



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

**CURRÍCULO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL: organização curricular das
propostas das redes municipais de Santa Catarina**

JAQUELINE BORGES

Florianópolis

2017

JAQUELINE BORGES

**CURRÍCULO NA IDA EDUCAÇÃO INFANTIL: organização curricular das
propostas das redes municipais de Santa Catarina**

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em
Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina apresentado
como requisito parcial para a obtenção do Título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Zenilde Durli

Florianópolis
Dezembro de 2017

**CURRÍCULO NA\DA EDUCAÇÃO INFANTIL: organização curricular das
propostas das redes municipais de Santa Catarina.**

Florianópolis, 07 de dezembro 2017.

Prof.^a Dr. Patrícia Laura Torriglia
Coordenadora do Curso

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Zenilde Durli
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof.^a Dra. Roselane Campos
(Membro titular)
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.^a Dr. Alexandre Bello
(Membro titular)
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.^a Dra. Rosely Zen Cerny
(Membro Suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

AGRADECIMENTOS

Gratidão e Resiliência! Essas duas palavras, de uns tempos pra cá vem fazendo parte da minha vida e me definindo muito...

A palavra gratidão me define pelos seguintes motivos: Sou grata, primeiramente a Deus, por ter me capacitado, me guiado, por ter sido meu consolador nos dias de maior angústia, por sentir a minha dor, por me fazer compreender que havia um tempo necessário para que eu pudesse amadurecer.

Sou grata à minha família, aos meus pais por me educarem e me transformarem na mulher que sou hoje, que acredita poder vencer. Sou grata especialmente às mulheres da minha família. Minha mãe, por ter me dado o maior exemplo de fé e força que já pude ver. As minhas irmãs que retornaram aos estudos depois de viverem diversas coisas e construírem partes de suas histórias e hoje estão na caminhada para também se tornarem excelentes professoras. Eu admiro muito vocês!

Sou muito grata ao meu companheiro e grande amor Thiago Garcia, por esses sete anos de amor! Por ser o cara que mais torceu para que eu estudasse, que me deu todas as forças possíveis para entrar na universidade e permanecer até os dias de hoje. Por ter acreditado, às vezes mais do que eu mesma, que eu era capaz de chegar até aqui. Isso se resume em amor!

Agradeço de todo o meu coração as mulheres mais lindas que conheci na universidade, e que hoje posso afirmar que foram um dos maiores presentes nesta trajetória. Obrigada por chorarem comigo, por me darem colo, por me aconselharem. Obrigada Beatriz, Vanessa e Priscilla.

Sou grata à minha orientadora, professora Zenilde! Por ter aceitado fazer parte de mais essa etapa da minha formação, me apoiando e me ensinando, assim como no estágio onde foi fonte inspiradora e totalmente compreensiva quando mais precisei. Obrigada!

Quero deixar meus agradecimentos também a todos os professores que fizeram parte dessa história, que me ensinaram tanto, que foram amigos.

Agradeço à banca por dedicarem seu tempo e atenção à leitura e por acrescentarem considerações importantes à minha pesquisa!

Por fim a palavra resiliência me define por eu ter encontrado tantas pedras no caminho, ter pensado tanto em desistir, mas ter seguido firme até o fim, em busca da realização deste sonho, me tornar professora!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar nas Propostas Curriculares das Redes Públicas Municipais de Santa Catarina, os conhecimentos/experiências considerados válidos para à prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, onde investiguei um fenômeno bastante importante, o currículo, que envolve uma parte da sociedade em suas relações sociais, nos diferentes contextos das instituições de educação infantil. Como caminho para pesquisa utilizei à análise documental, considerando que os documentos curriculares das Redes Municipais são importantes fontes de dados para a realização deste trabalho. O procedimento metodológico utilizado foi o bibliográfico, onde busquei as respostas para as perguntas que me foram surgindo e um maior aprofundamento sobre a temática nas publicações em periódicos e livros qualificados que tratam sobre currículo e educação infantil. Os resultados que obtive da análise dos documentos, evidenciaram que é possível identificar diferentes formas de organização curricular nos documentos das Redes Municipais de Santa Catarina. Muitos documentos ainda fundamentam sua organização curricular por eixos norteadores com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), enquanto outros documentos tomaram como base as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação (DCNEI), no qual são definidas pelos eixos interações e brincadeiras, ainda outros documentos utilizaram de diversas fontes para essas definições.

Palavras-chave: currículo; educação infantil; organização curricular; conhecimentos e experiências.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TCC - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

EI - EDUCAÇÃO INFANTIL

RCNEI - REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

DCNEI - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

DCNEB – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

CNE- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

UTI – UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA

NAP – NÚCLEOS DE AÇÃO PEDAGÓGICA

PPP – PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO

UFSC – UNIVERSIDADE FERAL DE SANTA CATARINA

UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTÁTISTICA

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da divisão por Mesorregiões no Estado de Santa Catarina \ Secretaria do Estado de Planejamento - SPG - Organização: Gerência de Cartografia.....	38
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Municípios de Santa Catarina por mesorregião que possuem documento definidor do currículo para Educação Infantil.....	39
Quadro 2 - Municípios de Santa Catarina sorteados, por mesorregião, para compor a amostra dos documentos curriculares para estudo.....	42

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 JUSTIFICATIVA DO INTERESSE PELA TEMÁTICA DE PESQUISA.....	10
1.2 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	12
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	13
2 EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO	19
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	19
2.2 O QUE É O CURRÍCULO.....	28
2.3 CURRÍCULO NA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	31
3 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DAS REDES MUNICIPAIS DE SANTA CATARINA	37
3.1 DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JOAÇABA.....	42
3.2 DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE.....	47
3.3 DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE CAMPOS NOVOS	50
3.4 DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE BLUMENAU.....	53
3.5 DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS	58
3.6 DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE CRICIÚMA	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	68

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA DO INTERESSE PELA TEMÁTICA DE PESQUISA

Desde o início da graduação despertou-se em mim uma vontade imensa de trabalhar com as crianças e, mais especificamente, com a Educação Infantil. Essa vontade foi mobilizada pelo meu encantamento pela infância e o desenvolvimento das crianças. Já na primeira fase, com a disciplina de Educação e Infância me encontrei com os conceitos que abordam os estudos da infância e a função social das instituições educativas de Educação Infantil.

Entender sobre a construção social da infância, compreender a criança como sujeito de direitos e a função das instituições de educação infantil como etapa essencial para o desenvolvimento delas aguçou minha curiosidade sobre esta temática e, ao mesmo tempo, impulsionou meus estudos nesta direção com reflexões que culminaram no andamento desta pesquisa de caráter inicial. Considero fundamental me apropriar desses conhecimentos para minha prática no trabalho docente com as crianças, principalmente aquelas da Educação Infantil.

Além da vontade de estar na sala de referência com as crianças ser despertada pelo meu encantamento com os novos conhecimentos, as condições de permanência na Universidade me conduziram para atuar como professora auxiliar na Educação Infantil numa instituição de caráter privado. Essa inserção no campo da prática profissional acrescentou elementos ao interesse já existente na direção de aprofundar minhas experiências nessa etapa da Educação Básica.

Contudo, apesar do entusiasmo e de me sentir bastante realizada por estar iniciando um curso de graduação e já poder trabalhar na área, alguns fatores da prática foram me enfraquecendo, pois a abordagem da escola não dialogava com os conhecimentos que eu estava inicialmente me apropriando na Universidade. Isto me inquietava demais. Nos estudos e discussões dos quais participava ficava evidente a compreensão de que o espaço da Educação Infantil tem por finalidade propiciar às crianças conhecimentos e experiências de reconhecimento do mundo, de si e do outro por meio das relações com outros sujeitos e objetos, respeitando o tempo da infância e a forma diferenciada como cada uma se apropria do mundo, respeitando o direito de viver

esse tempo tão singular. O paradoxo entre as discussões na universidade e a experiência na instituição privada me fez decidir que pra mim, naquele momento, o melhor seria me desligar da instituição, por estar ciente de que a concepção pedagógica ali adotada não estava condizente com o que eu vinha me dedicando a aprender.

No decorrer da graduação iniciei uma etapa importante do curso, e de minha formação, o Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Foi uma das experiências mais ricas e importantes da minha vida e formação. Foi um dos momentos em que eu mais aprendi sobre o que é ser professora, quando você na condição de referência, de mediadora das ações precisa estar atenta a cada movimento, olhar, fala e estar com a certeza de que cada dia um novo desafio se espera. Ali eu estava inteira.

Tudo isso se completa em uma reflexão ainda maior pra mim, pois foi uma das fases também mais difíceis da minha vida, quando precisei dividir todas as minhas emoções, com o sentimento de coração apertado, entre a atenção à minha mãe que estava internada em uma UTI do hospital, bem ao lado da creche, e todo o meu carinho e respeito pelas crianças que esperavam algo de mim, incluindo minha dupla de estágio. Eu sentia um compromisso enorme, uma necessidade de me fazer presente em todas as brincadeiras, um compromisso com o cuidado e com a importância das experiências educativas que as crianças estavam vivenciando com a nossa (minha e de minha colega) mediação. Essa preocupação mobilizou minha atenção para pensar sobre a importância da pesquisa sobre o currículo na Educação Infantil.

Quando me refiro a essa etapa da Educação Básica, levo em conta que falo de crianças muito pequenas, de sujeitos em desenvolvimento, de diversidades em múltiplos aspectos, não só no sentido de ser diferente em suas singularidades, na forma individual de se desenvolver e aprender, mas também em relação às desigualdades sociais, pois aquilo que alguns têm a possibilidade de experienciar e conhecer outros nunca ouviram sequer falar. Neste sentido, percebo razões para uma atenção maior às questões curriculares, com base em elementos como a organização do tempo, dos espaços e dos conhecimentos e experiências.

1.2 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Pesquisar sobre currículo na Educação Infantil é para mim uma tarefa muito difícil, não só para mim, como venho percebendo em meus estudos, essa discussão vem se tornando um campo contestado nas diversas pesquisas que envolvem a área da educação em geral.

Embora a Educação Infantil seja a primeira etapa da Educação Básica, é uma necessidade reconhecer, desde logo, suas especificidades pedagógicas na direção de evitar práticas fundadas nas mesmas perspectivas das demais etapas, já tão denunciadas como responsáveis pelo fracasso escolar de muitas crianças e adolescentes. Também evitar a compreensão ainda corrente em alguns contextos de delimitar as creches e pré-escolas como um espaço que recebe crianças com o objetivo de guarda, para tomar conta enquanto os familiares trabalham. As especificidades dessa etapa estão implicadas nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas nas “dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural” (BRASIL, 2009), conforme delimitam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

Assim, cabe aos profissionais respeitá-los e fazer parte desse processo como mediadores das experiências vividas no contexto das instituições de Educação Infantil.

Mas quando refletimos sobre esse entendimento procuramos respostas para compreender que tipo de ensino então é essencial para educar as crianças que fazem parte da Educação Infantil, compreendendo que não se pode fazer qualquer coisa de qualquer maneira.

Com base nessas inquietações, construo minha pergunta para a pesquisa: que conhecimentos compõem os currículos para a Educação Infantil? E delimito essa pergunta olhando somente para as Redes Públicas Municipais de Santa Catarina.

Como objetivo geral da minha pesquisa irei analisar os conhecimentos considerados válidos para à prática pedagógica na Educação Infantil, nas Propostas Curriculares das Redes Públicas Municipais de Santa Catarina. E com o intuito de organizar o estudo, estabeleço os seguintes objetivos específicos: aprofundar estudos teóricos no campo do currículo para a Educação Infantil; analisar as DCNEI reconhecendo-as como documento orientador e mandatário para o currículo na EI;

mapear as propostas curriculares das redes municipais de educação de Santa Catarina; analisar as propostas curriculares amostradas com base no que definem as DCNEI.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Minayo (1994) a pesquisa é um processo no qual o pesquisador tem uma atitude e uma prática teórica de busca constante que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente.

A pesquisa qualitativa tem sido reconhecida e vem ocupando lugar entre tantas possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e as suas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. Segundo Godoy (1995), nesta perspectiva, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para alcançar a compreensão desejada o pesquisador vai a campo buscando captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Nessa inserção vários tipos de dados podem ser coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno, que de acordo com Minayo (2001, p. 22) “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas”. Nesta abordagem, trabalha-se com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

A abordagem qualitativa enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta de forma rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem o investigador a propor trabalhos que explorem novos enfoques. De acordo com Godoy (1995) o estudo qualitativo pode ser conduzido por diferentes caminhos, pois na realização da pesquisa parte de questões amplas, que no decorrer da investigação vão sendo esclarecidas ou transformadas dentro desta perspectiva dos inúmeros caminhos possíveis e da necessária escolha por um ou alguns deles. Atenta à especificidade do estudo pretendido, defini pela utilização da pesquisa documental.

Para Godoy (1995), a pesquisa documental pode trazer contribuições ao estudo de alguns temas, pois os documentos são considerados importantes fontes de dados e

informações. Destaca ainda que esse tipo de pesquisa permite fazer o exame de materiais de naturezas diversas, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, para novas interpretações ou interpretações complementares.

Para Bailey (1982) em diversas situações de investigação a pesquisa documental se mostra pertinente e vantajosa. Eles constituem uma fonte não reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos anos. Também são considerados uma fonte natural de informação, por terem origem em um determinado contexto histórico, econômico e social.

Este caminho para a pesquisa, segundo Godoy (1995) é também apropriado para estudar longos períodos de tempo e tem se revelado de especial importância. No entanto, algumas dificuldades cercam as pesquisas de caráter documental, como por exemplo, muitos documentos não foram produzidos para fornecer informações à investigação social, o que possibilita muitas interpretações, podem distorcer muitos pontos, na tentativa de construir uma boa história. Além disso, muitos documentos registram relatos verbais, não diferindo informações sobre comportamentos não verbais, que, às vezes, são imprescindíveis para se analisar o sentido de determinada fala.

Godoy (1995) afirma ainda que três aspectos merecem atenção especial por parte do investigador que utiliza deste caminho para a pesquisa: a escolha do documento, o acesso a eles e a sua análise. A escolha dos documentos não deve ser um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses. Quando selecionados os documentos, o pesquisador deverá se preocupar com a codificação e análise dos dados contidos.

Segundo esse autor, para que se possa construir uma análise documental consequente, buscando explicitar e sistematizar os conteúdos nele presentes é importante atentar-se a um conjunto de técnicas e formas adaptadas aos tipos de documentos e o objetivo de quem pesquisa. Para tanto, a análise do conteúdo prevê três fases fundamentais. A primeira é a pré-análise, identificada pela fase da organização, estabelecendo um esquema de trabalho com procedimentos bem definidos; a segunda fase é a exploração do material, cumprindo todas as decisões tomadas na fase inicial que organiza a pesquisa, fazendo a leitura dos documentos codificando, caracterizando e classificando os documentos selecionados; a terceira fase neste processo de análise do conteúdo é o tratamento dos resultados e a interpretação, assim como a explicação do motivo pelo qual esse fenômeno acontece desta maneira, envolvendo nesta fase “uma

visão holística, demonstrando que os fatos sociais serão sempre complexos, históricos, estruturais e dinâmicos” (GODOY, 1995, p. 25).

Ao refletir sobre a importância que a pesquisa documental tem para o pesquisador e de como ela oferece subsídios para desvendar discursos aparentemente “intocáveis”, escolho este caminho para seguir, considerando aspectos importantes, como: a escolha dos documentos; as abordagens e hipóteses levantadas; a especificação do campo de estudo; a linha do tempo pré-definida; e o tratamento dos resultados e interpretação tornando o estudo significativo e válido.

Diante desses aspectos importantes Godoy (1995) ressalta ainda que esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos. Interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido. Evidente que é, ainda, um exercício inicial, constrangido pelo tempo para desenvolver o TCC e também pelo limite das leituras sobre o tema.

A pesquisa documental foi desenvolvida com base em uma pesquisa bibliográfica, por meio do estudo de algumas produções sobre a temática. Conforme Lima e Miotto (2007) a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico se oferece ao pesquisador como uma possibilidade na busca de soluções para seu problema de pesquisa. Esta pesquisa implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

Após apresentar a metodologia que compõe determinada pesquisa, busca-se apresentar, segundo Lima e Miotto (2007), o “caminho do pensamento” e a “prática exercida”. É neste momento em que o pesquisador mostra sua visão social de mundo e a teoria pela qual ele se vale buscando alcançar respostas ao objeto de estudo proposto, expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade e o homem em relação com ela (MINAYO, 1994, p. 22).

De acordo com o pensamento dessas autoras posso considerar a metodologia como uma forma de discurso que apresenta o método escolhido como lente para o encaminhamento da pesquisa. (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 39). Elas afirmam ainda que, como primeiro passo é necessário fazer escolha da determinada narrativa teórica que veicula a concepção de mundo e de homem responsável pela forma como o pesquisador irá apreender as condições de interação possíveis entre o homem e a realidade, pois, existem diferentes modos de compreender a realidade, como também há diferentes posições metodológicas que explicitam a construção do objeto de estudo, postura e a dinâmica que envolve a pesquisa. Nesse sentido, considero fundamental meu encontro

com as leituras sobre currículo e sobre o trabalho e as especificidades da ação pedagógica na Educação Infantil. A pesquisa bibliográfica me ajuda a construir essa narrativa teórica e orientar o meu olhar para a análise documental. Compreendo a relação entre os estudos teóricos e a análise documental não como momentos dissociados, mas como processo de retroalimentação; como movimento constitutivo das possibilidades de análise e leitura do contexto em estudo.

Lima e Miotto (2007) destacam que, desse modo, o conhecimento da realidade não é apenas a simples transposição da realidade para o pensamento, pelo contrário, consiste na reflexão crítica que se dá a partir de um conhecimento acumulado e que gera uma síntese, o concreto pensado (QUIROGA, 1991). Assim, para a definição da narrativa teórica que veicula a concepção de mundo que me permite olhar os documentos, realizo a pesquisa bibliográfica.

Conforme indicação das autoras inicialmente realizo um estudo bibliográfico levantando as principais bibliografias e informações pertinentes com a indicação da orientadora. Procuro compreender o conceito de currículo e, na sequência, esse conceito pensado especificamente no âmbito da Educação Infantil juntamente com um breve histórico de como ela vem se organizando hoje no país. Esta etapa consta de dois momentos:

- a) leituras sobre o conceito e significado de currículo na educação, indicadas pela orientadora com base em autores como Ponce, Durli e Sacristán;
- b) leitura e estudo de alguns artigos ou capítulos de livros sobre currículo na educação infantil, publicados em periódicos ou livros qualificados;
- c) leitura e estudo sobre as especificidades da ação pedagógica na educação infantil.

Após encontrar material suficiente para subsidiar minha pesquisa faço a leitura nos materiais selecionados, pois é por meio da leitura que identifico as informações e os dados contidos no material selecionado e verifico as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência (LIMA; MIOTTO, 2007).

Dentro desta etapa da leitura, primeiramente faço uma busca rápida e objetiva localizando e selecionando o material que pode apresentar informações referentes ao tema. Após esta etapa determino de fato o material que me interessa relacionando diretamente com os objetivos da pesquisa construindo um roteiro de leitura das bibliografias selecionadas, este roteiro de leitura foi elaborado em forma de fichamento,

composto pelos itens: tema central; autor (es); ano de publicação; resumo das leituras comentários; e referência bibliográfica completa.

Após o procedimento de leitura, faço uma análise explicativa dos argumentos encontrados nos artigos selecionados e procuro demonstrar a validade das afirmações a partir dos autores pesquisados.

Na segunda parte faço o estudo dos documentos, onde olho para os currículos das redes municipais de educação de Santa Catarina e coeto as informações sobre quais dessas redes construíram documentos curriculares orientadores da ação pedagógica para a Educação Infantil. Na sequência sistematizo os dados para compor a amostra, ou seja, o *corpus* documental para análise. A partir desse mapeamento inicial, selecionei as propostas curriculares que fizeram parte do meu estudo. Construí uma matriz de análise, com o elenco dos elementos orientadores do meu olhar para os documentos. Essa sistematização permitiu proceder à análise para identificar os conhecimentos presentes nas propostas selecionadas.

Com base nesse entendimento, na compreensão dos limites de um trabalho de TCC e nas dificuldades de acessar e ou proceder ao levantamento de todos os documentos das redes municipais de educação de Santa Catarina, em um tempo tão curto de quatro meses, faço algumas escolhas. A primeira delas é delimitar o estudo ao acervo de documentos existentes no repositório do Grupo de Pesquisa em Currículo Itinera¹. A partir desse mapeamento inicial, selecionei as propostas curriculares que compuseram a amostra do estudo, com base nos seguintes critérios:

- a) considerar somente as redes que tenham construído documento de orientação curricular após a homologação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ou seja, a partir de 2009;
- b) selecionar somente documentos disponíveis no repositório do Grupo de Pesquisa Itinera;
- c) considerar documentos curriculares que incluam propostas para a etapa da educação infantil.

¹ O Itinera é um grupo de pesquisa certificado pelo CNPq, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, que tem por objetivo desenvolver estudos e pesquisas acadêmicas envolvendo problemáticas do campo curricular com ênfase em teorias de currículo, políticas curriculares, currículo e tecnologias, currículo e escola. Fonte: <<http://itinera.ced.ufsc.br/>>. Acesso em 07/04/2017.

- d) analisar um documento curricular de cada município dividido pelas mesorregiões: oeste catarinense, norte catarinense, região serrana, vale do Itajaí, grande Florianópolis, sul catarinense.

Ao pesquisar sobre os currículos planejados para a Educação Infantil estou tratando de um fenômeno extremamente importante, pois ele é um dos elementos estruturadores e definitivamente indispensável para pensar a escola e os sujeitos envolvidos no contexto educativo. De acordo com Sacristán (2013) é preciso compreendê-lo em toda a sua totalidade devido ao cruzamento de dimensões, conflitos e realidades que nele se manifestam.

Este Trabalho de Conclusão de Curso está organizado em três partes. Na primeira parte faço a introdução de todo trabalho; justifico sua importância na minha formação e apresento o problema, os objetivos e os procedimentos metodológicos. Na segunda parte apresento a pesquisa bibliográfica onde desenvolvo os seguintes temas: Educação infantil no Brasil; O que é currículo; e Currículo na e da educação infantil. Na terceira parte início a análise dos documentos curriculares das redes municipais de Santa Catarina onde primeiramente selecionei os documentos disponíveis no repositório do grupo de pesquisa Itinera e escolhi em forma de sorteio um município de cada mesorregião para proceder à análise, os documentos curriculares de Joaçaba; Joinville; Campos Novos; Blumenau; Florianópolis; e Criciúma e por fim apresento as considerações finais e as referências bibliográficas.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO

Neste capítulo tenho como objetivo apresentar o estudo feito a partir das minhas leituras, abordando discussões muito importantes da pesquisa, pois construo subsídios que contribuem para minha discussão. Em minha pesquisa busco compreender que conhecimentos/experiências são considerados importantes para compor os currículos da Educação Infantil. Que experiências são propostas para fazer parte do cotidiano das crianças nas creches públicas municipais de Santa Catarina, para enriquecer e contribuir para o seu desenvolvimento.

Busco neste capítulo elementos para compreender como ocorreu a trajetória da Educação Infantil no Brasil para entender como se articula com o currículo.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Para compreender e discutir a Educação Infantil na atualidade é importante retomar alguns aspectos do seu desenvolvimento em uma perspectiva histórica. Segundo Bujes (2001) durante certo tempo a educação das crianças foi considerada uma responsabilidade das famílias ou do grupo social em que elas pertenciam. A criança aprendia junto com os adultos a dominar conhecimentos necessários à sua sobrevivência. Nesse período, não havia instituições responsáveis por compartilhar a educação e o cuidado das crianças pequenas. Assim, de acordo com essa autora, podemos dizer que a Educação Infantil não foi sempre assim como a conhecemos hoje. Nem sempre ocorreu da mesma maneira, pelo contrário, foi campo de diversas mudanças, disputas, avanços e retrocessos.

A institucionalização da Educação Infantil ocorreu depois da escola das primeiras letras (BUJES, 2001) e, de certa forma, esteve relacionada com o surgimento do pensamento pedagógico moderno, localizado entre os séculos XVI e XVII. Nesses séculos a sociedade europeia mudou muito com a descoberta de novas terras, com o surgimento de novos mercados e com o desenvolvimento científico, mas também com a invenção da imprensa. A Igreja teve um papel importante nesta história, pois também queria garantir que a sociedade pudesse ter acesso à leitura, principalmente a da Bíblia e, além disso, com o advento da sociedade industrial, neste mesmo período, também

passaram a ser feitas novas exigências educativas para dar conta das novas ocupações no mundo do trabalho.

No percurso desse desenvolvimento, em vários âmbitos da vida em sociedade, surgiram novas formas de ver a infância e a escola moderna lhe deu um destaque que antes não tinha. A invenção da escola como espaço destinado para educar as crianças e o surgimento de especialistas em campos diversos foram produzindo conhecimentos sobre características da infância e da importância deste período na e da vida. O conhecimento pedagógico ganhou força e mobilizou práticas diferenciadas para contemplar as especificidades da infância.

Conforme Bujes (2001) a criação das creches e pré-escolas tem sido associada, no contexto histórico geral, com o trabalho materno fora do lar, a partir da revolução industrial. Para justificar esse surgimento, existiram diferentes ideias sobre o que constituía uma “natureza infantil”, como forma de traçar o destino social das crianças, em sujeitos úteis, numa sociedade desejada definida por poucos adultos. Defendiam-se ideias de que proporcionar educação era, em alguns casos, uma forma de proteger a criança das influências negativas do seu meio e preservar-lhe a inocência, outros acreditavam que era preciso afastar a criança da ameaça da exploração. A educação das crianças tinha por objetivo eliminar as suas inclinações para a preguiça, a vagabundagem, que eram consideradas "características" das crianças pobres. Com o surgimento das creches e pré-escolas, conforme ressalta Bujes (2001), apareceram argumentos com objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam as crianças no futuro como uma ameaça ao progresso e à ordem social. Todas essas ideias e conflitos influenciaram as instituições que vinham surgindo e marcaram muito forte as propostas e a forma com que atuavam os educadores, em creches e pré-escolas.

No final do século XIX na Europa e na metade do século XX no Brasil o crescimento das instituições destinadas a educação e guarda das crianças pequenas recebeu forte influência dos médicos higienistas e psicólogos que pensavam sobre o que constitui um desenvolvimento normal e quais as condutas das crianças e das famílias que deveriam ser consideradas normais ou patológicas. Conforme Bujes (2001) este conjunto de ideias se pautou em concepções particulares, algumas marcadas por preconceitos teóricos que resultou em práticas discriminatórias em nome do que era “normal” levando a exclusão dos que eram “diferentes” por uma mera impossibilidade de tolerar algo que fugisse a uma norma estabelecida de forma arbitrária. (BUJES, 2001).

Segundo Bujes (2001) as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade. Entre elas a incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, o novo papel que ela passa a assumir na sociedade e na organização das famílias. Igualmente, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social.

De acordo com Kuhlmann Jr (1998) foi mais precisamente no ano de 1899 que ocorreram dois fatos que permitem considerar como marco inicial do período onde surgem as primeiras creches e pré-escolas no Brasil. Neste ano foi fundado o instituto da Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e inaugurada a creche da Companhia de Fiação de Tecidos Corcovado (RJ) a primeira creche brasileira para filhos de operários que se tem registro.

Conforme Kuhlmann Jr (1998), no mesmo período desenvolve-se o setor privado da educação das crianças pequenas, voltado para as elites. A produção capitalista apresenta-se como marco no discurso que defende as novas instituições, inclusive o setor privado, assim a preocupação daqueles que se vinculavam às instituições privadas era com o desenvolvimento de suas próprias escolas.

Kuhlmann Jr (1998) destaca que foram durante as duas décadas iniciais do século XX que se implantam as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil. A recomendação era de criação de creches junto às indústrias, e esta discussão ocorria com frequência nos congressos que abordam assistência à infância, em uma medida que defendia a necessidade de criação de uma regulamentação das relações do trabalho feminino. A maneira como essas pré-escolas eram organizadas, nas suas estruturas físicas e no atendimento, demonstra o quanto foram assistencialistas.

De acordo com Kuhlmann Jr (1998) os poucos dados que se tem sobre a creche, revelam que:

[...] oferecia 20 leitos (6 caminhas de ferro e 14 berços de diversos tipos), atendendo em torno de 40 crianças. Disponha de cozinha, banheiro, um salão para dormitório, sala de refeições, sala destinada ao recreio das crianças maiores e à amamentação das lactentes, — feita três vezes ao dia pelas respectivas mães, e onde se recebiam muitas outras crianças não pensionistas, filhas de operários, que afluíam a este ponto na hora da amamentação. O pessoal da creche era composto quatro amas, uma cozinheira e uma lavadeira. A alimentação das crianças era feita “com gêneros de primeira qualidade (carne verde, pão, legumes, cereais, massas, leite Glaxo, leite maltado Horlich’s etc.)”. A higiene da creche era supervisionada pelos médicos do Montepio, que examinavam as crianças, determinando o regime individual e as providências de ordem geral (antes de serem admitidas,

deveriam sofrer um exame prévio, de sanidade e vacina pelos médicos da associação, só sendo recebidas até a idade de 5 anos). Na entrada, as crianças, logo após o banho, trocavam as suas roupas pelas da creche, que dispunha de uma rouparia (KUHLMANN, 1998, p. 20).

O atendimento à infância não era considerado como um direito do trabalhador das indústrias, mas sim como uma dádiva dos filantrópicos. A creche não era defendida por todos, pois levava à discussão sobre a defesa do papel materno, tanto sob o aspecto médico (defesa da amamentação), quanto o aspecto jurídico (abandono de menores). Segundo Vieira (1986), citado por Kuhlmann (1998, p.20), a expressão “mal necessário” foi utilizada para caracterizar a creche por autores que a preconizavam.

Diante disso, a proposta de constituição das creches era controversa, o que pesava mais era a afirmação de necessidade.

As instituições pré-escolares poderiam colaborar para conciliar a contradição entre o papel materno que se defendia e as condições de vida da mulher pobre trabalhadora, embora esta não deixasse de ser responsabilizada por sua situação (KUHLMANN, 1986, p. 20).

E prossegue o mesmo autor:

As novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídicos, médicos e religioso no controle da política assistencial que se elaborava. Cada saber apresenta suas justificativas para a implantação de creches, asilos ou jardins de infância, e seus agentes promoviam a constituição de associações assistenciais privadas. Essas influências se articulavam tanto na composição das entidades, como na organização de congressos sobre os temas de assistência, da higiene, da educação etc. (KUHLMANN, 1986, p. 20).

Segundo esse entendimento, as instituições pré-escolares assistencialistas tinham uma perspectiva educacional coerente com as proposições de “assistência científica”, visivelmente voltada para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. A educação não era apenas entendida de forma genérica, mas no sentido de prever uma prática intencional.

Conforme Kuhlmann Jr (1986) neste mesmo período a matéria de puericultura,² passou a integrar os currículos das escolas e desenvolveram-se e intensificaram-se estudos de psicologia infantil e de métodos pedagógicos para as crianças pequenas. Todo esse contexto no qual as primeiras creches se constituíram no Brasil configurou-se, segundo Nascimento (2015), por meio das discussões em torno da infância, da

²Puericultura – ciência que reúne todas as noções (fisiologia, higiene, sociologia) suscetíveis de favorecer o desenvolvimento físico e psíquico das crianças, desde o período da gestação até a puberdade. “Wikipédia, a enciclopédia livre.” Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Puericultura>>. Acessado em 20 set. 2017.

maternidade e do trabalho feminino em conjunto com a questão econômica do processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial.

É somente com a chegada do período conhecido como Estado Novo (1937-1945), conforme Nascimento (2015) que o governo começa a assumir oficialmente as responsabilidades na esfera do atendimento infantil, com a criação do Ministério da Educação e Saúde. Porém, o Estado tinha propostas para o atendimento à infância que estavam baseadas em convênio com entidades filantrópicas e particulares na manutenção do atendimento de forma indireta e na implantação de programas de atendimento. O Estado, com o intuito de não ser responsabilizado, afastando-se da criação e gerenciamento direto de tais instituições, transfere para a sociedade civil uma responsabilidade que é sua. Somente em 1940, o Departamento Nacional da Criança (DNCs) foi criado para, entre outras atividades, estabelecer normas para o funcionamento das creches.

No ano de 1961 a Lei 4.024 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação determinou que as crianças com idade inferior a 7 anos recebessem educação em escolas maternas ou jardins de infância. Porém, a lei não estabelece a responsabilidade do Estado por tais instituições, pelo contrário, estimulava empresas e indústrias a manter instituições do gênero para os filhos dos seus trabalhadores (NASCIMENTO, 2015, p. 17447). Na trajetória histórica das instituições voltadas ao atendimento das crianças pequenas no Brasil, por diversas vezes o Estado se absteve de sua responsabilidade ao determinar somente a vigilância sobre a educação da pequena infância por parte dos sistemas de ensino. Assim, até meados de 1970, as instituições de Educação Infantil viveram um lento processo de expansão.

A década de 1970 pode ser entendida como um marco para o crescimento das reivindicações por creches e pré-escolas no Brasil, respaldado pelas necessidades crescentes da população que trabalha e pelo clamor da responsabilização do Estado pela sua criação e manutenção. Desta forma:

[...] as propostas de instituição de baixo custo para os pobres ganham impulso, ampliando o atendimento em escala muito mais acentuada do que até então. Daí a criação em 1974, do Serviço de Educação Pré-Escolar (SEPRE) pelo MEC e a implantação em 1977 do Projeto Casulo pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) (NASCIMENTO, 2015, p. 17448).

Para a autora a criação de novas vagas para as crianças de 0 a 6 anos nas creches Casulo³, surgiu como uma solução imediata para conter as camadas da população brasileira que vinha percebendo sua condição de pobreza no mesmo período em que ocorria um crescimento econômico.

Como resultado desse contexto, as lutas dos movimentos sociais pressionaram o Estado a elaborar políticas públicas para atender as crianças pequenas. A principal bandeira dos movimentos sociais foi a defesa do caráter educacional dessas instituições, em oposição ao assistencialismo e à “pedagogia da submissão” conforme ocorria na maior parte das instituições assistencialistas.

No entanto, somente a partir da promulgação da Constituição de 1988, as crianças passaram a ser consideradas como sujeitos de direito, como cita Guimarães (2011, p. 30): “[...] direito à vida, saúde, alimentação, educação, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária” (apud NASCIMENTO, 2015, p. 17451). De objeto de tutela para sujeito de direitos.

Conforme Guimarães (2011) para que a educação infantil se tornasse parte da Educação Básica foi necessário passar por intensas lutas e discussões da sociedade civil organizada, movimento de mulheres e pesquisadores no campo da infância e da educação, com forte tensionamento ao longo da década de 1980 (apud, NASCIMENTO, 2015, p. 17451) e mantendo-se na década de 1990, quando foi homologada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 e a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica.

Em 1998 o Conselho Nacional de Educação (CNE) formula as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, de caráter mandatário, evidenciando preocupações com a qualidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, homologadas em 1999. O documento explicitou elementos essenciais à organização das instituições tais como os princípios éticos, estéticos e políticos para o trabalho pedagógico cotidiano das creches e pré-escolas.

No mesmo período, no entanto, o Ministério da Educação elabora à revelia da política nacional para a educação infantil que vinha sendo construída, o Referencial

³ Criado em São Paulo para servir de exemplo de instituição de baixo custo para as demais regiões do país (NASCIMENTO; LIRA, 2015, 17448).

Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), com consultoria espanhola, publicado em 1998⁴. Em relação a isso Cerisara (2002, p. 336) aponta:

Preocupado com o surgimento inesperado desse documento e com a desarticulação do RCNEI em relação ao processo que vinha construindo uma Política Nacional para a Educação Infantil, coordenado por Ângela Barreto na COEDI/MEC (1994-1998), e com as consequências que poderia trazer para as crianças brasileiras, o GT 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos, da ANPED, em sua XXI reunião, decidiu debater o assunto tendo como trabalho encomendado uma análise dos pareceres sobre a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. A partir desta iniciativa, Faria e Palhares (1999) organizaram um livro com o objetivo de socializar o debate em torno do tema – tanto em relação ao surgimento do RCNEI, quanto em relação à substituição da professora Ângela Barreto na coordenação da COEDI. Isso se devia ao fato de que não havia consenso na área sobre a pertinência da elaboração, naquele momento, de um referencial curricular para a educação infantil [...].

Coutinho e Schimitt (2014) afirmam que o RCNEI é encontrado ainda hoje nas instituições e muitas vezes é a única base para a organização das propostas e planejamentos. E um dos grandes problemas deste documento é representar uma proposta hegemônica, e as mesmas orientações para crianças de idades distintas (KUHLMANN JR. 1999, p.52).

Coutinho e Schimitt (2014) indicam a importância de superação da utilização deste referencial para servir de base como único documento na construção das propostas nas instituições de EI, e a importância de as redes e sistemas de ensino tomarem nas mãos o processo de formação continuada para, a partir das determinações gerais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elaborem suas orientações curriculares.

Percebe-se as disputas de concepção então existentes sobre qual currículo deveria orientar a prática pedagógica na Educação Infantil, pois enquanto o CNE homologava as diretrizes o MEC publicava parâmetros. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento mandatório, foram ampliadas e reeditadas em 2009. No entanto, as disputas entre este documento e o RCNEI continuam presente, pois o trabalho de disseminação realizado então pelo MEC, por meio de iniciativas de formação professores, o fez bastante conhecido nas redes e sistemas de educação.

Conforme observa Fúlvia Rosemberg (2014) é necessário não perder-se de vista que, embora grandes passos já tenham sido dados, há muito que se conquistar. E um dos

⁴ Vale destacar que o RCNEI é um documento produzido pelo MEC e integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais.

pontos importantes a serem destacados é a qualidade da Educação Infantil, que envolve muitas outras questões importantes para discussão sobre esta etapa da Educação Básica, com destaque para as questões curriculares, de formação de professores e de estrutura das instituições.

Segundo a autora, no Brasil a preocupação em relação à EI tem focalizado o ordenamento legal e político, condições mínimas indispensáveis para se proporem estratégias de avaliação visando atingirem-se padrões de qualidade. Destaca que desde 1993 a discussão sobre qualidade aparece nos escritos oficiais do MEC, como por exemplo, no documento: *Política de Educação Infantil: proposta* (BRASIL, 1993). Dentre os objetivos da política, destaca:

- expandir a oferta de vagas para a criança de zero a seis anos;
- fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de Educação Infantil definida neste documento;
- promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas (BRASIL, 1993, p. 21)

Conforme Rosemberg (2014) este mesmo documento detalhava esses objetivos em sete ações:

1. Definição e implementação, com as demais instâncias competentes, de metas e estratégias de expansão e melhoria da qualidade da Educação Infantil.
2. Eficiência e equalização no financiamento.
3. Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, especialmente àquelas que visem à da fundação educativa da creche.
4. Promoção da formação e valorização dos profissionais de Educação Infantil.
5. Promoção da integração de ações interdisciplinares e intersetoriais de atenção à criança.
6. Criação de um sistema de informações sobre a Educação Infantil.
7. Incentivo à produção e divulgação de conhecimentos na área de Educação Infantil. (MEC/COEDI, 1993, p. 24-26).

Cabe destacar, com base em Rosemberg (2014, p. 174), que o grande desafio para conquistar uma Educação Infantil democrática e de qualidade não depende somente de melhores diretrizes e normatização mais amplas e abrangentes, mas sim de enfrentar essa desarmonia entre o ideal contemporâneo e sofisticado, e o real da prática cotidiana, o desafio entre o normatizado, por meio dos documentos e as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que geram uma sociedade ainda intensamente discriminatória. Alerta ainda para a necessidade de avançar nessa discussão, destacando que as desigualdades sociais no Brasil afetam e são afetadas pela Educação Infantil, e principalmente no que se refere às crianças menores. A autora destaca que são as

crianças de até 3 anos as menos presentes entre os estudantes brasileiros, conforme pesquisa pelo Censo Demográfico 2010 (apud ROSEMBERG, 2014).

Com a presença reduzida no sistema educacional brasileiro, as crianças menores de até 3 anos, adquirem também reduzida visibilidade na educação. Como sabemos, a creche constitui um dos dispositivos sociais que favorecem a conciliação entre a vida familiar e profissional, mas particularmente das mulheres, assim em decorrência, pode-se considerar que a pouca oferta de vagas contribui para a manutenção da pobreza e também o não compartilhamento com a sociedade e o Estado, os custos associados aos cuidados, como alimentação, higiene, infraestrutura e etc, das crianças pequenas (ROSEMBERG, 2014, p 176).

Em relação á necessidade de expansão a autora destaca que o intuito não é o de criar vagas para que de uma forma “milagrosa” (ROSEMBERG, 2014, p. 177) se dar conta de acabar com a pobreza. Além disso, é importante estarmos atentos ao risco de uma volta ao passado do assistencialismo que foi a base do atendimento da EI por um bom período, pois a creche ainda se mantém como uma arena de disputa aberta ou velada, de diferentes forças:

[...] das religiões, das tendências teóricas e disciplinares da academia, dos diversos movimentos sociais, das instituições multilaterais, dos profissionais e suas organizações, do mercado, bem como das instâncias políticas e governamentais, complexificadas por interesses internacionais (ROSEMBERG, 2014, p. 177).

Nessas disputas nem sempre se opta pelas crianças e suas famílias como foco principal. Em algumas situações observa-se, que a infância, ou a criança, ou a EI é usada como “embalagem” para lealdades externas a elas.

Quando refletimos sobre essa trajetória, nas últimas décadas, de acordo com Rosemberg (2014) podemos perceber que como qualquer campo da política pública, a institucionalização da Educação Infantil a colocou como terreno em disputas, pelos diferentes atores sociais, na medida em que reúnem os sujeitos humanos mais cobiçados no mundo social, as crianças. O investimento nesse período da vida faz com que as crianças sejam os adultos que se espera, pela política atual, uma sociedade pobre e trabalhadora.

É por meio deste entendimento que é necessário unir forças, para garantir a qualidade nessa etapa da Educação Básica. A qualidade de uma educação que garanta todos os direitos instituídos às crianças e a infância, construídos com muita luta durante toda a história da Educação Infantil no Brasil.

2.2 O QUE É O CURRÍCULO

Independente de como é concebido, o currículo se faz presente nas instituições educativas. De uma forma bastante simplificada é entendido como aquilo que o aluno\criança estuda. Reside aí a enorme importância de discuti-lo, pois se trata de um conceito no qual se cruzam diversas dimensões, dilemas, percepções e concepções diante dos quais é preciso posicionar-se.

Segundo o autor José Gimeno Sacristán (2013) o conceito de currículo possui uma história, na Roma Antiga falava-se do *cursus honorum*, esse termo era utilizado para significar a carreira, e por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso. Esse conceito em nosso idioma assume dois sentidos: refere-se ao percurso da vida profissional, e por outro lado também tem o sentido de organização e construção da carreira do estudante, denominando aquilo que irá aprender e em que ordem deverá fazê-lo. Nesse sentido, o currículo é entendido como uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, que regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade.

De acordo com Sacristán (2013) o currículo passou a carregar uma tarefa muito importante por representar a expressão ou proposta de organização, é a partir dele que se articulam os episódios isolados das ações, e sem ele as ações ficariam desordenadas, isolados entre si.

Como papel decisivo de ordenar os conteúdos a serem ensinados, e um poder de organizar, Sacristán (2013) ressalta que o currículo também se tornou capaz de regular outros conceitos, como o de classe ou turma, como forma de agrupar os alunos entre si ou em categorias que os definam e classifiquem, dando lugar a uma organização da prática do ensinar nas instituições educacionais, a partir do momento em que foi necessário estabelecer a distinção de graus, de acordo com a complexidade dos conteúdos e idade dos alunos.

Segundo Ponce e Durlí (2015) a ideia de currículo como um plano rígido que indica tanto as normas de conduta e os registros da vida estudantil, quanto os conteúdos de ensino, alcançou lugar de destaque num período em que às tendências políticas do século XVI e à reforma pedagógica estava em curso. O termo passou a organizar diversas características que envolvem a escola de acordo com os ideais de regularidade e centralidade inerentes ao princípio calvinista de disciplina, imprimindo maior rigor a

organização do ensino. O percurso educacional, sequência de situações de ensino-aprendizagem, programa de atividades, organização da escola, condução de aprendizagem para uma determinada classe, grupos de classe e período de uma classe (PONCE; DURLI, 2015, p. 779). Nessa lógica, o currículo organiza os conteúdos\conhecimentos e experiências por níveis de complexidade e exigências e ordena o tempo escolar.

Por ser delimitador das unidades ordenadas de conteúdos e períodos que possui um começo e um fim, impondo uma norma para a escolarização, dá a compreender que nas instituições educativas não é permitido fazer qualquer coisa, de qualquer maneira, ou de modo sempre variável. Este conceito se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, ele dispõe e impõe regras, normas e uma ordem determinante.

Chizzotti e Ponce (2012) chamam a atenção para o paradoxo que o currículo estabelece, pois se de um lado revelou uma preocupação com a extensão quantitativa da educação escolar, de outro lado ele institui na prática escolar um processo que pressupõe vigilância, controle e poder de uns sobre outros.

A educação ao longo dos tempos tornou-se cada vez mais um campo de disputas e interesses das classes dominantes, pois passou a ser vista como mercado e fonte de lucro para os grandes empresários e do modelo político atual que tem a necessidade de tornar os estudantes, cada vez mais cedo, bons trabalhadores. Por este motivo analisar o conteúdo dos currículos, estar atento às propostas e aos jogos de interesses que podem estar ocultos. O currículo é um campo de batalha que reflete outras lutas: corporativas, políticas, religiosas, de identidade, culturais, etc. (APPLE, 1986, 1989, 1996).

Quando o currículo é caracterizado como regulador precisa-se estar atento aos códigos por meio dos quais ele é construído e instituído, que mecanismos são utilizados e que consequências podem advir de sua implantação. Explicitar, explicar e justificar as opções curriculares tem importância e é uma necessidade, na medida em que ajuda a avaliar o sentido daquilo que se faz, e para que se faz.

É neste sentido que é importante pensar sobre a neutralidade do currículo, para Sacristán (2013) a educação não consegue deixar de ser impulso humano, então a educação não pode ser território de neutralidade. É nessa problemática que vejo a necessidade de estar em busca de uma reflexão a todo tempo, sobre quem pensa, organiza e projeta os currículos, e em que base está sendo ordenado esse conhecimento.

Para Sacristán, (2013) alguns objetivos são essenciais, e constituem os direitos dos alunos, e assim devem se converter em obrigações aos professores e toda a equipe escolar, como: ampliar as possibilidades e referenciais dos estudantes; transformá-los em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis; fomentar nas crianças postura de tolerância; consolidar no estudante princípios de racionalidade na percepção do mundo, em suas relações; torná-los conscientes da complexidade do mundo, da sua complexidade e relatividade cultural e por fim capacitá-los para a tomada de decisões democráticas.

Argumenta o mesmo autor que na educação todas as ações têm um sentido para quem a executa, caso contrário se torna apenas uma rotina ou conduta sem finalidade. A ação de educar o outro produz e provoca ou estimula a elaboração de um significado ao sujeito que recebe a influência. Primeiramente o currículo é um projeto de educação que pode ser construído de diferentes formas e formatos. Depois, esse texto tem de ser interpretado pela equipe pedagógica e pelos professores, depois de interpretado ele deve ser realizado na prática com os sujeitos concretos contextualizados.

O ensinar não equivale ao aprender; as intenções (os textos curriculares), nem sempre correspondem às práticas. O que se quer ou se diz pode refletir pouco naquilo que é realizado. O texto curricular não é a realidade dos efeitos convertidos em prática e significados aprendidos, mas é muito importante, à medida que ele difunde os códigos sobre o que deve ser a cultura escolar. Os currículos são complexos, são valorizados de maneira desigual, recebem pressões de diferentes frentes, se dirigem a públicos distintos, além das polêmicas que os envolve, tal como aquelas sobre os conteúdos.

Cabe salientar que o conhecimento escolar é construído por meio das interações entre a cultura que propõe os conteúdos para os currículos e a forma pela qual os “agentes culturais mediadores” (SACRISTÁN, 2013 p.21) expressam essa cultura, juntamente com a cultura expressa nos livros didáticos. É a qualidade desses conteúdos, juntamente com a bagagem cultural dos mediadores, que vai determinar a qualidade e validade desse conhecimento escolar. Esse conhecimento constitui os currículos prescritos materializados em documentos com denominações e formatos diversos. Neles são expressas escolhas sobre o papel da escolarização nas sociedades atuais, junto ou comprometido com a influência de outros agentes culturalizadores, e as contraposições tão frequentes sobre quais modelos pedagógicos devem ser aceitos na prática.

2.3 CURRÍCULO NA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo as autoras Ponce e Durli (2015) até pouco tempo falar em currículo na Educação Infantil poderia produzir, e ainda produz certo desconforto. O termo tem sido cada vez mais utilizado pelos pesquisadores nas discussões que envolvem a Educação Infantil, porém seu uso ainda torna-se bastante controverso. Esse desconforto se dá pelo fato do termo e sua adoção, para alguns pesquisadores, implicar na ideia de processos educativos padronizados, pautados em disciplinas ou listagem de conteúdos. Por outro lado, algumas produções têm utilizado múltiplas expressões para denominar currículo para a Educação Infantil por acreditarem que o termo seja inadequado às especificidades desta etapa.

Conforme Ponce e Durli (2015) historicamente existem argumentos que nos ajudam a compreender as razões pelas quais, até bem pouco tempo, o termo não era muito bem aceito no contexto da EI. O primeiro diz respeito à vinculação histórica do termo com os processos de escolarização, padronização e ordem. O segundo argumento considera que o processo de institucionalização da educação infantil esteve e ainda está tensionado devido às suas origens históricas fundadas em duas lógicas distintas, a da função assistencialista e a função escolarizante (KUHLMANN, 2011).

Campos (2011) chama a atenção para o caráter assistencialista que é marcado por iniciativas que sinalizam para a diferenciação da creche e pré-escola, além disso, para as crescentes posições em favor da escolarização da educação infantil, com a utilização de apostilas, e materiais padronizados. As lutas e mobilizações da área, especialmente a partir da década de 1980, foram e continuam na direção de construir uma identidade própria à EI, desvinculada de uma perspectiva escolarizante nos moldes do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, quando a educação infantil foi incluída no texto da LDB 9.394, no ano de 1996, como primeira etapa da Educação Básica, a própria denominação adotada com o termo “educação” e não “ensino” como nas demais etapas, demonstra o tensionamento existente na tentativa de superar as lógicas assistencialistas e escolarizante e distinguir a Educação Infantil das demais etapas da Educação Básica. Ademais, nas outras etapas o uso do termo currículo tem sido relacionado à definição de programas de ensino, de grades ou matrizes de conteúdos, organizado por meio de disciplinas.

O currículo para esta etapa envolve pensar o tempo, o espaço, o conhecimento\experiências e os sujeitos como prática social intencionada e desenvolvida em múltiplos contextos (PONCE; DURLI, 2015). Ele se constitui, portanto, como um dos elementos capazes de contribuir na definição da sua identidade. Além disso, há outros desafios como o de dar visibilidade à diversidade que constitui o território nacional, nos aspectos geográficos, socioculturais, econômicos, de concepções e propostas pedagógicas; garantir o princípio de igualdade, as condições estruturais, à oferta de vagas, e ainda de valorização da carreira e formação dos professores.

Segundo Sonia Kramer (2002) foi em 1995 que se iniciaram os debates em torno da proposta pedagógica ou proposta curricular para esta etapa da educação básica no Brasil. Pesquisadores brasileiros produziram textos sobre esses temas ou conceitos, que incluía a seguinte questão: o que é proposta pedagógica e currículo na educação infantil?

Ponce e Durli (2015) ressaltam que nesse processo de elaboração de estudos sobre a proposta pedagógica, proposta curricular ou currículo, foram registrados diferentes entendimentos por parte dos pesquisadores, sobre o uso ou não do termo à educação das crianças pequenas. Em todos os posicionamentos, embora tenha havido certo cuidado em não desconsiderar o termo, foram agregadas e defendidas diferentes formas de denominação apreciadas como mais adequadas ao contexto das instituições educativas para as crianças pequenas. Nos documentos oficiais publicados a partir de 1998, observa-se com mais força a presença do termo currículo e correlatos utilizados para denominar parâmetros e diretrizes tais como os já mencionados Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

A partir de então parece que o seu uso tem se tornado bastante frequente, pois em 2009, a Secretaria de Educação Básica, por intermédio do “Programa Currículo em Movimento” busca discutir e propor melhorias à qualidade da Educação Básica por meio do desenvolvimento do currículo da Educação Infantil, Fundamental e médio. Com o intuito de discutir a questão, publica relatórios que são resultados do Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a). Na sequência é homologado o Parecer CNE/CEB n. 20/2009 (BRASIL, 2009b) com a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a subsequente Resolução CNE/CEB n. 5/2009 (BRASIL, 2009c). E é importante apontar que nestas últimas revisões pode ser

encontrada a definição sobre o que se entende por currículo nesta etapa da educação básica, e que esta inclusão resultou no avanço das discussões e a produção sobre as questões do currículo, conforme segue:

Art. 3º 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. (BRASIL, 2009a, p. 1).

A definição indica a intencionalidade de reconhecer as crianças com as suas experiências e saberes, suas curiosidades e cultura, mas também de proporcionar a interação com os conhecimentos das mais diversas áreas do saber sistematizado produzido pela humanidade.

Sobre essa definição de currículo Oliveira (2014) afirma que foge dos ideais das listagens de conteúdos ou uma etapa da educação sem planejamento, onde o quem determina são os calendários voltados a comemorar datas sem avaliar o sentido das mesmas e o valor formativo dessas comemorações. Para ela, há uma clara explicitação do que deve constar nos currículos, caracterizando sua identidade:

Assumir responsabilidades na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e que preserve o meio ambiente, como parte do projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (Artigo 3, inciso I); trabalhar pela redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (artigo 3º incisos II e IV da Constituição Federal); promover a igualdade de acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância às crianças de diferentes classes sociais; construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade. (BRASIL, 2009, p. 2).

Oliveira (2014) destaca, também, a estrutura legal e institucional da EI apresentada nas DCNEI: número mínimo de horas de funcionamento, sempre diurno, formação de todos os profissionais envolvidos no educar e cuidar das crianças, oferta de vagas próximo à residência, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão dos sistemas, idade de corte para efetivação da matrícula, e também alguns pontos para a articulação com o Ensino Fundamental. Quando se trata da questão pedagógica, considera que a EI é parte integrante da Educação Básica, que possui como finalidades básicas o desenvolver do educando, a formação comum indispensável para o exercício da sua cidadania e o fornecimento de meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Porém, vale ressaltar que essas finalidades devem ser adequadas em relação às crianças pequenas, pois elas vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante

peculiares, e isso deve servir de referência e de fonte na tomada de decisões em relação aos fins educacionais e o método de trabalho.

Segundo Oliveira (2014) as DCNEI partem de uma definição e apresentam princípios básicos que orientam um projeto pedagógico comprometido com a qualidade e a efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças. Cada unidade de EI constrói o seu projeto pedagógico, que é o plano que define metas propostas para o desenvolvimento das crianças, sendo um instrumento político por ampliar as possibilidades e garantir a todos determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico. Argumenta que para alcançar os objetivos proposto no projeto pedagógico pensar e definir o currículo é essencial.

Quando falo sobre a criança, e destaco que toda a organização deve estar objetivada na garantia do bem estar, da aprendizagem e desenvolvimento, e na garantia dos seus direitos, me questiono sobre quais crianças estamos falando. Segundo Oliveira (2014), a noção sócio histórica dirige nosso olhar para o fato de que novas concepções do processo educacional têm buscado aproximar o mundo cultural das crianças com a cultura das instituições educacionais. Nos últimos 20 anos, conforme a autora, foram sistematizados diversos conhecimentos sobre as maneiras de organização das instituições de EI, tais conhecimentos indicam que as atividades das crianças não se limitam a passiva incorporação dos elementos da cultura, mas a criança afirma sua singularidade atribuindo sentidos à sua experiência desde o nascimento, como meio para seu desenvolvimento em diversos aspectos (OLIVEIRA, 2014).

Desta forma a autora destaca que:

A meta da nova perspectiva curricular é fugir da visão verbalista, descontextualizada e racional de ensino e de uma visão de criança como ser sem fala e sem luz, e formular uma nova leitura sobre o caráter intencional do ambiente educacional da criança pequena. [...] a preocupação básica do professor deve ser garantir às crianças muitas oportunidades de interação com companheiros de idade, dado que elas aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância e que são diversas das coisas de que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. À medida que o grupo de crianças interage, são construídas culturas infantis e a identidade de cada criança (OLIVEIRA, 2014, p, 190).

Considerar as crianças concretas e o centro do planejamento curricular significa pensar também em seus grupos familiares. As instituições, ao possibilitar às crianças uma vivência social diferente da vivência no grupo familiar, desempenham um papel importante na formação da personalidade, sendo assim é necessário compreender os

contextos para atuar tanto com as crianças como com as famílias (OLIVEIRA, 2014). O valor das interações e relações com os demais sujeitos está em destaque e a brincadeira como atividade privilegiada na promoção do desenvolvimento nesta fase da vida humana.

Assim, segundo Oliveira (2014), o desafio para a elaboração curricular é garantir a centralidade nas crianças, é trabalhar, sobretudo a sensibilidade do professor para uma aproximação real da criança, compreendendo-a do ponto de vista dela, e não no ponto de vista do adulto, levando em conta todos os aspectos que favoreçam o educar e cuidar e a organização das instituições, como o tempo, os espaços, as mediações, a participação coletiva e também a formação continuada dos profissionais que atuam diretamente com as crianças pequenas.

Apesar do crescente avanço nas discussões sobre currículo na EI, conforme ressaltam Ponce e Durli (2015), e a despeito de nem todos os autores utilizarem o termo currículo, há uma vasta e rica produção que tem como foco os processos educativos que envolvem a Educação Infantil, nas suas sutilezas e singularidades, com foco nos sujeitos, espaços, tempos e conhecimentos/experiências, que são discussões fundamentais no campo do currículo.

De acordo com Coutinho e Schimitt (2014) o currículo não é universal, homogêneo e estático, ao contrário ele é socialmente construído e, portanto dinâmico:

[...] não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relação de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 8).

Essas características o revelam, e dizem o quanto é importante que ele seja resultado das muitas vozes dos que estão envolvidos com o processo educativo, para que não acabe representando apenas o desejo de poucos e torna-se um meio de exercício de poder (COUTINHO; SCHIMITT, 2014, p. 211).

As discussões curriculares que envolvem as categorias “tempo” e “espaço” assumem relevância nos processos educativos dedicados às crianças pequenas e de acordo com Ponce e Durli (2015) estão presentes desde os textos normativos, até os textos que expressam as definições curriculares nos contextos locais, nas orientações municipais e nas instituições educativas.

Discussões tais como:

Qual é o tempo/espaço dedicado às crianças pequenas nas instituições educativas? Qual é o tempo/espaço das crianças? Como esse tempo/espaço se expressa nas propostas instituídas e na práxis cotidiana? Que relação há entre as proposições planejadas e o tempo/espaço das crianças? Em que medida a organização do tempo/espaço nos grupos de criança pode favorecer o controle e induzir a posturas de obediência? Kairos ou/e Cronos? Como organizar o tempo/espaço a partir da lógica da criança? (PONCE; DURLI, 2015, p. 785).

Pensar sobre a organização da rotina geral nas instituições dedicadas às crianças pequenas, na rotina de cada grupo, sobre quais são os conhecimentos e experiências socialmente válidos para esta etapa da Educação Básica, em razão das muitas especificidades, é um terreno contestado. Além disso, na definição e organização do currículo, considerada a relação entre cultura e hegemonia, não há como desvalorizar as forças determinantes do capitalismo expressas nas relações de produção e no poder das classes sociais (APPLE, 1999).

Ademais da discussão sobre quais conhecimentos são considerados socialmente válidos na Educação Infantil Ponce e Durli (2015) destacam outra de igual relevância que diz respeito a delimitar sobre qual base o conhecimento deve estar ordenado: com base nos conhecimentos construídos historicamente? Em torno das necessidades imediatas das crianças? Com base nas escolhas de cada professor? Em um currículo comum nacional? Em disciplinas, ou áreas de conhecimentos? Tais discussões estão em efervescência no país, especialmente na definição da Base Nacional Comum Curricular.

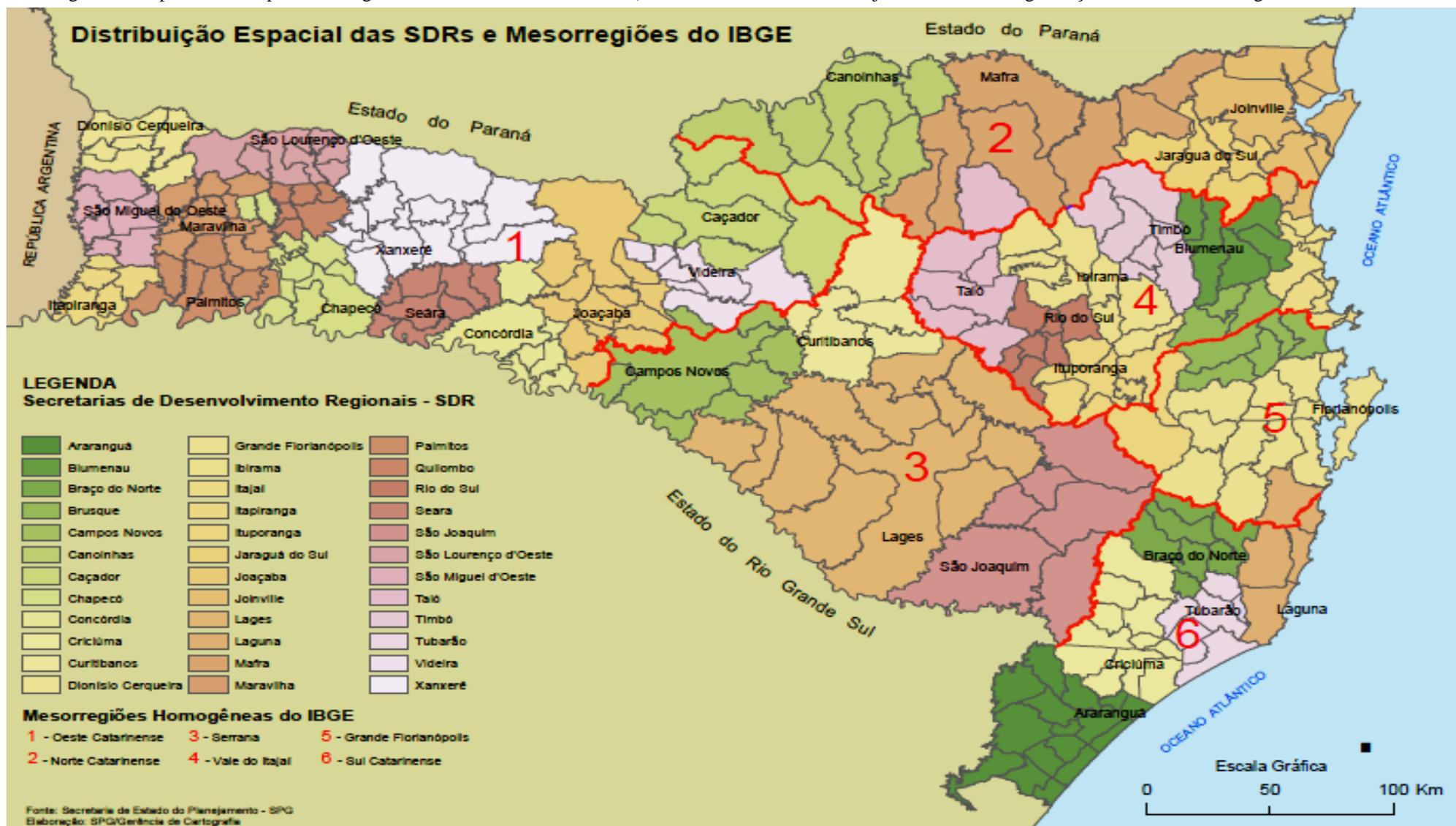
Ponce e Durli (2015) destacam a permanente disputa em torno da identidade da educação infantil e o crescente interesse na discussão do currículo para essa etapa da educação básica por setores externos ao âmbito da educação. Defendem que não há como aceitar um currículo que se imagina pronto, pois, este já estaria desqualificado desde o seu ponto de partida, como prática social (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 34).

3 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS DAS REDES MUNICIPAIS DE SANTA CATARINA

O objetivo deste capítulo é analisar os documentos curriculares das Redes Municipais de Educação Infantil de Santa Catarina. Desta forma busquei seguir alguns critérios que foram sendo definidos no decorrer da pesquisa. Entre eles, selecionar somente documentos disponíveis no repositório do Grupo de Pesquisa Itinera; em virtude do curto período de 4 meses, analisar somente os documentos curriculares de um município de cada mesorregião do estado de Santa Catarina; considerar somente as redes que tenham construído documento de orientação curricular após a homologação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ou seja, a partir de 2009.

Conforme o mapa a seguir, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o Estado de Santa Catarina é dividido por seis mesorregiões: Oeste Catarinense, Norte Catarinense, Serrana, Vale do Itajaí, Grande Florianópolis e Sul Catarinense.

Figura 1 - Mapa da divisão por Mesorregiões no Estado de Santa Catarina \ Secretaria do Estado de Planejamento - SPG - Organização: Gerência de Cartografia



A partir dessa divisão consultei ao repositório do grupo de pesquisa Itinera quais municípios de cada mesorregião construíram documentos curriculares que orientam as instituições de educação infantil, conforme quadro apresentado na sequência.

Quadro 1 - Municípios de Santa Catarina por mesorregião que possuem documento definidor do currículo para Educação Infantil

MUNICÍPIOS/MESORREGIÕES		Documento curricular	
Nº	Municípios	Projeto político pedagógico	Diretrizes ou propostas curriculares
1 Oeste Catarinense	Chapecó	X	-
	Concórdia	-	-
	Caçador	-	-
	Dionísio Cerqueira	-	-
	Itapiranga	-	-
	Joaçaba	-	X
	Maravilha	-	X
	Palmitos	-	X
	São Miguel do Oeste	-	-
	São Lourenço d'Oeste	-	-
	Seara	-	-
	Videira	-	-
Xanxerê	-	-	
2 Norte Catarinense	Canoinha	-	-
	Mafra	-	-
	Jaraguá do Sul	-	X
	Joinville	-	X
3 Serrana	Campos Novos	-	X
	Curitibanos	-	-
	Lages	-	-
	São Joaquim	-	-
4 Vale do Itajaí	Blumenau	X	X
	Ibirama	-	-
	Ituporanga	-	X
	Rio do Sul	-	-

	Taió	-	-
	Timbó	-	-
5 Grande Florianópolis	Florianópolis	X	X
6 Sul Catarinense	Araranguá	-	X
	Braço do Norte	X	-
	Criciúma	-	X
	Laguna	-	X
	Tubarão	-	-

Fonte: da autora a partir do repositório do grupo de pesquisa Itinera.

Ao fazer este estudo verifiquei então, que alguns municípios possuem documentos que são denominados como PPP (Projeto Político Pedagógico). Esses documentos foram organizados por unidades educativas, portanto não orientam, ou apresentam propostas para todas as instituições que fazem parte daquele município, ou seja, é um documento que orienta somente a unidade educativa que o organizou. Também encontro documentos denominados de propostas curriculares ou propostas pedagógicas que orientam todas as instituições de educação infantil que fazem parte do município. Importante ressaltar que a ausência de propostas curriculares de determinados municípios no repositório não significa que elas não existem. Alguns municípios não as disponibilizaram.

Na tabela pode-se identificar a seguinte configuração de documentos no repositório do Itinera:

- Na mesorregião número 1. Oeste Catarinense: três municípios com documentos curriculares: Joaçaba, Maravilha e Palmitos. O município de Chapecó não disponibilizou as diretrizes, no banco de dados do Itinera há somente um Projeto Político Pedagógico organizado por uma unidade educativa. Também do município de Videira não há documento.
- Na mesorregião número 2. Norte Catarinense: há documentos de dois municípios somente: Jaraguá do Sul, e Joinville. Sobre os municípios de Canoinha e Mafra nada consta.
- Na mesorregião número 3. Serrana: encontrei documento do município de Campos Novos que possui documento curricular; sobre os demais municípios Curitiba, Lages, São Joaquim, nada consta.

- Na mesorregião número 4. Vale do Itajaí: localizei documento do município de Blumenau, um Projeto Político Pedagógico organizado por unidade educativa e também um documento curricular; Ituporanga também possui documento curricular. Sobre os demais municípios Ibirama, Rio do Sul, Taió e Timbó nada consta.
- Na mesorregião de número 5. Grande Florianópolis: onde está somente o município de Florianópolis, há muitos documentos disponíveis no repositório de dados, mas selecionei apenas o de 2015, por se tratar de documento curricular.
- Na mesorregião de número 6. Sul Catarinense: encontrei documentos dos municípios de Araranguá, Criciúma e Laguna. O município de Braço do Norte somente o Projeto Político Pedagógico e do município de Tubarão nenhum documento que orienta a educação infantil.

Diante dos documentos existentes, estabeleço então que a análise será somente dos documentos curriculares que foram organizados pelas secretarias municipais, ou seja, documentos que incluem propostas abrangendo todas as instituições de educação infantil que fazem parte do município. E em virtude do curto período que possuía para me dedicar às análises, selecionei os documentos organizados pelas secretarias municipais e escolhi em forma de sorteio aleatório somente um documento de cada mesorregião.

Quadro 2 - Municípios de Santa Catarina sorteados, por mesorregião, para compor a amostra dos documentos curriculares para estudo

MUNICÍPIOS/MESORREGIÕES	DOCUMENTOS CURRICULARES	Data de Produção dos DOC.
Joaçaba	Diretrizes Curriculares do Sistema Público de Educação do Município de Joaçaba	s.d
Joinville	Orientações Curriculares: experiência de aprendizagem no espaço da educação infantil	s.d
Campos Novos	Proposta Curricular para Educação Infantil do Município de Campos Novos	s.d
Blumenau	Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica	2012
Florianópolis	Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	2015
Criciúma	Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma	2016

Fonte: Produção da autora a partir do repositório do grupo de pesquisa Itinera.

Para estruturar a análise dos documentos fez-se necessário determinar os elementos de análise relevantes ao estudo. Assim defini: concepção de criança, infância e currículo. Além disso, também busquei identificar a forma de organização: se por disciplinas, áreas de conhecimento, campos de experiências, entre outras.

Na sequência passo a analisar o documento de cada um dos municípios.

3.1 DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JOAÇABA

O documento curricular da Rede Municipal de Joaçaba foi elaborado pela equipe de gestão e ações específicas do Município. A proposta inicial do documento foi apresentada ao executivo do município e imediatamente aprovada. Assim foram convidados professores do sistema público de Educação Municipal, para coordenar os

níveis e disciplinas. Neste processo de elaboração, foram organizados fóruns, grupos de estudos, e discussão.

O documento foi intitulado *Diretrizes Curriculares do Sistema Público Municipal de Educação Básica de Joaçaba*, e já no início aponta sobre a importância da elaboração do mesmo:

[...] o município de Joaçaba, ciente destas responsabilidades, busca por meio de suas equipes de gestão e ações específicas, a manutenção e funcionamento do sistema público de educação municipal, considerando principalmente dois aspectos muito importantes. Estruturar os aspectos físicos das escolas e a oferta de as vagas a todos os cidadãos Joaçabenses. E paralelo a este, as questões técnicas de funcionamento didático pedagógico, principalmente porque deseja um trabalho na educação que funcione em sistema, que todos os processos efetivados pelas escolas levem educação de qualidade, com clareza no seu currículo, ou seja, quais seus objetivos, os porquês, para quem, o quê, como, e quando, realiza algo (JOAÇABA, s.d, p. 8).

E nesta direção aponta alguns princípios em que se traçou a elaboração deste documento:

- 1- Elaborar coletivamente as Diretrizes curriculares de acordo com a legislação vigente, unificando os procedimentos didáticos pedagógicos em todas as escolas que compõem o Sistema de Educação Pública Municipal de Joaçaba.
- 2- - Centralizar na visão sistêmica da Educação Básica, partindo do princípio que há necessariamente interdependências entre os níveis, segmentos. Cada um com responsabilidades individuais mas, que se somam ou se complementam quando trabalhada de forma integrada e inter relacional. Trata de um documento com ênfase no currículo da Educação infantil e Ensino Fundamental. Porém, considera de forma subjetiva (porque não é de responsabilidade do município), o Ensino Médio.
- [...]
- 3 – Definir as Diretrizes de forma coletiva, democrática e participativa com todos os professores que fazem parte do sistema público municipal em cada uma das áreas/disciplinas.
- 4- Organizar as atividades didáticas pedagógicas/ objetivos e conteúdos, de forma oficial, unificando seus procedimentos em todas as escolas, por meio de um documento legal que oriente a todos os setores da Educação municipal.
- 5- Elaborar um documento que inicie um processo de pensares contínuos e permanentes sobre a educação pública municipal, considerando sempre a busca de sua qualificação e adequação (JOAÇABA, s. d, p. 8,9).

Na sequência o documento destaca a forma em que foi organizado, sendo esta, dividida em duas partes, Educação Infantil e Fundamental onde na educação infantil o currículo é organizado por eixos norteadores:

A Educação Infantil e o Ensino fundamental, cada um deles com as explicações necessárias para o entendimento sequencial das orientações. Considerando que os trabalhos da educação Infantil serão norteados pelos eixos temáticos: **Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; Identidade e Autonomia; Matemática; Movimento; Música; Artes Visuais e Língua Inglesa** (JOAÇABA, s. d, p. 17).

Neste parágrafo onde o documento destaca a forma como é organizado o currículo para a Educação Infantil do Município, a partir de eixos norteadores, percebo que esses eixos norteadores são os mesmos descritos no documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil publicado no ano de 1998. Vale implicar aqui algo que destacamos no decorrer da pesquisa, sobre a importância da superação de utilizar o Referencial Curricular Nacional como fonte única na construção das propostas nas instituições de EI, este documento representa uma proposta hegemônica, e contraditória utilizando termos que misturam teorias de autores de diferentes concepções (CERISARA, 1999, p. 31) e as mesmas orientações para crianças de idades distintas.

Na sequência, no documento curricular de Joaçaba está destacada a concepção de currículo em que se fundamenta:

O conceito de currículo, dentro da educação formal, segundo a Wikipédia, apresenta-se como... o Currículo é a interação planejada dos alunos com o conteúdo instrucional, materiais, recursos e processos para avaliar a consecução dos objetivos educacionais.

Outras definições combinam vários elementos para descrever currículo como se segue:

[...] Todo o aprendizado que é planejado e orientado pela escola, se é feita em grupos ou individualmente, dentro ou fora da escola. (John Kerr)

[...] Descreve as habilidades, desempenhos, atitudes e valores que os alunos deverão aprender com escolaridade.

[...] A experiência de aprendizagem total oferecido por uma escola. Ele inclui o conteúdo dos cursos (o programa), os métodos utilizados (estratégias), e outros aspectos, como normas e valores, que se relacionam com a forma como a escola está organizada. (JOAÇABA, s. d, p. 19).

Percebe-se uma compreensão bastante restrita sobre o sentido e o significado do currículo no contexto da Educação Infantil. Percebe-se que a definição expressa nas DCNEI sequer foi citada e a prevalência é a do sentido que vem de uma fonte nada acadêmica como a Wikipédia. Conforme o documento é a partir dessas definições de currículo que os professores da rede pública municipal de Joaçaba decidiram por construir em conjunto um documento norteador da prática pedagógica, objetivando a melhor estruturação dos conceitos e conhecimentos a serem oportunizados aos alunos (JOAÇABA, s. d, p. 19).

E segue afirmando que:

[...] com esta nova visão de currículo, ao planejar as propostas de ensino e aprendizagem é imprescindível que se permeiam articulações sobre como, de que forma e quais intervenções, interrelações, interlocuções e quais sistematizações são necessárias para que possamos dar ao aluno a oportunidade de desenvolver suas competências e habilidades.

Na rede pública municipal de Joaçaba, estas articulações estão dispostas de forma a oportunizar o **desenvolvimento de competências e habilidades** nos educandos, a fim de que sejam integradas as ações pedagógicas e didáticas disponibilizadas para que o processo de ensino e aprendizagem seja profícuo. Assim, juntamente com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada Unidade Escolar, as Diretrizes Curriculares abordam como esse processo deve acontecer. (Grifo meu.)

Destaco a concepção de currículo fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades, pois significa uma grande divergência em relação à concepção de currículo presente nas DCNEI. Nessas o currículo é reconhecido como prática que articula o conjunto de saberes e experiências das crianças com os conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade. Percebo aqui a relação mais direta com a criança, suas necessidades e interesses, porém sem deixar de estabelecer a mediação com os conhecimentos sistematizados. Enquanto que na concepção do documento de Joaçaba a relação com as habilidades e competências remete imediatamente ao mundo adulto, especialmente ao mundo do trabalho.

Corroborar com esse entendimento as seguintes passagens do documento:

A produção do conhecimento sistemático e científico vem sendo permeado por muitas questões, críticas e ideias novas, de como se deve ser difundido em sala de aula. A questão do que se fazer, não pode ser dissociada de uma concepção de educação e sujeito enquanto inserido em uma sociedade. É neste sentido que buscamos ressaltar a finalidade do conhecimento enquanto colaborador na formação do educando na sua globalidade, possibilitando através de mediações, compreender como funciona a realidade, atuar sobre, construindo assim sua consciência, caráter e cidadania. Nesta perspectiva, a produção do conhecimento só tem sentido quando possibilita ao sujeito compreender, usufruir e transformar a realidade em que está inserido (JOAÇABA, s. d, p. 2).

Sobre a concepção de criança encontro uma breve passagem que a reconhece como sujeito de direitos, o que me parece uma reprodução do que está dito na Constituição de 88:

Desde a sua concepção a criança tem direito à vida, saúde, educação, entre outros direitos constitucionais que lhes são assegurados. Ao iniciar sua inserção em âmbito educacional, Família e Estado tem obrigação legal de atender esta prioridade, sendo responsáveis por este período de desenvolvimento que prima pelo binômio educar e cuidar (JOAÇABA, s. d, p. 34).

Não há nenhuma explicação mais detalhada de como essa delimitação da criança como sujeito de direitos vai orientar as práticas ou quais implicações poderá ter sobre elas.

No documento de Joaçaba pude perceber que não há abordagem sobre uma concepção de criança e infância que considere as vivências que ocorrem nos diferentes

contextos em que as crianças estão inseridas, as diversas infâncias, e neste caso no contexto do município de Joaçaba. Quando aborda a criança como sujeito de direitos, destaca somente as leis, a obrigatoriedade do atendimento, a qualidade desse atendimento, mas a criança não é a centralidade. Também a concepção de currículo não expressa a criança.

Nesta discussão o documento cita a LDB:

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 9394/96), em seu artigo 29 onde regulamenta a Educação Infantil “...definindo-a como a primeira etapa da Educação Básica. Tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (JOAÇABA, s. d, p. 34).

E assim:

Partindo deste pressuposto, a sistematização e organização deste nível de educação devem ser pensadas sob a ótica da qualidade, priorizando práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento integral da criança (JOAÇABA, s. d, p. 34).

Afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil abordam em sua totalidade, os fundamentos que norteiam e estruturam como a educação deve funcionar principalmente no que tange aos princípios: éticos, políticos e estéticos e o desenvolvimento da criança. Porém, também não desenvolvem ou explicitam como esses princípios serão desenvolvidos ao longo do currículo e das práticas pedagógicas.

Em relação aos eixos, o documento delimita: no eixo Formação Pessoal e Social as crianças constroem sua identidade e autonomia, sendo esta estabelecida pelos vínculos afetivos e sociais que decorrem nas interrelações; o eixo Conhecimento de Mundo é a construção das diferentes linguagens pelas crianças e as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento, e destaca as diferentes áreas de conhecimento que devem ser abordadas: Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; Identidade e Autonomia; Matemática; Movimento; Música; Artes Visuais e Língua Inglesa.

Para cada área de conhecimento há uma tabela com objetivos a serem alcançados para cada grupo da educação infantil: Berçário I; Berçário II; Berçário III; Maternal; Pré I e Pré II com indicadores e conteúdos. Interessante que para cada objetivo foi estabelecida a seguinte indicação: o espaço em branco indica que o conteúdo não precisa ser objeto de intervenção pedagógica naquela etapa ou grupo, pois será trabalhado posteriormente ou já foi consolidado; a letra I significa introduzir, o objetivo deve começar a ser abordado nas intervenções pedagógicas; a letra A significa

aprofundar, e indica que o objetivo deve continuar a ser abordado; a letra C significa consolidar. A intencionalidade é a de que a criança apresente desenvolvimento de habilidades de acordo com os objetivos propostos.

Percebo aqui concepções muito distintas do que o documento curricular de Joaçaba tem como eixo norteador e na forma como DCNEI definiram os eixos norteadores que organizam o currículo na educação infantil. Além disso, a forma de acompanhamento e delimitação do que trabalhar é bastante controversa e espelhada nas matrizes de referência das avaliações em larga escala.

3.2 DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE

O documento curricular de Joinville tem como título: *Orientações Curriculares: Experiências de Aprendizagem no Espaço da Educação Infantil (s.d.)*. Está apresentado pela Secretaria Municipal de Educação:

Pensando em auxiliar as unidades na organização de seus currículos, elaboramos estas orientações 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, de onde compilamos os melhores conceitos de organização curricular passíveis de atender com qualidade os interesses, necessidades e potencialidades das crianças de 0 a 5 anos.

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, p. 2).

O documento inicia anunciando a forma como organiza a proposta de currículo, sendo esta: Campos de experiências e expectativas de aprendizagem. Destaca, ainda, citando as DCNEI, que organiza as práticas pedagógicas com base nos eixos norteadores interações e brincadeiras. Segue listando todos os campos de experiências destacados nas DCNEI.

Em seguida o documento de Joinville é dividido em quatro subtítulos onde abordam sobre: *Conhecimento de si e do mundo: Identidade, expressa ou sensorial e corporal, natureza e sociedade; Cuidados Consigo e com o outro: Convivência e saúde; Repertório Cultural e Estético; Linguagens Expressivas e Comunicativas: Arte*

plástica, cênica e musical; linguagem verbal (oral e escrita); tecnologia; Espaço: conceitos e relações matemáticas.

Em cada subtítulo o documento destaca o objetivo de ensino que propõe experiências conforme os eixos norteadores das DCNEI e lista alguns objetivos de aprendizagem e procedimentos do educador para apoiar as aprendizagens para as diferentes faixas etárias: CRIANÇAS DE 0 A 1 ANO; CRIANÇAS DE 1 A 2 ANOS; CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS; CRIANÇAS DE 4 ANOS e CRIANÇAS DE 5 ANOS.

Mas adiante o documento orienta como devem ser os Projetos Político Pedagógico das instituições:

Para alcançar os objetivos da proposta pedagógica, o processo de seleção e **articulação dos conteúdos em creches e pré-escolas** deve levar em conta em sua programação, os desejos, interesses e as necessidades das crianças, suas características etárias e individuais, e a leitura que o professor faz sobre as diferentes linguagens que permeiam as práticas cotidianas no CEI e a vida familiar das crianças.

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 sequências e/ou de projetos didáticos (JOINVILLE, s.d, p. 55).

[...]

Atividade Permanente: são aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, **cujos conteúdos necessitam de uma constância, sem a característica de práticas que se repetem sempre da mesma forma.** A frequência das atividades podem ser diária, semanal, quinzenal, mensal ou até semestral, a escolha dos conteúdos que definirá esta frequência (JOINVILLE, s.d, p. 69).

É interessante destacar aqui que há no documento certa confusão referente aos termos utilizados, pois nos eixos norteadores está dito que se deve “**oportunizar experiências que promovam aprendizagens**” e, onde estão as orientações para a construção dos PPP’s e as indicações de atividades permanentes, a palavra **conteúdo** aparece recorrentemente e **experiência** quase desaparece. Parece-me que há aqui certa dificuldade para definir em que concepção de currículo para a educação infantil o município está se pautando.

Conteúdos e disciplinas são termos que ainda remetem a processos educativos padronizados, o que está longe da proposta em que as DCNEI propõem como prática pedagógica para a EI.

Neste documento também podemos encontrar um capítulo no qual está indicado um roteiro básico para a elaboração do planejamento das práticas diárias:

Antes de elaborar um planejamento, é fundamental que o professor conheça as necessidades individuais e coletivas de seu grupo de crianças. **Só então seleciona as possíveis aprendizagens e planeja as experiências.** O planejar envolve o pensar em cada criança e no grupo ao mesmo tempo, pensar nas características do desenvolvimento infantil, nos gostos, preferências, dificuldades e potencialidades.

Nas atividades de rotina as linguagens se interligam naturalmente, porém é necessário que ao longo do semestre o professor planeje momentos para um trabalho mais efetivo e profundo com todos os eixos de trabalho, observando as especificidades de cada faixa etária e os aspectos a seguir:

Intenção pedagógica: Consultar orientações curriculares (selecionar eixos e objetivos). Sugestão: máximo de até três, para que haja um melhor aprofundamento nas situações de aprendizagem.

Contexto de aprendizagem: Planejar e organizar intencionalmente o espaço-ambiente com objetos **relacionados à experiência a ser desenvolvida.**

Intervenção e avaliação: Observar, mediar e registrar as ações das crianças com o ambiente, com objetos e com os colegas em meio à experiência vivida, identificando os sinais pelos quais elas possam apontar novos interesses e curiosidades que serão subsídios para um próximo planejamento.

Replanejamento: A partir desses sinais, planejar novas propostas ampliando possibilidades de aprendizagem através de projetos, sequências didáticas, atividades permanentes ou novos arranjos espaciais (JOINVILLE, s.d, p. 58).

O documento fala sobre planejar experiências ou desenvolver experiências, mas isso nos leva a refletir se as experiências podem ser planejadas, quando partimos da ideia de que algumas experiências podem ou não acontecerem, e isso depende do significado em que a criança dá. Neste caso, acredito que o que podemos planejar são as diferentes estruturas, espaços, momentos, brincadeiras, materiais para que as crianças possam experimentar.

Neste mesmo capítulo, o documento de Joinville destaca sobre como deve ser o planejamento para as crianças de diferentes idades. E desta forma, realça o planejamento de 0 a 3 anos, como os primeiros anos de vida e 4 a 5 anos, como a segunda infância:

Os primeiros anos de vida da criança estão marcados por uma constante busca de relações: as pessoas, os objetos e o ambiente são interrogados, manipulados, mediante uma atitude de intercâmbio interativo, juntamente com um processo de forte empatia. Com essas características, fica evidente que as crianças bem pequenas necessitam de um modo muito específico de organização do trabalho pedagógico e do ambiente físico. (Barbosa & Horn, 2008).

A segunda infância é caracterizada por ser um momento importante de formação da criança. Nesse período, elas têm aumentadas as suas motivações, seus sentimentos e seus desejos de conhecer o mundo, de aprender. Sem exagero, pode-se dizer que elas quase explodem de tanta curiosidade. Então o adulto deverá desempenhar um papel desafiador, povoando a sala de aula com objetos interessantes, bem como ampliando e aprofundando as experiências das crianças. (Barbosa & Horn, 2008) (JOINVILLE, s.d, p. 59 e 60).

Observo neste documento que além destas duas passagens, não há uma concepção de criança no qual considera as vivências, a criança como ser social e de direitos, ativa e com voz no seu processo de desenvolvimento e que está inserida em diferentes contextos.

Percebo também que apesar do documento citar que se apoiou nas próprias DCNEI de onde compilou os melhores conceitos de organização curricular, não deixa explícita a concepção de currículo, ou seja, não há uma passagem onde destaca o que entende por currículo, e desta maneira, implico que esta ausência se torna bastante problemático devido o quão importante é apresentar o que ele significa.

3.3 DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE CAMPOS NOVOS

A Proposta Curricular para Educação Infantil do Município de Campos Novos (s.d) inicia apresentando os princípios norteadores no qual orientam a proposta curricular do município e, para isso, faz um apanhado sobre a contextualização da educação infantil no Brasil e ao final cita o RCNEI:

O Referencial Nacional para a Educação Infantil (1998) traz como princípios básicos de que a qualidade de experiências oferecidas às crianças nesta faixa devem considerar as especificidades afetivas, motoras, emocionais, sociais, éticas, estéticas e cognitivas, onde o **cuidar e o educar** são vistos como uma unidade para a conquista de habilidades e construção de conhecimentos essenciais para a vida (CAMPOS NOVOS, s.d, p. 3).

No decorrer do texto o documento fala sobre a organização curricular e desta forma afirma que:

O desafio para o município de Campos Novos é promover uma **organização curricular** para a educação infantil, que integre ações de cuidados, educação e brincadeiras, possibilitando a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, entendendo-a como ser completo, total e indivisível, como trata a Resolução 01/99 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CEB, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Considerando propostas que contemplem os princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; princípios políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; e os princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (CAMPOS NOVOS, s.d, p. 3).

Nesta mesma discussão o documento cita as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil para definir a concepção de currículo no qual o município de baseia.

[...] 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 à promover o desenvolvimento integral de criança de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, CNE/CEB, 2009, p.1 apud CAMPOS NOVOS, s.d, p. 3).

E finaliza explicando como o município buscou elaborar sua diretriz curricular:

Entendendo o currículo na Educação infantil como um conjunto de experiências culturais de cuidado e educação, relacionados aos saberes, conhecimentos e competências, valores e práticas; intencionalmente selecionadas e organizadas pelos profissionais da educação e vivenciadas pelas crianças, na perspectiva de formação humana integral, buscou-se elaborar uma Diretriz Curricular articulada com propostas pedagógicas inovadoras e contextualizada com as perspectivas do mundo contemporâneo (CAMPOS NOVOS, s.d, p. 4).

Mais adiante o documento trata sobre o desenvolvimento infantil de 0 a 3 anos, como ocorre o desenvolvimento físico motor, o desenvolvimento cerebral, as experiências afetivas, sociais e físicas. E afirma sua concepção de criança como um ser social e histórico, parte de uma sociedade, em uma determinada cultura e momento histórico, onde o professor precisa conhecer as fases do seu desenvolvimento, seus interesses e preferências, as necessidades e a história de cada criança que é única, considerando seu ritmo próprio de crescimento e desenvolvimento (CAMPOS NOVOS, s.d).

Também aborda o RCNEI quando pretende definir o conceito de desenvolvimento da autonomia infantil.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) define autonomia como a capacidade de se conduzir e de tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores e perspectivas pessoais, bem como a perspectiva do outro. A autonomia está relacionada à independência para atuar no meio, considerando habilidades de alimentar-se sozinha, vestir uma roupa, utilizar o vaso sanitário, além de andar e falar (CAMPOS NOVOS, s.d, p. 6).

E no decorrer apresenta mais dois tópicos onde fala sobre o Desenvolvimento Emocional e Social e Desenvolvimento cognitivo onde cita Piaget para explicar o desenvolvimento da inteligência infantil onde o texto parece estar incompleto.

Diferentes fatores influenciam no desenvolvimento da inteligência infantil: o desenvolvimento afetivo; o desenvolvimento da linguagem; o desenvolvimento da identidade e da autonomia; o movimento; e o desenvolvimento social. Enfim desenvolvimento infantil não pode ser visto de maneira compartilhada, tudo está interligado: o afeto, a linguagem, o social, o motor, o neurológico e o cognitivo. Neste sentido é importante

valorizar as conquistas individuais, pois cada criança apresenta fatores biológicos e interações diferenciadas que possibilitam seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Para Piaget, a construção do conhecimento passa por estados de equilíbrio e equilíbrio... (CAMPOS NOVOS, s.d, p. 7).

É interessante destacar que o documento vem se baseando em uma mescla de documentos e teóricos para definir como organiza o currículo e algumas concepções, como desenvolvimento da autonomia infantil e desenvolvimento cognitivo. O documento utiliza das DCNEI na qual tem como base uma concepção teórica, depois cita o RCNEI, e as contribuições de Piaget que possui outra abordagem no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento. Pergunto-me se essa mistura não dificulta o entendimento e o trabalho dos\das professores\as.

Na sequência apresenta a organização do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil do município, onde destaca como é a adaptação o momento de acolhida das crianças, a rotina, o brincar, a avaliação, e a estrutura e realidade local.

Sobre o momento de acolhida das crianças na instituição cita as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

Planejar efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação das crianças e seus responsáveis às práticas e relacionamento que têm lugar naquele espaço, e visar o conhecimento de cada criança e de sua família pela equipe da Instituição (BRASIL, 2013, p.84 apud CAMPOS NOVOS, s.d, p. 8).

Desta forma, o documento destaca que:

Com o tempo a criança vai se inserindo na rotina, se apropriando de outros espaços, interagindo com brinquedos, com colegas e educadores, tornando seu o que era estranho. Nesse momento começa a deixar "objetos de apego" um pouco de lado, pois já está construindo outros significados e sentindo que ali também é o seu lugar. Como diz **Piaget**, nessa fase "a criança vai assimilando, acomodando e se reestruturando cognitivamente." A finalidade de todos é que os pequenos sejam acolhidos e se sintam bem no ambiente em que permanecerão muitas horas do seu dia (CAMPOS NOVOS, s.d, p. 9).

Sobre a rotina o documento cita o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A Rotina representa também a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo do trabalho educativo realizado com as crianças. A Rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagem orientadas (BRASIL, 1998, p. 54 apud CAMPOS NOVOS, s.d, p. 10).

Sobre o brincar na educação infantil com base na teoria de Vigotski:

O “brinquedo” age como fonte de promoção do desenvolvimento, exercendo influência enorme. Para **Vygotsky**, o termo “brinquedo” se refere à atividade, ao ato de “brincar”, dedicando-se especialmente ao jogo de papéis ou à brincadeira do “faz-de-conta”, característica das crianças que aprendem a falar e são capazes de representar simbolicamente e envolver-se em situações imaginárias. Na fase pré-escolar acontece uma diferenciação entre os campos de significado e de visão, e através do brinquedo a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva que depende de motivações internas (CAMPOS NOVOS, s. d, p. 11).

Quando o documento define avaliação utiliza das Diretrizes Curriculares da Educação Básica:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013) definem “*avaliação como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças*”. (P.95) (CAMPOS NOVOS, s.d, p. 15).

A organização do currículo é definida por eixos temáticos: Identidade e autonomia, movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática, elaborados conforme o Referencial curricular Nacional para Educação Infantil, assim como no documento de Joaçaba. Ressalta:

[...] na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, é que surgiu a necessidade de organizar o currículo para a Rede Municipal de Campos Novos, sendo que na Educação Infantil, **os conteúdos são definidos nas áreas de conhecimento** por eixos de acordo com o REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (CAMPOS NOVOS, s.d, p. 19).

O documento finaliza destacando cada um dos eixos temáticos definidos como proposta curricular do município. Parece-me que a mistura de concepções está bastante forte no documento evidenciando muitas contradições em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças. Neste documento também a criança é pouco mencionada. Não identifiquei a concepção de infância.

3.4 DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE BLUMENAU

O documento curricular de Blumenau foi intitulado como *Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica (2012)*⁵. Está dividido em três

⁵ É interessante destacar neste documento, onde aborda sobre o ensino fundamental, que levando em consideração algumas demandas, o município organizou uma Proposta Pedagógica integrando as turmas:

volumes, educação infantil volume I, ensino fundamental volume II e educação de jovens e adultos volume III.

Já na apresentação o documento apresenta como se deu o processo de elaboração:

As Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica de Blumenau foram elaboradas de uma forma democrática, num processo que contou com a participação de educadores, professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e Universidade Regional de Blumenau - FURB (BLUMENAU, 2012, p. 14).

No decorrer da apresentação o documento destaca o contexto do município afirmando a importância dos dados que são necessários para que se compreenda o contexto histórico da educação em Blumenau.

O documento realça que a construção de propostas curriculares exige resgatar a forma como o currículo é pensado e materializado no cotidiano das instituições, sendo assim:

A Rede Municipal de Ensino de Blumenau historicamente vem discutindo, ora em cada etapa da educação básica, ora nas modalidades específicas, a forma de trabalhar os saberes acumulados por áreas do conhecimento, disciplinas e ou linguagens. Todo este processo resultou nas práticas de professores e gestores no entendimento do que seria necessário trabalhar em cada turma/ano/série. No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) remetem para a necessidade de construir propostas curriculares que contemplem o percurso formativo das crianças, adolescentes e adultos num processo articulado e sequencial, o que exige um olhar e diálogo horizontal e vertical do currículo. “O sentido do currículo e a diversidade das práticas pedagógicas está na construção histórica, cultural, social e política da educação”. (ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL PROF. FERNANDO OSTERMAN, 2010).

[...] De acordo com o art.9º, inciso II da Resolução nº04/2010, 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).

O currículo é visto como o modelador da construção das identidades e constrói as relações de poder da sociedade, sendo o fio da trama social. Assim sendo, o currículo não é desinteressado, ingênuo e desprovido de poder. “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) (BLUMENAU, 2012, p. 27 e 28).

O documento afirma ainda que:

Pré-escolar III e 1º e 2º anos; afirmando apresentar às crianças, os componentes curriculares de forma lúdica e prazerosa. Buscando elaborar uma postura, um procedimento que favoreça o percurso formativo, a evolução da aprendizagem, a formação continuada dos profissionais, o acompanhamento pedagógico, entre outros (BLUMENAU, 2012, p.90).

[...] não existe um modelo único de currículo, com receitas prontas, uma vez que este processo demandará reflexões e escolhas, às vezes difíceis de serem feitas. Toda a prática gravita em torno do currículo: “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 apud BLUMENAU, 2012, p. 28).

Mais adiante um capítulo discute sobre a *Educação Infantil e currículo: na continuidade do debate* (p. 59), evidenciando que pensar a educação infantil no contexto brasileiro significa dialogar com as questões já presentes em documentos tais como: Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) que se somam ao diálogo e discussões mais ampliadas sobre os direitos das crianças, os serviços a elas destinados, a intensidade dos estudos e dos debates que nos informam sobre as experiências que se vão desempenhando nos espaços coletivos destinados à criança pequena.

Está dito que é em torno deste movimento de diálogo que o município de Blumenau também tem se esforçado para pensar nas orientações educativas para crianças de 0 a 6 anos que tomem como fundamentos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e desta forma o documento destaca os princípios básicos de acordo com as DCNEI:

I) Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; II Princípios políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; III Princípios estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 1999, p. 2 apud BLUMENAU, 2012, p. 60).

E afirma que ter atenção a esses princípios básicos pressupõe alguns movimentos de rupturas com políticas e práticas pedagógicas que historicamente tomaram a criança como objeto de tutela, sem voz.

O documento questiona sobre como pensar o currículo na educação infantil levando em conta todas estas questões e princípios destacados. Reafirma que desta forma não teria outra maneira a não ser assumir o que as DCNEI orientam como currículo explicitando a mesma passagem das DCNEI onde a concepção está presente.

Na sequência o documento apresenta um novo capítulo intitulado de *Interações e Brincadeiras na Educação Infantil*, desta forma, já podemos notar que esse capítulo nos dá indícios de que foi elaborado conforme as DCNEI onde define interações e brincadeiras como eixos do currículo na educação infantil. Além disso, nesta parte o

documento inicia realçando que é necessário explicar a concepção de criança e infância, conforme segue:

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, construtora 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.

Entende-se também que a criança tem direito a uma infância ativa, que é parte da vida, e não preparação para a vida. Nesse sentido, as instituições de educação infantil precisam ser alegres, acolhedoras, seguras, espaços que permitam a criação das culturas infantis e a descoberta, além de lugar onde as relações sejam pautadas pelo respeito, atenção e cuidado com o outro (BLUMENAU, 2012, p. 64).

E continua destacando conforme as DCNEI sobre as interações e brincadeiras, eixos do currículo na EI:

Numa concepção sociocultural, o brincar “define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas”, sendo um espaço característico da infância (WAJSKOP, 1995, p. 66). 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.

[...] Portanto, ao falar de brincadeira é preciso enfatizar o papel das interações nesta 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 (BLUMENAU, 2012, p. 64).

Em um novo capítulo aborda sobre: *Cotidiano, rotina diária e documentação pedagógica na Educação Infantil: algumas pontuações conceituais e metodológicas* e ressalta que há muito tempo as DCNEI (BRASIL, 2009) apresentam orientações importantes que têm relação direta com a organização do trabalho pedagógico para e com as crianças de pouca idade em espaços coletivos de Educação Infantil, orientações tais como:

Tomar a brincadeira, as interações e as linguagens como eixos da prática pedagógica;

Garantir às crianças pequenas o acesso aos bens culturais construídos historicamente;

Organizar o dia a dia educativo de forma que os direitos fundamentais das crianças sejam assegurados;

Estruturar propostas pedagógicas que promovam a curiosidade, o desafio, a tomada de decisões, a capacidade de iniciativa e de fazer escolhas por parte da criança;

Oferecer diversidade de interações e experiências, variando os agrupamentos de crianças em pequenos e grandes grupos, bem como garantindo o direito da criança à interação individual com seus brinquedos e materiais;

Garantir o controle partilhado entre adultos e crianças na constituição da dinâmica da rotina diária (BLUMENAU, 2012, p. 68).

Na sequência do documento de Blumenau é destacado como o currículo está organizado, assim definindo em um novo capítulo: *Educação Infantil e Formação de Conceitos: Aprendizagens Necessárias*, as aprendizagens que consideram necessárias para as crianças da educação infantil, onde afirma que fará muito brevemente e objetiva a discussão do trabalho pedagógico, tendo como unidade de análise os conceitos.

Falar em Educação Infantil e formação de conceitos implica pensar no desenho curricular e na organização do trabalho pedagógico cuja ancoragem esteja alicerçada na linguagem.

A partir do momento em que elegemos a linguagem como um núcleo estruturante do trabalho pedagógico, não só a oralidade, a escrita, a leitura tornam-se elementos curriculares de relevância, mas também outras formas de manifestações expressivas de crianças e adultos, tais como o desenho, a fotografia, a plasticidade, a música, o cinema, o teatro, passam a constituir gama variada de possibilidades discursivas.

Desse modo, os espaços coletivos de Educação Infantil se constituem como espaços privilegiados de práticas culturais que dialogam. Pois a linguagem é uma ferramenta de ação no mundo. A linguagem incide sobre o outro que nos constitui humanos. É na e pela linguagem que produzimos discursos e somos também por eles produzidos.

Pensar em conceitos, trabalhar pedagogicamente com conceitos, desenhar e implementar um currículo por conceitos implica em ter a palavra como unidade central de análise.

[...] 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 conceitos.

Após falar sobre a linguagem como um núcleo estruturante do trabalho pedagógico, o documento destaca os conceitos científicos:

[...] tendo como eixos das propostas pedagógicas de educação infantil interações, linguagens e brincadeiras, não podemos, como professores, nos furtar a sistematizar com as crianças pequenas a formação de conceitos científicos.

A diferença entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos reside no fato de que os primeiros são aprendidos na cotidianidade, sem processo formal de sistematização. E os segundos, só são aprendidos na escola ou nas instituições de Educação Infantil e são selecionados e sistematicamente organizados pelo adulto professor.

É neste processo dialético, de reprodução e produção que a criança constrói e reconstrói o conhecimento por meio de conceitos espontâneos e científicos.

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.

Existem conceitos que são fundamentais e que necessitam ser trabalhados pedagogicamente muito cedo nos espaços formais de educação, pois constituem a base conceitual das noções básicas matemáticas e da linguagem (BLUMENAU, 2012, p. 73, 74 e 75).

Na sequência realça quais conceitos são fundamentais, como sugestão para que estes componham os currículos de Educação Infantil da Rede Municipal:

[...] de fato constituem uma base conceitual elementar para a formação e ampliação de conceitos científicos pela criança pequena. São eles: tempo, espaço, cultura, texto, sociedade, classificação, seriação, número, identidade pessoal e social, alfabeto, som, quantidade, esquema corporal, natureza, seres vivos, dentre outros.

O documento finaliza separando em uma tabela os conceitos, os objetivos de aprendizagem e as possibilidades metodológicas nas diferentes faixas etárias, crianças de 0 a 2 anos, crianças de 2 a 3 anos e crianças de 3 a 5 anos.

3.5 DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS

O documento curricular de Florianópolis foi definido como *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015)*. E já no início da apresentação o documento afirma que a educação infantil do município de Florianópolis apresenta muitos desafios, e dentre eles:

[...] encontra-se o de apresentar à Rede Municipal de Educação uma proposta político-pedagógico, por meio de um currículo que garanta às crianças pequenas o direito a um atendimento acolhedor, afável, educativo, lúdico, seguro que lhes permita se apropriarem das linguagens e dos saberes que permeiam as relações sociais (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 5).

Logo em seguida o documento já informa a concepção de currículo no qual se pauta, citando exatamente como está descrito nas DCNEI (resolução CME/CED n.º05/2009), como já descrevi em outros documentos, *“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...”* (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 5).

Ainda na apresentação o documento discorre sobre como se deu o processo de elaboração desta proposta curricular.

[...] é resultado de um trabalho coletivo de reflexão e orientação, e está organizado em quatro dimensões com indicativos para o planejamento articulado em grupos etários, delimitando o que é fundamental ser considerado, nas propostas para as crianças. Enfatiza a importância da brincadeira com intencionalidade pedagógica e a estruturação do cotidiano, mediante o processo de planejamento, observação, registro, avaliação e replanejamento. O **“Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis”** 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 (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 5).

Neste documento é destacado também que é o terceiro volume de um conjunto de documentos elaborados desde 2008, que pretende definir as bases para a estruturação de orientações curriculares para a educação infantil municipal em Florianópolis. Antecedem a sua elaboração, as Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil, publicadas em 2010 e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal, de 2012. Assim, compreendem que esses documentos que se propõem serem mediadores curriculares, foram escritos a muitas mãos, característica importante para documentos que visam a ser interpelados e apropriados por um conjunto extenso de pessoas.

Neste entendimento, o documento de Florianópolis realça que:

[...] o currículo para a rede municipal, é decorrente do anterior, e se faz necessário para o refinamento das orientações curriculares para a prática pedagógica, intensamente discutida e sistematizada pelo grupo de supervisores e coordenadores pedagógicos das creches e Núcleos de Educação Infantil – NEI municipais e pelas assessoras pedagógicas que compuseram a equipe da Diretoria de Educação Infantil no segundo semestre de 2013 e primeiro de 2014 (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 8).

Sobre o que diz respeito à concepção de educação infantil o documento destaca que este entendimento já está nas diretrizes municipais de 2010. Qual seja:

[...] 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), 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).

Outro aspecto que o documento destaca como bastante importante é a orientação de que cabe à educação infantil promover o desenvolvimento integral das crianças, o que implica considerá-la nas suas múltiplas dimensões humanas, de modo indissociável e partilhar tal objetivo com as famílias. Portanto, para que isso ocorra:

[...] 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) (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 9).

Em relação à concepção de criança e infância no qual o documento se pauta para pensar as propostas curriculares, está descrito da seguinte forma:

As propostas a serem desenvolvidas partem da viva defesa de que as **crianças** são os sujeitos centrais do planejamento, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b), que estas vivem **infâncias** diversas, que precisam ser consideradas ao se objetivar a ampliação, diversificação e complexificação dos seus repertórios de conhecimentos e culturais. Sendo assim, cabe-nos definir quais são os pontos de partida para a composição de um currículo que se efetiva a partir de uma base definida como fundamental às experiências educativas formais das crianças e em relação com tudo aquilo que elas trazem para as instituições, a sua curiosidade, as suas experiências de vida, os seus jeitos de perceber e significar o mundo (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 10).

Como ponto de partida para pensar a organização das propostas curriculares o documento destaca que é a compreensão de que nas instituições de educação infantil são organizadas variadas propostas para as crianças.

Estas propostas, que englobam todas as situações de educação e cuidado cotidianos, pressupõem que as crianças tenham a possibilidade de ter vivências intencionalmente organizadas pelas profissionais, 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).

Outro ponto fundamental destacado pelo documento é que à compreensão das finalidades de um currículo para a educação infantil é o de **desenvolvimento**.

Para Zoia Prestes (2008), desenvolvimento é a emergência do novo, que surge na infância, sobretudo, com a atividade do brincar, sendo este um processo ininterrupto de mudanças. Sob esse ponto de vista, o desenvolvimento não é linear ou natural, tampouco é resultado apenas de um amadurecimento biológico. 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).

O documento dá um destaque bastante importante para as atividades do brincar, como ponto central do currículo, quando cita que a criação do novo, portanto, será gerada pelas vivências organizadas, propostas e complexificadas, e a condição essencial para esse desenvolvimento (em que se inclui a fala, o pensamento, o movimento, a imaginação, a memória, a atenção) das crianças tem como um de seus impulsionadores a atividade do brincar.

A brincadeira ocupa um lugar central no currículo, lugar esse já definido nas orientações curriculares do município, que apresentam a brincadeira como eixo estruturador e estruturante das propostas. A brincadeira de faz-de-conta é uma das atividades-guias da criança, o que não significa que seja a atividade que mais tempo ocupa ou que seja a mais importante ou a única presente naquela etapa do desenvolvimento. É guia porque, em certa idade, vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações.

A atividade guia na infância não tem determinados tempo e espaço para acontecer, pois é inventada pela criança e regulada por ela (PRESTES, 2008 apud FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 11).

O documento de Florianópolis cita ainda que, os Núcleos de ação pedagógica-NAP compõem o currículo da educação infantil municipal, são estas as: **Relações Sociais e Culturais, Linguagens e Relações com a Natureza**, e estas dimensões do currículo estão relacionadas, tendo em vista que:

[...] as formas privilegiadas, pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social, indicam a impossibilidade de organizar e planejar de forma separada e parcial cada um dos diferentes núcleos da ação pedagógica na educação infantil (ROCHA 2010, p. 13) (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 11).

No que se refere à organização curricular, está definido conforme o documento de Florianópolis que:

[...] está organizado pelas dimensões do currículo: Brincadeira; Núcleo de Ação Pedagógica: Relações Sociais e Culturais; Núcleo de Ação Pedagógica: Linguagens e Núcleo de Ação Pedagógica: Relações com a Natureza. Cada uma dessas dimensões apresenta indicativos para o planejamento organizado em grupos etários, sendo eles: os bebês até 1 ano e 11 meses; crianças bem pequenas – 2 anos e 11 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas – entre 3 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses⁴. Ainda será possível encontrar indicativos agrupados para todos os grupos etários. Salienta-se que essa divisão etária tem por objetivo perspectivar a complexificação das propostas e do processo de aprendizagem das crianças, contudo não há uma fronteira rígida entre esses grupos, portanto, por vezes pode-se avaliar a necessidade de proposição de determinadas situações previstas para um dado grupo etário para outro. Cabe enfatizar que esses indicativos têm por objetivo delimitar o que é fundamental ser considerado nas propostas para as crianças, contudo quem fará a seleção, a mediação e efetivará o currículo são as profissionais na relação com as crianças (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 12).

E por fim realça que:

[...] a ênfase dada ao papel das profissionais remete ao fato de que o desenvolvimento das crianças não se dá de forma espontânea, ele precisa ser mediado. Nessa perspectiva, a professora precisa selecionar o que irá propor a partir das concepções previstas nos documentos da rede, no sentido de assegurar que a instituição educativa cumpra o seu papel, portanto, esse documento por si só não efetivará uma educação infantil de qualidade: é nas relações humanas que ela se torna possível (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 12).

3.6 DOCUMENTO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE CRICIÚMA

O documento curricular da rede municipal de Criciúma está intitulado como *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma: a criança como protagonista da aprendizagem*.

E logo no início já anuncia sobre o processo de discussão que deu origem ao documento:

A Secretaria Municipal de Educação de Criciúma mobilizou-se em torno dessa organização e entrega, de forma honrosa e respeitosa, às mãos dos/as profissionais da Educação Municipal, as DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL, documento consolidado a partir das discussões realizadas em formações e encontros com os/as profissionais/as que trabalham neste segmento no município de Criciúma. Um currículo bem definido e elaborado de forma coletiva por professores/as qualificados e gestores comprometidos, é elemento fundamental para garantir o “Cuidar e o Educar”, na Educação Infantil (CRICIÚMA, 2016, p. 13).

No decorrer o documento nos chama a atenção para um capítulo onde fala sobre as diferentes infâncias e as crianças na Criciúma do século XX onde conta um pouco sobre a história do município. A meu ver essa contextualização se torna muito interessante devido à importância que o documento dá para os diferentes contextos históricos onde as crianças estão inseridas, levando em conta a cultura particular do município.

O território atualmente denominado de Criciúma tem suas relações de ensino aprendizagem marcadas por seu contexto sócio-histórico-cultural. Refletir sobre educação e infância é investigar processos históricos contextualizando-os no tempo e espaço. Sabe-se que o conhecimento para os primeiros habitantes desse espaço, os indígenas, era construído por meio das experiências de vida contadas pelos mais velhos às crianças, prática conhecida como tradição oral. As práticas cotidianas, bem como alguns rituais de passagem caracterizam modos pelos quais algumas sociedades socializam conhecimentos adquiridos por gerações passadas às crianças pequenas (CRICIÚMA, 2016, p. 36).

No que diz respeito à concepção de criança e infância o documento destaca que o conceito de ambas é uma construção histórica e social, que foi estabelecida em espaços e tempos diferentes, que corresponde com as mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade.

A criança é um sujeito histórico, possui uma natureza singular, que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de uma maneira muito própria, precisando ser compreendida e respeitada a partir de suas singularidades. Além de ser lúdica, faz suas próprias construções, por meio do brincar, do encenar, do experimentar, do narrar, do questionar, do imaginar, do desejar, do aprender, do criar e do observar. É por meio da interação, que ela busca atribuir significados das experiências sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. A criança é um ser social que

aprende significando e transformando valores culturais do seu ambiente, que a torna um sujeito criador e recriador de cultura.

A infância é entendida como um fenômeno concreto, material e imaterial, não como um acontecimento estático e, por isso, mediatizado por temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo. Nesta perspectiva, a criança adquire novas formas de aprender o mundo, de modo a internalizar a cultura e as características externas, as quais passam a ser algo que lhe é próprio (CRICIÚMA, 2016, p. 48).

Na sequência abordam sobre um currículo na educação infantil que se baseia nas experiências e vivências da criança com os saberes e conhecimentos da natureza e da cultura, onde acreditam que a criança assume um papel de protagonista nesse processo, para tanto documento realça:

Ao observar o cotidiano das instituições que atendem crianças de zero a cinco anos da Rede Municipal, verifica-se a necessidade da superação de práticas educativas baseadas em um modelo de currículo que não privilegia a ação da criança, ou seja, ela não assume seu papel de protagonista no processo educativo. Para a superação desta concepção de currículo, alguns desafios são encontrados e o maior deles é a reelaboração do conceito de currículo, já estabelecido historicamente, centrado em diversas dimensões educativas, os quais serão desafios a superar, a fim de melhorar a qualidade do atendimento das crianças na Educação Infantil (CRICIÚMA, 2016, p 67).

Neste entendimento que prevê a superação de algumas concepções, o documento destaca alguns desafios e superações para os professores da rede municipal de Criciúma, como:

SUPERAÇÃO:

- Assistencialismo refere-se somente ao cuidado com o corpo;
- escolarização, do caráter preparatório para o Ensino Fundamental;
- organização do planejamento baseado no calendário de datas comemorativas, estabelecido para eventos; e
- fragmentação e limitação da aprendizagem das crianças.

DESAFIOS:

- Assegurar o cuidar e o educar como ações indissociáveis;
- garantir o brincar como fonte de aprendizado;
- valorizar a escuta das crianças sem cair no espontaneísmo;
- dar visibilidade às especificidades das crianças bem pequenas;
- considerar e valorizar a diversidade de culturas e de sujeitos; e
- legitimar o profissional da Educação Infantil como pesquisador e mediador da aprendizagem e desenvolvimento da criança (CRICIÚMA, 2016, p. 67).

Afirmam que essa concepção de currículo está fundamentada nos princípios éticos, políticos e estéticos, conforme estabelecem as DCNEI.

No que se refere à forma de organização curricular as diretrizes de Criciúma afirmam que:

Faz-se necessária uma organização curricular pautada em campos de experiências e vivências, em consonância com a Base Nacional Comum

Curricular (2015, p. 19), “as formas pelas quais meninos e meninas aprendem, ou seja, convivendo, brincando, participando, explorando, comunicando e conhecendo-se” (CRICIÚMA, 2016, p. 69).

De acordo com esta definição pautada em campos de experiências e vivências de aprendizagens, as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil de Criciúma organizaram sua práxis, da seguinte forma:

[...] Os campos deverão organizar as experiências de modo a não fragmentar o conhecimento da criança nas suas possibilidades de vivências, na compreensão do mundo feita pela totalidade de sentidos, no conhecimento construído na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual.

Assim:

[...] A organização dos Campos de Experiências serão subsídios para efetivação das práticas educativas:

A Criança e a Brincadeira: O brincar como linguagem na Educação Infantil diz respeito às vivências lúdicas experimentadas pelas crianças na instituição, tais como: as brincadeiras em suas diversas formas, os jogos e, em especial, o faz-de-conta. Além de se constituir como campo de experiências, o brincar é também considerado como eixo estruturante da prática pedagógica, permeando todo o trabalho.

A Criança e suas Linguagens: Esse campo de experiências, na Educação Infantil, diz respeito a aspectos relacionados às formas que a criança tem para expressar-se e comunicar-se por meio das múltiplas linguagens: gestual, oral, corporal, matemática, escrita e as linguagens das Artes.

A Criança e sua Relação com a Natureza: Com relação a esse campo de experiências, na Educação Infantil, diz respeito à relação da criança com o meio ambiente, enquanto ser da natureza e a sustentabilidade da vida no planeta, como também aos elementos e fenômenos físicos, químicos e biológicos.

A Criança e sua Relação com o Mundo Social: Quanto a esse campo de experiências, na Educação Infantil, ele trata da relação da criança consigo e o outro na formação humana, bem como vivências e acontecimentos socioculturais desenvolvidos no tempo e no espaço, as práticas sociais e o ambiente social, perpassados por questões como: autonomia, identidades, ética, cidadania, diversidade, educação especial na perspectiva inclusiva e tecnologia (CRICIÚMA, 2016, p. 71, 72).

E desta forma o documento vai abrangendo de forma ampla cada campo de experiência dando sugestões aos professores de como trabalhar com cada campo de experiência nas redes municipais de Criciúma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta central que corresponde a esta pesquisa foi imensamente importante para que eu pudesse levantar alguns questionamentos sobre a temática no qual abordei: currículo na educação infantil. A pergunta, que conhecimentos compõem os currículos para a Educação Infantil? Levou-me a realizar um trabalho intenso onde constatei que essa discussão, na atualidade, se tornou um campo contestado nas diversas pesquisas que envolvem a área da educação.

Como já mencionei no corpo deste trabalho, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e desta forma, há uma grande necessidade de reconhecer suas especificidades pedagógicas na intenção de evitar práticas fundadas nas mesmas perspectivas das demais etapas e também evitar as compreensões ainda recorrentes em alguns contextos de delimitar as creches e pré-escolas como um espaço que recebe crianças com o objetivo de guarda.

Na busca constante de ampliar a minha compreensão nas bibliografias sobre essas discussões durante o estudo, fui ricamente presenteada com conhecimentos e conceitos sobre o que se entende por currículo e as especificidades da prática pedagógica nas instituições que atendem crianças bem pequenas. O quão importante é pensar, refletir e planejar o currículo.

O objetivo desta pesquisa foi analisar os conhecimentos considerados válidos para a prática pedagógica na Educação Infantil, nas Propostas Curriculares das Redes Públicas Municipais de Santa Catarina, e como objetivo específico no intuito de organizar o estudo estabeleci que seria importante: aprofundar estudos teóricos no campo do currículo para a Educação Infantil; analisar as DCNEI reconhecendo-as como documento orientador e mandatário para o currículo na EI; mapear as propostas curriculares das redes municipais de educação de Santa Catarina; analisar as propostas curriculares amostradas com base no que definem as DCNEI.

E agora chegando ao término desta pesquisa, posso afirmar que os objetivos foram alcançados. Com toda a minha coragem e o prazer no qual fui adquirindo para realizar esta pesquisa, conforme a análise, afirmo que foi possível identificar diferentes formas de organização curricular nos documentos das redes públicas municipais de Santa Catarina.

É importante destacar que alguns municípios ainda utilizam como fundamento o RCNEI para organizar suas propostas curriculares, justificando ser um documento primordial para orientação curricular, e desta forma, definem seus currículos por eixos norteadores ou temáticos no qual, abordam a formação pessoal e social e o conhecimento do mundo nas diferentes áreas de conhecimentos, sendo estas: Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; Identidade e Autonomia; Matemática; Movimento; Música; Artes Visuais e Língua Inglesa.

Nesta análise pôde-se observar também que alguns documentos anunciam e valorizam a importância de assumir as DCNEI, como documento orientador, onde define os eixos norteadores: interações e brincadeiras. Tais documentos destacam que o currículo e a educação infantil estão em constante debate e pensar a educação infantil no contexto brasileiro significa dialogar com inúmeras questões presentes em diferentes documentos e leis pensadas para o contexto da educação infantil. E este constante debate pressupõe movimentos de rupturas com políticas e práticas pedagógicas que historicamente tomaram a criança como ser passivo e que não possui voz.

Tanto o RCNEI como as DCNEI definem eixos que norteiam a organização do currículo, entretanto, é importante estar atento, pois, cada um desses documentos organizaram eixos diferentes. E assim nos documentos curriculares dos municípios, pude perceber que alguns optaram por se fundamentarem ou só no Referencial ou nas Diretrizes Nacionais ou citaram concepções de ambos os documentos ou outros documentos além destes.

E assim definiram como os conhecimentos são organizados na prática pedagógica. O documento de Joaçaba busca oportunizar competências e habilidades de acordo com as áreas de conhecimento; o documento de Campos Novos define que o objetivo é integrar ações de cuidados, brincadeiras e educação a partir das áreas de conhecimentos presentes nos eixos temáticos; o documento de Blumenau define a organização do trabalho pedagógico de acordo com o que orienta as DCNEI, e uma destas orientações é tomar a brincadeira, as interações e as linguagens como eixos da prática pedagógica, esses eixos são os objetivos de aprendizagem; O documento de Joinville define que a organização curricular deve ser por campos de experiências e expectativas de aprendizagens baseadas nos eixos, interações e brincadeiras; O documento de Florianópolis define que os eixos estruturadores são as brincadeiras, e os núcleos de ações pedagógicas: relações sociais e culturais, linguagens e relações com a natureza; e por fim o documento de Criciúma define a organização curricular pelos

eixos criança e brincadeira, relação com a natureza, linguagens e mundo social, propiciando experiências e vivências onde a criança é protagonista do processo.

Em relação à concepção de currículo alguns documentos empregam concepções de currículo desconectadas ou sem fundamento, uma vez que, nas próprias DCNEI, que é um documento orientador e mandatário, pode ser encontrada a definição sobre o que se entende por currículo.

No que se referem à concepção teórica, alguns documentos utilizam autores que possuem concepções bem distintas uma das outras, quando trata o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

E por fim, mas não menos importante, acredito ser relevante destacar que alguns documentos dão bastante importância em contextualizar o município, enfatizando que todos os lugares possuem características culturais e sociais diferentes.

Finalizo as considerações deste trabalho deixando como sugestão para que as pesquisas sobre o currículo na educação infantil não se cessem, pelo contrário, que essas discussões se estendam na formação dos professores nas universidades e também nas formações continuadas de professores já atuantes nas redes municipais.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Ideología y currículum**. Madrid: Akal, 1986.
- APPLE, Michael. **Maestros y textos**. Barcelona: Paidós Ibérico, 1989.
- APPLE, Michael. **El conocimiento oficial**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1996.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- BAILEY, Kenneth. **Methods of social research**. 2. ed. New York: Free Press, 1982.
- BERNSTEIN, Basil. **Clases, códigos y control**. Madrid: Akal, 1988.
- BLUMENAU. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Básica**; v.1. Educação Infantil – Blumenau: Prefeitura Municipal/SEMED, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar**. MEC. Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. (Ministério da Educação/CNE). Parecer CEB 022/1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 1999a.
- _____. Parecer CNE/CEB 020/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 2009a.
- _____. Resolução CEB 1/1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 1999b.
- _____. Resolução CNE/CEB n. 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 2009b.
- _____. (Ministério da Educação/SEF/COEDI). **Educação infantil no Brasil: situação atual**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.
- BUJES, Maria Isabel E. **Escola infantil: pra que te quero?** In: CRAIDY, C., KAERCHER, G. E. Educação infantil: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CAMPOS NOVOS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para Educação Infantil do Município de Campos Novos**. s.d.

CAMPOS, Roselane Fátima. **Educação Infantil: Políticas e identidade.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n 9, p. 217-228, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. **A produção acadêmica na área de educação infantil a partir da análise de Pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: primeiras aproximações.** In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados; São Carlos: UFSCar; Florianópolis: UFSC, 1999. p. 19-49.

COUTINHO, Angela Scalabrin; SCHMITT, Rosinete Valdeci. **Qual o currículo para bebês?** In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; ROBEIRO, Maria Izabel Souza (Orgs.). Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo? Salvador: Sooffset, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. **O currículo e os sistemas de ensino no Brasil.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.3, p. 25-36, Set/Dez, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>>. Acesso em 27 de ago. 2017.

CRICIÚMA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Criciúma.** Criciúma, 2016.

FACCI, Marilda Gonçalves D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostki.** Cadernos CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Florianópolis, 2015.

GADOTTI, Moacir. **"Pressupostos do projeto pedagógico".** In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/94.

GODOY, Arilda Schimidt. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais.** RAE. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, 1995.

IANNI, Octávio. **Dialética e capitalismo: ensaio sobre o pensamento de Marx.** Petrópolis: Vozes, 1988.

JOAÇABA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Sistema Público de Educação do Município de Joaçaba.** s.d.

JOINVILLE. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Experiências de Aprendizagem no Espaço da Educação Infantil.** s.d.

KRAMER, Sônia. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate,** (2002). Disponível em: <www.ced.ufsc.br/~nee0a6>. Acesso em 29 de ago. 2017.

KUHLMANN Moysés Jr. **Educação infantil e currículo.** In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil:** Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LIMA, Telma Cristine Sasso. de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos Metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis (Impresso), v. 10, p. 35-45, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social.** In: _____. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** Revista Brasileira de Educação, n.23, maio/jun/jul/ago, 2003.

NASCIMENTO, Edaniele Cristina Machado do. **PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: EDUCAÇÃO OU ASSISTÊNCIA?** In: XII EDUCERE - Congresso Nacional de Educação III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação? SIRSSSE, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO) IX Encontro Nacional sobre Atendimento, 2015, Curitiba. Anais do Congresso. Curitiba: EDITORA UNIVERSITÁRIA CHAMPAGNAT, 2015. v. 12. p. 17439-17455. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf>. Acesso em: 04 de out. de 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Currículo na Educação Infantil:** dos conceitos teóricos à prática pedagógica. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; ROBEIRO, Maria Izabel Souza (Orgs.). Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo? Salvador: Soffset, 2014.

PONCE, Branca Jurema.; DURLI, Zenilde. **Currículo e identidade da educação infantil.** Currículo sem Fronteiras, v. 15, p. 775-792, 2015.

QUIROGA, Consuelo. **Invasão positivista no marxismo:** manifestações no ensino da metodologia no Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1991.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Políticas públicas e qualidade da educação infantil.** In: SANTOS, Marlene Oliveira de; RIBEIRO, Maria Izabel Souza. Educação infantil: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo?. Salvador: Soffset, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. 542p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 a edição Papyrus, 2002.