



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
CURSO DE PEDAGOGIA

Juliana Breuer Pires

**CUIDADO E EDUCAÇÃO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Florianópolis

2021

Juliana Breuer Pires

**CUIDADO E EDUCAÇÃO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em
Pedagogia do Centro de Ciências da Educação
da Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito para a obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Profa. Dra. Zenilde Durli

Coorientador: Profa. Dra. Patrícia de Moraes
Lima

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da
UFSC.

Pires, Juliana Breuer
CUIDADO E EDUCAÇÃO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES PARA
A EDUCAÇÃO INFANTIL / Juliana Breuer Pires ;
orientador, Zenilde Durli, coorientador, Patrícia de
Moraes Lima, 2021.
69 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Pedagogia. 3. Educação Infantil . 4.
Cuidar e Educar. 5. Currículo. I. Durli, Zenilde . II. de
Moraes Lima, Patrícia . III. Universidade Federal de Santa
Catarina. Graduação em Pedagogia. IV. Título.

JULIANA BREUER PIRES

Cuidado e educação nos documentos curriculares para a Educação Infantil

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciatura e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia

Florianópolis, 14 de Abril de 2021.

Profa. Dra. Joana Célia dos Passos
Coordenadora do Curso de Pedagogia

Profa. Dra. Zenilde Durli
Orientadora
UFSC

Profa. Dra. Patrícia de Moraes Lima
Coorientadora
UFSC

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Kátia Adair Agostinho
Avaliadora
UFSC

Prof. Dr. Rogério Machado Rosa
Avaliador
UFSC

Profa. Dra. Marta Corrêa de Moraes (Suplente)
Avaliador
UFSC

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos os professores que passaram pela minha vida, desde minha Educação Infantil ao Ensino Superior. Todos, de uma forma ou de outra, apresentaram-me o mundo, atribuindo-lhe significados diversos.

Agradeço imensamente minha orientadora Profa. Dra. Zenilde Durli, por ter aceitado conduzir-me nesse caminho de descobertas e aprendizados. Jamais esquecerei o dia em que nos proporcionou uma saída de campo a uma instituição de Educação Infantil, onde naquele lugar, observando, brincando e interagindo com as crianças, tive a certeza de que estava na profissão certa, pois estava enfrentando uma fase cercada por dúvidas a respeito da profissão que estava trilhando.

Agradeço também a minha família, principalmente aos meus pais Gislaine e Júlio Cesar, ao meu irmão Gabriel e aos meus avós Elba e Antônio, Maria de Lourdes e Jaime. Aos amigos e colegas que estiveram presentes a todo o momento compartilhando inúmeros sentimentos, sejam alegrias, tristezas, medos, inseguranças.

Gratidão aos amigos que fiz durante minha jornada na Universidade Federal de Santa Catarina - Carolina do Amarante, Clara Quentel, Elizabete Enedina de Souza, Juliana B., Juliana Z., Lydia F., Maria Lúcia M., Pricila K., Pedro, Suelen, Thayene - que muito ensinaram-me e ensinam. E aqueles que me acompanham ao longo da vida – Alinny, Carla, Danny, Jennifer, Juliana Moreira, Karen Cristina, Lyandra, Nathália, Natacha Marques, Vitória Tavares, por acreditarem em mim e me incentivarem.

Agradeço aos colegas, amigos e professores do Programa de Educação Tutorial – PET Pedagogia, com a qual faço parte desde minha segunda fase, que muito contribuiu para meu aprendizado, para minha formação não só como professora, mas também como sujeito, e que possibilitou a criação de vínculos com muitos que hoje chamo de amigos.

Sei que um simples “agradeço” não é forte o bastante para dizer tudo o que eu sinto. E aqueles com os quais não mencionei aqui, não se sintam tristes, pois vocês também têm um lugar especial em meu coração, e se eu fosse mencionar

cada um que deixou marcas positivas em mim, com certeza o agradecimento não seria apenas em alguns parágrafos.

“Portanto, a escola, enquanto um conjunto de contextos de vida coletiva, é compreendida aqui como um lugar da vida, tecido por vários fios juntos e em conjunto, tramados e constituídos pela ação do eu com o outro, que supõe estar em contínuo exercício de construção. Enquanto, nesse contínuo, juntos colhem e acolhem aprendizagens e descobertas sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.” (FOCHI, 2015, p.35)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem por objetivo analisar a relação entre cuidado e educação nos documentos curriculares que orientam a Educação Infantil nas esferas nacional e municipal. Os documentos analisados nesta pesquisa foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015). Os objetivos específicos constam de: i) mapear os documentos curriculares nacionais e do município de Florianópolis que tratam do currículo para a educação de primeira infância; ii) analisar como os documentos curriculares tratam da relação entre cuidado e educação no contexto da Educação Infantil. Como metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica para compreender o histórico, o conceito e a concepção de cuidar e educar, e também a pesquisa documental para análise dos documentos oficiais. Constatamos que o cuidar e o educar, ações que constituem as práticas pedagógicas das instituições que atendem as crianças de 0 a 6 anos, são indissociáveis, pois são dimensões humanas, e devem apresentar intencionalidade pedagógica. Entretanto, observamos que a BNCC (2017) atribui as ações de cuidar e educar uma lógica operacional, o que diferencia dos demais documentos analisados, onde tais práticas se tornam mais significativas por considerarem o processo de ensino-aprendizagem, as especificidades de cada faixa etária, assim como compreenderem o professor como mediador deste processo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cuidado. Educação. Currículo.

ABSTRACT

This Term Paper has for objective analysing the relation between “care” and “education” in the curriculum documents that guide the Early Childhood Education at the national and municipal levels. The specific objectives consist of: i) map the national curriculum documents and of the municipality of Florianopolis that deals with the curriculum for early childhood education; ii) analysing how the curriculum documents deals with the relation between care and education in the context of the Early Childhood Education; understanding the possible unfoldings of the relation between care and education proposed in the curriculum documents on pedagogical practice. We develop bibliographic and documental research, and we used a content analysis as a technique in the study of the documents. We concluded that caring and educating, which are actions that constitute the pedagogical practices of the institutions that attend children from 0 to 6 years, are inseparable as they are human dimensions, and should present pedagogical intentionality. However, we observed that the National Curricular Common Base (2017) attributes the actions of caring and educating an operational logic, which differs from the others analyzed documents, where such practices become more significant for considering the process of teaching-learning, the specialities of each age group, as well as understanding the teacher as a mediator of this process.

Keywords: Childhood Education. Caring and Educating. Curriculum.

LISTA DE QUADROS

<u>Quadro 1 - Concepção de Cuidar e Educar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)</u>	33
<u>Quadro 2 - Concepção de Cuidar e Educar na Educação Infantil, na BNCC (BRASIL, 2017)</u>	44
<u>Quadro 3 - Síntese Naps</u>	52
<u>Quadro 4 - Concepção de Cuidar e Educar na Educação Infantil, no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - Volume III - (2015)</u>	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COEDI - Coordenação-Geral de Educação Infantil

COEPRE – Coordenação de Educação Pré-escolar

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAPs – Núcleos de Ação Pedagógica

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

Sumário

1	<u>INTRODUÇÃO.....</u>	15
2	<u>O CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL</u>	19
2.1	ASPECTOS HISTÓRICOS DA CRECHE.....	20
2.2	ASPECTOS HISTÓRICOS DOS JARDINS DE INFÂNCIA.....	23
2.3	CUIDAR E EDUCAR COMO AÇÕES INDISSOCIÁVEIS.....	25
3	<u>O CUIDAR E EDUCAR NOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: BNCC E DCNEI</u>	29
3.1	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (DCNEI)...	29
3.1.1	CUIDAR E EDUCAR NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	33
3.2	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	40
3.2.1	CUIDAR E EDUCAR NA BNCC	44
4	<u>CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (2015)</u>	49
4.1	CUIDAR E EDUCAR NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (2015)	54
5	<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u>	63
	REFERÊNCIAS.....	66

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso discute a temática do cuidado e da educação, compreendendo-os como aspectos centrais do currículo no campo da Educação Infantil. Esse interesse vem de longe, desde o início do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina, despertado pelas leituras e estudos realizados nas disciplinas de Educação e Infância. As discussões sobre o cuidar e educar, especialmente no primeiro segmento da Educação Infantil – as creches – ampliaram o interesse e conduziram a essa iniciativa. Bem verdade que para alguns pesquisadores(as) e professores(as), inclusive do Curso, pelo volume de publicações já existentes, essa temática não é considerada relevante. Mesmo assim, no percurso formativo inicial à docência, ainda ocupa espaço central tendo em vista constituírem o currículo, desde sua prescrição em documentos e orientações oficiais até o currículo em ação (SACRISTAN, 2000), ou seja, aquele que efetivamente acontece nas relações cotidianas.

Além disso, cuidado e educação constituem temática de extrema importância na Educação Infantil porque expressa a essência da função social das instituições que acolhem as crianças de zero a seis anos de idade¹ e, por consequência, da ação pedagógica e organização dos contextos educativos. Essa questão, no entanto, carrega tensionamentos históricos, uma vez que no processo de institucionalização da educação de primeira infância² as ações de cuidar e educar resultaram em dicotomias, inclusive refletindo em diferentes tipos de instituições e só mais tarde foram compreendidas como práticas indissociáveis.

Conforme Kuhlmann (1991), as instituições que atendiam as crianças de faixa etária de 0 a 6 anos eram de tipos diversos e respondiam aos interesses de classe e, com isso, o projeto pedagógico de cada uma também se diferenciava. A creche atendia as crianças das camadas mais empobrecidas da sociedade, com projeto pedagógico mais assentado nas ações de cuidado e de cariz

¹ Embora a legislação atual defina a faixa etária de zero a cinco anos para a Educação Infantil, crianças que completam 6 anos após o mês de março permanecem nessa etapa educativa. Por essa razão vamos nos reportar à faixa etária de zero aos seis anos.

² Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente determina, a infância é o período que abrange de zero aos doze anos. Nesse sentido, para efeitos desse trabalho, denominamos de primeira infância o recorte etário de zero aos seis anos de idade.

assistencialista, que envolvia ações mais centradas nos aspectos de saúde, higiene e alimentação. O jardim de infância, por sua vez, era destinado às classes mais abastadas da sociedade, priorizando um projeto pedagógico mais voltado à escolarização. Além disso, os diferentes tipos de instituições que abrigavam as crianças nessa faixa etária também colaboravam no sentido de fortalecer essa dicotomia, conforme veremos adiante.

Outra questão não menos importante para firmar uma identidade mais relacionada aos aspectos de cuidado na creche, tem ligação com mudanças sociais implicadas com contextos políticos e econômicos. Entre elas, destacamos a inserção das mulheres no mercado de trabalho obrigando-as a deixar seus filhos pequenos sozinhos ou, então, aos cuidados de outras mulheres. De acordo com Didonet (2001, p.12):

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíram para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche. A Revolução Industrial, no século 18, na Europa, deu partida ao emprego da mão-de-obra feminina, provocando uma substancial alteração na forma de cuidar e educar as crianças. Como os homens e as crianças também trabalhavam nas incipientes indústrias têxteis, os pequeninhos ficavam em casa, sem alguém que cuidasse deles.

Essa dicotomia histórica ainda tem reflexos e desdobramentos importantes na atualidade, especialmente no currículo em ação. Entretanto, o avanço das ciências especialmente nos estudos sobre a criança na psicologia, sociologia, antropologia e na pedagogia, foram consolidando outras formas de compreender essa relação. Martins e Martins (2013, p. 69) afirmam:

[...] não é possível educar sem cuidado, pois o fenômeno cuidado não é uma característica, apenas da educação infantil, mas constitutivo das relações humanas em qualquer idade da vida. A educação e o cuidado constituem-se em especificidades de qualquer seguimento educacional e na educação infantil apresenta particularidades.

Foi somente a partir da década de 1990 que essa compreensão foi ganhando força no Brasil e passou a ser discutida em âmbito nacional, inclusive por dentro dos textos que configuram a política curricular para a educação de primeira infância.

Tais argumentos possibilitam considerarmos a temática de relevância à pesquisa de TCC, pois o cuidado e o educação se tornaram, com muita luta e discussão no âmbito educacional, ações concebidas como indissociáveis e constituidoras das ações pedagógicas na e da Educação Infantil.

A partir desses antecedentes a questão de pesquisa que orienta o estudo considera: como a relação entre o cuidado e a educação vem sendo abordada nos documentos nacionais e do município de Florianópolis que integram diretrizes curriculares para a Educação Infantil? O objetivo geral, desdobrado desta problemática, consiste em analisar a relação entre cuidado e educação nos documentos curriculares que orientam a Educação Infantil nas esferas nacional e municipal.

São objetivos específicos:

- a) Mapear os documentos curriculares nacionais e do município de Florianópolis que tratam do currículo para a educação de primeira infância;
- b) Analisar como os documentos curriculares tratam da relação entre cuidado e educação no contexto da Educação Infantil.

A pesquisa, de natureza qualitativa, aborda e “[...] se preocupa, [...], com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO,2002, p.21). Por essa razão, no estudo desenvolvido foram utilizadas as pesquisas bibliográfica e documental.

A pesquisa documental, como procedimento metodológico, consiste no “[...] exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico ou, se já receberam, podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares a partir de perspectivas teóricas diversas [...]”. (GODOY,1995, p.21) Os documentos podem ter caráter diferenciados, tais como materiais escritos, estatísticas e elementos iconográficos. Na especificidade desta pesquisa, concentramos a análise em documentos escritos, quais sejam: o documento “Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – Volume III”, aprovado em 2015 (FLORIANÓPOLIS, 2015) e, no contexto nacional, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil -

DCNEI” – (BRASIL, 2009) e a “Base Nacional Comum Curricular – BNCC” – (BRASIL, 2017), na parte dedicada à primeira etapa da Educação Básica.

A pesquisa bibliográfica também foi importante para compreender as discussões existentes sobre a temática pois, conforme Lima e Miotto (2007), ela consiste em

[...] um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.” (LIMA; MIOTTO, 2007, p.44)

Este tipo de pesquisa qualitativa tem como finalidade “[...] fundamentar teoricamente o objeto de estudo [...]” (LIMA, MIOTTO, 2007, p.44). Com a leitura da produção já existente reconhecemos as discussões do campo para análise dos achados e muitas vezes, para fazer avançar os conhecimentos. Segundo essas autoras

No caso da pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se pode identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência. (LIMA; MIOTTO, 2007, p.41)

Com a pesquisa bibliográfica e documental, estudamos autores que tratam sobre os aspectos históricos do Cuidar e Educar, o conceito do Cuidar e Educar, e a Concepção de Cuidar e Educar. Nos documentos, fizemos uma leitura preliminar da íntegra do conteúdo e, na sequência, com a ajuda de ferramentas de busca, localizamos os descritores definidos – cuidado e educação; cuidar e educar; cuidado; cuidando; cuidadosa/o; cuidar; educados e cuidados; educação e cuidado; educar e cuidar; educar –, organizando em quadros os excertos nos quais estavam localizados, de modo a facilitar a análise.

2 O CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cuidar e educar nem sempre foram compreendidas como ações indissociáveis. A dicotomia que ainda permanece em muitos contextos remonta a forma como a institucionalização do atendimento das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos ocorreu ao longo da história.

Ariès (1914-1984), em estudos importantes sobre o tema, argumentou que o sentimento de infância que conhecemos atualmente, era desconhecido até meados do século XVII. Pelo estudo das obras de arte do período, o autor revela que as “crianças” eram vistas e retratadas como adultos em miniatura, sendo misturadas ao mundo adulto logo após uma fase inicial de vida que ele denominou de “paparicação”:

um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ÁRIES,1981, p.10).

Somente no final do século XVII, com a criação da escola³⁴, a criança deixa de ser vista como adulto em miniatura. A família começou a reconhecer as especificidades da infância e a superar a compreensão medieval de adulto em miniatura. Com a modernidade o contexto social muda, os interesses mudam e, com isso,

novos comportamentos familiares se estabeleceram devido ao novo interesse sobre si mesmo e à decadência do compromisso da linhagem. Busca-se preservar a saúde, a vida, a personalidade, pois “meu corpo é meu”, porém perpetua-se a vida pelo nascimento dos filhos. Daí nasce a

³ Ariès (1914-1984) embora tenha sido pioneiro nos estudos referentes ao surgimento do sentimento da infância, como aborda Ramos (2013), é importante considerar que este autor trata de uma infância singular, e eurocêntrica, onde não podemos universalizá-la, pois trata-se de um período histórico, de uma classe social e racial analisada. Ressaltamos a importância de olhar e considerar as infâncias que nos rodeiam, com seus diversos contextos sociais, culturais, econômicos.

⁴ Segundo Ariès (1986, p.165) a escola na Idade Média era destinada aos clérigos, contudo, na Idade Moderna se tornou um meio de separar as crianças durante um período de formação moral e intelectual, do mundo adulto.

preocupação dos pais sobre a criança em amá-la como ela é. (FORMIGONI, 2017, p.142).

Nascendo essa preocupação com as crianças, “[...] a família começou a regular o número de crianças para lhes oferecer melhor assistência, maior atenção, ou seja, uma melhor educação. [...]” (MOURA,2009, p.3). Podemos dizer que as noções de cuidado e educação se ampliam com a compreensão das especificidades e o sentimento de infância, embora sejam enfatizados e retratados com mais vigor no período industrial, onde cresce a necessidade de um lugar para deixar as crianças pequenas enquanto seus familiares trabalham. Vale ressaltar, no entanto, que a escola criada no século XVII tinha como objetivo ensinar conteúdos e regras, mas ainda não era destinada às crianças pequenas.

2.1 Aspectos históricos da creche

Segundo Mattos (2009, p.20) a creche é a “instituição de atendimento à criança pequena”. Ela foi criada, primeiramente na Europa⁵ no século XVIII e, só posteriormente no Brasil, por volta do século XIX, com os mesmos objetivos – “guardar” as crianças pequenas enquanto seus familiares trabalham, visando assistência ao novo modelo de família e em razão do papel social que a mulher começa a assumir no trabalho não doméstico. Antes disso, os locais de acolhimento mais comuns das crianças pequenas eram as igrejas e conventos e, ainda, as “rodas dos expostos”⁶. As mães que enfrentavam dificuldades para manter seus filhos viam muitas vezes a roda como única saída. As mães escravas, por sua vez, encontravam na roda uma possibilidade de livrar seus filhos da escravidão.

⁵ De acordo com Campos e Pereira (2015) “As primeiras instituições de atendimento à infância surgiram na França, no final do século XVIII, em 1769, com a criação da escola de principiantes ou escola de tricotar, criada por Friedrich Oberlin. [...]” (p.27798)

⁶ Tais Rodas eram um dispositivo de forma cilíndrica e com uma divisória no meio, fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criança que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante - ou Rodeira - que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido. (MARCÍLIO, 2019)

A ideia de creche no Brasil começa a ser pensada no período do Império, no século XIX, com a Lei do Ventre Livre, que “[...] trazia, para as donas-de-casa, o problema da educação das crianças de suas escravas. [...]” (KUHLMANN,1991, p.19). Além deste fator, a pobreza das famílias também era preocupante e gerava o abandono. Além disso, segundo Guimarães (2017, p.89),

a partir da metade do século XIX, o índice de mortalidade das crianças desamparadas era elevado, fato que incitou os abolicionistas e higienistas a desaprovarem a prática da roda e as amas. O atendimento educacional ainda não existia para os filhos dos pobres. Seu destino era se tornarem cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos da elite eram instruídos por professores particulares. [...]

Apesar desta ideia ser pensada no período do Império, efetivou-se somente no período da República. Com isso, cria-se a creche popular, onde segundo Kuhlmann (1991, p,19) esta “[...] foi criada mais para atender às mães trabalhadoras domésticas [...]”, além de “[...] minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças. [...]” (GUIMARÃES,2017, p.90). A partir deste contexto, as creches foram sendo criadas em diversas regiões do Brasil, com o objetivo de atender as crianças pobres de faixa etária de 0 a 6 anos, embora às vezes, atendessem crianças maiores que fossem “[...] excluídas da escola regular ou em período complementar a esta”. (KUHLMANN,2000, p.7).

Nesse período histórico a concepção de cuidar baseava-se em um atendimento mais assistencial, pois visava a “[...] guarda da criança, voltado apenas para a saúde, alimentação e higiene.” (MOURA,2009, p.1), cuidados básicos para manter a saúde, sem enfatizar um projeto educativo mais amplo e de atenção integral. As crianças atendidas nessas instituições eram, majoritariamente, da classe menos privilegiada financeiramente.

As trabalhadoras que ficavam responsáveis por guardar as crianças eram enfermeiras e/ou mulheres que tinham baixa escolarização, denominadas de pajens. Essas mulheres eram “guiadas pelos conhecimentos que tinham adquirido em sua experiência de vida como mães e como mulheres [...]” (MATTOS, 2009, p.27). Não era exigido formação específica para trabalhar nas instituições que atendiam as crianças, pois acreditavam que para a função social de cuidar e educar os filhos, a maternidade bastava.

Conforme a creche ganhou repercussão, especialmente pelo processo de industrialização, foi construída junto às fábricas, para que as mães pudessem

amamentar seus filhos. Também havia creches mantidas por entidades religiosas, médicas e jurídicas, mantidas, majoritariamente, por iniciativas assistencialistas. O Estado não administrava estas instituições porque, segundo Kishimoto (1986, p.23), “[...] situam-se na área médica, alimentar e na proteção de serviços à mãe que trabalha [...]”. A proposta assistencialista destas instituições promovia o que Kuhlmann (2000) chama de **pedagogia da submissão**, onde as crianças pobres eram preparadas para aceitar a exploração social na qual viviam.

Segundo Mattos (2009, p.22)

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados.

Além de projetarem nas crianças a solução dos problemas sociais da época, como a criminalização, desordem e imoralidade. Rizzini (2006) mostra em seus estudos que a criança pobre foi vista como uma ameaça para a sociedade, sendo assim,

[...] a infância se revelava como um problema social, cuja solução parecia fundamental para o país. O significado social da infância circunscrevia-se na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação. [...]. (RIZZINI, 2006, p.3)

Tendo em vista o caráter destas instituições pré-escolares⁷, por vezes eram entendidas como um asilo infantil. Entretanto, Kuhlmann (1991, p.18) afirma que elas se diferenciam das creches construídas nas fábricas pelo fato de estas não funcionarem em regime de internato como as demais instituições. Estas instituições permaneceram por um longo tempo, sendo a maioria junto das fábricas. Segundo Guimarães (2017, p.109)

Até metade da década de 1950, foram criadas poucas creches fora das indústrias. Todas filantrópicas, com seu foco no cuidado do corpo, entendimento arraigado por décadas nas instituições de educação infantil do país e que tem influenciado a representação da sociedade sobre a creche até hoje. Tempos depois, o governo destinou ajuda para estas

⁷ Entende-se por instituições pré-escolares o conjunto de creches e jardins de infância. Denomina-se assim, por ser o “[...] atendimento anterior à escolarização obrigatória [...]” (KUHLMANN, 2000, p.12)

instituições realizarem seus trabalhos, além de receberem auxílio financeiro das famílias ricas como forma de “caridade”.

Em 1922, foram criados os parques infantis em São Paulo para atender a faixa etária de 3 a 12 anos. O trabalho pedagógico, além do acolhimento e do cuidado, incluía uma proposta cultural e artística. Segundo Faria (1995 apud Guimarães, 2017, p.105) “esta iniciativa, [...], representa a primeira experiência pública municipal de educação no Brasil para crianças de famílias operárias e a origem da rede de educação infantil paulistana. [...]”.

Com a ditadura militar as demandas por creche aumentaram devido o modelo de desenvolvimento econômico adotado pelos governos com ênfase na industrialização que demandava ainda mais o trabalho feminino. O atendimento às crianças neste período se deu pela adoção de um modelo de baixo custo fundamentado na educação compensatória. Segundo Guimarães (2017, p.112-113) “[...] neste período, as políticas governamentais incentivavam programas emergenciais para entidades filantrópicas, assistenciais ou de iniciativas comunitárias [...]”.

Esse modelo começou a ser questionado, especialmente pelos profissionais da educação. A década de 1980, marcada por várias transformações e lutas no campo da educação em geral, envolveu também as instituições pré-escolares, tanto creches como pré-escolas. Uma das lutas concentrou-se em uma educação pré-escolar que atendesse as crianças de 0 a 3 anos, no âmbito da esfera pública, pois estas estavam no domínio de entidades assistencialistas. Além desta questão, o movimento de luta por creches defendia o caráter educacional desta instituição, pois como afirma Kuhlmann (2000, p.12) “[...] o vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil. [...]”. Decorrente deste fato histórico, os questionamentos começaram a incluir a universalização do direito das crianças às creches e não mais somente como um direito da mãe trabalhadora. Este direito só foi materializado em 1988, na Constituição Federal.

2.2 Aspectos históricos dos Jardins de Infância

Sobre os Jardins de Infância, nascidos na Europa, foram implantados no Brasil em 1875 na cidade do Rio de Janeiro, e posteriormente expandiram-se para

outras regiões, com objetivos educativos e projeto pedagógico pautado no modelo de escolarização. Esta instituição, atendia crianças de 4 a 6 anos provenientes de classes financeiramente mais abastadas. O projeto pedagógico dessas instituições baseava-se nos modelos froebelianos, pautados na ideia de que a criança é uma planta que precisa ser regada todos os dias, e a professora a jardineira. Segundo Kishimoto (1986, p.50) a concepção froebeliana pautava-se:

[...] Na observação da natureza percebe que cada planta pertence a uma espécie, tem características próprias e exige do jardineiro cuidados especiais relativos à época de plantio, poda, constância na rega e outros, para crescer. Da mesma forma, ao estudar o desenvolvimento da criança percebe que ela necessita de atenção, cuidados semelhantes à planta para crescer saudável. Nesse sentido, ao comparar o desenvolvimento da criança ao de uma planta, atribui à jardineira, a professora de educação infantil, e aos esforços conjuntos da escola e família a tarefa de propiciar o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e moral da criança, principalmente pelo uso dos jogos. [...].

Em nosso país, o primeiro jardim de infância, com a proposta pedagógica de Froebel, foi criado no estado do Rio de Janeiro, em 1875, pelo médico José Menezes Vieira, no Colégio Menezes Vieira. Discursivamente, o que diferia os jardins de infância das creches era o atendimento no pedagógico. Porém, Kuhlmann (1991, p.19) afirma que este termo “pedagógico” foi usado apenas como propaganda mercadológica para atrair a elite, pois esta instituição não poderia ser confundida com a “instituição dos pobres”, a creche.

Na década de 1970, no regime militar, as políticas governamentais ampliaram o atendimento da criança de 4 a 6 anos devido a evasão escolar e a repetência das crianças das classes pobres no ensino primário. Devido a isso “[...] a educação pré-escolar é apontada como solução das carências culturais destas crianças para que consigam sucesso no ensino escolar. [...]” (GUIMARÃES, 2017, p.113), baseando-se em uma proposta pedagógica compensatória. Com esta demanda em alta, começou-se a pensar no “jardim de infância” público. Entretanto, somente em 1981 o Ministério da Educação e Cultura, com o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar - MEC/COEPRE, em acordos com as Secretarias de Educação, efetiva uma proposta de baixo custo, ou seja, sem muito investimento e qualidade. Nesse período, e atingindo a classe popular, para a efetivação desta etapa, contavam com a ajuda de mães voluntárias. Segundo Guimarães “[...] em 1987, o COEPRE é extinto e seu programa Pré-escolar passa a ser coordenado

pela Secretaria de Ensino Básico do MEC, inserido no setor de ensino do 1º grau e supletivo.” (2017, p.120).

Todavia, foi com muita luta das entidades organizadas da sociedade civil, especialmente aquelas diretamente vinculadas à área da educação, o direito à educação pública e de qualidade, abrangendo todas as etapas da Educação Infantil, sem distinção de classes, efetivou-se com a Constituição Brasileira de 1988. Mais tarde, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, normatiza a inclusão da Educação Infantil (creche 0 a 3 e pré-escola 4-5) na Educação Básica. Embora o direito na letra da lei não signifique necessariamente direito efetivado, pois a implementação de políticas educativas nessa direção depende de projetos de governo e vontade política, não se pode negar que significou avanço no sentido de reconhecer o direito das crianças pequenas à educação de qualidade.

2.3 Cuidar e educar como ações indissociáveis

Analisando a história da Educação Infantil brasileira, observa-se que as instituições creche e pré-escola responderam de forma diferenciada aos preceitos de cuidar e educar. Não se pode negar que havia, em cada uma dessas instituições, um projeto educativo, porém com objetivos que contrastam em aspectos de cuidado e educação.

Estudos na área da infância, focando nas relações entre o cuidado e a educação da criança pequena no interior das instituições educativas foram ajudando a construir outra compreensão. Alguns autores passaram a defender a ideia de que cuidar e educar deveriam ser ações indissociáveis. Bettye Caldwell (1995 apud Correia 2018):

[...] introduziu a ideia de que as dimensões relativas aos cuidados e à educação deverão ser compreendidas como indissociáveis e fundiu os termos educar e cuidar - Educare - tendo a palavra sido comprimida a partir das palavras Care e Education. (p.61).

Contudo, para estas ações se tornarem indissociáveis, foi necessário, em primeiro lugar, compreender a criança como sujeito de direitos. Isso inclui o entendimento de que deve ser assegurado à criança não somente o direito à

assistência nas áreas da saúde e bem estar, mas envolve também e essencialmente um projeto educativo de qualidade, implicado no desenvolvimento integral que inclua todas as suas capacidades. Cuidado e educação passaram a formar o par indissociável desse projeto, porque as crianças precisam ser cuidadas e educadas.

Foi com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos da Criança, em 1959, pela ONU (Organização das Nações Unidas) e assegurada no Brasil pela Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), que a criança passou a ser vista como “sujeito social de direitos”. Esse entendimento foi reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA em 1990 (BRASIL, 1990) que enfatizou o direito à Educação Infantil, a partir do entendimento de que “[...] a Educação é um direito e não mais um "artifício" para atender as necessidades dos pais [...]” (MOURA,2009, p.4). Em segundo lugar, a instituição de Educação Infantil passou a ser entendida como um espaço da criança e para a criança, e não como um depósito, um lugar para guardar e cuidar. Evidentemente, não se pode dispensar ou desconsiderar que a infância precisa das políticas de assistência social que se somam as políticas educativas, porém diferem substancialmente da ideia de assistencialismo. Essa perspectiva, pelo menos no marco legal, foi rompida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), quanto o direito à Educação Infantil foi reassegurado.

O termo Educação Infantil passa a ser empregado, a partir desse marco normativo no Brasil, para designar toda ação educativa institucionalizada que antecede ao Ensino Fundamental e atende crianças de 0 a 6 seis anos. Além disso, é definido a finalidade desta etapa da educação que tem como função proporcionar o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos. Quando tratamos do desenvolvimento integral da criança, estamos dialogando com os termos cuidar e educar, como ações indissociáveis.

Segundo Montenegro (2005 apud Correia, 2018, p.61) a palavra “Cuidar”

[...] tem origem em cura, do latim cura, curare e era utilizada nas relações de amor e de amizade, para expressar preocupação. O termo assume também uma conotação de atenção, preocupação, proteção ou, ainda, de compromisso (p.61).

Sendo assim, cuidar ultrapassa a ideia de um cuidar assistencial, e passa a ter um sentido mais profundo, passando também a ser um cuidado essencial como

denomina Moura (2009), perpassando pelas questões cognitivas, afetivas, emocionais, físicas e sociais. Esta ideia percorre o caminho de se preocupar com o outro, cuidar para que este se desenvolva e construa sua identidade e autonomia com qualidade, e com respeito, pois como afirma a teoria histórico cultural nós seres humanos aprendemos com o outro, ou seja, com o meio social na qual estamos inseridos.

O termo cuidar também implica questões relacionadas com o saber observar a criança, suas necessidades e especificidades, conhecê-la e respeitá-la. Cuidar também envolve as interações e brincadeiras, uma vez que estas são ações que proporcionam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Cuidar o ambiente e o espaço que a criança pequena está inserida também faz parte de um cuidar essencial. Para além destes, há também o cuidado com a linguagem tanto corporal quanto falada, pois expressões têm o poder de comunicar coisas positivas, mas também negativas, influenciando a autoestima, e até mesmo a autonomia. É um cuidado que envolve aspectos éticos, estéticos e políticos (BRASIL, 2009).

O termo “educar” tem como significado, segundo Montenegro (2005 apud Correia, 2018, p.61)

“Educar”, vem do latim e tem origem em educare, que, por sua vez, está ligado a educere, que é um verbo composto do prefixo ex, que significa fora e ducere, que significa levar, conduzir, pelo que o seu significado se traduz em conduzir para fora, isto é, acompanhar aquele que se educa em todas as suas descobertas do meio que o rodeia.

Todavia educar traz o sentido de conduzir o outro ao desenvolvimento integral, fazendo-o refletir e questionar. Logo, o professor tem como função apresentar o mundo a criança. Segundo Moura (2009, p.6)

O cuidar é algo dinâmico, instantâneo, mas não significa dizer que o educar não esteja presente nesse momento. Porém o educar é mais profundo é mais abrangente, é um processo. Ao educar o professor despertará o sujeito a buscar entender certas indagações (porquê? Como? Para quê?) possibilitando assim que este sujeito reflita e construa conhecimentos que vai além do ato de educar. Ressaltando que este "cuidar" apesar de dinâmico não implica em dizer que a criança aprende instantaneamente também tais conhecimentos.

Podemos afirmar que estas ações são estruturantes da Educação Infantil, das ações intencionalmente planejadas, uma vez que estão relacionadas ao compromisso com o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos.

Apesar de ampla produção científica que discute essas questões no âmbito das instituições dedicadas ao acolhimento das crianças pequenas pode, ainda, permanecerem perspectivas mais voltadas aos aspectos que envolvem o cuidado no sentido das ações de alimentação, higiene e saúde. Evidentemente essas são necessidades das crianças que não podem ser ignoradas, mas um projeto educativo ultrapassa esses limites. Além das concepções presentes nas redes e nas unidades educativas que podem levar ao trabalho dicotomizado entre educar e cuidar – muitas vezes expressado em entendimentos equivocados, tais como a organização da rotina em hora do cuidado e hora da atividade pedagógica – também há questões de gestão que podem alimentar e incentivar tais perspectivas, como por exemplo a divisão de tarefas entre as auxiliares e as professoras.

Nesse sentido, segundo Correia (2018, p.60)

Apesar de se registarem grandes evoluções no atendimento à criança, a tensão entre cuidar/educar ainda é um dos dilemas da educação nas primeiras idades, principalmente no cotidiano da prática pedagógica de algumas educadoras de infância, porque em termos teóricos, existe consenso na sua indissociabilidade [...].

Superar essa dicotomia a partir da compreensão de indissociabilidade no âmbito dos projetos educativos nas redes e no trabalho pedagógico nas instituições e nos grupos de crianças ainda constitui um grande desafio. Alcançar a tão almejada educação de qualidade socialmente referenciada na Educação Infantil envolve postura ética e política. Como fazer o trabalho docente avançar nessa direção? Por que essa dicotomia ainda persiste? Será que é pelo grande número de crianças em cada grupo em relação a quantidade de professoras? Será que essas concepções são trabalhadas nos processos formativos? Como essa questão está apresentada nos textos curriculares?

Neste estudo, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e a Proposta Curricular para a Educação Infantil do município de Florianópolis são currículos prescritos, ou seja, documentos oficiais que orientam os projetos pedagógicos nas escolas, constituem fontes importantes para compreendermos como a relação entre o educar e o cuidar está oficialmente posta.

3 O CUIDAR E EDUCAR NOS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: BNCC E DCNEI

A partir da compreensão das dicotomias históricas entre cuidar e educar no contexto de institucionalização da Educação Infantil, nesta seção apresentamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) enquanto documentos normatizadores do currículo para a educação de primeira infância. Em seguida, analisamos como o cuidar e o educar são incorporados nesses documentos nacionais e se avançam na orientação para uma compreensão mais orgânica dessa relação.

3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

Conforme já mencionamos, a preocupação com a educação da primeira infância ganha ainda mais relevância no Brasil quando a criança passa a ser reconhecida como sujeito histórico e de direitos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), entendimento corroborado pelo ECA – (BRASIL, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (BRASIL, 1996). Segundo Carvalho (2015, p.470)

[...]. As concepções teóricas e a legislação específica em relação aos direitos das crianças foram sendo modificadas a partir das últimas décadas do século XX. A Educação Infantil deixou de ter como referência as políticas de assistência, recreação e saúde e passou a ser tratada como um tema educacional. E a criança tornou-se o centro do processo educativo, tendo direito à educação formal.

Nas palavras de Ponce e Durli (2015, p.781) o “reconhecimento do caráter educativo da Educação Infantil, conferido pela legislação, marca o movimento de construção de uma nova identidade.”

A expressão alcançada na legislação foi bastante influenciada pelos trabalhos desenvolvidos no âmbito da Coordenação-Geral de Educação Infantil vinculada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação –

COEDI/MEC. Um pouco antes da LDB, no ano de 1994, foi publicada, pela primeira vez, uma Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994) construída pela COEDI em parceria com pesquisadores da área de educação e infância. Nesse documento constam discussões sobre a elaboração de propostas pedagógicas e curriculares que marcam o início de um período de inúmeras produções oficiais⁸ interessadas em demarcar um currículo para a Educação Infantil.

Na esteira dessas publicações, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) construídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), constando do Parecer CNE/CEB nº 22/1998 (BRASIL, 1998) e da Resolução CNE/CEB nº 1, de 07 de abril de 1999 (BRASIL, 1999). Nessa primeira versão as diretrizes continham somente quatro artigos na Resolução, um documento sucinto e com poucas indicações curriculares.

Com novos desafios impostos à política nacional de Educação Infantil as DCNEI foram revisadas pelo Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL, 2009a) e homologadas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009b). A respeito da reformulação das diretrizes apresentadas, esta envolveu diferentes esferas educacionais, tendo um caráter mais democrático do que a primeira versão. Segundo Flores e Albuquerque (2015, p. 18)

[...] essas novas Diretrizes são recebidas na área no ano de 2009 como um marco importante na história da Educação Infantil brasileira, não apenas pelo seu conteúdo normativo e conceitual, que avança significativamente em relação à Resolução que a antecedeu, mas, também, pelo caráter democrático de sua elaboração, que ao longo de mais de um ano de trabalho envolveu entidades, órgãos e pessoas vinculadas à área. [...].

De acordo com Carvalho (2015, p.467) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são “[...] entendidas como um conjunto de orientações, de parâmetros gerais curriculares, colocado para uma etapa educacional. [...]”, que têm por finalidade orientar as propostas pedagógicas de cada instituição, compreendendo suas especificidades, e dando autonomia para as instituições.

⁸ Entre os documentos estão: Política nacional de educação infantil” (BRASIL, 1994); Proposta pedagógica e currículo para a educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996); Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil (BRASIL, 1998). Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)

Destacamos nelas a compreensão de três conceitos que consideramos importantes ao estudo: **Educação Infantil, currículo e proposta pedagógica.**

Em relação à Educação Infantil, para além de concebê-la como primeira etapa da educação básica, conforme define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as DCNEI afirmam:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, p. 1)

Ademais, ao abordar a função sociopolítica e pedagógica desta etapa o Parecer de 2009 afirma como suas finalidades: desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania; considerar as 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; essa etapa educativa se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2009; art. 3º, inciso I).

Na Resolução No. 05/2009, a compreensão de currículo⁹ está claramente delineada:

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, 2009, p.1)

Nessa concepção, o currículo tem como centralidade a criança, os seus saberes, experiências e necessidades de aprendizagem e desenvolvimento. Não é somente a expressão de um recorte de conhecimentos e aspectos culturais descontextualizados. Além disso, está implicado com o desenvolvimento integral da

⁹ Segundo Ponce e Durli (2015, p.777) “O termo deriva da palavra latina curriculum da mesma raiz de currere. Refere-se a curso, percurso ou pista de corrida. [...]”. Portanto, o currículo seria um caminho a seguir, e este caminho se molda por um sujeito pensante, que atribui ao currículo sua ideologia, e uma identidade.

criança, o que inclui considerar seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, conforme determina a LDB (BRASIL, 1996).

Em relação à proposta pedagógica, o parecer CNE/CEB nº 20/2009 estabelece:

A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. (BRASIL, 2009, p.6)

Dois destaques são importantes a partir dessa compreensão: primeiro diz respeito ao papel da proposta pedagógica como definidora do currículo nas instituições e, a segunda, como plano orientador das ações de cuidado e educação das crianças pequenas. Além disso, afirma que as propostas pedagógicas devem considerar a criança como sujeito histórico e de direitos e estar no centro do planejamento das instituições:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.1)

Segundo Kramer (1997) uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Ela expressa sempre

[...] os valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade, enfrentando seus mais agudos problemas. Uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral –, levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade. Isto aponta, ainda, para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla, contraditória. (KRAMER, 1997, p. 21)

Como documento que também expressa o currículo, a proposta pedagógica está mais próxima da realidade de cada contexto e, portanto, pode ser mais atenta

às especificidades regionais, locais, das unidades educativas, crianças, famílias e professoras e professores.

Em síntese, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), reconhecem a criança como sujeito central do processo de educação, e na lei, asseguram o seu direito. Desta forma, há uma preocupação com a qualidade da Educação Infantil, pois a referida diretriz e seu parecer apresentam aspectos importantes sobre a criança e seu desenvolvimento, e estes respectivos aspectos dizem respeito a promoção da qualidade da Educação Infantil. Elas permanecem em vigor, embora a Base Nacional Comum Curricular se configure como um documento também mandatário sobre o currículo da Educação Infantil, conforme apresentamos mais adiante.

3.1.1 Cuidar e educar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Nesta seção fazemos um exercício de levantamento das ocorrências dos descritores cuidar e educar e suas derivações – **cuidado e educação; cuidado; cuidando; cuidadora/o; cuidar; educados e cuidados; educação e cuidado; educar** – nos dois documentos que compõem as DCNEI, quais sejam: Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL, 2009a) e Resolução CNE/CEB nº 5/09 (BRASIL, 2009b). A partir desses descritores, selecionamos os excertos com o objetivo de analisar e compreender o sentido atribuído a eles nos documentos.

Quadro 1 - Cuidar e educar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009)

DOC.	CUIDAR	EDUCAR
Parecer CNE/CEB nº 20/09	“Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres [...]” (p.01)	“[...] educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. [...]” (p.01)

<p>“As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político Pedagógico.” (p.09)</p>	<p>“A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade.” (p.08)</p>
<p>“Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.” (p.10)</p>	
<p>“Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças.” (p.10)</p>	
<p>“A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações.” (p.10)</p>	

<p>[...] A execução da proposta curricular requer atenção cuidadosa e exigente às possíveis formas de violação da dignidade da criança. (p.12)</p>	
<p>“De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos.” (p.14)</p>	
<p>“As experiências que permitam ações individuais e em um grupo, lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de auto-estima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar, devem ocupar lugar no planejamento curricular.” (p.16)</p>	
<p>“A proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas.” (p.06)</p>	
<p>“Cabe às instituições de Educação Infantil assegurar às crianças a manifestação de seus interesses, desejos e curiosidades ao participar das práticas educativas, valorizar suas produções, individuais e coletivas, e trabalhar pela conquista por elas da autonomia para a escolha de brincadeiras e de atividades e para a realização de cuidados pessoais diários.” (p.08)</p>	
<p>“[...] Essa valorização também se estende à relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais.” (p.08)</p>	

	<p>“As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.” (p.09)</p> <p>“Quando oferecidas, aceitas e requisitadas pelas comunidades, como direito das crianças indígenas, as propostas curriculares na Educação Infantil dessas crianças devem proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado da comunidade; adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena.” (p.17)</p> <p>“A família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado do bebê. Nela ele recebe os cuidados materiais, afetivos e cognitivos necessários a seu bem-estar, e constrói suas primeiras formas de significar o mundo. Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições.” (p.13)</p> <p>“O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazeres e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos.” (p.13)</p>	
<p>Resolução o nº 5, de 17 de dezembro de 2009</p>	<p>“[...] assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias.” (Art. 7º, inciso II, p. 2)</p> <p>“[...] a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (Art. 8º, parágrafo; Inciso I, p.2)</p> <p>“[...] dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado coletivos da comunidade.” (Art. 8º, parágrafo 2, Inciso III, p.3)</p> <p>“[...] possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (Art. 9º, Inciso VI, p.4)</p>	

	<p>“[...] promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.” (Art. 9º, Inciso X, p.4)</p>	
--	--	--

Fonte: Construído pela autora a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (Sem grifos no original)

No Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL, 2009a), excluída a parte relativa ao projeto de resolução, com auxílio da ferramenta de busca do Acrobat, constatamos a ocorrência dos seguintes descritores: cuidado e educação 1; cuidar e educar 0 (zero); cuidado/a 8; cuidando 1; cuidadosa/o 1; cuidar 8; educados e cuidados 1; educação e cuidado 2; educar e cuidar 1; educar 6.

Na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) os mesmos descritores foram utilizados para a pesquisa resultando nos seguintes achados: cuidado e educação 0 (zero); cuidar e educar 0 (zero); cuidado/a 5; cuidando 0 (zero); cuidadosa/o 0 (zero); cuidar 0 (zero); educados e cuidados 0 (zero); educação e cuidado 2; educar e cuidar 0 (zero); educar 0 (zero). Encontramos, ainda, uma nova variação do descritor, qual seja, “educam e cuidam” com 1 ocorrência. Os descritores mencionados, estão contidos nos excertos extraídos do Parecer e da Resolução, conforme apresentados no Quadro 1.

A quantidade de ocorrências dos termos cuidar e educar e suas derivações, nos dois documentos, considerada a importância da questão, não nos parece muito expressiva. Todavia, cabe-nos traduzir se estão apresentados como conceitos, qual concepção de cuidar e educar traduzem e se está estabelecida com clareza a relação entre os dois.

Os documentos rechaçam o entendimento estreito do cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres. Atribuem-lhe a condição de ser uma das dimensões do desenvolvimento do currículo na ação educativa. Em seu caráter ético, o cuidado inclui a promoção da qualidade e sustentabilidade da vida como direito da criança à proteção integral e a afetividade.

O cuidado envolve a organização de espaços e ações que possibilitem experiências diversas, individuais e coletivas, que favoreçam a criança a lidar com

conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de autoestima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades, e um entendimento da importância de cuidar de sua própria saúde e bem-estar e, também, do bem estar dos outros. Ou seja, as ações de cuidado têm suas especificidades no contexto educativo das creches e pré-escolas, integram o currículo e constituem o ato de educar.

Educar, portanto, não se resume, como é entendimento bastante comum ainda hoje, às experiências ligadas ao desenvolvimento intelectual e a aprendizagem de determinados conhecimentos e conteúdos. Conforme está dito no Parecer CNE/CEB nº 20/09,

a Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade. (BRASIL, 2009a, p.8)

Entretanto a compreensão de Educação Infantil na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. “Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.” (BRASIL, 2009a, p.10) Educar de modo indissociado do cuidar requer a construção de um currículo e de ações pedagógicas que deem condições para as crianças

explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construirão sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar [...]. (BRASIL, 2009a, p.10)

Significa que “as instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.” (BRASIL, 2009a, p.09).

Esse entendimento requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica em cada uma delas incluindo: estreitar as relações com as famílias, conhecer as práticas socioculturais de educação e cuidado da comunidade, adequar calendário quando necessário, organizar os tempos e espaços para criar ambientes agradáveis e com inúmeras possibilidades às experiências e ao

desenvolvimento da autonomia, evitar contextos e atitudes discriminatórias, entre tantos outros aspectos. Ademais, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. De acordo com Moura (2009, p.7)

Nos primeiros anos de vida de uma criança é de extrema importância que o professor propicie o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, físico, afetivo e emocional. Para tanto não poderá desvincular-se da questão do espaço, tempo, segurança e das brincadeiras, que conseqüentemente influenciará no desenvolvimento integral da criança. Estes aspectos são a base para a estruturação da personalidade e construção da identidade do sujeito.

Nesse sentido, as ações de cuidado e educação medeiam a ação educativa intencionalmente planejada no espaço institucional e que, por essa razão, diferencia-se daquela desenvolvida na família. São ações estruturantes da docência, logo significa considerá-las como basilares e presentes em todas as proposições. Reconhecer essa relação não significa ter uma concepção de criança romântica, mas implica reconhecer o papel de apresentar o mundo às crianças e de mediar no sentido de construção da autonomia. A autonomia, entendida aqui na mesma direção de Tristão (2004, p. 137), “envolve formar pessoas que saibam trilhar os seus próprios caminhos, traçar a sua história, tomar decisões, construir a autoria e a liberdade. [...]”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram consideradas basilares na construção da Base Nacional Comum Curricular, portanto, a princípio, espera-se que as mesmas concepções orientem esse documento nacional. Na próxima seção analisamos as aproximações e os distanciamentos da BNCC em relação à concepção de cuidar e educar presente nas DCNEI.

3.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é, segundo expressa o próprio documento homologado para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em dezembro de 2017:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. (BRASIL, 2017b, p.7)

Sua elaboração teve início no ano de 2015 e até a promulgação em dezembro de 2017, pela Resolução CNE/CP nº 02/17, exarada pelo Conselho Nacional de Educação, foram construídas quatro versões. Nesse caminho, o Ensino Médio foi excluído, em razão da contrarreforma que estava em curso, de modo que naquele dezembro foram homologadas somente as partes relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

No processo de construção estiveram envolvidos muitos atores e as disputas¹⁰ foram inúmeras. Como afirmam Campos, Durli e Campos (2019)

Para implementar a BNCC, o governo federal, por meio do MEC, buscou construir uma concertação nacional, articulando, de um lado, uma tríade de representações vinculadas aos processos de regulação local – Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e Distrito Federal (FNCEE) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme) e, de outro, também uma tríade de redes empresariais que passaram a se constituir nos principais interlocutores nesse processo. Ora, se a presença de empresários na educação não é nova, visto que a educação tem se constituído em uma excelente área de negócios, contudo é mais recente a emergência de movimentos empresariais constituídos na forma de redes e, embora não atuem diretamente na venda de serviços educacionais, se constituem como think tanks, influenciando fortemente as políticas governamentais para educação. São exemplares nesse sentido, as redes

¹⁰ Há uma quantidade significativa de produções que abordam a temática para leitura de aprofundamento. Entre elas destaque: Mota (2019)

empresariais representadas pelo Movimento pela Base, Movimento Todos pela Educação e Instituto Ayrton Senna. [...]. (p.173)

Certamente a participação dos atores do campo empresarial na elaboração da BNCC fez imprimir uma lógica diferenciada ao projeto educativo proposto, muito mais vinculada aos interesses privatistas e de preservação das desigualdades do que comprometido com a educação integral, muito embora afirme essa finalidade ao longo do texto. Também está dito que a BNCC tem como espelho as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as DCN específicas de cada etapa e modalidade, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Alguns elementos são comuns às etapas, como as dez competências gerais¹¹ que acompanham o desenvolvimento das crianças/alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, posteriormente aprovado¹². Também os princípios basilares – éticos, políticos e estéticos – são gerais. Na sequência, cada

¹¹ São competências gerais definidas na BNCC: 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017b, p.9-10)

¹² Parecer CNE/CP Nº: 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018. Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

etapa é organizada de acordo com algumas especificidades e aqui destacaremos somente a parte relativa à Educação Infantil.

O documento apresenta a Educação Infantil como sendo:

[...] o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (BRASIL, 2017b, p.36)

Sua estrutura consta dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas que são as interações e brincadeiras e nos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, tudo em conformidade ao já delimitado pelas DCNEI de 2009. Já de início é possível identificar uma estrutura curricular complexa que inicia com as 10 competência gerais, segue com os três princípios, mais os dois eixos estruturantes e os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na sequência, a BNCC para a Educação Infantil contempla uma estrutura bastante próxima de uma matriz curricular, composta por cinco campos de experiências – O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações –, objetivos por campo de experiência distribuídos em três faixas-etárias: bebês (0-1 ano a 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Por Campos de Experiências o documento compreende “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2017b, p.40). De acordo com análises de Campos e Durlí (2020) esse arranjo curricular, tanto por suas especificidades quanto pela relação estabelecida com as competências gerais, pode representar o retorno revitalizado da perspectiva de escolarização precoce nessa etapa. Além disso,

Embora toda a legislação voltada para a Educação Infantil se fundamente no objetivo da promoção do desenvolvimento integral das crianças, o que vemos são alguns “campos de experiências” serem priorizados em detrimento de outros. Não por acaso, exatamente aqueles considerados mais vinculados e preparatórios para a alfabetização e o conhecimento matemático. (CAMPOS; DURLI, 2020, p.264)

Seguindo a estrutura da BNCC para a Educação Infantil, após apresentar os campos de experiências, o documento traz os **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada campo**. Os objetivos são justificados pelo intuito de guiar o professor (a) com as aprendizagens e desenvolvimentos esperados em cada campo de experiência. Conforme Campos e Durlí (2020) os objetivos aproximam a proposta de uma perspectiva tecnicista:

Centrados unicamente nas aquisições das crianças, os objetivos articulados aos campos de experiência repõem a perspectiva tecnicista na Educação Infantil, baseada num enfoque cognitivista e instrumental e, dessa maneira, contrapondo-se às concepções que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta etapa educativa, lembrando a taxionomia dos objetivos educacionais propostos por Benjamin Bloom nos anos de 1960. Ora, este caráter instrumental que se pretende como orientador dos currículos parece-nos, destina-se a instituir um processo de educação das crianças numa lógica bastante próxima daquela dos meios de produção, onde o alicerce é a racionalidade técnica do processo-produto e ênfase posta na eficácia e na produtividade (BEYER; LISTON, 1996). Acredita-se que tecnificando o processo de forma ordenada e sequencial, com objetivos claros, observáveis e, especialmente, mensuráveis, o objetivo final, ou seja, as competências gerais, podem ser alcançadas. (p.262)

Ademais, a forma que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão apresentados, conduzem à planejamentos “[...] engessados e rígidos, ao invés de flexíveis, como requer uma ação pedagógica centrada na criança. [...]”. (CAMPOS; DURLI, 2020, p.264). Dessa forma, o documento reduz a autonomia das instituições, se contradizendo mais uma vez, em relação as DCNEIS.

Outra questão importante a ser destaca, é a ideia de aprendizagens essenciais, bastante disseminada pelos Organismos Internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que aproxima a organização curricular ao que está posto às demais etapas educativas e corrobora a perspectiva já pautada pelas autoras:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências [...] (BRASIL, 2017b, p.44)

[...]. Esta inclusão aproxima o modelo curricular da Educação Infantil daqueles propostos para as demais etapas da educação básica, ainda que

se chame a atenção para os limites envolvidos quando se define objetivos a serem alcançados em cada idade. (CAMPOS; DURLI, 2020, p.255)

A BNCC em suma, é um documento que gerou, e ainda gera, muitas polêmicas, não só no período de construção, mas após homologada também no processo de implantação nas redes e unidades educativas, ainda em processo. Ademais,

[...] A BNCC, embora negue textualmente em todas as versões, constituiu um currículo nacional.

[...]. Uma base unificada instaura um modelo. Ademais, as forças em disputa tanto pelo conteúdo da Base como pelas formas de sua implantação são extremamente desiguais, isso “significa que o movimento social ou as concepções não escolarizadas para a Educação Infantil não têm a mesma força/poder político e econômico da concepção privatista da educação” (Idem., p.51) que não compreende a infância para além da escolarização. (CAMPOS; DURLI, 2020, p.265)

Feitas essas considerações a respeito da Base Nacional Comum Curricular, compreendemos que embora no âmago de seu texto o documento afirme que se entrelaça com documentos legais que consideram a criança e seu processo de desenvolvimento integral, a BNCC se enquadra bem no discurso hegemônico para impor a lógica da escola responsiva ao capitalismo, desde a infância. A intenção agora é analisar como e se essa relação se expressa nos eixos cuidar e educar.

3.2.1 Cuidar e Educar na BNCC

Nesta seção, analisamos como a BNCC apresenta e traduz o entendimento de cuidar e educar presente nas DCNEI (2009). Assim como fizemos nos documentos analisados anteriormente, a dinâmica utilizada para o estudo da BNCC, na introdução geral e na parte específica da EI, consiste no uso dos descritores, na identificação das ocorrências e na análise dos excertos selecionados.

Quadro 2 - Cuidar e Educar na BNCC – Educação Infantil (BRASIL, 2017)

Cuidar	Educar
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (p.9)	
Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (p.10)	
Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar , entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. (p.36)	
Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados , interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (p.38)	
[...]. Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (p.39)	
[...] Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais , as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado , de reciprocidade e de interdependência com o meio. [...]. (p.40)	
[...] Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. [...]. (p.41)	
(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. (p.45)	

(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (p.47)	
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar. (p.47)	
(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo. (p.47)	
(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência. (p.47)	
(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela. (p.51)	
Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. (p.54)	
[...]. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. (p.55)	

Fonte: Construído pela autora a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) (Sem grifos no original)

Os mesmos descritores e procedimentos utilizados na análise dos documentos anteriores nos guiaram na BNCC. São eles: cuidado e educação; cuidar e educar; cuidado/a; cuidando; cuidadosa/o; cuidar; educados e cuidados; educação e cuidado; educar e cuidar; educar. Na parte dedicada à Educação Infantil, mais as ocorrências encontradas nas competências gerais, na parte introdutória do documento, as incidências são as seguintes: cuidado/a 15; autocuidado 2; cuidar 2; educar e cuidar: 1; educar 0 (zero) - pois o “educar” que consta no documento, foi computado no descritor educar e cuidar. Aqui nos deparamos com um novo descritor para além dos já identificados nos demais documentos, autocuidado.

Do total de incidências do descritor cuidar e seus derivados, dois constam na parte introdutória da BNCC, nas competências gerais para a Educação Básica e os demais na introdução da parte específica da Educação Infantil e nos objetivos

operacionais localizados nos campos de experiência. Neles, a ênfase está no cuidado de si mesmo, da saúde física e emocional com autonomia crescente, no autocuidado relacionado a higiene, alimentação, conforto e aparência. Ou seja, os objetivos operacionais indicam o desempenho que deve ser alcançado pelas crianças, responsabilizando-as completamente por esse cuidado. Vale lembrar que são objetivos operacionais definidos também para crianças de zero a três anos de idade e, alguns deles, só ocorrem nessa etapa mediante a mediação docente e a intencionalidade pedagógica. Para além do primeiro conjunto que se vincula mais ao sujeito criança, há também o cuidado dos outros, do meio ambiente e do planeta como atitude ética. Logo, um entendimento de cuidado para além daqueles relativos aos aspectos individuais ou de higiene, mas o cuidado como posicionamento ético progressivo nas relações sociais e na vivência com o meio natural.

Nos excertos retirados das partes mais explicativas, constata-se o mesmo entendimento expresso na BNCC que concebe cuidar e educar como ações indissociáveis. Verdade que mesmo nos excertos em que encontramos somente o termo cuidar, quando fizemos a leitura integral, depreendemos que o sentido dado ao texto contempla a compreensão do cuidado como ato educativo.

O que chama a atenção, no entanto, quando entendemos que essa indissociabilidade não exclui as especificidades do cuidar, é que nos objetivos, todos voltados ao desempenho das crianças conforme já indicamos, a figura do professor desaparece das ações de cuidado. É a criança que cuida de si, que cuida do outro, que cuida do meio ambiente, que cuida do planeta. Nesse entendimento, parece-nos que as especificidades do desenvolvimento dos bebês, por exemplo, não são consideradas. Os bebês não cuidam do corpo é o educador que medeia as ações básicas de cuidados, e vai ajudando a criança a atribuir significados à estas ações. Segundo Ortiz e Carvalho (2012, p.32)

Não podemos nos limitar a dizer que basta cuidar e responder às necessidades físicas de um recém-nascido para que ele cresça saudável, pois não basta um corpo saudável, biologicamente organizado e programado para funcionar; é preciso ocupar-se dele, atribuir significados, responder às suas primeiras demandas, ter expectativas sobre suas ações e reações, e situá-lo na cultura por meio do desejo daqueles que cuidam dele.

Cabe ressaltar que as concepções de cuidado e educação e a relação entre elas também foi motivo de disputas nas diversas versões da BNCC. Segundo Mota (2019, p.2)

[...]. A versão final da BNCC, que foi aprovada em dezembro de 2017 suprimiu cerca de 10 páginas de texto referente à etapa da Educação Infantil, em relação à segunda versão. Essa diminuição parece ser significativa, tendo em vista que os aspectos que foram retirados apresentavam concepções relevantes sobre a Educação Infantil. Essa supressão de páginas ocasionou um aligeiramento no detalhamento das discussões acerca das concepções de Educação Infantil, desenvolvimento e aprendizagem. Na página 34 da BNCC que foi aprovada, na seção sobre a Educação Infantil no contexto da Educação Básica, há um parágrafo que aborda a concepção de cuidado e educação de forma indissociável e complementar à educação familiar. Porém, a discussão não é aprofundada nem desenvolvida como percebíamos na segunda versão do documento. Na segunda versão esta concepção foi detalhada em vários momentos do texto. [...].

Compreendemos que essas disputas e mudanças efetivadas na transição da segunda para a terceira versão, que excluíram as partes mais teóricas e de concepção da BNCC não foram sem razão. Além dos objetivos operacionais todos voltados ao desempenho das crianças, mesmo dos bebês, a relação que foi estabelecida com a organização geral da BNCC, centrada em competências a serem alcançadas ao longo do processo educativo da Educação Básica, inclui também a Educação Infantil na lógica das competências. Significa que ela individualiza as responsabilidades sobre o desempenho em uma organização curricular que propicia, e até mesmo induz, a ação pedagógica por campo de experiência e por faixa etária, com ênfase nos aspectos cognitivos e conhecimentos estabelecidos de fora das unidades educativas e das necessidades das crianças.

4 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (2015)

O Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015) – Volume III - tem como objetivo, conforme está dito no documento, orientar as profissionais em suas práticas pedagógicas, uma preocupação que permeou as discussões por longo período na Rede. Antes deles muitos outros documentos foram publicados visando orientar as profissionais, no entanto, esse foi o que mais se aproximou de um currículo sistematizado para a Educação Infantil, embora estudos de Santos (2013, p.11) admitam que os documentos construídos ainda em 2012 já se aproximavam bastante dessa intencionalidade:

[...] “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis” é, sem dúvida, o documento mais próximo de um currículo lançado nesse novo milênio; não somente por trazer em seu título essa palavra-chave, mas por, de fato, propor conteúdos e eixos temáticos fundamentados em bases legais e empíricas a fim de direcionar o trabalho pedagógico nas unidades educativas. [...].¹³

A autora refere-se aos seguintes documentos: Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010), publicadas pela Secretaria Municipal de Educação em 2010, foi o primeiro volume publicado; Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2012) foi o segundo volume publicado no ano de 2012. Esses documentos ainda estão em vigor e constituem o arcabouço de diretrizes da rede para orientar os projetos nas instituições juntamente, a partir de 2015, com o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015), que se constitui como terceiro volume da série. Conforme afirmado nesse documento:

Essa sistematização do currículo, parte das Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal de 2012, mas não só, é a síntese do confronto destas com a documentação produzida pelas profissionais das instituições de educação infantil, quais sejam, os registros e planejamentos, apresentados pelas supervisoras e analisados ao longo do

⁹ A autora citada analisou os documentos curriculares de 1996-2012.

processo de escrita deste documento. Esse elemento é fundamental no sentido de reconhecer que as experiências do cotidiano das instituições revelam aspectos ao currículo que ainda não estavam evidentes e que o processo de documentação permitiu identificar. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.8)

O Currículo da Educação Infantil do município de Florianópolis (2015), considera como ponto de partida “[...] 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) Também que 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). Podemos observar que o documento se preocupa com a intencionalidade pedagógica, pois esta influi no desenvolvimento integral da criança, e este se dá por meio das vivências que podem ou não, promover experiências.

Os conceitos apresentados têm como finalidade ajudar a compreender qual é o papel da educação formal na vida das crianças e que é fundamental que as profissionais atribuam sentido e coerência ao que propõem a elas todos os dias. Nesse sentido, temos o papel de elaborar propostas e desenvolvê-las, tendo clareza de que podem ficar no âmbito da vivência, ou seja, no exercício dos sentidos, ou se consolidarem como experiências, o que se guarda na memória, ainda que a memória seja composta por lembrança e esquecimento, aquilo que se partilha por meio das narrativas, entendendo que ambas promovem o desenvolvimento das crianças. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 11)

Diante desse contexto apresentado, o documento baseia-se na concepção apresentada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009), pois considera as crianças na centralidade do planejamento, e que vivem infâncias diversas. Está organizado em 172 páginas, dividido em: Apresentação; Introdução, Brincadeira e Núcleos de Ação Pedagógica (NAP). Os Núcleos de Ação Pedagógica são os seguintes: **Relações Sociais e Culturais**; **Linguagens** (Linguagem Oral e escrita; Linguagens Visuais e Linguagens corporais e sonoras); **Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos**. Em cada NAP constam orientações para a prática pedagógica organizadas por grupos etários específicos e algumas vezes apresentadas para todos os grupos:

bebês (crianças de até 1 ano e 11 meses), crianças bem pequenas (2 anos e 11 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (3 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses). O documento explicita 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 (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.12)

Assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o documento curricular da Rede, da mesma forma, “[...] apresenta a brincadeira como eixo estruturador e estruturante das propostas. [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.11). Considera, para tanto, que a brincadeira para cada grupo etário se dá de uma forma, o que é importante estar atento para considerar na prática pedagógica as especificidades de cada grupo. Por exemplo, com os bebês, as brincadeiras têm a intenção de permitir que explorem, e conheçam o mundo, permitindo atribuição de significado, através da mediação do profissional. Para as crianças bem pequenas e pequenas, estas começam a imergir no faz-de-conta, no processo de imaginação, exploram e conhecem o mundo através da representação dos papéis sociais. As especificidades apresentadas pelas crianças em cada grupo, exigem a organização de espaços, tempos e materiais que as possibilitem o desenvolvimento por meio das brincadeiras.

Os Núcleos de Ação Pedagógica (NAP) “[...] têm por objetivo delimitar o que é fundamental ser considerado nas propostas pedagógicas intencionalmente planejadas pelas professoras para as crianças, contudo quem fará a seleção, a mediação e efetivará o currículo são as profissionais na seleção com as crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p.12). Ao longo dos NAPs, há várias orientações para serem contempladas nas propostas pedagógicas que visam o desenvolvimento integral das crianças. No quadro apresentado na sequência, fazemos uma síntese das orientações gerais respectivas a cada Núcleo de Ação Pedagógica.

Quadro 3 – Síntese dos Núcleos de Ação Pedagógica apresentados no documento curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis de 2015

Núcleos de Ação Pedagógica – NAP	
NAP - Relações Sociais e Culturais	“[...] este NAP tem como pressuposto o direito de todos à educação e o direito à diferença, pontos de partida para a efetivação de uma educação inclusiva. Os indicativos que compõem este núcleo envolvem aspectos a serem considerados e observados nas relações constituídas diariamente com as crianças nas unidades educativas, quais sejam, a igualdade de gênero, as diferenças étnico-raciais, a educação laica, a educação especial, as relações dialógicas instituição-família-comunidade, as interações entre coetâneos, não coetâneos e entre gerações, a indissociabilidade do cuidar e educar na prática pedagógica, o entendimento do espaço como “um outro” nas relações com as crianças e entre elas, e, ainda, a perspectiva de planejar tais relações interligando de forma dialógica as diferentes temporalidades das crianças no contexto coletivo. (p.35)
NAP – Linguagens	
Linguagem oral e escrita	“[...] o trabalho pedagógico com a linguagem oral e escrita no contexto da educação infantil, deve contemplar sua função social, possibilitando o contato com esta linguagem em conexão ao seu uso cotidiano, convidando as crianças a serem as autoras de seus enredos. Desta forma, a perspectiva histórica da criação de sentidos, da expressão e comunicação, objetiva permitir que a criança desvende o mundo a sua volta e represente o vivido, de forma a ampliar, diversificar e complexificar a oralidade, o vocabulário e a representação gráfica. (p.62)
Linguagens Visual	“[...] a arte é compreendida como uma linguagem que possibilita diversas formas de representação, de expressão, de ler, de interpretar e de ‘transver’ o mundo. Assim, a linguagem visual na educação infantil é “uma forma de representação e expressão que opera por meio de cores, formas, linhas, volumes, gestos e sons para criar imagens. Uma forma de comunicação que serve para dizer o que as palavras não dizem” (ALBANO, 2004, p.46). Na educação infantil, compreendemos que essa percepção se dá pela sensibilização dos cinco sentidos, pois a criança se relaciona com o mundo em sua inteireza, onde pensamento-sentimento-sensação-percepção atuam integrados. (p.62/63)
Linguagens corporais e sonoras	“A prática pedagógica com base na linguagem sonoro-corporal deve possibilitar a ampliação, diversificação e complexificação das expressões corporais, por meio da organização dos espaços que privilegiem a exploração de movimentos e sons, que podem ser produzidos pelas crianças, ou não, com instrumentos, outros materiais ou pelo

	próprio corpo, possibilitando sua criação e expressão. [...]” (p.63)
NAP - Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos.	“[...] o trabalho com esse núcleo da ação pedagógica propõe compreender a relação com a natureza a partir do pensar não só sobre os fatos/fenômenos observados, mas também, sobre as hipóteses e explicações das crianças, além de considerar outros pontos de vista apresentados pelos colegas e adultos, livros, enciclopédias, jornais, entre outros suportes de informação. Este entendimento promove a consciência socioambiental das crianças, na qual elas desenvolverão práticas de contemplação, de conservação e de interação, compreendendo que ela faz parte da natureza.” (p.133)
Linguagem matemática	“Assim como na relação com a natureza, as hipóteses das crianças no âmbito da matemática são fundamentais para o trabalho pedagógico, considerando que os primeiros contatos da criança com a linguagem matemática acontecem nos seus primeiros anos de vida, período fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico. A proposta de trabalho na linguagem matemática na educação infantil deve encorajar as crianças a vivenciarem uma grande variedade de ideias matemáticas relacionadas à exploração espacial e a quantificação, através de resolução de situações problema que envolvam desafio, investigação e ação, adquirindo assim, diferentes formas de perceber a realidade. Nessa perspectiva, observamos situações que mobilizam conceitos como comparação (igual/ diferente), correspondência (contagem um a um), conservação (perceber que um copo baixo e largo, comporta o mesmo volume de água que um copo alto e estreito), classificação (estabelecer um critério para agrupar objetos, por exemplo, cor, tamanho), inclusão (perceber que a palavra “talheres”, inclui garfo, faca e colher), sequenciação (a seleção do número de amigos para brincar, sem estabelecer uma ordem), seriação (perceber a sequência rígida dos dias da semana), que são constituintes da forma como a criança se relaciona com o mundo.” (p.133)

Fonte: Construído pela autora com base no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015).

Ressaltamos que os NAPs tratam sobre valorizar a autoria das crianças, e em organizar espaços e atividades “para e com elas”. Ademais, enfatizam a importância de ampliar seus repertórios. Algumas ações que estão presentes nesta parte do documento e na parte que diz respeito a brincadeira, tornam-se repetitivas em alguns grupos etários, e outras vão se complexificando conforme a idade das crianças. Estas ações não se configuram de uma forma rígida.

Conforme afirmado no documento, por mais que as brincadeiras e os NAP estejam apresentados separados no documento, no cotidiano estas ações não se dão de forma dicotômica, pois se interligam uma as outras. Além disso, constatamos que independente da temática proposta, o documento enfatiza atividades que permitem a criança de explorar os cinco sentidos, assim como seu corpo, de conhecer a si e ao outro. Orienta as profissionais a buscar atividades que contemplem nas práticas pedagógicas a constituição do sujeito e de sua identidade. Considera, ainda, que Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015) é um documento que orienta as profissionais da rede a construir uma prática pedagógica de qualidade, promovendo um desenvolvimento integral significativo para as crianças, considerando-as como ponto de partida. Além de possibilitar as profissionais autonomia em sua prática pedagógica.

Por fim, 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)

4.1 Cuidar e Educar no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015)

Nesta seção, analisaremos como o cuidar e o educar são concebidos no documento curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015).

Quadro 4 - Cuidar e educar no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - Volume III - (2015)

Cuidar	Educar
“Outro aspecto 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	

<p>as famílias. Portanto, para promover o desenvolvimento integral da criança devem ser asseguradas vivências que considerem suas necessidades, interesses e direitos, tendo o educar e cuidar como base, o que exige a “[...] consideração das formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares” (BRASIL, 2009a, p. 22).” (p.9)</p>	<p>“Os indicativos que compõem este núcleo envolvem aspectos a serem considerados e observados nas relações constituídas diariamente com as crianças nas unidades educativas, quais sejam, a igualdade de gênero, as diferenças étnico-raciais, a educação laica, a educação especial, as relações dialógicas instituição-família-comunidade, as interações entre coetâneos, não coetâneos e entre gerações, a indissociabilidade do cuidar e educar na prática pedagógica, o entendimento do espaço como “um outro” nas relações com as crianças e entre elas, e, ainda, a perspectiva de planejar tais relações interligando de forma dialógica as diferentes temporalidades das crianças no contexto coletivo.” (p.35)</p>
<p>“Cuidar com as condutas, as falas, a organização dos espaços e materiais que reforçam apenas os modelos tradicionais (cores- rosa e azul, boneca/carrinho, princesa/príncipe, brincadeiras agitadas/calmas), buscando não reproduzir, com os meninos e meninas modelos estereotipados de feminino/masculino.” (p.36)</p>	
<p>“Organizar o espaço de forma a considerar e endossar o processo de constituição da autonomia dos bebês, sem desconsiderar ações que zelem por sua segurança e bem estar. Ações como: forrar o piso com tapetes, dispor colchões e almofadas formando cantos aconchegantes, estar atento à sonoridade dos ambientes, cuidar da luminosidade e ventilação, higienizar periodicamente os brinquedos, entre outras, podem evidenciar o respeito das profissionais com os bebês, sem comprometer o processo de constituição de sua autonomia.” (p.45)</p>	
<p>“Cuidar com os adjetivos e os estereótipos - diminutivos, apelidos, falsos elogios, ironias, entre outros.” (p.66)</p>	
<p>“Um ponto de partida importante é a compreensão de que organizamos nas instituições de educação infantil 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</p>	

<p>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.” (p.10)</p>	
<p>“Organizar espaços com elementos que permitam às profissionais brincar com os bebês, reproduzindo ações que eles vivenciem ou visualizem no dia-a-dia, como alimentar-se ou alimentar o outro, realizar cuidados com o próprio corpo, dormir. Utilizar brinquedos ou materiais relacionados a estas ações: bonecas, panos, roupinhas, fraldas, mamadeiras, loucinhas, ferramentas e acessórios como bolsas, chapéus, bonés, colares, sapatos, pista de carrinhos, casinha com dormitório, cozinha e sala.” (p.19)</p>	
<p>“Garantir, aos meninos e meninas, ações de cuidado e consolo sem distinção de gênero (como nas situações que envolvem manifestações de choros, nos momentos de atenção com o corpo, como pentear os cabelos, trocar de roupa, entre outros).” (p.36)</p>	
<p>“Proporcionar, nos momentos de higiene, a expressão da igualdade de direitos para meninos e meninas, construindo uma imagem positiva e de aprendizagem do autocuidado, para ambos.” (p.36-37)</p>	
<p>“Planejar, intencionalmente, os momentos de integração com as crianças e/ou com as famílias nas unidades educativas, primando pelo respeito à diversidade e ao bem comum. É preciso muito cuidado para que tais momentos não sejam atravessados por princípios comerciais e de uma única cultura.” (p.40)</p>	
<p>“Desenvolver as ações de cuidado individual, tais como a troca de fraldas, a alimentação, o descanso, os acalentos, o banho em consonância com um espaço organizado para os demais bebês do grupo, de forma a acolher e dar sustentação às suas ações e relações.” (p.42)</p>	
<p>“Incentivar os bebês a realizarem movimentos que possam ajudar nas ações de higiene e cuidado, como por exemplo, oferecer o braço para vestir a blusa, entre outros.” (p.42)</p>	

<p>“Possibilitar que os bebês, gradativamente, participem dos momentos de cuidado, com ações simples como: solicitar que peguem a roupa na mochila, dar opções de escolha de roupas, oferecer o papel para que limpem o nariz, oferecer o pente ou escova para que os bebês possam realizar tentativas de pentear o cabelo, entre outros.” (p.43)</p>	
<p>“Incentivar as crianças nas ações de cuidado, dando tempo para que elas possam realizar tentativas de: calçar os sapatos sozinhas, despir ou vestir peças mais simples de roupas (calças, casacos, meias), pentear os cabelos, ensaboar-se, secar o corpo, colocar água no copo, servir-se nos momentos das refeições, escovar os dentes, entre outras.” (p.49)</p>	
<p>“Prever estratégias que facilitem as ações autônomas das crianças nas situações de cuidado corporal, como por exemplo: colocar os materiais de higiene (sabonetes, escovas, toalhas, papel para limpar o nariz, entre outros) ao seu alcance, estar atento ao formato ergométrico dos materiais (exemplo o tamanho dos utensílios adequados ao seu tamanho), incentivar que as crianças com mais experiências possam ajudar as que necessitam de orientação, ter livre acesso ao banheiro, etc.” (p.49)</p>	
<p>“Estabelecer estratégias de comunicação contínua com as famílias, de maneira a constituir um vínculo dialógico, de forma que tanto as informações vindas da instituição, como as que se originam do ambiente familiar, possam ser consideradas na educação e cuidado das crianças.” (p.50)</p>	
<p>“Estar atento aos enunciados verbais, bem como as ações, que podem incidir na afirmação de estereótipos de gênero no processo de desfralde. É preciso considerar que os meninos não precisam necessariamente ficar em pé para fazer xixi, e que meninos e meninas têm os mesmos direito de cuidado, higiene e privacidade.” (p.51)</p>	
<p>“Selecionar os materiais impressos, com o cuidado de verificar se há imagens que incitam a violência e práticas discriminatórias.” (p.53)</p>	
<p>“Incentivar a autonomia das crianças nas ações de cuidado, sem desconsiderar a</p>	

necessidade de orientação das profissionais e da fomentação das condições para que isso ocorra.” (p.56)	
“Estar atento às ações de cuidado com as crianças, de forma a incentivar ações autônomas sem, contudo, desprovê-las do direito à proteção e provisão, que, neste momento, é de responsabilidade dos adultos.” (p.56)	
“Disponibilizar os materiais de uso pessoal e de higiene ao alcance das crianças, para que elas possam ter condições de constituir ações de autonomia no cuidado delas próprias.” (p.56)	
“Considerar e respeitar as singularidades das crianças nos momentos de cuidado pessoal, prevendo, na organização do tempo e espaço, condições para que se efetive esse respeito.” (p.56)	
“Propor momentos com DVDs de filmes infantis, documentários que contemplem a diversidade cultural e os diferentes grupos etários, disponibilizando assuntos de forma plural e ética, de modo a ampliar os repertórios culturais e linguísticos das crianças, sendo que este acervo deve sempre ser planejado e discutido cuidadosamente pelas profissionais antes das crianças terem acesso dentro da instituição.” (p.81)	
“Construir relações afetivas, comunicativas e expressivas, incluindo os momentos privilegiados do cuidado diário.” (p.82)	
“Organizar os espaços considerando, intencionalmente, a dimensão estética dos ambientes, que inclui o cuidado , o acesso e a disposição dos brinquedos e materiais (bonecas, jogos, carros, louças, bolas, mobiliário, redes, mesas) para que os bebês tenham possibilidades de percepção estética.” (p.95)	
“Organizar os espaços para e com as crianças, contemplando o cuidado com os objetos e materiais, o acesso e a disposição dos brinquedos (bonecas, jogos, carros, louças, bolas, mobiliário, redes), considerando a diversidade étnica, de gênero, social e cultural na seleção e criação	

<p>das imagens que irão compor os cenários deste espaço, valorizando a autoria e a construção da percepção estética.” (p.103 e 109- 2 incidências iguais)</p>	
<p>“Proporcionar aos bebês momentos de contato corporal como, por exemplo, massagens com cremes e óleos adequados, brincadeiras e movimentos que envolvam este contato, com um olhar cuidadoso das profissionais em relação a aceitação dos bebês, organizando ambientes tranquilos, seguros, acompanhados de uma adequada iluminação, ventilação e temperatura, com som suave e que possam ser compartilhados com outras crianças e adultos - profissionais e familiares.” (p.115 e 119- 2 incidências iguais)</p>	
<p>“Organizar ambientes tranquilos, seguros, acompanhados de uma adequada iluminação, ventilação e temperatura, com som suave, que possam ser compartilhados com outras crianças e adultos, profissionais e familiares, destacando sempre um olhar cuidadoso das profissionais em relação a aceitação das crianças...[...].” (p.124)</p>	
<p>“Criar com as crianças canteiros de flores que favoreçam uma relação de cuidado, contemplação, curiosidade e observação do processo de desenvolvimento das plantas, assim como sua interrelação com os pequenos animais (tatu bolinha, minhoca, joaninha, borboleta, beija-flor, lagarta, cigarra, formiga, centopeia).” (p.145)</p>	
<p>“Criar nichos com plantas nas áreas internas: banheiros, corredores, embaixo de escadas, casinhas, refeitório, salas de referência, biblioteca, secretaria, de forma que adultos e crianças coloquem em prática ações de cuidado e criem juntos espaços mais agradáveis.” (p.151)</p>	
<p>“Disponibilizar ferramentas como: colheres de pau, pazinhas, carrinho de mão, ancinho, enxada, potes, regadores, mangueira, e outros para que as crianças construam atitudes de cuidado e preservação de jardins, canteiros de ervas, verduras e pomares de frutas.” (p.152)</p>	

Fonte: Construído pela autora a partir do documento Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015). (Sem grifos no original)

Após a leitura flutuante do documento, utilizamos a ferramenta de busca para localizar os descritores. Encontramos diversas variantes, quais sejam: **cuidar e educar (1), cuidado/a (21), cuidadoso (3), cuidar (5), educação e cuidado (2), educar e cuidar (1), educar (2), autocuidado (1), cuidadosamente (3)**. No quadro, o total de descritores não coincide necessariamente com o número de incidências indicado, porque alguns trechos se repetiam no documento e, nesse caso, indicamos apenas as páginas nas quais houve repetição sem computá-las.

Conforme se pode observar nos excertos selecionados, cuidar foi empregado para se referir às ações dos professores e professoras desenvolvidas no cotidiano do trabalho docente, às ações das crianças em relação ao ambiente, às demais crianças e adultos e, ainda, ao autocuidado. Como documento curricular prescritivo, que orienta e indica sobre “o que” e o “como” atuar na Educação Infantil, concebe o cuidado em, pelo menos, três dimensões diferentes: 1) cuidado especial de si na docência no sentido das falas utilizadas ao se referir às crianças e demais profissionais do ambiente educativo, das condutas na docência e nas relações, no respeito às singularidades das crianças, evitando abordagens discriminatórias e estereotipadas, entre outras; 2) cuidado em relação à organização dos espaços de modo a transformá-los para o acolhimento adequado das crianças nas ações de higiene, alimentação e interações; 3) cuidar no sentido de promover experiências que levam à autonomia das crianças em relação ao cuidado do corpo, de si e do outro.

A primeira dimensão que envolve o cuidado, trata do **cuidado especial de si na docência no sentido das falas utilizadas ao se referir às crianças e demais profissionais do ambiente educativo, das condutas na docência e nas relações, no respeito às singularidades das crianças, evitando abordagens discriminatórias e estereotipadas, entre outras**. De acordo com Ortiz e Carvalho (2012, p. 150) “[...] a linguagem é fator constitutivo da subjetividade e ao mesmo tempo, é o arcabouço do pensamento. [...]”. Nesse sentido, tudo o que falamos para as crianças, interfere em sua constituição como sujeito e na formação de sua identidade, de forma a deixar marcas positivas e/ou negativas. Além de possibilitar a inserção da criança em uma determinada cultura. Desta maneira, as autoras

mencionadas abordam a importância de refletir como estabelecemos a linguagem com as crianças.

Como afirmam Ortiz e Carvalho (2012) pesquisas apontam que a linguagem usada em muitas instituições de Educação Infantil tem uma carga negativa, o que afetava o desenvolvimento da linguagem – uma vez que a criança aprende a falar verbalmente observando a fala do adulto, tendo este como referência – como afirma Ortiz e Carvalho (2012, p.159)

Pesquisadores ligados ao Instituto E. Pickler, na Hungria, constataram que em grande maioria das instituições de cuidado à criança, havia um retardo no desenvolvimento da linguagem. Depois de algumas observações e análises, ficou claro que isso era resultado de uma série de características negativas na linguagem daqueles que lidavam com as crianças no cotidiano.

Constataram que na maioria das vezes, tal linguagem consistia em ordens e proibições, assim como respostas impessoais, sem conteúdo e com vocabulário pobre. Eram raríssimos os momentos em que as palavras expressavam sentimentos positivos e muitas vezes eram falas imperativas. Também notou-se que se falava menos com bebês e mais com crianças maiores de três anos. As pesquisadoras, ao refletirem sobre situações problemas que aconteciam nos orfanatos, deram-se conta de que os educadores falam com as crianças do grupo, sobretudo quando algo não funciona, quando choram, quando brigam entre si. Nestas condições, as crianças se dão conta de que, se fazem alguma coisa errada, podem ter a atenção do adulto. O ponto central da pesquisa consistiu em observar com detalhes a interação entre cuidadores e crianças e suas falas em todos os momentos da rotina, buscando responder quais formas de comportamento das crianças fazem com que os educadores das instituições interajam mais e falem com elas.

A segunda dimensão, aborda **o cuidado em relação ao planejamento e organização dos espaços de modo a transformá-los para o acolhimento adequado das crianças nas ações de higiene, alimentação e interações**. Ortiz e Carvalho (2012, p.61) argumentam sobre “a importância da organização do ambiente não apenas entendido como espaço físico, mas também humano, que ofereça condições de desenvolvimento para as crianças pequenas [...]”, pois é no espaço das instituições de Educação Infantil que muitas crianças se encontram na maior parte do tempo, e refletir acerca dessa organização é pensar na construção da autonomia e das relações espaço-criança-outro, um ambiente favorável, seguro, adequado.

Quanto à terceira dimensão, ela envolve o **cuidar no sentido de promover experiências que levam à autonomia em relação ao cuidado do corpo, de si e do outro**. Significa estarmos atentas às necessidades das crianças, ao seu desenvolvimento, para planejar e replanejar a ação pedagógica, oferecendo inúmeras possibilidades de aprendizagem, por meio de interações diversas, da exploração dos materiais e brinquedos disponibilizados, de seus movimentos, entre outras tantas possibilidades.

Nas três dimensões do cuidar que identificamos no documento, as professoras têm o papel de pensar todas as ações que promovam o desenvolvimento infantil, possibilitando que a criança conheça o mundo e atribua significado a ele. Fochi (2015, p.109) argumenta que “O adulto é uma figura fundamental na vida da criança, pois ela precisa da presença, do interesse, do afeto, da segurança e, especialmente, de alguém que crie condições adequadas para ela se desenvolver. [...]”.

Dessa forma, pensar na prática pedagógica e em sua intencionalidade, na organização dos espaços, tempos, brinquedos e materiais – são questões que envolvem o cuidar e o educar, e, portanto, o desenvolvimento integral.

Como se pode observar, embora as incidências do descritor “cuidar” sejam mais frequentes, os excertos demonstram que todas englobam situações de **educação e cuidado** cotidianos. Logo, no documento curricular da rede, a compreensão expressa nas DCNEI, em relação a indissociabilidade entre cuidar e educar, foi conservada e até mesmo aprofundada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos o estudo e a reflexão sobre o tema deste TCC, nos perguntávamos: O que significa dizer que cuidar e educar são ações indissociáveis? Como estas ações ocorrem na docência? Como os documentos curriculares abordam essa questão? Será que a existência de profissionais com status diferentes no trabalho direto com as crianças pode induzir a dicotomia entre o cuidar e o educar? Entre outras tantas questões que nos inquietavam.

Devido a todas estas indagações estarem diretamente ligadas ao cotidiano da Educação Infantil, nossa intenção era realizar uma pesquisa de campo, pois queríamos “ver com nossos próprios olhos”, estar nas instituições e nos grupos com as crianças e professoras. Não queríamos somente fazer pesquisa bibliográfica e documental. Porém, devido ao curto período, e com o isolamento social, a pesquisa de campo não foi possível. Tendo a necessidade de rever a metodologia de pesquisa, e de pesquisar algo que não se limitasse aos estudos já realizados acerca do cuidar e educar, decidimos analisar nos documentos curriculares o significado e o sentido dado a essas ações.

Iniciamos a pesquisa buscando pistas no histórico da institucionalização da Educação Infantil, de como e por que a articulação ou a dicotomia entre essas ações foi construída. Interessante destacar aqui que os estudos foram nos mostrando que a nossa compreensão dessa relação era dicotomizada. Essa foi a primeira, e talvez a mais importante descoberta. Tínhamos o entendimento de que a proposta pedagógica da creche se baseava somente nas ações de cuidado ligadas ao corpo, e que o objetivo principal da pré-escola era essencialmente a preparação para o Ensino Fundamental. Não nos atentávamos que o cuidar e educar são dimensões humanas, que o cuidar educa e o educar cuida.

Conforme retratado ao longo deste trabalho, foi com muita luta envolvendo diversas esferas da sociedade, que consolidamos uma política nacional para a Educação Infantil que rompesse com o caráter assistencial e escolarizante das instituições. A construção dos documentos curriculares nacionais e locais ajudaram

a pensar as propostas pedagógicas, de modo que estas promovam o desenvolvimento integral.

Para além dos achados já indicados no desenvolvimento do estudo, fomos percebendo a importância dos documentos curriculares para a infância na produção de documentos no âmbito das unidades educativas, no planejamento e orientação do trabalho docente. Eles possibilitam inúmeras compreensões e (re)interpretações sobre como as relações entre educação e cuidado podem se dar no currículo em ação. Entretanto, e igualmente importante, é estarmos atentas em relação à prescrição de currículos desvinculados das realidades e do ser das crianças com propostas mais vinculadas à perspectivas escolarizantes. Vale ressaltar que um currículo para a infância só se tornará válido, se considerar os direitos das crianças, suas especificidades, seus diversos contextos culturais, a autonomia do professor, e a indissociabilidade das ações referentes ao cuidar e educar, que estão em todas as ações docentes, sejam elas intencionais ou não.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 3. ed. França: Editions Du Seuil, 1975. 275 p. Dora Flaksman. Disponível em: <http://files.grupo-educacional-vanguard8.webnode.com/200000024-07a9b08a40/Livro%20PHILIPPE-ARIES-Historia-social-da-crianca-e-da-familia.pdf>. Acesso em: 4 abril 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Philippe Ariès; Tradução - Dora Flaksman — 2 ed. — Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. Disponível em: https://www.academia.edu/40244528/HISTORIA_SOCIAL_DA_INF%C3%82NCIA_E_DA_FAMILIA. Acesso em: 20 de abril de 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 agosto 2020.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 de agosto de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 20, de 11 de Novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília. MEC, 1998.

BRASIL. Política nacional de educação infantil. Brasília: MEC, SEF, COEDI, 1994c

BRASIL. Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, MEC/COEDI, 1996.

BRASIL. Subsídios para a elaboração de Diretrizes e normas para a Educação Infantil. Brasília, MEC, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394 de 23 de dezembro de 1996. MEC. Brasília. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso: 05 abril de 2020.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; PEREIRA, Ana Lúcia da Silva. **Primeiras iniciativas de educação da infância brasileira: uma abordagem histórica (1870 - 1940)**. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 12, Curitiba. 2015. Anais eletrônicos. Curitiba, PUCPR, out., 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/handle/123456789/609>. Acesso em: 15 maio de 2020.

CORREIA, Isabel Maria Tomázio. **PARA ALÉM DA DICOTOMIA CUIDAR / EDUCAR**: sentidos e significados da intervenção no contexto de creche. 2018. 410 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018. Cap. 2. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/34862/1/ulsd732216_td_tese.pdf. Acesso em: 3 abril 2020.

CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: é ou não currículo?. **Currículo sem Fronteiras**, V.20, n.1, p.251-267, jan/abr. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/campos-durli.pdf>. Acesso em: 17 agosto de 2020.

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 169-185, 5 ago. 2019. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/962/pdf>. Acesso em: 15 agosto 2020.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 466-476, 3 mar. 2015, p. 466-476. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15782>. Acesso em: 01 agosto de 2020.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+a+creche%2C+um+bom+come%C3%A7o/3683a314-e6cf-433a-900a-0d1dc422b8a2?version=1.3>>. Acesso em: 14 de julho de 2020.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. P. 17-38. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/126961>. Acesso em: 08 agosto de 2020.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?**: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FORMIGONI, Beatriz de Moraes Salles. Da idade média a idade moderna: um panorama geral da história social e da educação da criança. **Temas em Educação**

e **Saúde**, v. 6, mar. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9523>>. Acesso em: 29 abril 2020

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

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.26673/tes.v6i0.9523>>. Acesso em: 21 de abril de 2020.

GODOY, Arilda Schimidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas finalidades. **ERA – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, V.35, n.2, p.57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: junho de 2020

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-35, Dez. 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 de setembro de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000300002>.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **A Pré-escola em São Paulo (Das origens a 1940)**. 1986. 344 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pedagogia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986. Cap. 1. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-11052015-104702/en.php>. Acesso em: 20 abril 2020.

KUHLMANN JR, Moisés. História da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 14. Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. **Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 78, p. 17-26, ago. 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1027>. Acesso em: 20 abril 2020.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004%20&script=sci_arttext. Acesso: 06 junho 2020.

MATTOS, Sandra Jeronimo do Nascimento. **Cuidar e Educar: concepções de professores de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo**. 2009. 161 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade

de São Paulo, São Paulo, 2009. Cap. 1. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10092009150031/publico/SandraJeronimodoNascimentoMattos.pdf>. Acesso em: 01 abril 2020.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. **Educação Infantil: especificidades da docência**. Florianópolis: Editora da Udesc, 2013. 165 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 80 p.

MOURA, Glaucia. **A Relação entre Cuidar e Educar na Educação Infantil**. 2009. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-relacao-entre-cuidar-e-educar-na-educacao-infantil/21390/>. Acesso em: 31 março de 2020.

MOTA, Maria Renata Alonso. **A BNCC E A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS PROVOCAÇÕES E UM PONTO DE ANCORAGEM**. In: ANPED, 39., 2019, Niterói. GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, p. 1-6. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5628-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 agosto de 2020.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação**. São Paulo: Editora Edgar Blucher Ltda., 2012. 221 p.

PONCE, Branca Jurema; DURLI, Zenilde. **CURRÍCULO E IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n.13, p.775-792, set/dez 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/ponce-durli.pdf>. Acesso: 08 setembro de 2020.

RIZZINI, Irene. **Reflexões sobre pesquisa histórica com base em idéias e práticas sobre a assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100019&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 15 maio 2020.

RAMOS, Anne Carolina. A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA: IDADE, GÊNERO E IDENTIDADES INFANTIS. **Revista Feminismos**, Bahia, v. 1, n. 3, p. 1-24, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/29993/17735>. Acesso em: 19 abr. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Luciana Mara Espíndola. **NORTEANDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: UM OLHAR SOBRE DOCUMENTOS ELABORADOS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS (1996 – 2012)**. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 110-126, 2013. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=ORTEANDO+PR%C3%81TICAS+PEDAG%C3%93GICAS+%3A+UM+OLHAR+SOBRE+DOCUMENTOS+ELABORADOS+PELA+SECRETARIA+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O+DE+FLORIAN%C3%93POLIS&btnG=&lr=lang_pt. Acesso em: 22 outubro 2020

TRISTÃO, Fernanda. **SER PROFESSORA DE BEBÊS: um estudo de caso em uma creche conveniada**. 2004. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Cap. 4. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/87179/201562.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 maio 2020.