Ou, ainda, como possibilitar um envolvimento da professora em seu desenvolvimento, participando ativamente dos momentos de descobertas, vibrando com suas conquistas? Será que se compreendêssemos o cuidado por essa perspectiva, não seria ele intrínseco ao processo educativo? Será que, dessa forma, conseguiríamos elaborar ações para o desenvolvimento integral das crianças, nos aspectos físico, emocional, intelectual e social?

As DCNEI's (2009) garantem no seu Art. 8 § 1º a integralidade da educação das crianças no que diz respeito a educar e cuidar, como também no Art. 3º como o desenvolvimento integral a partir da articulação curricular com “as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 1). Por isso, visto que os municípios organizaram seus documentos curriculares amparados nessa legislação, conforme demonstramos anteriormente, é coerente que sejam respeitadas essas indicações:

Nesse sentido, compete à área da Educação Infantil [...] o desenvolvimento integral da criança, promovendo o exercício das múltiplas dimensões humanas: afetivas, cognitivas, físicas, artísticas, sexuais, lúdicas, linguísticas, movimentos etc, valorizando de forma integrada as atividades de cuidado e educação com planejamento sistemático e intencional. (PALHOÇA, 2006, p. 48. Grifos nossos.)

[...] primeira etapa da educação básica [...] que considere a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças. (BLUMENAU, 2012, p. 60. Grifos nossos)

[...] como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural) [...] (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 9)

É importante mencionar, ainda, que nessa concepção de “educação infantil”, encontramos no município de Joinville uma indicação que nos instiga a

discutir sobre o processo de ensino – aprendizagem - desenvolvimento na educação infantil:

Sendo assim, a educação infantil não tem a função formal de ensinar alguma coisa, mas é seu papel incrementar o repertório cultural das crianças, favorecendo a aprendizagem. (JOINVILLE, s/a,s/p. Grifos nossos)

O que é ensinar e aprender na educação infantil? De que maneira ocorre nessa etapa educativa? O conhecimento está exclusivamente ligado à cientificidade? O que é “ensinado” na educação infantil? Sabemos que a

criança vive um momento fecundo, em que a interação com as pessoas e as coisas do mundo vai levando-a a atribuir significados àquilo que a cerca. (BUJES, 2001, p. 16)

Dessa forma, a educação infantil poderá ser um espaço social importante para o seu desenvolvimento, e conseqüentemente um campo fértil de aprendizagens.

Todavia, buscaremos, a seguir, analisar qual a compreensão que os municípios apresentam em seus documentos curriculares sobre esse processo. Consideramos interessante discutir as ligações entre as concepções apresentadas até aqui: *criança* - como sujeito de direitos, que participa da primeira etapa educativa; *educação infantil* - constituída como um espaço social privilegiado para a garantia de direitos (garantia de vaga, cuidado e educação, desenvolvimento integral); com a concepção de ensino-aprendizagem-desenvolvimento que apresentaremos a seguir. Será que a maneira como os municípios compreendem esse processo na educação infantil, seguirá também a perspectiva da rotina como centro do trabalho educativo? As crianças aprendem, ensinam (se isso for reconhecido pelos municípios) e se desenvolvem em ações planejadas antecipadamente pelas professoras dentro de uma ordem previsível e sistematizada do cotidiano?

4.3 O meio social como protagonista no ensino-desenvolvimento-aprendizagem das crianças

O processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, por vezes, é reconhecido como menor em relação às demais etapas educativas. Isso pode ocorrer devido à especificidade defendida nessa área, para que as instituições que atendem às crianças de 0 a 5 anos não tenham definições de conteúdos para serem posteriormente submetidos a avaliações. Ou seja, a constituição cotidiana da educação infantil diferentemente do ensino fundamental pode levar à falsa ideia de que as crianças não estão em uma instituição educativa num processo de ensino-aprendizagem. É importante mencionar que compreendemos que esse processo envolve “a dimensão humana de tocar, olhar, experimentar, conectar, provar, comunicar, conversar, aproximar, interagir e estar com o outro” (FOCHI, 2015, p. 98), justificando assim o uso do termo “desenvolvimento” ao tratar de ensino-aprendizagem.

Para além dessas considerações, há de se pensar sobre o que se concretiza como um conhecimento legítimo:

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” – as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. (APPLE, 2006, p. 103)

Seria então, esse conhecimento, aquele que é selecionado por um grupo majoritário para que a ordem e o poder permaneçam em suas mãos? O conhecimento adquirido por meio de vivências, aquele oriundo do cotidiano, de forma informal não é reconhecido como legítimo?

Seguindo as informações de que os documentos curriculares municipais aqui pesquisados compreendem as DCNEI's como um documento mandatório e, dessa forma, se apropriam de suas indicações, na categoria “concepções de ensino – aprendizagem - desenvolvimento” identificamos a recorrência do uso da perspectiva sócio-histórico / histórico-cultural, seguida da compreensão desse processo por meio de brincadeiras:

[...] a criança é vista como um sujeito concreto, histórico, que se

desenvolve e aprende, a partir das experiências vividas em seu cotidiano e pelas trocas no processo de interação que deve permitir a mediação de sujeitos mais experientes, mediante uma intervenção pedagógica planejada pela escola e pelo professor. (SÃO JOSÉ, 2000, p. 36)

Conhecimento é construído nas relações, experiências e vivências, como também nos espaços privilegiados pela brincadeira, imaginação e criação. (CRICIÚMA, 2016, p. 203)

Evidencia-se então, que as relações sociais e as brincadeiras são premissas para o desenvolvimento das crianças na educação infantil e, portanto, precisam ser consideradas no planejamento. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p 14)

Na primeira infância a interação é considerada como fundamental o processo de construção de aprendizagens significativas, pois, através dela as crianças trocam experiências, conhecimentos e são provocadas a aprender sobre as relações humanas, construindo valores de cooperação, solidariedade e respeito ao outro. (ITAJAÍ, 2014, p. 25)

Esse caminhar contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológica ou genética. O meio (e por meio entenda-se algo muito amplo, que envolve cultura, sociedade, práticas e interações) é fator de máxima importância no desenvolvimento humano, pois permite o contato com a diversidade cultural. (BLUMENAU, 2012, p. 26)

O desenvolvimento é consequência das relações sociais e, portanto, torna-se fundamental a intencionalidade na organização das condições para que as relações entre as crianças ocorram no contexto da educação infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 11)

Inclusive pela perspectiva de conceitos espontâneos e científicos:

É neste processo dialético, de reprodução e produção que a criança constrói e reconstrói o conhecimento por meio de conceitos espontâneos e científicos. Os conceitos espontâneos são apropriados, como já dissemos, nas interações não formais, não planejadas, não eivadas de intencionalidade pedagógica. É ao inserir-se em processos formais, educativo-pedagógicos que a criança interage com conceitos, que, além de serem selecionados por organização curricular prévia, necessitam da intervenção pedagógica do professor para que a criança deles se aproprie e os internalize. (BLUMENAU, 2012, p. 75)

Assim, percebemos que conforme Art. 9º das DCNEI (2009) os municípios estão compreendendo o ensino - aprendizagem e o desenvolvimento das crianças a partir das relações que constroem no meio social, tendo como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

Reforçam ainda a necessidade das relações das crianças com diferentes pares (adultos e crianças de diferentes idades):

Na relação que a criança estabelece com seus pares e com os adultos com os quais convive ela faz trocas, tentativas, sente-se desafiada, assim a aprendizagem se dá. (ITAJAÍ, 2014, p. 37)

Entendemos que a aprendizagem se dá a partir das relações com outras pessoas, adultos, crianças que juntos vão construindo suas características, seu modo de pensar, de agir, de sentir, sua visão de mundo, enfim seu conhecimento. (BLUMENAU, 2012, p. 30)

Elas requerem alguns elementos mediadores, em especial, a colaboração de diferentes parceiros na realização de alguma tarefa.[...] Em outras palavras, não se aprende só com o professor, mas com diferentes elementos simbólicos que ensinam, ou seja, que agem como recursos na relação da criança com o mundo. (OLIVEIRA et al, p.21, 2011) (JOINVILLE, s/d, s/p).

Ao seguir essa perspectiva, seria então pertinente pensar um currículo para educação infantil organizado não na lógica de etapas/faixas etárias, de classificação de conteúdos, de atividades, mas pensado nas vivências das crianças nesse meio social, visto que “conviver entre pares e também entre crianças com diferentes idades intensifica possibilidades de encontros, de exploração do mundo e compreensão de outros pontos de vista” (FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015, p. 192). Dito de outro modo, para vivenciar momentos em que oportunizem experiências como uma estratégia de aprendizagem com

pedagogias em que as crianças possam atuar para conhecer e não conhecer para atuar. O conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo se dá na relação ativa que a criança estabelece nas suas atuações no mundo. (FOCHI, 2015, p. 118)

Assim, por meio de espaços acolhedores e ações educativas, aos quais a criança se sinta pertencente e que lhe possibilitem diferentes vivências, compreende-se que “a função da criança é viver a experiência (seja uma brincadeira, seja outra situação qualquer); a do adulto, é criar condições para a experiência”. (FOCHI, 2015, p. 142)

Dessa forma, reafirma-se a função da educação infantil, conforme vimos anteriormente, como lugar de formação integral da criança:

Essas considerações implicam abordar uma educação nas instituições de Educação Infantil que não se reduza ao “ensino”, que privilegie somente o aspecto cognitivo no trabalho com “conteúdos”, mas uma educação que priorize o desenvolvimento sujeito/criança, no sentido amplo, em suas múltiplas dimensões (a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, etc.). (PALHOÇA, 2006, p. 29)

Pensar sobre o aprendizado na educação infantil é valorizar as experiências, “visando uma pedagogia de processo e não de resultado”. (FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015, p. 9). Isso envolve concepções curriculares, que compreendam as especificidades e as complexidades da educação infantil, que não é uma preparação para o ensino fundamental nem tão pouco lugar somente de guarda. Essas estratégias de aprendizagem devem permear as propostas curriculares, partindo das concepções de criança que o município possui e de quais suas intenções com as propostas de ensino selecionadas. Há que se superar cada vez mais a experiência educativa encontrada por Bujes (2001, p. 16) nas instituições:

A noção de *experiência educativa* que percorre as creches e pré-escolas tem variado bastante. Quando se trata de crianças de classes populares, muitas vezes a prática tem se voltado para as atividades que têm por objetivo educar para a submissão, o disciplinamento, o silêncio, a obediência. De outro lado, mas de forma igualmente perversa, também ocorrem experiências voltadas para o que chamo de “escolarização precoce”, igualmente disciplinadoras, no seu pior sentido. (BUJES, 2001, p. 16)

Conforme vimos apresentando, os municípios pesquisados indicam, na sua maioria, avanços nas concepções que envolvem a educação infantil, principalmente por estarem embasados no documento mandatário da área, o que colabora para uma coerência conceitual. Entretanto, algumas organizações ainda nos fazem pensar: é possível ter um currículo pautado na lógica de competências e habilidades ao mesmo tempo em que se defende o trabalho por meio de vivências e experiências das crianças? Como assegurar que um currículo estruturado a partir da rotina institucional não limite os direitos das crianças em viver sua infância interagindo, brincando, criando, experimentando, sentindo, dramatizando, explorando e expressando? Como respeitar a criança como “autor da sua própria vida” sem que a rotina lhe “afaste as suas possíveis

novidades”? Como organizar um currículo que não “engesse” as vivências das crianças, bem como o trabalho educativo com uma lista de conteúdos e atividades, mas que seja capaz de orientar e subsidiar os profissionais da educação?

Neste capítulo, procuramos apresentar, seguindo os objetivos específicos desta pesquisa, as concepções de criança, educação infantil e ensino-aprendizagem-desenvolvimento. A seguir, nos debruçaremos sobre aquele que acreditamos ser o ponto crucial desta pesquisa: a concepção de currículo que os municípios apresentaram. Buscaremos discutir, mais amplamente, as questões levantadas anteriormente com base nos dados coletados, sabendo, entretanto, que novas indagações irão surgir, compreendendo nosso trabalho de pesquisadoras não como uma busca por respostas, mas sim como “um ato e uma forma de pronunciar o mundo” (STRECK, 2005, p. 11). Logo, estamos aqui pronunciando as concepções encontradas nos documentos municipais numa forma de dialogar e de enriquecer a discussão em torno do currículo para a educação infantil.

5 DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DIRETRIZES PARA SUBSIDIAR A PRÁTICA EDUCATIVA?

*Ao mesmo tempo que quero também alcançar
o trombone mais grosso e baixo, grave e terra,
tão a troco de nada que por nervosismo de
escrever eu tivesse um acesso incontrolável de
riso vindo do peito. E quero aceitar minha
liberdade sem pensar o que muitos acham: que
existir é coisa de doido, caso de loucura.
Porque parece. Existir não é lógico.
(Clarice Lispector)*

Desde muito cedo, ao iniciarmos a nossa vida escolar, aprendemos a seguir uma cientificidade, como se para tudo houvesse uma explicação lógica. E quanto mais nos aprofundamos em teorias, mais almejamos a lógica²⁹. Entretanto a vida real é inexplicável. Quando acreditamos que tudo pode ser explicado, tudo deve seguir uma racionalização, a vida nos surpreende e nos mostra que não, não há lógica para tudo. Não, não conseguimos obter uma explicação científica para o que é a vida. Porque em um segundo tudo acaba e não existe lógica nenhuma nisso? Porque nós, com todas as nossas teorias e toda a nossa segurança de que não há nada na vida que não seja resolvível, ficamos totalmente inertes no momento em que o corpo físico se despede desse mundo? E o tempo, aquele tempo que tanto nos preocupamos para ocupar com coisas produtivas, nesse momento pára. Ah tempo, se pudéssemos voltar no tempo e fazer do tempo *vida!*

E se percebemos que o tempo é vida, que nossas crianças são sujeitos sociais de direito, que aprendem e se desenvolvem por meio das interações, das vivências e experiências e que as instituições de educação infantil são lugares privilegiados para isso, logo pensemos em um currículo que consiga compreender que “existir não é lógico”, ou seja, que a espontaneidade, o inesperado da vida, seja vivido intensamente nos processos de aprendizagem das crianças, posto que

²⁹ Compreendida aqui de acordo com a definição do dicionário Aurélio (2010, p. 472) como sequência coerente, regular e necessária de acontecimentos, de coisas, não pela perspectiva filosófica desse conceito.

é do percurso histórico da experiência *no* mundo e *com* o mundo, na temporalidade das interações com as coisas e com os outros, que emerge a compreensão de distintos mundos. (FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015, p 192)

Seguindo essa perspectiva, evidenciamos que compreendemos o currículo como

uma caminhada, de uma trajetória, da direção que toma o processo de produção de determinados saberes, do percurso empreendido pelos alunos/as e professores/as em seus estudos. Esta ideia de produção do conhecimento, na experiência escolar, se aplica a todas as etapas do processo que se realiza nas instituições educativas, incluindo também aquelas dedicadas à educação infantil. Por essa razão, a experiência de educação das crianças já desde a creche implica a existência de um currículo. (BUJES, 2001, p. 19)

Entretanto, essa discussão em torno do currículo nos força a retirar os óculos da fantasia e da ingenuidade, para ter uma visão realista e politizada³⁰. Entendemos que um documento curricular não é neutro, que está carregado de interesses de um grupo que no momento de sua construção demonstrou dominância. Cabe salientar que isso ocorre inclusive num processo democrático, visto que a democracia é justamente esse enfrentamento de forças, no qual ora um grupo sobressai ora outro. A democracia demanda conflito. Todavia, conforme já discutimos anteriormente, a forma na qual o documento curricular foi organizado, as nomenclaturas utilizadas, as imagens, o destaque de alguns pontos do texto, as concepções defendidas ali, os conteúdos ou as possibilidades educativas indicadas, tudo isso é pensado e estruturado para um fim. A instituição de ensino, compreendida como “aparelho privado de hegemonia”³¹, pode ser campo fértil para a reprodução da ordem social. Diante disso, Apple (2006, p. 103) alerta que

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a

³⁰Política aqui compreendida na concepção gramsciana de política ampla como aquela “identificada com liberdade, com universalidade, ou, mais precisamente, com todas as formas de práxis que superam a simples recepção passiva ou a manipulação dos dados imediatos da realidade [...] e que se dirigem, conscientemente, ao contrário, para a totalidade das relações objetivas e subjetivas”. (COUTINHO, 2007 p.70)

³¹Conceito que, segundo Fontes (2006,p. 1) “remete para a organização (produção coletiva) de visões de mundo, da consciência social, de ‘formas de ser’ adequadas aos interesses do mundo burguês (a hegemonia) ou, ao contrário, capazes de opor-se resolutamente a esse terreno dos interesses (corporativo), em direção a uma sociedade igualitária (‘regulada’) na qual a eticidade prevaleceria (o momento ético-político da contra-hegemonia)”.

forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam – as regras e rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, etc. O controle é também exercido por meio das formas de significado que a escola distribui: o “*corpus* formal do conhecimento escolar” pode tornar-se uma forma de controle social e econômico.

Assim sendo, um documento curricular vai muito além de ser somente indicações educativas, ele tacitamente apresenta um projeto de sociedade.

No que se refere à concepção de currículo, então, os municípios pesquisados indicaram consonância mais uma vez com o que orientam as DCNEI (2009):

O currículo é algo vivo, dinâmico e deve estar relacionado a todas as ações que envolvem as crianças no dia a dia da instituição. (ITAJAÍ, 2014, p. 42)

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (resolução CME/CED n.º 05/2009). (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 5)

[...] pensar um desenho de currículo que tenha em conta a problematização de conceitos que emergem dos saberes oriundos das práticas e vivências das crianças, ao mesmo passo que considere a emergência de novos conceitos no sentido de garantir a apropriação ou a construção de outros conhecimentos. Ou seja, o desenho de um currículo que se preocupe com o interesse e a curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade de diferentes linguagens, na interação com o outro, na relação com a natureza. (BLUMENAU, 2012, p. 61)

E ainda como uma sistematização da prática educativa:

que o enxerga como um “artefato”, um instrumento, em torno do qual se articula o trabalho educativo escolar, que ao operar recortes no patrimônio histórico-cultural da humanidade o faz criticamente no sentido de garantir que as novas gerações se apropriem do que há de mais avançado, relevante e significativo, e se aproprie, também, dos métodos de produção de conhecimentos novos, necessários à interpretação e transformação do mundo natural, histórico-econômico-político-social-cultural e também subjetivo-individual. (SÃO JOSÉ, 2000, p. 21)

E como uma articulação dos diferentes saberes:

Superam-se estes desafios quando se compreende a concepção de currículo na Educação Infantil como “a articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (DCNEI, Art. 3º). (CRICIUMA, 2016, p. 61)

Assim, percebemos que além de respeitar as indicações do documento mandatário da educação infantil, os municípios, segundo seus documentos, também compreendem que o currículo se constrói **nas** e **pelas** práticas educativas concomitantemente, “como as intenções, as ações e as interações presentes no cotidiano: a vida na educação infantil explicita uma concepção curricular”. (BRASIL, MEC. SEB, 2009, p. 57)

É importante mencionar que três municípios não explicitaram no documento sua concepção de currículo: Joinville, Lages e Palhoça. Lembrando que o município de Lages apresentou seu documento por meio de lista de objetivos, conteúdos e atividades, ou seja, não há nenhuma das concepções pesquisadas aqui descritas nesse documento. Essa não indicação e essa forma de organização que mais se caracterizam por uma grade curricular, podem tornar-se conflitantes com a defesa de uma educação infantil que priorize as interações sociais e as vivências, que respeitem os diferentes conhecimentos e as mais variadas formas de expressão. À vista disso, Arroyo (2011, p. 17) diz que:

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum.

Dito isso, seguindo as análises, identificamos que a todos os municípios objetivam com a construção desse documento contribuir para a prática educativa. Assim, Florianópolis e Blumenau fazem menção à uma “qualificação”, o que entendemos como um processo de formação, mais voltado aos profissionais que trabalham diretamente com as crianças:

A elaboração de tais documentos se insere em um movimento de qualificação da prática pedagógica desenvolvida nessa rede, reconhecendo que os profissionais que atuam com as crianças são autores de práticas que partem de dadas teorias, ao mesmo tempo em que as produzem. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 7)

Acreditamos que com isso estamos orientando o trabalho pedagógico nas nossas unidades educacionais e mobilizando a busca permanente de estudos, reflexões, debates, pesquisas, visando, assim, qualificar ainda mais os processos de ensinar e aprender. (BLUMENAU, 2012, p. 13)

O município de Criciúma apresenta uma visão também nessa mesma perspectiva, entretanto, se refere de forma mais geral no sentido de instituição:

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Criciúma, fruto de uma construção coletiva de profissionais que assumiram essa responsabilidade, tem como principal objetivo direcionar a práxis pedagógica dos CEIMs (Centros de Educação Infantil) e Escolas que atendem a crianças nesta faixa etária. (CRICIÚMA, 2016, p. 256)

Entretanto, a maior indicação se deu na unidade de registro “subsidiar a prática educativa”, conforme podemos observar:

Sua função é contribuir com o fazer pedagógico da educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo dos professores e demais profissionais das instituições municipais. (PALHOÇA, 2006, p. 6. Grifos nossos)

Ou nesse outro documento:

queremos enfatizar que conhecimentos são construídos ao longo de um processo de reflexão permanente sobre aquilo que se faz e que com esta publicação almejamos que nossos profissionais possam se debruçar sobre suas possíveis dúvidas e que encontrem aqui alguns caminhos para a efetivação de práticas voltadas para o atendimento a criança pequena e suas especificidades. (ITAJAÍ, 2014, p. 7. Grifos nossos)

Ou ainda:

as diretrizes curriculares municipais, na busca de subsidiar as ações pedagógicas da escola e o trabalho docente, torna-se um instrumento de consulta e apoio que dialogará com o professor no sentido de contribuir para uma aprendizagem significativa (BLUMENAU, 2012, p. 15. Grifos nossos)

Para contribuir com os professores em sua prática pedagógica,

disponibilizamos este material para que sirva de apoio e consulta no momento de planejar o trabalho do cotidiano na Educação Infantil a fim de garantir aprendizagens significativas em ambientes desafiadores que promovam a construção de conhecimento. (JOINVILLE, s/d, s/p. Grifos nossos)

Percebemos, nesses registros, que o documento curricular se apresenta principalmente como um material de apoio e consulta, que para além de subsidiar o planejamento e projetos, possa estimular a pesquisa e estudos dos profissionais da área a fim de contribuir com o processo de aprendizagens. Essa intenção requer um tipo de organização curricular, mais didática, com possibilidades de ações com as crianças, com exemplos de materiais que podem ser utilizados, com fotos que além de ilustrar o documento concretizam no cotidiano das instituições o currículo proposto. Isso nos remete a pensar sobre essa estruturação do documento. Ainda que seja feito em um processo democrático, com a participação de todos os envolvidos na área da educação, como estruturá-lo para subsidiar as ações educativas, sem que se transforme em verdadeira grade curricular engessada, que retirem a autonomia docente? Um alerta torna-se necessário, pois, como reforça Arroyo (2011, p. 15):

A formação pedagógica e docente gira toda para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais. Não apenas o sistema escolar, mas a escola, a sala de aula, a organização do trabalho docente giram nesse território. Estão amarradas ao ordenamento curricular.

Desse modo, em alguns dos documentos pesquisados, observamos a tentativa de escapar “dessas grades”, indicando propostas, possibilidades, sugestões de ações, como forma de auxiliar os docentes, sem impor listas de atividades obrigatórias. Isso pode indicar respeito aos profissionais e à criança, compreendendo-a como sujeitos singulares de direito, conforme defendido nas concepções apresentadas anteriormente. Entretanto, encontramos, ainda que em sua minoria, documentos que trabalhem com objetivos bimestrais a serem alcançados de acordo com a idade da criança, inclusive pautados em datas comemorativas.

Destarte, diante dos dados analisados, entendemos então que há um

avanço significativo na área do currículo para a educação infantil, visto que os municípios pesquisados, conforme dito anteriormente, mostraram estar atentos aos documentos mandatórios nacionais, conhecendo e se apropriando desses materiais. Isso reflete na escrita dos documentos curriculares municipais, que utilizam linguagem e termos adequados aos documentos legais. É importante destacar que essas ações colocam em evidência o trabalho desenvolvido na educação infantil, dando legitimidade a essa área, marcando seu espaço e sua função.

Entretanto, conforme vimos discutindo durante toda a nossa escrita, pensar um currículo para essa etapa educativa é ainda algo complexo. Logo, continuamos questionando: como pensar uma organização curricular para a educação infantil, considerando toda a sua especificidade? Podemos defender que o documento curricular se traduz em uma diretriz para subsidiar a prática educativa? Precisa indicar o “como se faz” para os professores? Conseguimos e/ou desejamos ter um modelo curricular definido para esse tempo? É comum encontrarmos nos documentos pesquisados as palavras “vivências” e “experiências”, mas quais as concepções delas que temos e como propô-las em um currículo? Para isso, lembramos sempre que “pensar em currículo é pensar em uma identidade. Ao elaborar um currículo, pensa-se em qual pessoa se deseja formar, quais as intenções daqueles conteúdos, normas, metas e indicações [...]”. (SILVA, 2011, p. 15)

Pensando nisso, a seguir iremos discutir uma nova possibilidade de organização curricular, baseada nas concepções de criança, educação infantil, ensino-aprendizagem-desenvolvimento e currículo que os municípios apresentaram.

5.1 Experiências e vivências: tentativas de um novo currículo para a educação infantil?

Durante as leituras e análises dos documentos curriculares para a educação infantil dos municípios pesquisados, foi comum encontrar a recorrência do uso das palavras “vivência” e “experiência”. Mesmo, muitas vezes elas não estando inseridas claramente em algumas concepções, no

decorrer do texto constantemente foram citadas. Algumas vezes como sinônimos, outras com distinções, algumas vezes com conceitos fundamentados, outras no senso comum. Isso nos inquietou e nos fez pensar que, seguindo as indicações até aqui apresentadas, se compreendemos a criança como sujeito social de direito, a educação infantil como espaço privilegiado para as interações sociais e a garantia desses direitos e o processo de ensino e aprendizagem por meio das relações e das brincadeiras, logo, pensamos que tudo isso pode culminar em vivências e experiências. Mas o que sabemos do conceito dessas duas palavras? O município de Florianópolis nos auxilia

entendendo vivências como o que é vivido no âmbito dos sentidos, da percepção. Já a experiência se caracteriza como o que fica na memória, o que pode ser narrado. Nesse sentido, a experiência é aquilo que dura e, para tal, o planejamento e a constância nas proposições são fundamentais. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 10)

Dessa forma, podemos compreender que as vivências são todas as situações cotidianas que temos, entretanto aquilo que teve significado, que marcou, é compreendido como experiência. Por outro lado, o município de Itajaí, compreende que

As possibilidades de experiências são as vivências proporcionadas às crianças no espaço educativo. Vivências estas que tem como eixo central a participação efetiva e concreta das crianças. (ITAJAÍ, 2014, p. 49)

Seria, então, vivência sinônimo de experiência? Ou pode-se entender que as experiências somente ocorrem por meio de vivências, já que por vezes, um torna-se adjetivo do outro:

Vivenciar experiências corporais variadas, explorando possibilidades e superando limitações. (BLUMENAU, 2012, p. 94. Grifo nosso)

Nesta concepção, a criança é vista como um sujeito concreto, histórico, que se desenvolve e aprende, a partir das experiências vividas em seu cotidiano e pelas trocas no processo de interação [...]. (SÃO JOSÉ, 2000, p. 36. Grifo nosso)

Como integrantes de grupos sociais singulares, vivenciam experiências e interagem com diversos temas a que têm acesso na sua vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre

o mundo que as cerca. (PALHOÇA, 2006, p. 53. Grifo nosso)

Para tanto, faz-se necessário e indispensável oferecer às crianças possibilidades de vivenciar experiências sociais [...]. (CRICIÚMA, 2016, p. 10. Grifo nosso)

Outro aspecto que nos chama atenção é a palavra “possibilidades” utilizada pelo município de Itajaí, indicando que a experiência pode ou não ocorrer. Todavia, em outro momento o mesmo município utiliza o verbo “propor”, que parece indicar uma ação do professor para com a criança, ou seja, algo concreto, não como uma possibilidade. Semelhante a essa compreensão, temos o município de Palhoça que utiliza o verbo “oferecer”:

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício [...]. (PALHOÇA, 2006, p. 8)

Proporcionar a experiência a partir das várias linguagens, permite que as crianças possam ter a oportunidade de experimentação de vários campos e possibilidades de ressignificá-los. (ITAJAÍ, 2014, p. 22)

Logo, se compreendemos que as vivências são as situações cotidianas que temos e que nessas, determinadas ações se concretizam em experiências singulares por meio do significado adquirido, entendemos que elas dependem não somente daquilo que é proposto/oferecido pelo adulto. Conforme Fochi (2015, p. 227):

A produção do significado é vista como experiência do sujeito e não como transmissão. Os significados produzidos envolvem: (i) a autoria, não são tomados de algum lugar pronto, mas construídos a partir da experiência de cada sujeito no mundo; (ii) a eleição, já que conhecer é esse estado contínuo de eleger algo, decidir, “e cada decisão é uma eleição entre diversas incertezas” (HOYUELOS, 2006, p. 177); e (iii) a provisoriedade, pois os significados produzidos não são rígidos, mas são fruto daquilo que se pode compreender naquele momento.

Sob essa perspectiva, questionamos também o município de Joinville que orienta o trabalho educativo no qual “seleciona as possíveis aprendizagens e planeja as experiências” (Joinville, s/d, s/p). Seria possível planejar experiências ou seria mais indicado propor um planejamento de vivências que poderão resultar ou não em experiências?

Outro ponto a ser pensado é sobre a relação experiências x habilidades e competências, apresentado pelo município de Itajaí:

Para a criança, o contato com esse currículo significa a ampliação de experiências com o mundo e o desenvolvimento de suas habilidades e competências. (ITAJAÍ, 2014, p 39)

Visto que o currículo com a perspectiva de campos de experiências tem como “proposta diferenciar-se de um planejamento como um método de trabalho que estabelece de antemão objetivos educacionais gerais e específicos” (FINCO, 2015, p. 233), é possível essa relação?

Todavia, compreendemos que os municípios estão caminhando para novas possibilidades curriculares, já que a perspectiva de “campos de experiências”, uma contribuição italiana, vem sendo utilizada inclusive na elaboração da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e sendo citada também nos documentos municipais mais atuais. Essa possibilidade se faz relevante, visto que

busca romper com os modelos tradicionais a partir de uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar em que a dúvida e a fascinação são fatores bem vindos, juntamente com a investigação. É uma abordagem na qual a importância do inesperado e do imprevisto é reconhecida. (FINCO, 2015, p. 233)

Ou seja, um currículo que propõe que as crianças vivenciem determinadas ações planejadas, mas que o essencial seja o processo e não o resultado. Em que a escuta se faça presente. Que o planejamento não seja realizado com base no resultado esperado pelo adulto de forma padronizada e mecânica, no qual todas as crianças de determinada idade devam ser competentes em determinadas coisas. Dito de outro modo, ainda “não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas” (KUHLMANN JR, 1999, p. 57), respeitando assim a criança como sujeito social de direitos.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Às quatro horas, eu me agitarei e me inquietarei; eu descobrirei o valor da alegria! Mas se você vier a qualquer hora, eu nunca saberei a que horas preparar meu coração...é preciso haver ritos.
(Antoine de Saint-Exupéry)

Este processo de pesquisa, no qual ficamos imersas durante 2 anos, parecia que se daria paralelamente a nossa vida. É como se nos desligássemos de tudo para pesquisarmos. Entretanto, não é assim que acontece. A vida não nos possibilita férias dos nossos problemas cotidianos, das nossas angústias, dos nossos medos, dos nossos traumas, muito menos dos imprevistos que somos forçados a vivenciar. E a pesquisa perpassa por todos esses momentos. Por mais que sigamos certos ritos, numa sequência lógica e extremamente organizada para preparar nosso coração aos acontecimentos, somos surpreendidos pelo destino que bagunça tudo e nessa bagunça por vezes até perdemos o nosso coração. E dá um trabalho danado encontrá-lo de novo! Todavia, após passar por várias tempestades e vendavais que carregaram todas as minhas caixinhas com as programações e provisões futuras, me encontro aqui em mais um rito: finalizar a escrita da minha dissertação.

Durante essa escrita, procuramos demonstrar o quão complexo é pensar um currículo para a educação infantil e que nossa intenção aqui é construir um panorama a partir dos dados retirados dos documentos curriculares municipais. Não almejamos selecionar um documento modelo, nem tão pouco julgar o trabalho realizado pelas secretarias de educação. Procuramos refletir sobre essas informações, questionando, contrapondo, a fim de contribuir com a discussão desse tema e responder aos nossos objetivos, os quais eram: a) analisar a organização e apresentação dos documentos curriculares municipais; b) analisar a concepção de criança, de educação infantil, ensino - aprendizagem - desenvolvimento e de currículo; c) verificar os documentos mandatórios e orientadores que fundamentam os documentos municipais.

Percebemos que a rotina é uma grande aliada na estruturação dos documentos e compreendemos que “saber que depois de determinada tarefa

ocorrerá outra dá um certo sossego às pessoas, sejam elas grandes ou pequenas (BARBOSA, 2000, p. 45). Entretanto, a rotina por si só, não abre espaço para o inesperado e para o imprevisto, sendo que esses são justamente os principais aspectos da vida humana. Ou seja, se compreendemos que a “educação infantil é um espaço onde as crianças encontram e constroem novas experiências de vida” (FINCO, 2015, p. 242), a rotina fixa, aquela que engessa o trabalho educativo e as vivências das crianças, com tempos e espaços limitadores, deve ser repensada.

Além disso, a criança apresentada pelos municípios como um sujeito social de direito exige diferentes possibilidades de ações educativas. Exige escuta, espaço para se desenvolver e se expressar, tempo para fazer várias vezes a mesma coisa ou não fazer nenhuma. Exige direito de escolha, de se relacionar com diferentes pessoas e objetos. Exige cuidado e educação. Exige afeto e atenção. Exige ser reconhecida na sociedade. Para isso precisamos, sobretudo de políticas públicas que garantam os direitos da educação infantil, conquistados com muita luta por militantes da área. Não podemos permitir um retrocesso em que voltemos às instituições de caridade destinadas às famílias pobres. Não podemos reconhecer programas federais de caridade como integrantes da educação infantil. Não podemos reconhecer que ensinar as mães pobres a cuidarem de seus filhos, com a justificativa de que os três primeiros anos da vida são aqueles que formam o cidadão, se apresente como uma concepção de educação infantil.

Os dados aqui apresentados indicaram que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) estão sendo reconhecidas e legitimadas pelos municípios, sendo o documento mais citado. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento está sendo compreendido pela perspectiva histórico-cultural. Ou seja, se é nas relações e interações que a criança aprende e se desenvolve, as instituições de educação infantil se apresentam como espaço privilegiado para isso.

Dessa forma, o direito ao acesso à educação tende a ser cada vez mais requerido e conquistado. Não podemos permitir que todas essas discussões sejam simplesmente desconsideradas, assim como ocorreu na década de 1990 e que um novo manual nos seja imposto. Aliás, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento orientador, foi pouco citado pelos

municípios, diferentemente do que foi constatado por pesquisas anteriores. (WIGGERS, 2007; MEC/UFRGS, 2009)

Salientamos que, sabendo de todas as dificuldades que os profissionais da área enfrentam, reconhecemos em cada entrevista realizada com os técnicos das secretarias de educação um desejo em avançar, em dispor de mais ferramentas, de mais tempo, de mais incentivos e de mais recursos para desempenhar seu trabalho e luta pela qualidade da educação infantil. Diante disso, é importante conhecer o contexto histórico, pois esses também implicam em modelos de estruturas curriculares. Historicamente, no Brasil, temos um grande problema no que diz respeito à valorização do professor. Ainda lutamos pelo direito a horas atividades, a salários que no mínimo obedeçam ao piso salarial nacional, por equipamentos e estruturas adequadas, pelo direito de formação continuada. Logo, com as precárias condições de trabalho, muitas vezes os manuais pedagógicos ganham adesão pela facilidade e agilidade que proporcionam ao professor no seu planejamento. Além disso, quando os CEI's param suas atividades para estudos e discussões, ocorre uma grande discriminação com os profissionais. A formação é vista como uma negligência, uma falta de comprometimento com o trabalho.

Gostaríamos de ressaltar, também, que consideramos extremamente importante o diálogo com as universidades, tanto no sentido de contribuir nos processos de formação continuada, de parcerias com fundamentação teórica, pesquisas e outros, como também de acompanhar as discussões da área visto que muitas vezes, na formação acadêmica, é possível identificar práticas que não condizem mais com as discussões atuais. Dito de outro modo, os cursos de formação de professores precisam estar em consonância com as práticas defendidas atualmente.

Assim, na condição de professora de educação infantil, ao analisar os documentos curriculares e fazer essas discussões, procurei pensar na minha prática. As listas de conteúdos com objetivos e atividades de certa forma facilitam o planejamento diário, no entanto, limitam as nossas ações e conseqüentemente as das crianças. Certo dia, durante a pesquisa, presenciei em um CEI um momento em que as crianças estavam todas no parque, dos bebês a pré-escola, brincando e interagindo entre elas e entre os objetos dispostos pelas professoras. Havia vários potes e varais com pedaços de

diferentes papeis e plásticos pendurados. Então eu questionei do que se tratava. E a professora prontamente me respondeu que era uma atividade na qual elas criaram essa situação para observar as ações das crianças com aqueles materiais. Quais experimentos elas fariam? O que despertaria o seu interesse? De que forma elas iriam interagir com os materiais e entre elas? E assim foi explicando. Naquele momento, envolvida pelas leituras que eu estava fazendo por conta da pesquisa e diante daquela cena e daquele diálogo com as professoras, eu tive a oportunidade de compreender uma nova possibilidade de prática educativa. Assim percebi o que é priorizar o processo e não o resultado.

Nesse sentido, compreendemos que esta pesquisa evidenciou também alguns desafios para a área: pensar um currículo que respeite e dê voz aos profissionais da educação infantil, bem como às crianças e discutir sobre a importância de se pensar um documento curricular a partir do diálogo com os professores, visto que os conceitos partilhados são conceitos que provavelmente seriam muito mais apropriados nas práticas educativas. O que observamos é que no próprio documento algumas vezes há uma grande variedade de orientação que têm concepções distintas e que nos instigam a pensar como eles são traduzidos na prática. Além disso, diferentemente de pesquisas anteriores como já anunciado, os municípios indicam sim que o documento de maior orientação são as DCNEI's (2009), entretanto, durante a análise dos documentos, parece nos indicar que mesmo que tenham as concepções das diretrizes na tradução dessas para a organização da prática educativa cotidiana, ainda há desafios, ainda há equívocos, ainda não se conseguiu superar modelos historicamente arraigados no processo do ensino fundamental. Talvez a base curricular pudesse ser uma operacionalização das próprias diretrizes, entretanto até o fechamento dessa dissertação, os processos indicaram que em nível de governo federal, esse documento corre o risco de se tornar um desserviço para a educação infantil, um retrocesso e um desmonte de todas as discussões e conquistas da área.

Finalizamos esta escrita sabendo que esta pesquisa não se encerra aqui. Agora temos novas questões para responder e uma infinidade de conceitos e teorias que precisam ser aprofundadas. Desejamos que, para além da nossa continuidade, esta dissertação possa abrir caminhos para tantas

outras pesquisas, que instiguem a discussão em torno do currículo para a educação infantil e que o diálogo com e entre os municípios pesquisados se faça presente.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3ª Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2006

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2001

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 29/01/2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Mapeamento e Análise das Propostas Pedagógicas Municipais para a Educação Infantil no Brasil**. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009b.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2009.

_____. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Proposta Preliminar**. 2ª versão. Brasília: MEC, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo**. In FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de

(Orgs). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015

_____. **Por amor & por força - rotinas na educação infantil.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação: Campinas/ SP, 2000

_____, HORN, Maria G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil.** In KAERCHER, Gládis E., GRAIDY, Carmem. Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola Infantil: pra que te quero?** In KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva; CRAIDY, Carmem Maria (orgs). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, Roselene Fátima; CAMPOS, Rosânia. **Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergência entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos.** In FARIA, Ana Lúcia Goulart; AQUINO, Ligia Maria Leão (orgs). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** 6ª Ed. São Paulo: Cortez, Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: Flacso do Brasil, 2009

DIAS, Edilamar Borges. **Da educação infantil para o ensino fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças?** Dissertação (Mestrado em educação) Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE: Joinville/SC, 2014

DUARTE, Clarice Seixas. **A Educação como um Direito Fundamental de Natureza Social.** In Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial. P. 691-713, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100pdf>

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart 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

FONTES, Virgínia. A Sociedade civil no Brasil Contemporâneo: Lutas sociais e luta teórica da década de 1980. In LIMA, Júlio César França & NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs). **Fundamentos da educação escolar do Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Educação Infantil e Currículo**. In FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios – polêmicas do nosso tempo**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **O Jardim - de - Infância e a Educação das Crianças Pobres: final do século XIX, início do século XX**. In MONARCHA, Carlos (org). **Educação da Infância Brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001

_____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7ª Ed. – Porto Alegre: Mediação, 2015.

KRAMER, Sônia. **Propostas Pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate**. In Revista Proposições. Campinas, SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 13, n. 2 (38), mai/ago, 2002.

LACLAU, Ernesto. Universalismo, particularismo e a Questão da identidade. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 1ª Ed.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In MOREIRA, Antonio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução. Maria Aparecida Baptista. 9ª Ed. São Paulo. Cortez, 2006.

NERUDA, Pablo. **Memorial de Isla Negra – As memórias de Neruda transformadas em poesia**. Porto Alegre: L&PM, 2011

SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª Ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O aluno como invenção**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

SARTI, Cynthia A. **Feminismo e contexto: lições do caso brasileiro**. In: Cadernos Pagu, Campinas, nº 16, 2001.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STRECK, Danilo R., EGGERT, Edla, SOBOTTKA, Emil (orgs.). **Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público**. Pelotas: Seiva, 2005.

WIGGERS, Verena. **As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina**. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica: São Paulo/SP, 2007.

DOCUMENTOS ANALISADOS

BLUMENAU. Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica – Educação Infantil – Volume I. Blumenau: Prefeitura Municipal/SEMED. Educação Infantil, 2012.

CRICIÚMA. Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Criciúma. Documento Preliminar. Criciúma: Prefeitura Municipal de Criciúma. Secretaria Municipal de Educação, 2015/2016

FLORIANÓPOLIS. Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Vol III. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil, 2015

ITAJAÍ. Diretrizes Municipais para a Educação Infantil. Itajaí: Prefeitura Municipal de Itajaí. Secretaria de Educação. Coordenadoria Técnica. Diretoria de Educação Infantil, 2014

JOINVILLE. Orientações Curriculares – Experiências de Aprendizagem no Espaço da Educação Infantil. Joinville: Prefeitura Municipal de Joinville. Secretaria de Educação, s/a

PALHOÇA. Proposta Pedagógica – Educação Infantil – Rede Municipal de Ensino de Palhoça. Palhoça: Prefeitura Municipal de Palhoça. Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia, Inovação, Cultura e Esportes. Gerência de Educação Infantil, 2005/2006/2007

SÃO JOSÉ. Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José – SC. – Uma Primeira Síntese. São José: Prefeitura Municipal de São José. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Setor Pedagógico, 2000.

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que concordamos com a pesquisa documental intitulada “Análise das propostas curriculares de educação infantil dos dez maiores municípios de Santa Catarina”. Concordamos ainda que, havendo necessidade será realizada entrevista com pessoas indicadas após as mesmas terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual lemos e concordamos com seus itens. Assim, autorizamos a mestrandia Daiana Ludvig que estará sob a orientação da Professora Doutora Rosânia Campos, docente da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, a realizar a pesquisa citada anteriormente.

Cumpriremos o que determina a Resolução CNS 466/2012 e contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Sabemos que nossa instituição poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar esse consentimento. Também foi, pela pesquisadora acima mencionada, garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e/ou revistas científicas, de maneira totalmente anônima.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Rede Municipal de Educação

Instituição: Prefeitura Municipal / Secretaria de Educação

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestranda, **Daiana Ludvig** vinculada ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Práticas Educativas para Educação e Infância do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. A sua colaboração é de fundamental importância para a concretização deste trabalho que tem como objetivo analisar as Propostas Curriculares que direcionam a ação pedagógica nas redes públicas municipais de educação infantil nos dez maiores municípios de Santa Catarina. Você terá a liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pela pesquisadora se de alguma maneira você se sentir constrangido (a) e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a você. Você terá livre acesso aos resultados da pesquisa. Destacamos que a participação nesta pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Lembrando que, sua participação será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a Educação e Infância. Você terá esclarecimentos sobre a pesquisa em todos os aspectos e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ficando a sua identificação restrita ao grupo pesquisado, ou seja, sem identificação nominal. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas. Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora desta pesquisa Dra. Rosânia Campos no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 221. Bem como, a pesquisadora, pelo telefone (47) 8461-5330 ou no endereço: Rua: Ivan Rodrigues, 7547– Bairro Aventureiro – Joinville/SC, CEP 89225-600. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31. Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Os dados referentes à pesquisa ficarão sob guarda e posse da pesquisadora responsável, por 05 anos e depois deste prazo serão devidamente destruídos (picotados) e enviados para reciclagem.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

_____, ____ de _____ de 2015

PARTICIPANTE

DAIANA LUDVIG
Pesquisadora Responsável

ANEXO C – REVISÃO DE PRODUÇÃO ACADÊMICA - BANCO DE TESES E DISSERTAÇÃO CAPES E BIBLIOTECA DIGITAL

DESCRITORES	Nº REGISTROS	REFERÊNCIA DA DISSERTAÇÃO/ TESE
CURRÍCULO +EDUCAÇÃO INFANTIL	15	<p>NETO, ROSANGELA SILVA. O LÚDICO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DEBATES E PROPOSIÇÕES CONTEMPORÂNEOS' 21/03/2013 68 F. MESTRADO PROFISSIONAL EM TEOLOGIA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA, SÃO LEOPOLDO BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA</p> <p>BARROS, ALINE PAES DE. CURRÍCULO EM AÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE DUAS REALIDADES SOCIOECONÔMICAS DIVERSAS' 25/06/2013 148 F. MESTRADO EM EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) INSTITUIÇÃO DE ENSINO: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: PUC/SP</p> <p>COTONHOTO, LARISSY ALVES. CURRÍCULO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS À INCLUSÃO ESCOLAR.' 27/02/2014 275 F. DOUTORADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, VITÓRIA BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: BIBLIOTECA CENTRAL UFES</p> <p>CASTRO, LEONARDO VILLELA DE. ENCONTROS DOS RIOS: UM ESTUDO COMPARADO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM DOIS CURSOS DE PEDAGOGIA, PRESENCIAL E A DISTÂNCIA, DA UNIRIO.' 09/07/2015 248 F. DOUTORADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: BIBLIOTECA DO CFCH</p> <p>GUIMARAES, LIDIA SILVA. PRÁTICAS EDUCATIVAS ENTRE PARES: ESTUDO DO TRABALHO DIÁRIO DE PROFESSORAS EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANO' 29/04/2015 313 F. MESTRADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: FEUSP</p> <p>RIBEIRO, EDINEIA CASTILHO. PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: UM OLHAR PARA A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL' 28/03/2014 155 F. MESTRADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, JUIZ DE FORA BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DA UFJF</p> <p>OLIVEIRA, CATIA CIRLENE GOMES DE. POLÍTICAS CURRICULARES PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA: O USO DE CADERNOS DE ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO' 27/04/2015 156 F. MESTRADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO</p>

		<p>BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: BIBLIOTECA DO CFCH</p> <p>TUSSI, DORCAS. O ESPAÇO E O CURRÍCULO: CONEXÕES E DIÁLOGOS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ' 01/06/2011 179 F. MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: CENTRAL E SETORIAL</p> <p>SILVA, VIVIANE APARECIDA DA. ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO CENTRO SOCIAL MARISTA ITAQUERA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO 2010</p> <p>FERNANDES, LUDIMILA SANTANNA. O PORTFÓLIO NA FORMAÇÃO DOCENTE COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PROINFANTIL EM MESQUITA – RJ. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 2012</p> <p>ABUCHAIM, BEATRIZ DE OLIVEIRA. CURRÍCULO, PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E COTIDIANO NA PRÉ-ESCOLA: DO PRESCRITO-PLANEJADO AO EXPERIENCIADO-VIVIDO. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO 2012</p> <p>TROIS, LOIDE PEREIRA. O PRIVILÉGIO DE ESTAR COM AS CRIANÇAS: O CURRÍCULO DAS INFÂNCIAS. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL 2012</p> <p>BARROS, ALINE PAES DE. CURRÍCULO EM AÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE COMPARATIVA SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE DUAS REALIDADES SOCIOECONÔMICAS DIVERSAS. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO 2013</p> <p>DRUMMOND, ROSALVA DE CASSIA RITA. EDUCAÇÃO INFANTIL-ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE PRODUÇÕES CURRICULARES NO ENTRE-LUGAR. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 2014</p> <p>ALMEIDA, FÁTIMA BERNADETE DE. A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: UM ESTUDO NA ESCOLA ELISA AMARAL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA 2014</p>
PROPOSTA CURRICULAR + EDUCAÇÃO INFANTIL	3	<p>SCHERER, ANA PAULA DE OLIVEIRA. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DE CHAPECÓ ' 01/08/2011 132 F. MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: PROF. JOSÉ STORÓPOLI</p> <p>CARVALHO, RAQUEL NEIVA DE SOUZA. A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA E NA CRECHE: UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO ' 01/05/2011 169 F. MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: CENTRAL DA UFAM</p> <p>SOUZA, EGLE XAVIER DE. A ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA 2015</p>
PROPOSTA PEDAGÓGICA + EDUCAÇÃO INFANTIL	2	<p>WIGGERS, VERENA, AS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS DE SANTA CATARINA. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO 2007</p> <p>CIRINO, MARIA REILTA DANTAS. PROPOSTA PEDAGÓGICA E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. UNIVERSIDADE</p>

		FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE 2008
REFERENCIAL CURRICULAR + EDUCAÇÃO INFANTIL	5	<p>LOPES, ARIENE. REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA INTEGRADORA OU INTERDISCIPLINAR? ' 01/02/2011 81 F. MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ , ITAJAÍ BIBLIOTECA DEPOSITÁRIA: BIBLIOTECA CENTRAL COMUNITÁRIA DA UNIVALI ITAJAÍ</p> <p>ANDRADE, CARLA LISBÔA. DILEMAS E CONTRADIÇÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA PRESENTE NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL – RCNEI. . UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA 2015</p> <p>RICHTER, SOLANGE RAQUEL. A INFÂNCIA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL - 2003 DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA 2013</p> <p>MOTTA, XÊNIA FRÓES DA. ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO 2012</p> <p>STAFFEN , LUCIANE WAYSS. A ABORDAGEM DA DIVERSIDADE NO DISCURSO DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ACOLHIMENTO DAS DIFERENTES RELIGIÕES NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA BRASILEIRA. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO 2007</p>

APÊNDICE A – QUADRO DAS CATEGORIAS E UNIDADES DE REGISTRO

CATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO
A. Documentos mandatórios	A1. Nacional A2. Local
B. Documentos orientadores	B1. Nacional B2. Local
C. Nomenclatura	C1. Currículo C2. Diretriz C3. Orientações C4. Projeto C5. Proposta C6. Referencial
D. Objetivos do documento	D1. Definir bases curriculares D2. Orientar a educação do município D3. Qualificar a prática educativa D4. Subsidiar a prática educativa
E. Concepção de criança	E1. Protagonista E2. Sócio-histórico/ histórico-cultural E3. Sujeito ativo E4. Sujeito de direitos E5. Sujeito passivo
F. Concepção de educação infantil	F1. Incrementação do repertório cultural da criança F2. Compartilhamento do cuidar e educar com a família F3. Complementação do cuidar e educar com a família F4. Educação e cuidado F5. Espaço privilegiado F6. Espaço social F7. Formação integral da criança F8. Garantia de direitos F9. Institucional não domiciliar
G. Concepção de ensino-desenvolvimento-aprendizagem na educação infantil	G1. Depende da intencionalidade do professor G2. Ocorre por meio das experiências G3. Por meio das brincadeiras G4. Sócio-histórico / histórico-cultural G5. Sujeito ativo
H. Concepção de currículo	H1. Ação política H2. Articulação dos diferentes saberes H3. Conjunto de práticas H4. Estudo e sistematização da prática educativa H5. Multiculturalismo H6. Práticas culturais intra e extrainstitucionais H7. Saber, identidade e relações de poder H8. Sistematização do conhecimento

APÊNDICE B - QUADRO DAS UNIDADES DE REGISTRO POR MUNICÍPIO

Município: Blumenau

Nomenclatura do dcto: Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica – Educação Infantil – Vol. I

Ano de publicação: 2012

A. Documentos mandatórios

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Nacional	<p>“Com a edição das <u>Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Res.CNE/CEB nº 4/2010)</u> e das <u>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Res. CNE/CEB nº 5/2009)</u> e <u>Ensino Fundamental de nove anos (Res. CNE/CEB nº 07/2010)</u>, <u>Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental</u> e ainda, de acordo com as Resoluções do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno nº 1/2012 e nº 2/2012 e as demais Diretrizes Nacionais das diversas modalidades que integram a educação básica, instalou-se a necessidade de uma nova reorganização curricular, visando a aprendizagem significativa de todos os alunos, redirecionando o projeto municipal de educação no alcance de seus objetivos.” (p 16)</p> <p>“Entendendo por educação integral, conforme nos aponta o <u>Parecer Nº 7 do CNE/CEB</u>, a prática social que visa o processo de socialização da cultura da vida no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (BRASIL, 2010).” (p. 20)</p> <p>“No entanto, as <u>Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)</u> remetem para a necessidade de construir propostas curriculares que contemplem o percurso formativo das crianças [...]” (p. 27)</p> <p>“De acordo com o art.9º, inciso II da <u>Resolução nº04/2010</u>, o objetivo é de avançar nos conceitos de currículo, garantindo a qualidade da escola que adota como centralidade a criança/aluno e a aprendizagem, levando em consideração “[...] a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”. (BRASIL, 2010).” (p. 28)</p> <p>“De acordo com as <u>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos</u>: A criação de um ambiente propício à aprendizagem na escola terá como base o trabalho compartilhado e o compromisso dos professores e dos [...]” (p. 33)</p> <p>“O planejamento exige da escola o trabalho coletivo [...] que por sua vez, num movimento de parceria entre escola/comunidade, igualmente precisa identificar prioridades, necessidades, avanços, interesses, desejos, dificuldades, entre outros, com vista a elaborar projetos, aderir a programas, rever seu PPP e sistematizar um planejamento anual adequado à realidade escolar e em consonância com as <u>Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/2010</u>, que prevê [...]” (p. 34)</p>	39

	<p>“Conforme enunciado no <u>Parecer CNE/CEB n. 07/2010</u>, p. 48: “O direito a educação constitui grande desafio para a escola: requer mais do que o acesso a educação escolar, pois determina gratuidade na escola pública, obrigatoriedade da Pré-Escola ao Ensino Médio, permanência e sucesso, com superação da evasão e retenção, para a conquista da qualidade social.” (p. 36)</p> <p>“Na esteira da garantia dos direitos à educação, a <u>Constituição Federal de 1988</u> e à <u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96)</u> reafirmam a sua importância perante os direitos sociais [...]” (p. 36)</p> <p>“De acordo com o <u>Parecer CNE/CEB nº 20/2009</u>, p. 7, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando [...]” (p.36)</p> <p>“[...] necessita-se considerar as dimensões da avaliação, definidas no Art. 46 da <u>Resolução CNE/CEB Nº 04/2010</u>: “A avaliação no ambiente educacional compreende 3 (três) dimensões básicas: [...]” (p. 36)</p> <p>“Atentando-se para a avaliação da aprendizagem na etapa da educação infantil e segundo o <u>Parecer CNE/CEB nº 20/2009</u>, p. 16: “as instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças.” (p. 37)</p> <p>“A política nacional brasileira para as instituições de educação pública expressa na <u>Constituição Federal</u>, <u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)</u>, <u>Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)</u>, <u>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB)</u>, etc, define de maneira normativa que a gestão das unidades educacionais seja efetivamente democrática, porém, sabemos que ações democráticas são aprendidas no exercício contínuo de cidadania.” (p. 40)</p> <p>“A inclusão é parte de um movimento social, prevista na <u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96</u> em seu artigo 58, que define por direitos fundamentais de participação de qualquer pessoa em espaços comuns, que acompanha mudanças de identidades, de valores, de crenças, de práticas educacionais e de eliminação de barreiras atitudinais. (BRASIL, 2010).” (p. 43)</p> <p>“De acordo com a <u>Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência</u>, ratificada pelo Brasil através do <u>Decreto Executivo nº 6.949 de 2009</u>, o artigo 24 versa que, [...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (p. 43)</p> <p>“A <u>Convenção da Guatemala (1999)</u>, promulgada no Brasil pelo <u>Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001</u>, reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo discriminação como: [...]” (p. 44)</p> <p>“De acordo com o <u>Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011)</u>, o público-alvo da Educação Especial é definido por: [...]” (p. 44)</p> <p>“Garantir junto ao poder público municipal, estadual ou federal, verbas para a realização destas formações, previstas no <u>Decreto nº 7611 de 2011</u>, consolidando na prática o que está previsto em lei.” (p. 45)</p> <p>“Em relação à certificação para os alunos com deficiências, a <u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)</u> garante o seguinte: [...]” (p. 47)</p>	
--	--	--

	<p>“De acordo com o <u>Decreto nº 5.626</u>, que regulamenta a <u>Lei nº 10.436 de 2002</u>, no artigo 19, inciso II, define o profissional intérprete como [...] (BRASIL, 2005, p.1).” (p. 49)</p> <p>“A função do professor(a) intérprete, segundo Silva et. al (2007) interpreta a <u>Lei nº 12.319/2010</u> que consiste em: [...]” (p. 49)</p> <p>“Conforme disposto no <u>Decreto nº. 7.611</u> (BRASIL, 2011), em seu artigo 2º § 1º regulamenta: [...]” (p. 51)</p> <p>“O <u>Decreto nº. 7.611</u> no Art.5º § 3º, define as salas de recursos multifuncionais como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. (BRASIL, 2011).” (p. 51)</p> <p>“As atividades desenvolvidas no AEE visam a autonomia e independência na escola e fora dela. Conforme <u>Decreto nº. 7.611</u> (BRASIL, 2011), artigo 3º, são objetivos do AEE:[...]” (p. 51)</p> <p>“Conforme a <u>Resolução CNE/ CEB nº1</u>, de 3 de abril de 2002, que institui <u>Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo</u>, no seu Art. 5º:</p> <p>As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da <u>Lei 9.394</u>, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. <u>Parágrafo Único</u>. [...]” (p. 56)</p> <p>“A <u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica nº 9394/96</u> é bastante clara com a possibilidade da organização por séries, períodos semestrais, ciclos e alternância regular de períodos de estudos, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. No artigo 28 da referida Lei fala da oferta de educação básica para a população rural.” (p. 57)</p> <p>“Nos últimos tempos, pensar a Educação Infantil no contexto brasileiro significa, necessariamente, dialogar com questões suscitadas na <u>Constituição Federal (1988)</u>, no <u>Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)</u>, na <u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)</u> e nas <u>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999)</u>.” (p. 59)</p> <p>“É em torno deste movimento que também temos observado o esforço de se pensar, no âmbito das redes municipais, as orientações educativas para a criança de zero a seis anos, que tomem por fundamentos básicos, conforme as <u>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNsEI)</u>: [...]” (p. 59)</p> <p>“Aliás, somos contundentemente informados pelas <u>DCNsEI (art. 11)</u> da necessidade do rompimento com esta perspectiva de “antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 18).” (p. 61)</p> <p>“De acordo com o artigo 9º, das <u>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CEB/CNE Nº 05, de 17 de dezembro de 2009)</u>, as práticas pedagógicas que compõem a Proposta Curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeira. (BRASIL, 2009)” (p. 64)</p> <p>“Há mais de uma década as <u>Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil</u> (BRASIL, 2009) apresentam orientações importantes que têm relação direta com a organização do trabalho pedagógico para e com as crianças de</p>	
--	---	--

	pouca idade em espaços coletivos de Educação Infantil, tais como:[...]" (p. 67)	
Local	"Recorrendo também à Lei nº 5.169/98, que cria o Sistema Municipal de Ensino no Município de Blumenau, encontra-se a avaliação escolar do educando como resultado sobre todos os componentes do processo ensino-aprendizagem, como forma de superar as dificuldades, retornando, reavaliando, reorganizando os sujeitos." (p. 37)	1

B. Documentos orientadores

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Nacional	"Os princípios definidos na atual política são ratificados pelas Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008 e CONAE/2010, que no documento final salientam [...]" (p. 43) "Diante desse contexto e de acordo com a Nota Técnica nº 06 (MEC, 2011), a avaliação é parte integrante e inseparável do processo de ensino-aprendizagem." (p. 46) "De acordo com a Nota Técnica nº 11 (MEC, 2010, p. 4-5), são atribuições do professor do AEE: [...]" (p. 52)	3

C. Nomenclatura

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Diretriz	"A elaboração de um documento caracterizador de <u>diretrizes curriculares</u> de uma rede municipal de ensino demanda, por si, muito esforço, dedicação, conhecimento, perseverança e disciplina." (p. 8) "E, como resultado de um trabalho incondicional e irrestrito, realizado ao longo de três anos, torna público o documento das <u>Diretrizes Curriculares Municipais</u> ." (p.8) "Pelo histórico sinalizado e a experiência vivenciada, estes são atributos fortes na constituição das <u>Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de Blumenau</u> ." (p. 9) "Com o objetivo de dar continuidade a estas ações exitosas a Prefeitura de Blumenau entrega a comunidade escolar o documento: <u>Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino</u> . (p. 12) "Esta foi a trajetória da elaboração da Proposta Pedagógica que se consolida, a partir de agora, nas <u>Diretrizes Curriculares Municipais de Blumenau</u> ." (p. 19)	5
Proposta pedagógica	"A elaboração de uma nova <u>Proposta Pedagógica</u> para a Rede Municipal de Ensino começou a ser idealizada na gestão do Professor Maurici Nascimento, Secretário Municipal de Educação, no período de Janeiro de 2007 a Março de 2010, em decorrência da implantação do Ensino Fundamental de 9 Anos." (p. 16) "Esta foi a trajetória da elaboração da <u>Proposta Pedagógica</u> que se consolida, a partir de agora, nas <u>Diretrizes Curriculares Municipais de Blumenau</u> ." (p. 19)	2

D. Objetivos do documento

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Orientar a educação	"Em seu fim específico o documento é parte de uma história e, no tempo em que lhe for devido, <u>norteará os rumos da</u>	2

do município	educação básica pública em Blumenau.” (p. 8) “Destaca-se ainda, a importância de entender que um documento de Diretrizes Curriculares será sempre uma direção, um norte, um caminho para pensar o currículo e seus desdobramentos na sala de aula e para além dela. (p. 19)	
Qualificar a prática educativa	“Acreditamos que com isso estamos orientando o trabalho pedagógico nas nossas unidades educacionais e mobilizando a busca permanente de estudos, reflexões, debates, pesquisas, visando, assim, qualificar ainda mais os processos de ensinar e aprender.” (p. 13)	1
Subsidiar a prática educativa	“Um trabalho realizado de forma colaborativa e participativa pelo conjunto dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Blumenau que servirá para <u>continuar o trabalho iniciado, aperfeiçoar os processos ensinar e aprender [...]</u> ” (p. 12) “[...]as diretrizes curriculares municipais, na busca de <u>subsidiar as ações pedagógicas</u> da escola e o trabalho docente, torna-se um <u>instrumento de consulta e apoio</u> que dialogará com o professor no sentido de contribuir para uma aprendizagem significativa.” (p. 15) “Neste sentido, que ele seja um <u>instrumento que subsidie essas práticas e projetos</u> , contemplando as questões contextuais dos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Educacionais e de Apoio, sem perder de vista as políticas públicas.” (p. 19)	3

E. Concepção de criança

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Sujeito ativo	“Uma criança que pode ser <u>parte ativa no processo de criação de conhecimento</u> , que em interação com o mundo ao redor é também ativa na construção, na criação de si mesma, de sua personalidade e de seus talentos.” (p.60)	1
Protagonistas.	Uma criança que se constitui <u>protagonista</u> “sobre o seu próprio processo de aprendizagem e tendo o direito de interpretar o mundo” (MOSS, 2002, p. 243).” (p.60)	1
Sócio-histórico/ histórico-cultural	“Rompendo com uma visão adultocêntrica de criança, como um vir-a-ser, entende-se a criança como <u>sujeito histórico e de direitos, membro de um grupo social, coconstrutora de conhecimento, de identidade e de cultura</u> , que tem capacidade para aprender, criar, imaginar, brincar, investigar e se desenvolver como ser humano, em uma relação ativa com outras pessoas e, em interação com o mundo.” (p. 63)	1

F. Concepção de educação infantil

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Garantia de direitos	“Este movimento requer o reconhecimento da Educação Infantil [...] que tem como premissa o <u>respeito aos direitos fundamentais das crianças [...]</u> .” (p. 60)	1
Espaço social	“Entendemos que a creche e a pré-escola são <u>espaços sociais privilegiados</u> para a criança viver sua infância, sobretudo pela sua função social específica, qual seja, cuidar e educar ampliando repertório cultural.” (p. 69)	1
Institucional não domiciliar.	“Embora a Educação Infantil tenha sua especificidade, ela é também um <u>processo de escolarização</u> . A Educação Infantil tem a forma escolar (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001). A forma escolar é toda organização que tem tempo,	1

	espaço, relações impessoais de disciplina e organização de rotina diária, assim como autoridade pedagógica na relação entre adulto e criança, embora se defenda que no contexto da rotina diária a criança tenha participação ativa na estruturação do dia a dia educativo.” (p. 75)	
Formação integral da criança	“[...] primeira etapa da educação básica [...] que considere a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças.” (p. 60)	

G. Concepção de ensino-aprendizagem-desenvolvimento na educação infantil

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Sócio-histórico/histórico-cultural	<p>“Esse caminhar contínuo não é determinado apenas por processos de maturação biológica ou genética. <u>O meio</u> (e por meio entenda-se algo muito amplo, que envolve cultura, sociedade, práticas e interações) <u>é fator de máxima importância no desenvolvimento humano</u>, pois permite o contato com a diversidade cultural. (p. 26)</p> <p>“Entendemos que a aprendizagem se dá a partir das <u>relações</u> com outras pessoas, adultos, crianças que juntos vão construindo suas características, seu modo de pensar, de agir, de sentir, sua visão de mundo, enfim seu conhecimento.” (p. 30)</p> <p>“É querendo superar este tipo de pensamento que buscamos na abordagem <u>histórico cultural</u> uma referência para o entendimento de como as crianças e os alunos aprendem.” (p. 31)</p> <p>“Entendendo que a construção do conhecimento se dá partir das <u>interações sociais</u> num <u>processo dialético entre o sujeito e sua realidade contextual</u>, a ação pedagógica é uma ação de mediação, de aproximação, entre aquilo que o sujeito conhece e aquilo que ele pode vir a conhecer o que Vygotsky (1991) chama de Zona de Desenvolvimento Proximal.” (p. 32)</p> <p>“Independente da fase do desenvolvimento humano em que o sujeito que aprende está, o que deve predominar nos processos de ensinar e aprender são as <u>interações</u> pois o resultado dessas apropriações do conhecimento que num primeiro momento são sociais, tornam-se uma experiência pessoal carregada de sentido, que faz com o que o sujeito possa devolver esses conhecimentos interpretando-os e usando-os em diferentes momentos e de diferentes formas.” (p. 32)</p> <p>“Entender os processos de ensinar e aprender como processos contínuos e recíprocos, nos leva a acreditar que todos os sujeitos são capazes de aprender e que essa aprendizagem se dá nas <u>relações sociais</u>, no encontro com o outro, permitindo uma apropriação e uma constante relação entre os conhecimentos científicos e cotidianos, numa viagem intensa e prazerosa no universo do saber.” (p. 32)</p> <p>“Desde o nascimento, é nas <u>interações</u> estabelecidas com outros seres humanos e com os objetos que a criança aprende e se desenvolve. Ou seja, a criança é um ser de relações e é nas interações que constrói e reconstrói a sua forma de agir, sentir e pensar.” (p. 64)</p> <p>“Por meio da brincadeira, a criança pode “tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo” (KISHIMOTO, 2010, p. 01). A brincadeira é, portanto, uma importante ferramenta para a criança se apropriar de códigos culturais, para se desenvolver e se expressar. “Destaca-se, contudo, que a criança não aprende a brincar naturalmente. [...] Portanto, ao falar de brincadeira é preciso enfatizar o papel das <u>interações</u> nesta</p>	10

	<p>importante atividade da criança: a interação com os adultos, a interação com outras crianças, a interação com os objetos, a interação com o espaço físico e a interação entre a instituição e com a família das crianças.” (p. 64)</p> <p>“Nesses processos, a criança, desde que nasce, começa a diferenciar-se na relação eu - outro, pela linguagem, mediada pela cultura dos adultos e de outras crianças, constrói conhecimento. Todo conhecimento produzido e reproduzido pelos seres humanos se dá por <u>conceitos</u>.” (p. 74)</p> <p>“É neste processo dialético, de reprodução e produção que a criança constrói e reconstrói o conhecimento <u>por meio de conceitos espontâneos e científicos</u>. Os conceitos espontâneos são apropriados, como já dissemos, nas interações não formais, não planejadas, não eivadas de intencionalidade pedagógica. É ao inserir-se em processos formais, educativo-pedagógicos que a criança interage com conceitos, que, além de serem selecionados por organização curricular prévia, necessitam da intervenção pedagógica do professor para que a criança deles se aproprie e os internalize.” (p. 75)</p>	
--	--	--

H. Concepção de currículo

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Ação política	“O currículo é [...] possibilidade de <u>ação política</u> entre pares, o que consolida o coletivo [...]”. (p. 8)	1
Estudo e sistematização da prática educativa	“[...] como necessidade de <u>pensar a ação</u> enquanto referência para o combate no cotidiano pedagógico, o que faz circular os discursos e torna públicos os registros refletidos sobre e na ação educativa.” (p. 8)	1
Práticas culturais intra e extrainstitucionais	“Tempos e movimentos educacionais mais recentes priorizam o respeito à diversidade cultural e, portanto, defendem a construção de <u>currículos que ultrapassem as fronteiras da escola, permitam transcender visões restritivas e, conseqüentemente, que possam ir além das grades curriculares e do rol de conteúdos científicos</u> . Essa perspectiva, claramente assumida pelas Diretrizes Curriculares Municipais de Blumenau, exige compromisso coletivo com a disseminação do conhecimento enquanto bem cultural, socialmente construído, validado pela comunidade acadêmico-científica e irrestritamente compartilhado.” (p. 8)	1
- Saber, identidade e relações de poder.	<p>“O currículo é produto socialmente instituído; é instrumental para o ensino, mecanismo de promoção da aprendizagem e rol de conteúdos organizados em uma grade curricular. Mas, com igual intensidade, é também instituinte de espaços de <u>saber, poder e identidade</u>.” (p. 10)</p> <p>“Numa perspectiva dita pós-moderna, a cultura aparece como a produção das diferenças e o currículo, é o modelador da construção de <u>identidades</u> e encarna as <u>relações de poder da sociedade</u>. (CORRÊA,2008)” (p.22)</p> <p>“O currículo é visto como o <u>modelador da construção das identidades e constrói as relações de poder da sociedade</u>, sendo o fio da trama social. Assim sendo, o currículo não é desinteressado, ingênuo e desprovido de poder.</p> <p>“Repensar o currículo significa também ficar longe de padrões estabelecidos para lidar com a exceção: linearizar os conteúdos escolares, em detrimento aos conhecimentos produzidos pela humanidade ”. (ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL PROFª. ZULMA SOUZA DA SILVA, 2010).” (p. 28)</p>	3
Multiculturalismo	“Toda constituição curricular evoca uma seleção e uma escolha, uma vez que o currículo tem um tempo e um espaço	2

	<p>para se concretizar. Assim, uma perspectiva possível é a do <u>multiculturalismo</u>, entendendo-o como as diversas manifestações culturais dos povos, produzidas ao longo de sua história.” (p. 22)</p> <p>“As implicações curriculares na visão do multiculturalismo do pensamento pós-crítico estão ligadas à produção das diferenças que não podem ser reduzidas ao determinismo (sempre foi assim) e, por isso, precisam ser analisadas constantemente.” (p. 28)</p>	
Conjunto de práticas	<p>“Toda a <u>prática gravita em torno do currículo</u>: “Não existe ensino nem processo de ensino–aprendizagem sem conteúdos de cultura, e estes adotam uma forma determinada em determinado currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 30).” (p. 28)</p> <p>“[...]pensar um desenho de currículo que tenha em conta a <u>problematização de conceitos que emergem dos saberes oriundos das práticas e vivências das crianças, ao mesmo passo que considere a emergência de novos conceitos no sentido de garantir a apropriação ou a construção de outros conhecimentos</u>. Ou seja, o desenho de um currículo que se preocupe com o interesse e a curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade de diferentes linguagens, na interação com o outro, na relação com a natureza.” (p. 61)</p> <p>“Assim decorre a necessidade de se pensar no âmbito das redes municipais, um posicionamento político e pedagógico acerca do currículo na Educação Infantil que nos desafie a um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem as crianças (na interação com os adultos e com o mundo) à expressão e à comunicação nas diferentes linguagens, à criação e organização de pensamentos e ideias, ao desejo de conviver, brincar e trabalhar em grupo, à possibilidade de mediar e resolver problemas e conflitos, ao acesso e à apropriação dos saberes historicamente construídos pela humanidade e que circulam em nossa sociedade.” (p. 61)</p> <p>“Um currículo que atenda à integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, e que as assuma como centro do planejamento curricular, 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. Um currículo, portanto, que tenha como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, que reconheça a centralidade da linguagem no processo da criança dizer-se e dizer o mundo.”(p. 61)</p> <p>“Por fim, um currículo que consiga <u>articular as interações, as brincadeiras e as diferentes linguagens</u>; que nos permita e nos desafie a pensar e a propor os tempos e os espaços da/na Educação Infantil como espaços-tempos de ser criança e de se viver a infância como tempo de direitos; e de pensar o processo educativo–pedagógico para e com as crianças como <u>processo para formação humana, para a participação social e para a cidadania</u>.” (p. 62)</p>	5

Município: Criciúma

Nomenclatura do dcto: Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Criciúma

Ano de publicação: 2016 (documento preliminar)

A. Documentos mandatórios

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Nacional	<p>“A Educação Infantil, denominada como a primeira etapa da Educação Básica na <u>LDB nº. 9394/96</u>, compreende a fase dos zero aos cinco anos, a base do desenvolvimento humano.” (p. 11)</p> <p>“A Educação Infantil é reconhecida pela <u>Lei nº.9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</u>, como primeira etapa da Educação Básica.” (p. 20)</p> <p>“Segundo o <u>Estatuto da Criança e do Adolescente</u>, em seu primeiro artigo, fica garantida a proteção integral à criança e ao adolescente.” (p. 28)</p> <p>“A Educação Infantil, primeiramente, baseia-se na "Lei Maior" da Educação, conhecida por todos os educadores como a <u>LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) nº. 9394</u>, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.” (p. 44)</p> <p>“Em seu artigo 29, anuncia: 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. (<u>LDB, 1996. Art. 29</u>)” (p. 44)</p> <p>“Em 2013, a <u>Lei nº 12.796</u> traz nova redação, a qual altera o cenário educacional infantil, conforme determina os artigos 1º e 31 [...]” (p. 44)</p> <p>“A <u>Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990</u>, dispõe sobre o <u>Estatuto da Criança e do Adolescente</u>. Essa lei define em seu art. 2º, que "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".” (p. 44)</p> <p>“Outro documento de base legal são as <u>Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (DCNEIs)</u>, organizadas pelo Ministério da Educação, publicada em 2010, e aprovada pelo Conselho Nacional da Educação - Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.” (p. 45)</p> <p>“No art. 3º, a <u>DCNEIs</u> define que o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas [...]” (p. 45)</p> <p>“Em seu art. 4º da <u>DCNEIs</u>, orienta que as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança [...]” (p. 45)</p> <p>“As <u>DCNEIs</u> apresentam vários indicadores, dentre eles, podem-se destacar [...]” (p. 45)</p> <p>“Define no art. 5º das <u>DCNEIs</u> que a Educação Infantil será oferecida, em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais [...]” (p. 46)</p>	37

	<p>“A Secretaria Municipal de Educação de Criciúma tem como documentos orientadores as <u>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica [...]</u>” (p. 48)</p> <p>“Superam-se estes desafios quando se compreende a concepção de currículo na Educação Infantil como “a articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”. (<u>DCNEI, Art. 3º</u>.” (p. 61)</p> <p>“Essas considerações são fundamentadas nos princípios presentes nas <u>Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (2013)</u>, os quais são denominados: éticos, políticos e estéticos.” (p. 62)</p> <p>“A partir de cada princípio fundamental, há objetivos da Educação Infantil a serem alcançados, em conformidade à <u>Resolução CNE/CEB nº 5, de 11 de novembro de 2009 [...]</u>” (p. 62)</p> <p>“Segundo as <u>DCNEI (2013, p.87)</u> “a brincadeira é uma atividade fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento da criança”.” (p. 62)</p> <p>“[...] conforme a <u>Lei nº.10.436, de 2002</u>, a qual estabelece:Art.1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - a forma de expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (p. 100)</p> <p>“Conforme as <u>Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil</u>, em seu artigo 9º, as práticas pedagógicas que compõem a Proposta Curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (BRASIL, 2009,p.25).” (p. 114)</p> <p>“A Arte foi reconhecida como componente curricular obrigatório na Educação Básica com a promulgação da <u>Lei Nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)</u>.” (p. 143)</p> <p>“As <u>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil</u> definem que as crianças bem pequenas e pequenas devem ter garantidas experiências que [...]” (p. 144)</p> <p>“A inserção das crianças com deficiência, no ensino regular, foi garantida pela legislação específica, no artigo 58 da <u>lei nº 10. 639, de 09 de janeiro de 2003</u>.” (p. 148)</p> <p>“Com a <u>lei nº 11.769/08</u>, a música passa a ser conteúdo obrigatório na Educação Básica com objetivo de desenvolver a sensibilidade e a integração dos/as alunos/as, não formá-los músicos.” (p. 156)</p> <p>“Organizar o planejamento na Educação Infantil da Rede Municipal de Criciúma, pensando na atual conjuntura a qual, requer atenção e diálogo com documentos oficiais, como a <u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)</u> e as <u>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013)</u>.” (p. 202)</p> <p>“Neste sentido, as <u>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil</u> afirmam: Art. 4º [...] deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que [...] (BRASIL/CNE/CEB, 2009).” (p. 203)</p> <p>“A <u>LDB (Lei nº 9.394/96)</u> faz referência à Educação Infantil no artigo 31: “[...] a avaliação far-se-á mediante ao acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino</p>	
--	---	--

	<p>fundamental”.” (p. 211)</p> <p>“Nas <u>Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de 2013</u>, a avaliação é tratada não só para acompanhar o desenvolvimento das crianças, mas também o trabalho pedagógico [...]” (p. 211)</p> <p>“A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano [...].(DCNEB, 2013, p. 95).” (p. 213)</p> <p>“Conforme as <u>Diretrizes Curriculares Nacionais</u> deve-se garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança e criar estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição.” (p. 228)</p> <p>“No caso específico do público-alvo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, ela é composta, segundo a <u>Resolução CNE-CEB nº 4/2009</u> (BRASIL, 2009, p.17) por três grandes grupos [...]” (p. 231)</p> <p>“Portanto, é fundamental o conhecimento a respeito das <u>Leis 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08</u>, esta última em que alterou a <u>LDB 9394/96</u>, para valorizar a diversidade e assim caminhar em direção ao respeito entre as diferentes culturas.” (p. 240)</p> <p>“No entanto, faz-se necessário conhecer os princípios da consciência histórica da diversidade. Conforme as <u>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013)</u>,” (p. 241)</p> <p>“Para garantia do cumprimento das <u>Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08</u>, pode-se, nas instituições de Educação Infantil: Quebrar o silêncio e diagnosticar na instituição, quanto às relações raciais e culturais, por meio de oficinas e jogos; [...]” (p. 242)</p> <p>“O princípio da gestão democrática está previsto na <u>Constituição Federal de 1988</u>, conforme os artigos 205 e 206 [...]” (p. 247)</p> <p>“A <u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)</u> regulamenta esse direito e a forma como deve ocorrer a gestão democrática, nos sistemas de ensino, de modo a determinar a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da unidade de ensino e das comunidades, nas Instâncias Colegiadas, ao afirmar que [...]” (p. 247)</p>	
Local	<p>“Com fins a cumprir à legislação em relação à elaboração dos Planos de Educação, a Secretaria Municipal de Educação de Criciúma elaborou, juntamente com a comunidade escolar, e aprovou pela <u>Lei nº. 6.514, em 1º dezembro de 2014, o Plano Municipal de Educação 2015-2024.</u>” (p. 46)</p> <p>“Enquanto legislação municipal, o COMEC (Conselho Municipal de Educação de Criciúma) aprovou, em 2012, a <u>Resolução da Educação Infantil, nº.15</u>, a qual fixa as normas para essa etapa da Educação.”(p.46)</p> <p>“A Secretaria Municipal de Educação de Criciúma tem como documentos orientadores [...] a <u>Proposta Curricular do Estado de Santa</u>, os quais baseiam-se na perspectiva Histórico-Cultural.” (p. 48)</p> <p>“A <u>Resolução nº. 19/2013</u>, a qual fixa normas para a Educação Inclusiva do Sistema Municipal de Ensino de Criciúma, afirma no capítulo VI, a qual trata da acessibilidade, que compete ao município assegurar às pessoas com deficiência o acesso ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, eliminando barreiras à acessibilidade [...]” (p. 99)</p> <p>“A <u>Proposta Curricular do Município de Criciúma</u> publicada em 2008 aponta que: Para constituir um campo de aprendizagem que dê conta dos desafios da atualidade, cabe incluir os/as educandos/as como participantes e investigadores no contexto da escola. O/a professor/a de Arte tem como tarefa [...]. (PROPOSTA</p>	8

	<p>CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA, 2008, p.110)” (p. 164)</p> <p>“Para que a integração entre família e instituição seja realmente efetiva, algumas ações são necessárias: Promover a comunicação efetiva entre elas, por meio de murais, quadros de avisos, agendas, informativos, entre outros, para que aconteça o conhecimento e divulgação dos projetos desenvolvidos na instituição [...]. FONTE: ADAPTADO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE PINHAIS, 2013.” (p. 225)</p> <p>“Estão envolvidos comportamentos que expressam emoções, sensações e sentimentos constituídos durante a vida humana. Portanto, a sexualidade envolve uma construção histórica e cultural [...] (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1998).” (p. 238)</p> <p>“A Proposta Curricular de Santa Catarina destaca, ainda, que a sexualidade não deve ser confundida com órgãos genitais e nem com atividade reprodutiva, são situações restritas às características biológicas e físicas do ser humano enquanto espécie.(PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1998).” (p. 238)</p>	
--	---	--

B. Documentos orientadores

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Nacional	<p>“A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) determina que os sistemas de ensino, ao organizarem a educação especial, na perspectiva inclusiva, devem disponibilizar a função de Instrutor Surdo, Intérprete de Libras e Professor Bilingue para os estudantes surdos.” (p. 99)</p> <p>“Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem Artes Visuais como: Comunicação, expressão e atribuição de sentido às sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas [...] (p. 85).” (p. 144)</p> <p>““Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado”. (RCNEI, 1998, p.20, v.3)” (p. 155)</p> <p>“O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil estabelece que: A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio.(BRASIL, 1998, p.45)”(p.157)</p>	4

C. Nomenclatura

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Diretrizes	<p>“Por acreditar nessa perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação de Criciúma mobilizou-se em torno dessa organização e entrega, de forma honrosa e respeitosa, às mãos dos profissionais da Educação Municipal, as DIRETRIZES CURRICULARES MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL, documento consolidado a partir das discussões realizadas em formações e encontros com os/as educadores/as que trabalham neste segmento no município de Criciúma.” (p. 11)</p> <p>“As Diretrizes Curriculares Municipal da Educação Infantil darão visibilidade para o principal sujeito do processo</p>	3

	ensino/aprendizagem, a criança, a qual será considerada protagonista.” (p. 20) “É conhecimento que as crianças utilizam várias linguagens para se comunicarem e, em virtude disso, as <u>Diretrizes Curriculares</u> Municipal da Educação Infantil de Criciúma procuram garantir [...]” (p. 82)	
--	---	--

D. Objetivos do documento

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Orientar a educação do município	“Este instrumento, elaborado conforme as realidades e as peculiaridades da Rede Municipal de Ensino de Criciúma tem por objetivos direcionar, subsidiar e legitimar os trabalhos realizados nas instituições de Educação Infantil. O cumprimento desses objetivos é <u>obrigatório</u> , pois ele subsidiará os âmbitos administrativo e pedagógico, uma vez que orientará as ações, frente às diversas necessidades das instituições. Além disso, ele <u>deverá</u> ser divulgado a todos os integrantes dos diversos segmentos da instituição, uma vez que necessita ter reconhecimento das suas atribuições, principalmente, quanto à legalidade que confere a praticamente todos os atos pedagógicos.” (p. 22) “As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Criciúma, fruto de uma construção coletiva de profissionais que assumiram essa responsabilidade, tem como principal objetivo direcionar a <u>práxis pedagógica</u> dos CEIMs (Centros de Educação Infantil) e Escolas que atendem a crianças nesta faixa etária.” (p. 256)	2

E. Concepção de criança

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Sócio-histórico/histórico-cultural	“Partindo dessas colocações, pode-se inferir que [...] não se pode pensar em uma criança “natural” já que o ser humano é parte de <u>construções sociais</u> , as quais se diferenciam segundo a etnia, sociedade em que se vive, dentre outros fatores.” (p. 25) “A criança é um ser completo e, na <u>interação social</u> , constitui-se como ser humano.” (p. 54) “CRIANÇA [...] determinada historicamente, reprodutora e produtora de culturas próprias da infância.” (p. 203)	3
Sujeito ativo	“A criança real ri, corre, conversa, faz barulho, incomoda, é bondosa e maldosa, é amorosa e perversa, enfim, é criança, e, como tal, exercita sua motricidade o tempo todo na descoberta do mundo.” (p. 135)	1
Sujeito de direitos	“Cidadã, sujeito de direitos [...]” (p. 203)	1

F. Concepção de educação infantil

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Institucional não domiciliar	“Define no art. 5º das DCNEIs que a Educação Infantil será oferecida, em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como <u>espaços institucionais não domésticos</u> , constituindo estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade, no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.” (p. 46)	1
Espaços sociais	“As instituições de Educação Infantil são locais onde as crianças interagem socialmente, recebendo influências	1

	socioculturais para a aprendizagem e seu desenvolvimento, contribuindo para a formação de leitores.” (p. 105)	
Espaços privilegiados	“Os CEIMs e Escolas são espaços privilegiados onde as crianças têm a possibilidade de desenvolver a imaginação, apropriarem-se e produzirem cultura.” (p. 144)	1

G. Concepção de ensino-aprendizagem-desenvolvimento na educação infantil

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Sócio-histórico/ histórico-cultural	“Para Vygotsky (1991) a apropriação dos conhecimentos só acontece por meio da <u>interação social/cultural da criança com o meio e de forma mediada</u> . Nessa concepção, a criança é compreendida como sujeito concreto, histórico, cujo processo de desenvolvimento, aprendizagem e socialização se dá a partir do processo de mediação.” (p. 49) “As crianças aprendem quando indagam e expressam sua curiosidade.” (p. 134) “Conhecimento é construído nas <u>relações [...]</u> .” (p. 203) “É por meio das <u>interações com o meio social</u> que a criança se desenvolve. Com o auxílio dos adultos, as crianças passam a assimilar habilidades básicas, como sentar, falar, andar, comer com talheres, tomar água no copo, entre outros. Por meio das interações constantes com o adulto ou crianças mais experientes, vai desenvolvendo processos psicológicos mais complexos.” (p. 49)	4
Por meio das brincadeiras	“Segundo as DCNEI (2013, p.87) <u>“a brincadeira é uma atividade fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento da criança”</u> .” (p. 62) “Na Educação Infantil, o <u>brincar</u> significa mais do que um simples exercício, pois se mostra como um componente crucial do desenvolvimento, à medida que, por meio das brincadeiras, a criança pode experimentar comportamentos, ações e percepções sem medo de represálias ou fracassos.” (p. 135) “Conhecimento é construído nos espaços privilegiados pela <u>brincadeira, imaginação e criação</u> .” (p. 203)	3
Ocorre por meio das experiências.	“Na infância, toda criança tem uma plasticidade cerebral maior do que em qualquer outro momento da vida, o que amplia potencialmente as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. O cérebro infantil tem possibilidades infinitas de formar conexões entre os neurônios e a criança tem maior facilidade para compreender e aprender por meio de <u>experiências significativas</u> .” (p. 183) “Conhecimento é construído nas [...] <u>experiências e vivências</u> .” (p. 203)	2
Sujeito ativo	“A aprendizagem é realizada <u>singularmente</u> e implica a razão, a emoção e a sensibilidade, propondo transformações no perceber, sentir, agir e pensar.” (p. 204)	1

H. Concepção de currículo

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Articulação dos diferentes saberes	“Superam-se estes desafios quando se compreende a concepção de currículo na Educação Infantil como <u>“a articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”</u> . (DCNEI, Art. 3º).” (p. 61)	1

Município: Florianópolis

Nomenclatura do dcto: Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Ano de publicação: 2015

A. Documentos mandatórios

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Nacional	<p>“O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (resolução CME/CED n.º 05/20009)” (p. 5)</p> <p>“Portanto, para promover o desenvolvimento integral da criança devem ser asseguradas vivências que considerem suas necessidades, interesses e direitos, tendo o educar e cuidar como base, o que exige a “[...] consideração das formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares” (BRASIL, 2009a, p. 22).” (p. 09)</p> <p>“As propostas a serem desenvolvidas partem da viva defesa de que as crianças são os sujeitos centrais do planejamento, como preconizam as <u>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b)</u>, que estas vivem infâncias diversas [...]” (p. 09)</p> <p>“A importância das relações está anunciada no <u>Parecer nº20/2009 das Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009b, p.6)</u>, na definição do currículo como [...]”. (p. 34)</p> <p>“Assim, ao tratarmos das relações sociais e culturais como um núcleo de ação pedagógica, desejamos que estes enunciados possam: dar visibilidade e reconhecer as crianças como seres singulares e sociais; respeitar a identidade e a diferença delas e entre elas [...] (BRASIL, 2009).” (p. 35)</p>	6
Local	<p>“Terceiro, as crianças vivem processos de socialização diversos [...]. Isto significa que a “ação pedagógica precisa ser orientada por um olhar que contemple as crianças em suas singularidades e subjetividades, sem desconsiderar os seus direitos na igualdade de acesso aos bens produzidos pela sociedade” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 60).” (p. 34)</p> <p>“Desta forma, este capítulo se organiza com base nas <u>Diretrizes e Orientações Curriculares Municipais</u> que abordam: a Linguagem Oral e Escrita; Linguagens Visuais e Linguagens Corporais e Sonoras.” (p. 62)</p>	3

B. Documentos orientadores

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
-	Não consta	-

C. Nomenclatura

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Currículo	“A Educação Infantil do Município de Florianópolis apresenta muitos desafios. Entre eles, encontra-se o de apresentar à Rede Municipal de Educação uma proposta político-pedagógica, por meio de um <u>currículo</u> que garanta às crianças pequenas o direito a um atendimento acolhedor [...]” (p. 5) “O “ <u>Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis</u> ” sintetiza, pois, a experiência de seus educadores e de seus consultores externos que vivenciam o fazer diário nas Creches e Núcleos de Educação Infantil, orientando o trabalho com as crianças nas diferentes etapas de seu desenvolvimento.” (p. 5)	2
Proposta	“A Educação Infantil do Município de Florianópolis apresenta muitos desafios. Entre eles, encontra-se o de apresentar à Rede Municipal de Educação uma <u>proposta político-pedagógica</u> , por meio de um currículo que garanta às crianças pequenas o direito a um atendimento acolhedor [...]” (p. 5)	1

D. Objetivos do documento

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Definir bases curriculares	“Este é o terceiro volume de um conjunto de documentos elaborados a partir de 2008, que <u>visa a definir as bases para a estruturação de orientações curriculares para a educação infantil municipal em Florianópolis.</u> ” (p. 7)	1
Qualificar a prática educativa	“A elaboração de tais documentos se insere em um movimento de <u>qualificação da prática pedagógica</u> desenvolvida nessa rede, reconhecendo que os profissionais que atuam com as crianças são autores de práticas que partem de dadas teorias, ao mesmo tempo em que as produzem.” (p. 7)	1

E. Concepção de criança

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
- Sócio-histórico/histórico-cultural	“[...] as crianças vivem processos de socialização diversos, (situadas em diferentes famílias, comunidades e atravessados por aspectos concernentes ao gênero, à etnia, à classe social) ainda que possam viver em uma mesma cidade ou sociedade, o que implica pensar a heterogeneidade constitutiva dos grupos de que estas fazem parte. Isto significa que a “ação pedagógica precisa ser orientada por um olhar que contemple as <u>crianças em suas singularidades e subjetividades, sem desconsiderar os seus direitos na igualdade de acesso aos bens produzidos pela sociedade</u> ” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 60).” (p. 34)	1
Protagonistas	“As propostas a serem desenvolvidas partem da viva defesa de que as crianças são os <u>sujeitos centrais do planejamento</u> , como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b) [...]” (p. 9) “Os enunciados verbais e/ou corporais devem ser alicerçados na ideia do bebê, como <u>sujeito</u> , e não como objeto a ser	3

	asseado ou alimentado.” (p. 43) “Considerar as crianças como <u>autoras e protagonistas</u> das suas produções e, neste sentido, o trabalho com cópia, redução, ampliação de imagens e a releitura de obras de arte adotadas como práticas homogeneizadoras que devem ser evitadas, pois empobrecem os processos criativos.” (p. 91)	
--	---	--

F. Concepção de educação infantil

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Garantia de direitos	“Os primeiros pressupostos anunciados, já nas diretrizes municipais de 2010, dizem respeito à própria concepção de educação infantil: [...] como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no <u>respeito aos direitos fundamentais das crianças [...]</u> (ROCHA, 2010, p. 12)” (p. 9)	1
Formação integral da criança	“ <u>garantia de uma formação integral</u> orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica. (ROCHA, 2010, p. 12)” (p. 9)	1

G. Concepção de ensino-aprendizagem-desenvolvimento na educação infantil

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Por meio das brincadeiras	“Para Zoia Prestes (2008), desenvolvimento é a emergência do novo, que surge na infância, sobretudo, com a atividade do <u>brincar</u> , sendo este um processo ininterrupto de mudanças.”(p. 11) “[...] <u>as brincadeiras</u> são premissas para o desenvolvimento das crianças na educação infantil e, portanto, precisam ser consideradas no planejamento.” (p. 14)	2
Sócio-histórico / histórico-cultural	<u>O desenvolvimento é consequência das relações sociais</u> e, portanto, torna-se fundamental a intencionalidade na organização das condições para que as relações entre as crianças ocorram no contexto da educação infantil.” (p. 11) “Evidencia-se então, que as <u>relações sociais [...]</u> são premissas para o desenvolvimento das crianças.” (p. 14)	2
Sujeito ativo	“A perspectiva de que a “criança aprende e se desenvolve quando é sujeito [...] quando pensa, decide, planeja, escolhe, resolve, toma iniciativa” (MELLO, 2013, p. 4), apresenta-se como base das proposições aqui apresentadas, acerca da relação com a natureza e da linguagem matemática para todas as crianças dos diferentes grupos etários.” (p. 134)	1

H. Concepção de currículo

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Conjunto de práticas.	“O currículo da Educação Infantil é concebido como um <u>conjunto de práticas</u> que buscam articular as experiências e	1

	os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (resolução CME/CED n.º 05/2009)” (p. 5)	
Ação política	“Esse comprometimento se alia ao fato de que elaborar um currículo para a educação infantil é um <u>ato político</u> assumido pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, consciente do importante papel que desempenha na salvaguarda do direito das crianças de 0 até 6 anos a terem uma educação pública, gratuita e de qualidade.” (p. 8)	1
Estudo e sistematização da prática educativa	“Posiciona-se, pois, enquanto <u>responsável pelos processos de estudo e sistematização da intencionalidade pedagógica</u> implicada na educação formal desenvolvida nas instituições municipais.” (p. 8)	1

Município: Itajaí

Nomenclatura do dco: Diretrizes Municipais para a Educação Infantil

Ano de publicação: 2014

A. Documentos mandatórios

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Nacional	<p>“Nas <u>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.12)</u> a educação infantil é definida como [...]” (p. 8)</p> <p>“A <u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996)</u> conceitua educação infantil como a primeira etapa da educação básica (art. 21)”. (p. 8)</p> <p>Os objetivos para a Educação Infantil no município de Itajaí têm como base as <u>Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009)</u> que definem as orientações para a primeira etapa da educação básica. (p. 11)</p> <p>“Consideramos para a Educação Infantil de Itajaí, os princípios norteadores definidos nas <u>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009)</u>.” (p. 12)</p> <p>“Nossas crianças precisam viver um repertório de experiências amplo para que suas aprendizagens possam ser ancoradas no que as <u>Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil</u> preconizam [...]” (p. 22)</p> <p>“[...] entender a brincadeira como um direito da criança, observando desde a <u>Constituição Federal (1988)</u>, o <u>Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)</u>, a <u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)</u>, reforçados [...] nas <u>Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil</u>.” (p. 23)</p> <p>“O documento: <u>Diretrizes Curriculares Nacionais (2009)</u> sinaliza que se deve possibilitar tanto a convivência entre crianças e adultos quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes linguagens.</p> <p>“Dessa forma, a proposta pedagógica de cada unidade deve estar em consonância com o que preconizam as <u>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)</u>, estabelecendo como um dos seus objetivos, no Art. 8º [...]” (p. 26)</p>	18

	<p>“Mas, se a imagem que você visualiza quando pensa nas crianças pequenas nas instituições de educação infantil é representada pela brincadeira, pelo desenvolvimento [...] sua concepção baseia-se no que prevê as <u>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.12) [...]</u>” (p. 36)</p> <p>“As <u>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009)</u> abordam que o campo vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças [...]” (p. 37)</p> <p>“Segundo as <u>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009)</u>, é importante garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens.” (p. 41)</p> <p>“Refletir sobre o que as crianças estão vivenciando em contextos educativos é uma demanda emergente na Educação Infantil, sobretudo enfatizada em diretrizes nacionais e documentos oficiais: <u>Lei 9394/96, Lei 12.796/2013 de 04/04/2013 (alteração da LDB), RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) [...]</u>” (p. 49)</p> <p>“A entrega das avaliações às famílias é garantida pela <u>RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009</u>, artigo IV: “documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil”.</p>	
Local	<p>“Refletir sobre o que as crianças estão vivenciando em contextos educativos é [...] enfatizada em <u>Diretrizes para a avaliação da aprendizagem na Educação Infantil: caminhos da infância (ITAJAÍ, 2007)</u>.</p> <p>“Na rede Municipal de Ensino de Itajaí, cumprimos com o que está prescrito nas publicações nacionais e com o que está expresso nas <u>Diretrizes para a Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil: caminhos da infância (ITAJAÍ, 2007)</u>.” (p. 50)</p>	2

B. Documentos orientadores

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Nacional	<p>“[...] entender a brincadeira como um direito da criança, reforçados nos <u>Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2008)</u>, no documento <u>Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006)</u>, <u>Brinquedos e Brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica (2012)</u>.” (p. 23)</p> <p>“O <u>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)</u> é, no Brasil, a publicação na área de Educação Infantil que apresentou e provocou a resignificação em massa do termo linguagem [...] (FILHO, s/d).” (p. 26)</p> <p>“É importante destacarmos que o trabalho com a linguagem da ciência da natureza [...] (RCNEI, 1998, p.166).” (p. 34)</p>	5
Local	<p>“É necessário percebermos que “a arte é um artefato da cultura humana [...]” (<u>SANTA CATARINA, 2014, p.99</u>).” (p. 32)</p>	1

C. Nomenclatura

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
---------------------	-------------	-------------

Diretriz	“Nesta <u>diretriz</u> para a Educação Infantil, queremos enfatizar que [...]” (p. 7)	1
Proposta	“Contextualizar o papel do professor destas crianças pequenas, planejar momentos e vivências que as respeitem e estimulem, atendendo os princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2010, p.16), é o que orienta a <u>proposta da Rede Municipal.</u> ” (p. 10)	1

D. Objetivos do documento

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Subsidiar a prática educativa	“[...] <u>queremos enfatizar que conhecimentos são</u> construídos ao longo de um processo de reflexão permanente sobre aquilo que se faz e que <u>com esta publicação almejamos que nossos profissionais possam se debruçar sobre suas possíveis dúvidas e que encontrem aqui alguns caminhos para a efetivação de práticas voltadas para o atendimento a criança pequena e suas especificidades.</u> ” (p. 7)	1

E. Concepção de criança

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Sujeito passivo	“Os <u>adultos</u> (os sujeitos mais experientes) devem ter uma preocupação com a referência que eles representam para as crianças, ou seja, tudo o que o profissional fala ou age junto das crianças, <u>serve de referência para sua conduta de hoje e amanhã.</u> ” (p. 20)	1
Sujeito de direitos	“É preciso que os profissionais reconheçam as crianças como <u>sujeitos de direitos e</u> , reconhecê-las como sujeitos de direitos, passa pela necessidade de entender a brincadeira como um direito da criança [...]” (p. 23)	1

F. Concepção de educação infantil

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Espaço social	“Para definir o que as crianças e os profissionais fazem na educação infantil é preciso <u>compreender este espaço como social e educativo.</u> ”	1

G. Concepção de ensino-aprendizagem-desenvolvimento na educação infantil

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Por meio das brincadeiras.	“Diante de uma afirmação tão pontual, cabe aos profissionais da Educação Infantil, <u>compreender que brincar está intimamente ligado com a exploração do mundo e das aprendizagens que este mundo pode oferecer à criança.</u> ” (p.22) “É estar presente para garantir que, em um espaço educativo a <u>brincadeira</u> seja intencionalmente planejada e acompanhada, pois desenvolve nas crianças aprendizagens.” (p. 24) “Compreende-se assim, que o tempo de aprender na pré-escola é permeado por atividades pedagógicas que garantem a aquisição da leitura e da escrita, da matemática, das ciências naturais, do movimento, das artes, de	3

	forma sistematizada, porém tendo como pressuposto básico o brincar.” (p. 41)	
Ocorre por meio das experiências	“Nossas crianças precisam <u>viver um repertório de experiências amplo para que suas aprendizagens possam ser ancoradas no que as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil preconizam: “(...) o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (p. 18).” (p. 22)</u> “[...] é oportunizar à criança diferentes <u>experiências</u> de uma maneira prazerosa, desafiadora e significativa, respeitando suas individualidades.” (p. 37)	2
Depende da intencionalidade do professor	“As aprendizagens imprimem ao espaço da educação infantil o viés <u>educativo</u> garantido pela <u>intencionalidade do professor.</u> ” (p. 24) “Ensinar e aprender na creche caracteriza-se pela sutileza das <u>ações cotidianas</u> , é perceber que cada criança é única e ao se planejar o cotidiano educativo deva-se pensar em tempos, espaços e relações propiciando situações significativas de <u>aprendizagens</u> . (TRISTÃO, 2004) [...]” (p. 37) “Durante a <u>pré-escola</u> , as crianças estão conhecendo as letras e os números, estão <u>treinando</u> a escrita e fazendo associações entre o que se escreve e o som das palavras. Mas quem define o que as crianças querem e precisam aprender? <u>A escolha é do professor</u> , em seu planejamento. Mas ele deve olhar para as crianças, mapeando o que cada criança sabe. Nesse ponto, o professor cria experiências para que elas adquiram outras habilidades.” (p. 43)	3
Sócio-histórico/histórico-cultural	“Na primeira infância a <u>interação</u> é considerada como fundamental o processo de <u>construção de aprendizagens</u> significativas, pois, através dela as crianças trocam experiências, conhecimentos e são provocadas a aprender sobre as relações humanas, construindo valores de cooperação, solidariedade e respeito ao outro.” (p. 25) “Pesquisadoras como Bhering e Dias (2004) destacam que o conceito desenvolvido por <u>Vygotsky</u> nos permite compreender o desenvolvimento cultural da criança concreta, <u>inserida em determinado tempo e contexto histórico</u> , para a qual a aprendizagem e o desenvolvimento não estão vinculados apenas a faixa etária ou às suas capacidades psíquicas esperadas para determinada idade; e sim <u>impulsionados e sustentados pelas trocas interpessoais, pelas ferramentas e instrumentos culturais, pelas possibilidades de imitação, de trocas de ponto de vista, pelos discursos sociais que impregnam de significado os contextos educacionais e familiares nos quais as crianças trocam experiências cotidianamente.</u> ” (p. 26) “Na <u>relação</u> que a criança estabelece <u>com seus pares e com os adultos</u> com os quais convive ela faz trocas, tentativas, sente-se desafiada, assim a aprendizagem se dá.” (p. 37) “O planejamento precisa contemplar toda a <u>rotina</u> da educação infantil, pois desde o momento em que a criança chega no CEI até os momentos de refeição, higiene, parque, brincadeiras, <u>a criança está aprendendo.</u> ” (p. 43)	4
Sujeito ativo	“A criança é uma pesquisadora em potencial, seus conhecimentos são construídos na medida em que desenvolve atitudes de curiosidade, amplia possibilidades, cria estratégias, formula perguntas e hipóteses, sendo assim, a criança pequena aprende gradativamente dentro de um contexto em que o repertório que ela possui torna-se fundamental na construção de novos saberes.” (p. 38)	1

H. Concepção de currículo

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Conjunto de práticas	<p>“Se sabemos que currículo é tudo o que é <u>produzido e vivenciado na vida escolar</u>, que é o conjunto de experiências que servirão de base para o desenvolvimento das habilidades e competências das crianças, sabemos que nas turmas de berçário e maternal se ensina e se aprende constantemente.” (p.37)</p> <p>“O currículo, dessa forma, deve <u>articular as experiências, saberes, vivências, brincadeiras, interações e sensações</u>, por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.” (p. 37)</p> <p>“O trabalho com crianças pequenas dispõe de características bem específicas, como a valorização do toque, do olhar, das sensações, do carinho, do colo, do aconchego, nos cuidados com a higiene, na troca de fraldas, no banho, na alimentação, no acompanhamento direto do adulto nas conquistas diárias de cada criança. E isso é currículo na creche.” (p.38)</p> <p>“Assim, o currículo para as crianças pequenas se define em ações específicas de uma rotina planejada de forma consciente.” (p. 39)</p> <p>“Profissionais, crianças e famílias precisam entender e vivenciar as ações desse currículo. Ações essas que se caracterizam e se fortalecem na rotina institucionalizada e nas competências e habilidades que se desenvolvem a cada ação planejada e especificadas nas Matrizes de Competências e Habilidades do Berçário e Maternal.”(p. 40)</p> <p>“O currículo é algo vivo, dinâmico e deve estar relacionado a todas as ações que envolvem as crianças no dia a dia da instituição.” (p. 42)</p> <p>“O currículo na Educação Infantil de Itajaí é marcado pela <u>intencionalidade educativa das rotinas</u>.” (p. 45)</p>	7
Articulação dos diferentes saberes	<p>“Ele define <u>o que, quando e como ensinar</u>. Farias e Dias (2007) refletem que o currículo representa as experiências a serem trabalhadas com as crianças, organizando todos os saberes, conhecimentos, valores e práticas.” (p. 42)</p>	1

Município: Joinville

Nomenclatura do dco: Orientações Curriculares - Experiências de Aprendizagem no Espaço da Educação Infantil

Ano de publicação: não consta

A. Documentos mandatórios

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Nacional	<p>“Nessa perspectiva as <u>DCNEIs</u> orientam para que as práticas pedagógicas na Educação Infantil se norteiem pela ludicidade e pelas relações [...]” (s/n - introdução)</p> <p>“Propor experiências “que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais [...] (Parecer CNE/CEB no 20/2009)” (s/n - linguagem corporal)</p> <p>“Promover experiências que “incentivem a curiosidade, a exploração [...]”. (Parecer CNE/CEB no 20/2009)” (s/n - natureza e sociedade)</p> <p>“Propor experiências que “promovam a interação, o cuidado [...]”. (Parecer CNE/ CEB no 20/2009)” (s/n - natureza e</p>	12

	<p>sociedade)</p> <p>“Propiciar experiências que “possibilitem vivências éticas e estéticas [...]”. (Parecer CNE/CEB no 20/2009)” (s/n-convivência com a diversidade)</p> <p>“Propor experiências que “ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas”. (Parecer CNE/CEB no 20/2009)” (s/n - convivência com a diversidade)</p> <p>“Propor experiências que “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música[...]. (Parecer CNE/CEB no 20/2009)” (s/n - artes plástica, cênica e musical)</p> <p>“Promover experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros [...]”. (Parecer CNE/CEB no 20/2009)” (s/n - artes plástica, cênica e musical)</p> <p>“Oportunizar experiências que “propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras”. (Parecer CNE/CEB no 20/2009)” (s/n - artes plástica, cênica e musical)</p> <p>“Oportunizar situações que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação [...]”. (Parecer CNE/CEB no 20/2009)” (s/n - linguagem oral e escrita)</p> <p>“Propor experiências que “possibilitem a utilização de gravadores, projetores[...]. (Parecer CNE/CEB no 20/2009)” (s/n - tecnologias)</p> <p>Oportunizar experiências que “recriem, em contextos significativos [...]”. (Parecer CNE/CEB no 20/2009).(s/n - linguagem matemática)</p>	
--	--	--

B. Documentos orientadores

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
-	Não consta	-

C. Nomenclatura

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Orientações	<p>“[...] elaboramos estas <u>orientações</u> a partir da análise de algumas propostas curriculares de outros municípios, de textos de apoio disponibilizados pelo MEC e das próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil [...]” (s/n - apresentação)</p> <p>Consultar <u>orientações curriculares</u> (selecionar eixos e objetivos). Sugestão: máximo de até três, para que haja um melhor aprofundamento nas situações de aprendizagem.</p> <p>(s/n - planejamento das práticas diárias)</p>	2

D. Objetivos do documento

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Orientar a educação do município	“Pensando em <u>auxiliar as unidades na organização de seus currículos</u> , elaboramos estas orientações [...]” (s/n - apresentação)	1

Subsidiar a prática educativa	Para contribuir com os professores em sua prática pedagógica, disponibilizamos este material para que sirva de apoio e consulta no momento de planejar o trabalho do cotidiano na Educação Infantil a fim de garantir aprendizagens significativas em ambientes desafiadores que promovam a construção de conhecimento.” (s/n - apresentação)	1
-------------------------------	---	---

E. Concepção de criança

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
-	Não consta	-

F. Concepção de educação infantil

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Incrementação do repertório cultural das crianças.	“Sendo assim, “a educação infantil não tem a função formal de ensinar alguma coisa, mas é seu papel <u>incrementar o repertório cultural das crianças</u> , favorecendo a aprendizagem.” (s/n - introdução)	1

G. Concepção de ensino-aprendizagem-desenvolvimento na educação infantil

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Ocorre por meio das experiências.	“Desse modo, “aprender pode ser entendido como o <u>processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar, de cada pessoa</u> , e que não pode ser atribuído à mera maturação orgânica, mas <u>à experiência</u> .” (s/n - introdução)	1
Sócio-histórico/histórico-cultural	“Elas requerem alguns elementos mediadores, em especial, <u>a colaboração de diferentes parceiros</u> na realização de alguma tarefa.[...] Em outras palavras, não se aprende só com o professor, mas com diferentes elementos simbólicos que ensinam, ou seja, que agem como recursos na relação da criança com o mundo.” (OLIVEIRA ET AL, p.21, 2011).” (s/n - introdução)	1

H. Concepção de currículo

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
-	Não consta	-

Município: Lages
 Nomenclatura do dco: Planejamento Educação Infantil
 Ano de publicação: 2007

A. Documentos mandatórios

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
-	Não consta	-

B. Documentos orientadores

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
-	Não consta	-

C. Nomenclatura

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
-	Não consta	-

D. Objetivos do documento

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
-	Não consta	-

E. Concepção de criança

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
-	Não consta	-

F. Concepção de educação infantil

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
-	Não consta	-

G. Concepção de ensino-aprendizagem-desenvolvimento na educação infantil

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
-	Não consta	-

H. Concepção de currículo

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
-	Não consta	-

Município: Palhoça

Nomenclatura do dcto: Proposta Pedagógica Educação Infantil Rede Municipal de Ensino de Palhoça

Ano de publicação: 2006

A. Documentos mandatórios

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Nacional	<p>“[...] nos termos da <u>Constituição Federal/88</u> e na <u>Lei 9394/96</u>, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 4º prevê que “Educação Escolar no Município de Palhoça é direito de todos e dever do Estado e do município e da família [...]” (p. 9)</p> <p>“A partir da LDB - <u>Lei 9394/96</u>, foi estabelecido de forma incisiva o vínculo entre atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação.” (p. 12)</p> <p>“Por outro lado, a <u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/96, Lei nº 9394/96</u>, preconiza, no artigo 21, que a Educação Infantil faz parte do sistema de ensino.” (p. 21)</p> <p>“A avaliação, na Educação Infantil, não tem por objetivo de promoção, destaca a <u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96)</u> no art. 31.” (p. 26)</p> <p>“De acordo com o <u>Estatuto da Criança e do Adolescente</u>, esses atendimentos não podem ser oferecidos de modo a impedir o acesso à Educação Infantil comum, devendo este ser incentivado pela instituição como forma de garantir a inclusão da criança.” (p. 64)</p>	6
Local	<p>“A <u>Lei complementar nº 007/99</u> que dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação de Palhoça [...]” (p. 9)</p> <p>“A organização dos Grupos de Trabalho (GTs) para o ano de 2006, deve estar em acordo com as determinações da <u>Resolução 001/200</u> que fixa normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Educação de Palhoça.” (p. 15)</p> <p>“0 a 1 ano - de 08 a 15 crianças - 02 professores; (Para este grupo a <u>Lei de Política de Educação Especial para o Estado de Santa Catarina</u> prevê a inclusão de uma criança com necessidades educativas especiais por turma).” (p. 15)</p> <p>“Assim como diz a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998),segundo qual [...]”(p. 53) ref. sexualidade.</p>	4

B. Documentos orientadores

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Nacional	“A abordagem da leitura no <u>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil</u> aponta o ato de ler das crianças entre quatro e seis anos como uma competência lingüística que transcende a simples decodificação de letras e sílabas.” (p. 50)	1

C. Nomenclatura

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Projeto	“Matrícula - Ato formal que vincula o aluno à instituição de Educação Infantil sendo que sua efetivação obedece às normas próprias, definidas no <u>Projeto Político Pedagógico do Município</u> , em consonância com a Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino.” (p. 10)	1
Proposta	“Matrícula - Ato formal que vincula o aluno à instituição de Educação Infantil sendo que sua efetivação obedece às normas próprias, definidas no Projeto Político Pedagógico do Município, em consonância com a <u>Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino</u> .” (p. 10)	1
Orientações	“Este documento constitui-se em <u>orientações pedagógicas</u> [...]” (p. 6)	1

D. Objetivos do documento

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Orientar a educação do município	“Esta proposta deverá servir como um <u>guia de reflexão</u> de cunho educacional, além de servir como elemento <u>orientador para a elaboração dos planejamentos e projetos de trabalho</u> as atividades desenvolvidas nas Creches e CEIs, respeitando sempre as peculiaridades de cada grupo” (p. 5)	1
Subsidiar a prática pedagógica	“[...] visam a contribuir com a <u>implantação ou implementação de práticas educativas</u> de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças.” (p. 6) “Sua função é <u>contribuir com o fazer pedagógico</u> da educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, <u>subsidiando o trabalho educativo</u> dos professores e demais profissionais das instituições municipais.” (p. 6)	2

E. Concepção de criança

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Sujeito de direitos	“Sendo assim, a criança inserida no universo da Educação Infantil, hoje é concebida como <u>sujeito de direitos</u> [...]” (p. 9) “[...] tendo em vista o reconhecimento da criança como <u>sujeito de direitos</u> .” (p. 23)	2
Protagonista	“A criança é vista como <u>sujeito da sua ação</u> no processo do desenvolvimento, entretanto conceber a criança como sujeito da sua ação no contexto educacional infantil não pressupõe dividir a criança em mente e corpo,	1

	subvalorizando o papel do adulto na promoção do desenvolvimento cognitivo, mas sim, concebê-la como protagonista, sujeito do saber, compreendendo-a como agente ativo do seu desenvolvimento, consciente e criativa.” (p. 27)	
--	---	--

F. Concepção de educação infantil

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Formação integral da criança	“Nesse sentido, faz-se necessário à área da Educação Infantil buscar sua especificidade fundamentada em uma prática de caráter educacional-pedagógico, visando um trabalho voltado para o <u>desenvolvimento integral da criança</u> [...]” (p. 21) “Nesse sentido, compete à área da Educação Infantil [...] o <u>desenvolvimento integral da criança</u> , promovendo o exercício das múltiplas dimensões humanas: afetivas, cognitivas, físicas, artísticas, sexuais, lúdicas, lingüísticas, movimentos etc, valorizando de forma integrada as atividades de cuidado e educação com <u>planejamento sistemático e intencional.</u> ” (p. 48)	2
Educação e cuidado	valorizando, de forma integrada, as atividades de <u>cuidado e educação, com planejamento sistemático e intencional.</u> ” (p. 21) “[...] <u>buscar sua especificidade fundamentada em uma prática de caráter educacional-pedagógico</u> [...]” (p. 48)	2
Espaço social	“Assim, a Educação Infantil, dentro dessa proposta, se identifica como um <u>espaço</u> de formação e de socialização na interação com diferentes crianças e adultos, oportunizando, ainda, ricos momentos de viver intensamente a infância com apropriação de conhecimentos, de valores éticos e estéticos, trazendo contribuições significativas às quais, certamente, beneficiarão a vida social da criança.” (p. 22) “As práticas sociais oferecidas à criança, desde bem pequena, no contexto educacional infantil, propiciam que ela se <u>adapte ao coletivo</u> , assim como são importantes para trabalhar características da personalidade como a persistência, a tolerância, a frustração, o companheirismo, a ordem, os hábitos, o exercício do respeito de normas e as regras do grupo.” (p. 30)	2
Complementação do cuidar e educar com a família	“Entendendo a Educação Infantil de forma <u>complementar a educação da família</u> , num papel político e social com características e especificidades próprias do cuidar, torna-se evidente a necessidade da assistência adequada na infância (alimentação, higiene, saúde, cuidados físicos e pediátricos, sono, etc.) e, em paralelo, uma educação adequada, (com um ambiente estimulador para o desenvolvimento e para a construção do conhecimento).” (p. 28)	1

G. Concepção de ensino-aprendizagem-desenvolvimento na educação infantil

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Sujeito ativo	“Assim, no <u>desenrolar do projeto</u> , os conteúdos vivenciados pelas crianças, nas diferentes atividades propostas, vão se conectando, se entrelaçando, propiciando a construção de conhecimentos de diferentes áreas do saber.” (p. 27) “[...] a criança adquire, no decorrer da sua vida cotidiana, determinado conjunto de <u>experiências sobre diversos</u>	2

	fenômenos, tanto físicos quanto sociais. Reconhecer a importância de considerar esses conhecimentos nas situações educativas para a formação de novas aprendizagens implica uma necessária organização das aprendizagens no contexto educacional infantil.” (p. 28)	
Sócio-histórico/ histórico-cultural	“Essas considerações implicam abordar uma educação nas instituições de Educação Infantil que não se reduza ao “ensino”, que privilegie somente o aspecto cognitivo no trabalho com “conteúdos”, mas uma educação que <u>priorize o desenvolvimento sujeito/criança</u> , no sentido amplo, em <u>suas múltiplas dimensões</u> (a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, etc.)” .(p. 29)	1

H. Concepção de currículo

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
-	Não consta	-

Município: São José

Nomenclatura do dco: Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José - SC - Uma Primeira Síntese 2000

Ano de publicação: 2000

A. Documentos mandatórios

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Nacional	<p>“A conquista deste espaço ampliou-se com seu reconhecimento na <u>Constituição Brasileira de 1988</u>, em que a educação infantil passou a ser definida como dever do Estado e direito da criança.” (p. 149)</p> <p>“Além desta conquista legal, houve também a inclusão da educação infantil como parte integrante da educação básica na <u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no 9.394 / 1996)</u>” (p. 149)</p> <p>“O Conselho Nacional de Educação, acompanhando o debate acadêmico e político, instituiu <u>Diretrizes para a Educação Infantil Nacional</u>: [...] (p. 149)</p> <p>“Neste sentido, é fundamental que se tenha um olhar crítico no que diz respeito aos princípios anteriores (CNE,1999).” (p. 154)</p>	4
Local	<p>“Fazemos agora algumas indicações de caráter bastante genérico para uma proposta de avaliação do processo ensino-aprendizagem, tomando como referência, principalmente, as contribuições de Luckesi (1995), Freitas (1995), Vasconcellos (1994, 1998a., 1998b.), <u>Santa Catarina – SEE (1998) [...]</u>” (p.23)</p>	1

B. Documentos orientadores

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Nacional	“A este respeito, consultar documento do <u>MEC (1995) Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças</u> . No documento são definidos os direitos considerados fundamentais para as crianças [...]”. (p. 151 - nota de rodapé).	1
Local	“Fazemos agora algumas indicações de caráter bastante genérico para uma proposta de avaliação do processo ensino-aprendizagem, tomando como referência, principalmente, as contribuições de [...] <u>Florianópolis – SME (1996)</u> .”(p. 23)	1

C. Nomenclatura

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Proposta	“É com grande satisfação que passamos as mãos de todos os educadores da Rede Municipal de São José, esta Primeira Síntese da <u>Proposta Curricular</u> [...]” (p. 3) “Vários projetos foram se constituindo neste setor, entre eles a capacitação dos professores, especialistas, diretores e funcionários da rede de ensino de São José, tendo como horizonte a elaboração de uma <u>Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino</u> .” (p. 5) “[...] aponta na direção de uma proposta curricular que [...]” (p. 6) “Este momento do texto quer ser um esforço de síntese de um intenso processo de reflexões que os educadores da Rede Municipal de Ensino de São José vem fazendo desde o ano de 1998, em torno de elementos teórico-metodológicos fundamentais que constituem um PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, principalmente os que dizem respeito a um dos seus componentes, ou seja, uma <u>PROPOSTA CURRICULAR</u> .” (p. 14)	4
Referencial	“O desejo é de que todos os educadores explorem, analisem e se apropriem desse <u>referencial</u> , que nasceu do confronto entre os conhecimentos apropriados nos cursos de capacitação [...]” (p. 4)	1
Projeto	“Este momento do texto quer ser um esforço de síntese de um intenso processo de reflexões que os educadores da Rede Municipal de Ensino de São José vem fazendo desde o ano de 1998, em torno de elementos teórico-metodológicos fundamentais que constituem um <u>PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO</u> , principalmente os que dizem respeito a um dos seus componentes, ou seja, uma <u>PROPOSTA CURRICULAR</u> .” (p. 14)	1
Diretrizes	“Neste processo de definição de <u>diretrizes</u> para a educação infantil, torna-se necessário considerar especialmente a trajetória e a função social dessas instituições (creches e pré-escolas) no contexto da sociedade brasileira.” (p. 148)	1

D. Objetivos do documento

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Orientar a educação do município	“[...] acreditando que esta <u>norteará o trabalho da educação</u> em nosso município, pois vislumbra São José como a cidade do século XXI, quando pensa Cidadão Josefense, resgatando sua cultura- identidade.” (p. 3) “[...]proposta de educação infantil para o Município de São José [...]cuja intenção é a de estabelecer princípios	2

	norteadores que possam subsidiar a <u>construção de projetos pedagógicos</u> em cada instituição [...].” (p. 162)	
Subsidiar a prática educativa	<p>“O desejo é de que todos os educadores explorem, analisem e se apropriem desse referencial, que nasceu do confronto entre os conhecimentos apropriados nos cursos de capacitação, das experiências trazidas, do novo que foi permitido viver, além das construções que nos foi possível fazer, mesmo diante de diferentes momentos de angústia e insegurança.” (p. 4)</p> <p>“Esta primeira síntese aponta [...] que seja <u>referência à uma prática pedagógica</u> que contribua para a transformação da sociedade.” (p. 6)</p> <p>“Assim, a proposta busca dar movimento <u>para o trabalho voltado para a infância</u>, demarcando um outro tempo, que não está dado, mas que requer conquistas permanentes.” (p.148)</p>	3

E. Concepção de criança

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Sujeito de direitos	<p>“Nesta perspectiva, a criança tem sido concebida como <u>sujeito de direitos</u> [...]” (p. 151)</p> <p>“Já não se trata de preparar a criança para um dia vir a ser cidadã, e sim de considerá-la como <u>sujeito pleno de direitos</u>.” (p. 151)</p>	2
Sócio-histórico/ histórico-cultural	“Nesta perspectiva, a criança é vista como <u>ser social, cultural e histórico</u> , e se constitui como tal nas relações que estabelece com o mundo, desde que nasce. É um ser que aprende e, porque aprende, se desenvolve. É um ser que deseja e, porque deseja, age relacionado-se com a realidade na busca de compreendê-la. Nesse processo, crianças e adultos vão se apropriando e produzindo xcultura, tecendo histórias, significando e resignificando o mundo no qual estão inseridos.” (p. 155)	1
Sujeito ativo	<p>“a criança [...] <u>que possui necessidades próprias</u> do momento que está vivendo.” (p. 151)</p> <p>“As crianças, ao contrário do adulto, exercitam a imaginação, a fantasia, o movimento, a observação, a cooperação. Desenvolvem ações conjuntas, brincam em parceria, comunicam-se através de gestos, transformam os espaços, vivem uma temporalidade distinta da dos adultos.” (p. 157)</p>	2

F. Concepção de educação infantil

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Garantia de direitos	<p>“Neste sentido, a instituição que atende meninos e meninas de 0 a 6 anos vem sendo proclamada como um <u>espaço de direitos</u> que deve permitir a vivência da cidadania e da infância.” (p. 151)</p> <p>“Não basta que a criança tenha direito a educação infantil. É preciso que a instituição seja, também, o lócus da vivência deste direito.” (p. 152)</p> <p>“Isto significa entender a instituição de educação infantil não como um equipamento de favor, benefício ou de ajuda emergencial a uma determinada classe social menos favorecida econômica e socialmente, calcado na idéia de uma educação para a submissão [...] são então reconhecidas como <u>direito social</u> [...]” (p. 153)</p>	3
Compartilhamento do	“Não obstante, é preciso considerar a relevância destas instituições que vêm se constituindo como um espaço de	2

cuidar e educar com a família	educação coletiva no mundo contemporâneo. Se, em outros tempos, cabia à família cuidar de seus filhos pequenos e inseri-los no universo da cultura, hoje, com o processo crescente de industrialização e urbanização, com a inserção cada vez mais intensa da mulher no mercado de trabalho, parece ser a instituição que, cada vez mais, partilha com a família esta tarefa.” (p. 152) “As creches e pré-escolas [...] têm como <u>tarefa compartilhar com as famílias a função de educação e cuidado das crianças pequenas.</u> ” (p. 153)	
Espaço privilegiado	“Deste modo, a instituição de educação infantil passa a ser um <u>lugar privilegiado de interações, de interlocuções e de mediações</u> em torno da apropriação da cultura.” (p. 155)	1
Educação e cuidado	“A marca da indissociabilidade deste compartilhamento está em entender que uma está articulada com a outra, esta moderna noção de “cuidado” inclui todas as atividades que estão: “(...) ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, „cuidar’, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’, (grifo nosso) uma vez que o papel educativo articula-se com cada função assumida pela instituição, não restringindo-se apenas à programação das atividades pedagógicas”. (Campos 1994, p.33)” (p. 153) “Assim, é importante reconhecer a relevância da educação infantil como contexto coletivo de cuidado e de educação.” (p. 156)	2

G. Concepção de ensino-aprendizagem-desenvolvimento na educação infantil

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Ocorre por meio das experiências	“Nesta concepção, a criança [...] se desenvolve e aprende, a partir das <u>experiências vividas</u> em seu cotidiano [...].” (p. 36)	1
Sócio-histórico/ histórico-cultural	“[...] como um sujeito concreto, histórico, que se desenvolve e aprende [...] pelas trocas no processo de interação que deve permitir a mediação de sujeitos mais experientes, mediante uma intervenção pedagógica planejada pela escola e pelo professor.” (p. 36) “UMA VISÃO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO que os enxerga como processos que são dialeticamente articulados e se dão nas relações – interações sociais – impulsionados, mediados dialogicamente. A partir deste olhar, entendemos como os processos que devem ser intencionalmente desencadeados – organizados pelos sujeitos mais experientes (educadores) para que os menos experientes (educandos) se apropriem da Cultura (conhecimentos históricos e socialmente produzidos, acumulados e sistematizados). Ver que o trabalho educativo é o processo de ensinar-aprender que torna o desenvolvimento humano possível. Entender, então, que é na interação com os outros homens, apropriando-se e resignificando o patrimônio histórico-cultural da humanidade que o sujeito se faz homem.” (p. 21) “Por último, como um projeto educativo, uma pedagogia, exige uma teoria da aprendizagem e do desenvolvimento, fomos buscá-la na PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL, de modo a garantir a coerência teórico-prática com os dois referenciais anteriores, e, porque nos convencemos que seria a que melhor nos responderia as questões relativas a formação dos homens – sujeitos – cidadãos contemporâneos.” (p. 19)	3

H. Concepção de currículo

Unidade de Registro	Incidências	Ocorrências
Estudo e sistematização da prática educativa	<p>“UMA VISÃO DE CURRÍCULO que o enxerga como um <u>“artefato”</u>, um instrumento, em torno do qual se articula o <u>trabalho educativo escolar</u>, que ao operar recortes no patrimônio histórico-cultural da humanidade o faz criticamente no sentido de garantir que as novas gerações se apropriem do que há de mais avançado, relevante e significativo, e se aproprie, também, dos métodos de produção de conhecimentos novos, necessários à interpretação e transformação do mundo natural, histórico-econômico-político-social-cultural e também subjetivo-individual.” (p. 21)</p>	1
Sistematização do conhecimento	<p>A partir deste olhar, entender que o currículo <u>organiza o conhecimento convertido em saber escolar e suas formas de socialização – apropriação</u>, considerando seus vários elementos constituídos – os conteúdos, os métodos, a <u>relação pedagógica</u>, as formas de avaliação, entre outros. ” (p. 21)</p>	1

APÊNDICE C - QUADRO DE FREQUÊNCIA DAS UNIDADES DE REGISTRO NOS DOCUMENTOS ANALISADOS

Categorias/ Subcategorias	Joinville	Florianópolis	Blumenau	São José	Criciúma	Itajaí	Lages	Palhoça	Totalit.	Total mun.
A. Documentos mandatórios										
A1.Nacional	12	6	39	4	37	18	0	6	122	7
A2. Local	0	3	1	1	8	2	0	4	19	6
B. Documentos orientadores										
B1.Nacional	0	0	3	1	4	5	0	1	14	5
B2. Local	0	0	0	1	0	1	0	0	2	2
C. Nomenclatura										
C1.Currículo	0	2	0	0	0	0	0	0	2	1
C2. Diretriz	0	0	5	1	3	1	0	0	10	4
C3. Orientações	2	0	0	0	0	0	0	1	3	2
C4. Projeto	0	0	0	1	0	0	0	1	2	2
C5. Proposta	0	1	2	4	0	1	0	1	9	5
C6. Referencial	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1
D. Objetivos do documento										
D1.Definir bases curriculares	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1
D2. Orientar a educação do município	1	0	2	2	2	0	0	1	8	5
D3.Qualificara prática educativa	0	1	1	0	0	0	0	0	2	2
D4.Subsidiar a prática educativa	1	0	3	3	0	1	0	2	10	5

Categorias/ Subcategorias	Joinville	Florianópolis	Blumenau	São José	Criciúma	Itajaí	Lages	Palhoça	Totalcit.	Total mun.
E. Concepção de criança										
E1. Protagonista	0	3	1	0	0	0	0	1	5	3
E2. Sócio-histórico/ histórico-cultural	0	1	1	1	3	0	0	0	6	4
E3. Sujeito ativo	0	0	1	2	1	0	0	0	4	3
E4. Sujeito de direitos	0	0	0	2	1	1	0	2	6	4
E5. Sujeito passivo	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
F. Concepção de educação infantil										
F1. Incrementação do repertório cultural da criança	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1
F2. Compartilhamento do cuidar e educar com a família	0	0	0	2	0	0	0	0	2	1
F3. Complementação do cuidar e educar com a família	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
F4. Educação e cuidado	0	0	0	2	0	0	0	2	4	2
F5. Espaço privilegiado	0	0	0	1	1	0	0	0	2	2
F6. Espaço social	0	0	1	0	1	1	0	2	5	4
F7. Formação integral da criança	0	1	1	0	0	0	0	2	4	3
F8. Garantia de direitos	0	1	1	3	0	0	0	0	5	3
F9. Institucional não domiciliar	0	0	1	0	1	0	0	0	2	2

Categorias/ Subcategorias	Joinville	Florianópolis	Blumenau	São José	Criciúma	Itajaí	Lages	Palhoça	Totalcit.	Total mun.
G. Concepção de ensino-aprendizagem-desenvolvimento										
G1. Depende da intencionalidade do professor	0	0	0	0	0	3	0	0	3	1
G2. Ocorre por meio de experiências	1	0	0	1	2	2	0	0	6	4
G3. Por meio de brincadeiras	0	2	0	0	3	3	0	0	8	3
G4. Sócio histórico/ histórico cultural	1	2	10	3	4	4	0	1	25	7
G5. Sujeito ativo	0	1	0	0	1	1	0	2	5	4
H. Concepção de currículo										
H1. Ação política	0	1	1	0	0	0	0	0	2	2
H2. Articulação dos diferentes saberes	0	0	0	0	1	1	0	0	2	2
H3. Conjunto de práticas	0	1	5	0	0	7	0	0	13	3
H4. Estudo e sistematização da prática educativa	0	1	1	1	0	0	0	0	3	3
H5. Multiculturalismo	0	0	2	0	0	0	0	0	2	1
H6. Práticas culturais intra e extrainstitucionais	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1
H7. Saber, identidade e relações de poder	0	0	3	0	0	0	0	0	3	1
H8. Sistematização do conhecimento	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Daiana Ludvig

RG: 4.900.746-7

Título da Dissertação: "Currículo para a Educação Infantil: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses".

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 28/03/2017.



Daiana Ludvig