



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ANDREA DRUMOND BONETTI DA SILVA

**A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS:
COMO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE MANAUS ENFOCA ESSA QUESTÃO?**

MANAUS-AM

2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANDREA DRUMOND BONETTI DA SILVA

**A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS:
COMO A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE MANAUS ENFOCA ESSA QUESTÃO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos desafios Amazônicos, sob a Orientação da Prof.^a Dra. Michelle de Freitas Bissoli.

Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

MANAUS-AM

2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586o Silva, Andrea Drumond Bonetti da
A organização curricular por campos de experiências : como a formação continuada de professores de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Manaus enfoca essa questão? / Andrea Drumond Bonetti da Silva . 2021
168 f.: 31 cm.

Orientadora: Michelle de Freitas Bissoli
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Campos de experiências. 2. Formação de Professores . 3. Educação Infantil. 4. Implicações Pedagógicas. I. Bissoli, Michelle de Freitas. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

TERMO DE APROVAÇÃO

ANDREA DRUMOND BONETTI DA SILVA

Dissertação apresentada em: ___/___/___, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Michelle de Freitas Bissoli – Orientadora - UFAM

Prof.^a Dra. Camila Ferreira da Silva – Membro Interno - UFAM

Prof.^a Dra. Sinara Almeida da Costa – Membro Externo - UFOPA

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado o dom da vida e saúde para realizar este trabalho. Em quem encontrei forças, nessa caminhada, para seguir em momentos tão difíceis. Obrigada por essa vitória!

A minha família, na qual encontro todas as razões para seguir em frente na vida. Meu porto seguro.

Aos meus pais, que nunca mediram esforços para que eu pudesse estudar e conquistar todos os meus sonhos. Gratidão infinita por acreditarem em mim!

Ao meu esposo, pela paciência, pelas palavras de incentivo, pela preocupação comigo, pelo amor que tens por mim. Meu amor infinito!

A minha filha. Como tenho orgulho de ser sua mãe! Renovo-me, com você a cada dia. Obrigada pelas palavras, pela paciência, pelas orações e por ser esse exemplo de ser humano lindo. Meu amor incondicional!

À Michelle de Freitas Bissoli, minha querida orientadora, meu muito obrigada pela orientação do trabalho e por todos os ensinamentos que extrapolam o nível acadêmico e que levarei comigo para toda a vida. Agradeço a sua generosidade, suas palavras acolhedoras e por acreditar em mim. Pelo seu exemplo enquanto profissional, pela dedicação e pela paciência, minha gratidão eterna!

À banca de qualificação e defesa, professoras Camila Ferreira da Silva e Sinara Almeida da Costa, pela leitura do trabalho e pelas enriquecedoras contribuições.

À Sinara Narciso, grande amiga que conquistei ao longo dessa caminhada. Como foi bom nossos caminhos terem se cruzado. Meu muito obrigada pela parceria, te levarei comigo para sempre. Gratidão infinita!

Às amigas Monica Aikawa, Darceley Abreu, Katiania Barbosa, Auricelia Fogaça grandes inspiradoras para que eu conquistasse essa vitória. Obrigada sempre!

À amiga Leila Nogueira, que, com toda a sua sabedoria e com suas reflexões, me mostrou a capacidade transformadora que o ser humano pode ter ao se permitir viver experiências. Obrigada pelas discussões e reflexões.

Aos amigos do trabalho, da Divisão de Desenvolvimento Profissional Magistério, em especial aos do Programa de Tutoria Educacional, que torceram por mim e que sempre contribuíram com palavras acolhedoras. Obrigada!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação por todos os ensinamentos que nos foram possibilitados.

Aos colegas do grupo de pesquisa GEPEV, pelas contribuições e ajuda quando precisei.

A todos aqueles que estiveram no meu caminho ao longo dessa trajetória e que deixaram um pouco de quem são em mim, o meu muito obrigada!

TORTA DE AMORAS

Era uma vez um rei que chamava de seu todo o poder e todos os tesouros da Terra, mas, apesar disso, não se sentia feliz e se tornava mais melancólico de ano a ano. Então, um dia, mandou chamar seu cozinheiro particular e lhe disse: “Por muito tempo tens trabalhado para mim com fidelidade e tens me servido à mesa os pratos mais esplêndidos, e tenho por ti afeição. Porém, desejo agora uma última prova do teu talento. Deves me fazer uma omelete de amoras tal qual saboreei há cinquenta anos, em minha mais tenra infância. Naquela época meu pai tratava guerra contra seu [...] vizinho [que] [...] acabou vencendo [...] fugimos até [...] uma floresta escura [onde] vagamos e estávamos quase a morrer de fome e fadiga quando encontramos uma choupana. Aí morava uma vovozinha [que] [...] nos preparou uma omelete de amoras. Mal tinha levado à boca o primeiro bocado, senti-me maravilhosamente consolado, e uma nova esperança entrou em meu coração [...]. Quando mais tarde mandei procurá-la por todo o reino, não se achou nem a velha nem qualquer outra pessoa que soubesse preparar a omelete [...]. Se cumprires agora este meu último desejo, farei de ti meu genro e herdeiro do meu reino. Mas, se não me contentares, então deverás morrer”. Então, o cozinheiro disse: “Majestade, podeis chamar logo o carrasco. Pois, na verdade, conheço o segredo da torta de amoras e todos os ingredientes [...], contudo, ó rei, terei de morrer. Pois, apesar disso, minha omelete não vos agradará ao paladar. Pois como haveria de temperá-la com tudo aquilo que, naquela época, nela desfrutaste: o perigo da batalha e a vigilância do perseguido, o calor do fogo e a doçura do descanso, o presente exótico e o futuro obscuro? Assim falou o cozinheiro... (KRAMER, 2003, p. 186).

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa de Mestrado, inserida na Linha de Pesquisa Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos desafios Amazônicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, que objetiva compreender como a formação continuada, ofertada para os professores/as de Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, tem focalizado a questão da organização curricular por campos de experiências. Tal estudo se justifica por serem os campos de experiências a forma de organização curricular preconizada pelos documentos norteadores da Educação Infantil no Brasil hoje (BRASIL, 2009; 2017). Trata-se de uma pesquisa qualitativa em que adotamos como procedimentos metodológicos a pesquisa documental e bibliográfica. Esses procedimentos têm por objetivo compreender, a partir da análise dos documentos oficiais brasileiros sobre a Educação Infantil, o significado da organização curricular por campos de experiências; além de discutir as implicações pedagógicas de tal proposta de organização curricular; além de analisar as ementas das propostas de formação continuada oferecidas pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério para professores(as) de Educação Infantil, com o intuito de perceber como o conceito de campos de experiência é focalizado.

Palavras-chave: Campos de experiências; Formação de Professores; Educação Infantil; Implicações Pedagógicas.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of the Master's research, inserted in the Educator Training and Praxis Research Line, facing the Amazonian challenges of the Post graduate Program in Education at the Federal University of Amazonas, which aims to understand how continuing education, offered to teachers by the Municipal Education Department of Manaus, has focused on the issue of curriculum organization by fields of experience. This study is justified by the fact that the fields of experience are the form of curriculum organization advocated by the guiding documents of Childhood Education in Brazil nowadays (BRASIL, 2009; 2017). This is a qualitative research in which we adopted documentar and bibliographic research as methodological procedures. These procedures aim to understand, based on the analysis of official Brazilian documents on Childhood Education, the meaning of curriculum organization by fields of experience; in addition to discussing the pedagogical implications of such proposed curriculum organization; in addition to analyzing the menus of continuing education proposals offered by the Division of Professional Development of Teaching (DDPM) for Childhood Education teachers, in order to understand how the concept of fields of experience is focused.

Keywords: Experience Fields; Teacher Training; Childhood Education; Implications Pedagogical.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Exemplo dos objetivos de aprendizagem de acordo com 1ª versão da BNCC.....	88
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Alterações a partir da Lei 12.796/2013.....	30
Quadro 2: Propostas textuais feitas pelas Organizações na 1ª e 2ª versão da BNCC.....	56
Quadro 3: Comparativo entre as três versões da BNCC.....	59
Quadro 4: Propostas pedagógicas elaboradas pela Secretaria Municipal de Manaus.....	72
Quadro 5: Comparativo dos campos de experiências entre Brasil e Itália.....	83
Quadro 6: Demonstrativo das temáticas abordadas na formação continuada para os/as professores/as de educação infantil -2013.....	134
Quadro 7: Demonstrativo das temáticas abordadas na formação continuada para os/as professores/as de educação infantil – 2014.....	136
Quadro 8: Demonstrativo das temáticas abordadas na formação continuada para os/as professores/as de educação infantil – 2015.....	138
Quadro 9: Demonstrativo das temáticas abordadas na formação continuada para os/as professores/as de educação infantil - ano 2016.....	139
Quadro 10: Demonstrativo das temáticas abordadas na formação continuada para os/as professores/as de educação infantil – ano 2017.....	140
Quadro 11: Demonstrativo das temáticas abordadas na formação continuada para os/as professores/as de educação infantil – 2018.....	142
Quadro 12: Demonstrativo das temáticas abordadas na formação continuada para os/as professores/as de educação infantil – 2019.....	144
Quadro 13: Demonstrativo das temáticas abordadas na formação continuada para os/as professores/as de educação infantil – 2020.....	145

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
SEÇÃO I - OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A TRAJETÓRIA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	19
1.1. NOVOS TEMPOS: A PANDEMIA DA COVID-19	20
1.2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	25
1.3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS DOCUMENTOS LEGAIS	28
1.4. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS	33
1.4.1. As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil - DCNEI.....	42
1.4.2. O contexto da base nacional comum curricular para a educação infantil – BNCCEI	49
1.5. DOCUMENTOS CURRICULARES NO MUNICÍPIO DE MANAUS	64
SEÇÃO II - A PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES	75
2.1. A PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS.....	76
2.2. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	91
2.3. AFINAL, O QUE É EXPERIÊNCIA?	100
2.4. O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	109
SEÇÃO III - AS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	116
3.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO HUMANA	117
3.1.1. O papel da formação continuada como instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional dos/as professores/as.....	123
3.2. TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS	127
3.3. ANÁLISE DAS EMENTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS/AS PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO MANAUS	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	167

INTRODUÇÃO

O conceito de campos de experiências, proposto na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para a primeira etapa da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 02/17), indica uma forma de organização curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes.

Essa organização busca entrelaçar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017) e os conhecimentos dos bebês e crianças de até cinco anos e onze meses, a exemplo do que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) quando afirmam que o currículo, na primeira etapa da Educação Básica, é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular 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.

Essa indicação traz uma nova visão sobre as especificidades do cuidado e da educação de crianças, primeiramente, porque se opõe ao pensamento acerca do desenvolvimento infantil como algo biologicamente determinado, como também faz-nos um convite à reflexão sobre a organização curricular nas instituições de Educação Infantil, a partir de práticas pedagógicas que se utilizam de definição prévia de conteúdos a serem dominados pelas crianças, muitas vezes de forma mecânica, sem sentido e descontextualizados das experiências infantis. Assim, ao propor um currículo organizado por experiências, ultrapassa-se a lógica de organizá-los por conteúdo, eixos e/ou datas comemorativas; ou seja, os documentos oficiais nos conclamam para uma visão que considere os modos de ser, de aprender e de desenvolver-se das crianças.

Desse modo, as discussões acerca da elaboração de um currículo para a Educação Infantil são históricas e, por conseguinte, não são questões consensuais, mas bastante controversas. Ponce e Duli (2015) argumentam que “há razões históricas que justificam tal fenômeno e que se encontram na encruzilhada da história do currículo com a história da Educação Infantil”.

De acordo com as autoras, a primeira razão tem vínculo com a própria origem do termo currículo, pois, em suas concepções mais tradicionais, ele remete-nos à transmissão de conteúdos. A outra estaria ligada ao processo de institucionalização

da Educação Infantil, marcado pela transição de creches e pré-escolas do campo da assistência social para o âmbito da educação, tensionado por um movimento marcado por sentidos opostos: a função assistencialista e a lógica escolarizante.

Com efeito, com a institucionalização da Educação Infantil a partir da Constituição Federal de 1988, a qual reconhece as crianças como sujeitos de direitos e, posteriormente, com as transformações no marco regulatório da educação, ocorridas em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9394/96, ratificam-se os direitos à educação dos bebês e das crianças pequenas. Assim, o ordenamento jurídico brasileiro passou a integrar creches e pré-escolas ao sistema de ensino, compondo a educação básica juntamente com o Ensino Fundamental e Médio.

No íterim desse reconhecimento, observa-se que se ampliam as discussões acerca da especificidade de educar as crianças pequenas em espaços coletivos, como creches e pré-escolas, tendo em vista a existência de diferentes e até antagônicas concepções de criança(s) e infância(s) que ocupam esses lugares. Segundo Barbosa e Ritcher (2015), é importante aprofundar nossas reflexões sobre dois aspectos estritamente relacionados: um diz respeito ao ensino e à aprendizagem, e outro à formação de professores(as), se queremos uma Educação Infantil que realmente se configure como garantia de um direito às crianças brasileiras.

Desse modo, o reconhecimento do caráter educativo da Educação Infantil, materializado na legislação, marca o movimento de construção de uma nova identidade para a área. Logo, a partir da década de 1990, são produzidas várias publicações com o intuito de definir normas gerais para essa etapa. Cabe destacar, dentre as publicações elaboradas na época, a Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), considerada o primeiro documento que exigiu a criação de um currículo específico para a Educação Infantil, no qual deveriam ser levadas em consideração as especificidades e o universo da criança. Vale ressaltar também que, nesse documento, a preocupação não se deu apenas em nível da construção de currículo para essa etapa, mas na preparação de docentes para o trabalho pedagógico.

No que pese as polêmicas envolvidas, ao tratar de bases conceituais para o currículo da Educação Infantil, não se pode perder de vista o reconhecimento das especificidades do atendimento às crianças, dadas as suas necessidades, características e suas formas de aprender em cada fase de seu desenvolvimento.

Cabe ressaltar o que Bissoli (2008) afirma em relação à Educação Infantil cujas funções política, social e pedagógica exigem o respeito à heterogeneidade das crianças e das infâncias existentes:

Quando se trata de Educação Infantil, o processo pedagógico não se caracteriza pela escolarização, pela simples transmissão de conteúdos. Trata-se, sim, de promover o enriquecimento das experiências da criança. Trata-se de um trabalho que oportunize a descoberta do mundo, das relações, dos afetos, dos objetos, da natureza, do próprio corpo, dos movimentos, das possibilidades de expressão da vontade, das impressões. O entorno da criança e o ser pessoa integrada nesse entorno são os grandes e fundamentais conteúdos da Educação Infantil (BISSOLI, 2008, p.13).

Com essa afirmação, tem-se uma dimensão ampla sobre o trabalho que deve ser realizado com as crianças. Trata-se, pois, de uma escola que não é organizada a partir de um conjunto de conteúdo, mas de experiências que possibilitem a inserção das crianças na cultura de seu povo, em um ambiente de partilha de saberes e de afetos entre crianças e adultos, considerando a promoção do desenvolvimento integral.

Dessa forma, concordamos com Mello (2007, p. 85) quando afirma que:

A creche e a escola podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas, pois aí se pode organizar intencionalmente as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente.

Isso implica, também, a formação de professores(as), já que a organização de uma educação desenvolvente requer conhecimentos específicos acerca da criança, de desenvolvimento e aprendizagem dela e do como é necessário atuar pedagogicamente para que esse processo aconteça da melhor forma.

Nesse sentido, sustentada nas proposições brevemente apresentadas nesta introdução e frente aos entendimentos que são elaborados, algumas questões vão surgindo e fazendo com que busquemos conhecer mais profundamente o objeto de estudo que escolhemos para esta pesquisa.

Dessa maneira, o interesse pela temática deu-se, primeiramente, em decorrência da experiência de mais de vinte anos desta pesquisadora enquanto

professora, tanto em instituições privadas quanto em públicas. Em outras palavras, durante a nossa trajetória enquanto professora, muitas foram as questões que nos surgiram. O que ensinar? Por que este e não outro conteúdo? O que estamos querendo que essas crianças aprendam? Qual será a função de aprender esse conteúdo para a vida? Essas são questões que rondam o nosso fazer, mas às vezes, e na maioria delas, ficam sem respostas ou são pouco discutidas nos espaços da escola, dadas as condições de trabalho que não primam pela qualificação permanente dos(as) professores(as).

Minha primeira relação com a Educação Infantil deu-se após a conclusão do curso profissionalizante de magistério em uma escola privada. Naquele momento, os encaminhamentos para o trabalho com as crianças aconteciam a partir de atividades de prontidão e um currículo organizado por datas comemorativas. Hoje, temos a consciência de quão descontextualizadas e sem sentido são essas atividades para as crianças.

Após essa primeira experiência, em 1993, após a aprovação em um concurso público da Secretaria de Estado de Educação e Desporto - SEDUC-AM, passei a atuar como professora do Ensino Fundamental, anos iniciais, em que trabalhei até o ano de 2001. A partir de 2001, passei a atuar também como professora na rede municipal, nas turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Nesse ínterim, iniciei o curso de Licenciatura Plena em Geografia na Universidade Federal do Amazonas, quando tive a oportunidade de ter o primeiro contato com a pesquisa científica, enquanto aluna no Programa de Iniciação Científica (PIBIC). Cabe destacar, aqui, que essa foi uma experiência muito rica em vivências. Primeiro pela possibilidade de adentrar o campo da pesquisa e pelas oportunidades de trabalhos realizados nas comunidades ribeirinhas do Acajatuba, localizadas à margem direita do Rio Negro. Nesse caminhar, entre estudos e trabalho, continuava a atuar como professora do Ensino Fundamental no turno diurno, em uma escola particular, e no turno noturno, na Educação de Jovens e Adultos, em uma escola municipal. Esses foram longos anos que me constituíram enquanto professora, com diversas turmas, diferentes estudantes, diversas experiências e vivências que contribuíram significativamente para ser a professora que sou.

No ano de 2013, comecei a trabalhar como assessora pedagógica na Divisão Distrital Zona Sul (SEMED). Nessa experiência, tive a oportunidade de conhecer diferentes realidades dentre as escolas da Secretaria Municipal de Educação de

Manaus, além de estabelecer um contato maior com o funcionamento de gestão da Rede Municipal de Ensino. Naquele ano, ainda, iniciei uma especialização em Psicopedagogia.

No ano de 2015, passei a atuar como formadora de professores na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), em um programa de formação continuada em serviço denominado “Tutoria Educacional”. Este Programa foi instituído em 2015 pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), sob a responsabilidade de execução da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério. Durante os encontros formativos que caracterizam a Tutoria, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), tivemos a oportunidade de conhecer diferentes experiências e de nos aproximar das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores(as) de Educação Infantil em início de carreira.

A respeito disso, o que nos salta aos olhos é perceber, ainda, em algumas instituições, uma preocupação excessiva em oferecer uma preparação para o Ensino Fundamental, com proposições escolares que desconsideram as concepções contemporâneas e a legislação nacional, bem como as especificidades da Educação Infantil. Notamos empiricamente o distanciamento entre o que é legalmente preconizado para a organização curricular – os campos de experiências – e a forma conteudista com que as práticas pedagógicas ainda são propostas.

Frente a essas considerações, alguns questionamentos nos surgiram: O que as crianças necessitam aprender de fato nas instituições de Educação Infantil? Quais são as suas formas de aprender? O que precisa ser oferecido às crianças para que elas possam alcançar o seu desenvolvimento pleno? Em que se baseiam as escolhas quando pensamos em currículo na Educação Infantil? E quanto às propostas pedagógicas, como estão sendo concebidas pelos(as) professores(as)?

Essas inquietações nos motivaram a buscar esse entendimento, primeiramente, por intermédio de estudos e leituras a respeito da temática e, posteriormente, em nossa participação em um grupo de estudos sobre Leitura e Escrita, no qual vivenciamos discussões sobre as questões da infância.

Esse grupo de estudos acontecia na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério-DDPM, como um momento para retroalimentar a formação docente, a fim de que contribuísse para um aprimoramento do olhar e da escuta sobre as questões relativas à Educação Infantil. Os materiais oferecidos nos encontros eram fundamentados na Teoria Histórico-Cultural. Ademais, a compreensão sobre o

desenvolvimento das crianças, as concepções de infância, de criança e suas implicações nas práticas educativas lançavam luzes para melhor entendermos essa temática e, conseqüentemente, possibilitar um fortalecimento teórico para as discussões nas formações com as professoras da Educação Infantil.

A partir disso, outros sentidos foram construídos acerca dessa temática, tudo com o objetivo de ampliar uma visão sobre o desenvolvimento das crianças.

Desse modo, apoiando-nos em Mello (2007, p. 85), compreendemos que:

O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar.

A partir dessa compreensão, entendemos que, pela ótica da Teoria Histórico-Cultural, alguns aspectos precisam ser considerados pelos adultos ao organizarem de forma intencional o desenvolvimento das crianças pequenas. Ampliavam-se, assim, as concepções de criança, infância e de escola, além da compreensão maior de que esse processo envolve a formação de professores e professoras como intelectuais capazes de, ao apreender o papel essencial do processo educativo no processo de humanização, tornarem-se capazes de organizar vivências na Educação Infantil que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas, possibilitando uma educação e um ensino desenvolvente (LEONTIEV, 1978).

Com base nessas compreensões iniciais relatadas, entendíamos que precisávamos nos aprofundar sobre esses aspectos, para contribuir nos processos de formação continuada junto aos(as) professores(as) da Educação Infantil, a partir de uma teoria que entendesse a aprendizagem não como produto do desenvolvimento, mas como o motor dele. Assim, com esses objetivos, no de 2019, submetemos nosso projeto para concorrer a uma vaga no processo seletivo do mestrado na Universidade Federal do Amazonas, no Programa de Pós-Graduação em Educação, no qual obtivemos aprovação. Iniciou-se uma nova etapa na nossa trajetória acadêmica e profissional.

Dessa maneira, na pesquisa que deu origem a esta dissertação, optamos por buscar compreender as questões relativas ao currículo, especificamente, a partir de

sua organização por campos de experiências, partindo do pressuposto de que os campos de experiência nos indicam um modo de conceber as aprendizagens e sua vinculação com a experiência vivida pelas crianças, algo que ainda é novidade em nossa realidade educacional, como apontam Barbosa e Ritcher (2015).

Como se trata de uma organização curricular que está prevista pelos documentos norteadores da Educação Infantil em nosso país, justifica-se a relevância da pesquisa para o aprofundamento de conhecimentos sobre a organização curricular por campos de experiência, como forma de contribuir para novas discussões e problematizações na formação continuada para os professores de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Manaus.

Sendo assim, este estudo tem como objetivo geral compreender como a formação continuada, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, focaliza a organização curricular por campos de experiências para professores(as) de Educação Infantil.

Com base nele, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender, a partir da análise dos documentos oficiais brasileiros sobre a Educação Infantil, o significado da organização curricular por campos de experiência;
- b) Discutir as implicações pedagógicas da organização curricular por campos de experiência, na Educação Infantil;
- c) Analisar as ementas das propostas de formação continuada oferecidas pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério para professores(as) de Educação Infantil, com o intuito de perceber como o conceito de campos de experiência é focalizado.

Assim, organizamos esta dissertação em três seções, além desta Introdução, apresentadas na sequência.

A Seção I, intitulada “Os documentos oficiais e a trajetória curricular na Educação Infantil”, busca perfazer o percurso histórico e legal da Educação Infantil, tendo como marco a Constituição Federal de 1988, além de apresentar o conceito de currículo nos documentos oficiais no nível nacional e local.

A Seção II, nomeada “A proposta de organização Curricular por Campos de Experiência e suas implicações”, discute os fundamentos que subsidiam o conceito de campos de experiências para que se possa pensar em um currículo que atenda as

especificidades das crianças, dadas as suas necessidades e seus modos de aprender em cada fase de seu desenvolvimento.

A Seção III, “As implicações da formação de professores(as) na organização curricular a partir dos campos de experiências”, busca refletir sobre as propostas de formação oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, a partir de suas ementas, tendo como intuito perceber se a concepção de campos de experiências é enfatizada nos processos formativos, visto que essa discussão é preconizada pelos documentos legais e orienta a organização curricular na Educação Infantil.

SEÇÃO I - OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A TRAJETÓRIA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para a primeira etapa da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 02/17), dispõe sobre o conceito de campos de experiências, que é considerado um termo relativamente novo no marco legal brasileiro. Trata-se de uma nova visão sobre as especificidades de cuidado e educação das crianças, a qual demanda discussões mais aprofundadas acerca do currículo para a educação infantil. Nesse contexto, no decorrer do primeiro capítulo, o tema central ao qual dedicamos nossas reflexões é o referente ao conceito de currículo presente nos documentos oficiais, demonstrando os indícios de evolução da concepção do termo na legislação brasileira.

Com o intuito de traçar um percurso histórico no ordenamento legal da Educação Infantil brasileira, utilizaremos o ano de 1988 como marco inicial, momento em que há o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, estabelecendo o seu direito à educação, à proteção, à segurança e à saúde, ou seja, com a promulgação da Constituição Federal vigente.

Além de utilizar a Carta Magna, recorreremos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN nº 9394/96), documento que institui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e ainda aos documentos que definiram o escopo da Educação Infantil neste período. Ademais, nesse conjunto de leis e documentos oficiais, destacam-se as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) - Resolução nº 05 de 17/12/2009 e a Base Nacional Curricular Comum, homologada em 20/12/2017, de caráter mandatório e normativo para a Educação Infantil atualmente.

Nessa perspectiva, esta seção busca ampliar os estudos e a discussão sobre a relação entre as especificidades do desenvolvimento infantil e o currículo nas instituições de Educação Infantil, partindo do pressuposto de que a atenção a essa relação pode potencializar o desenvolvimento das máximas qualidades das crianças. Contudo, antes de adentrar essa discussão, refletiremos sobre o contexto da pandemia da Covid-19 e, em seguida, sobre o percurso metodológico da pesquisa.

1.1. NOVOS TEMPOS: A PANDEMIA DA COVID-19

*Quem anda no trilho é ferro.
Sou água que corre entre pedras.*
Manoel de Barros (2001, p. 32)

A escolha desta epígrafe representa, de forma muito particular, o momento que estamos vivendo, com a pandemia por COVID-19. Assim, inspirados pelo poeta, como as águas que correm entre as pedras, desviando o seu curso e buscando o seu caminho, tivemos que nos adaptar, reinventar e ressignificar muitos aspectos da vida, buscando novas formas de viver diante de tantos desafios que nos são apresentados. Desse modo, criar e reinventar a nós mesmos no encontro com outros tem sido um aprendizado nesses tempos (RIGUE; DALMASO, 2020). E a incerteza nos mostra que não temos controle sobre a vida.

Ao iniciar o ano de 2020, começamos a cursar a disciplina tópicos especiais, na qual estudamos os conceitos básicos da Teoria Histórico-Cultural. Esse era um momento aguardado com grande expectativa e de muitas aprendizagens, já que para nos aprofundarmos na pesquisa, precisávamos nos apropriar dos pressupostos teóricos desenvolvidos por Vygotsky. Porém, em março de 2020, logo após o início das aulas, fomos surpreendidas com a notícia da pandemia pelo novo Coronavírus.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), no dia 11 de março de 2020, foi declarado que a disseminação de COVID-19 caracterizava uma pandemia global (ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DE SAÚDE, 2020). No Amazonas, especificamente na cidade de Manaus, no dia 13 de março a Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas (FVS-AM) confirmou o primeiro caso de infecção por Covid-19.

A partir dessa confirmação, as autoridades de saúde determinaram várias medidas de segurança que deveriam ser reforçadas pela população, dentre elas a proibição de participação em eventos que reunissem um grande número de pessoas (FVS-AM, 2020). Com isso, o Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188, declarando emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (BRASIL, 2020).

Assim, no dia 16 de março de 2020, a Universidade Federal do Amazonas suspendeu as atividades acadêmicas e administrativas por um período de 15 dias, inicialmente e, no dia 17 de março de 2020, o MEC publicou a Portaria nº 343, que

dispõe sobre a possibilidade de substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia pelo Novo Coronavírus - COVID 19.

No dia 23 de março de 2020, foi decretado, pelo governador do Amazonas, estado de calamidade pública. O estado já contabilizava, na época, 32 casos confirmados. Entre as medidas decretadas, estava o fechamento de estabelecimentos comerciais, de lazer, de escolas, já que apenas serviços básicos seriam mantidos. Tal fato foi instituído pela Portaria nº 1167, de 22 de abril de 2020.

A pandemia, que até então parecia algo distante, já era uma realidade em nossa cidade. Dessa forma, passamos a viver um período permeado por incertezas acerca de vários aspectos da vida, em que as pessoas encontravam-se em isolamento social, vulneráveis psicologicamente e fisicamente aos efeitos do vírus.

Dentre as estratégias para amenizar os efeitos causados pela pandemia e dar continuidade ao trabalho e aos estudos, tivemos a possibilidade da utilização dos recursos tecnológicos e, assim, passamos a utilizar o ensino remoto. Contudo, no âmbito da educação, os impactos foram enormes e as desigualdades sociais foram exacerbadas. Ao mesmo tempo que a tecnologia esteve como aliada para dar continuidade ao ano letivo, enfrentávamos a barreira de desigualdades de acesso à Internet, principalmente, pelos estudantes das escolas públicas. Em nosso caso, especificamente, em meados do mês de setembro retomamos as atividades acadêmicas para encerramento de duas disciplinas de modo remoto. As dificuldades apresentadas foram visíveis, tais como os problemas de acesso à Internet por parte de alguns estudantes e por alguns professores, além das questões psicológicas com as quais tivemos que conviver.

No caso da Educação Infantil, buscamos acompanhar como estava acontecendo o atendimento às crianças e identificamos várias medidas adotadas para tentar conter os impactos causados pela pandemia, como também para manter uma aproximação com as crianças.

Desse modo, a Secretaria Municipal de Educação, por exemplo, criou o programa “Eba! Vamos brincar”, que ofereceu atividades pedagógicas em vídeo, transmitidas pela televisão aberta e também pelo YouTube, logo que as aulas foram suspensas. De acordo com a consulta realizada no portal da Secretaria, foram 80 programas gravados no Centro de Mídias de Educação do Amazonas (Cemeam) e participaram das gravações cerca de 20 professores da Caravana da Educação Infantil, mas todos os professores da Educação Infantil auxiliavam as crianças por

meio de aplicativos de conversa. Apesar dos esforços empreendidos para alcançar os estudantes e dar continuidade ao processo de aprendizagem, não podemos negar as dificuldades de acesso por parte das famílias, dadas as extremas desigualdades da realidade brasileira, gerando ainda mais a exclusão das crianças em relação às escolas.

Durante esse período de mais de um ano da ocorrência da declaração da pandemia da Covid-19, os dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) sobre a situação educacional na pandemia são dramáticos. Foi possível constatar que, em outubro de 2020, o percentual de estudantes de 6 a 17 anos que não frequentavam a escola (ensino presencial e/ou remoto) foi de 3,8% (1.380.891) – superior à média nacional de 2019, que foi de 2%, segundo a Pnad. A esses estudantes que não frequentavam, somam-se outros 4.125.429 que afirmaram frequentar a escola, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não estavam de férias (11,2%). Assim, estima-se que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado, em 2020.

O fechamento das escolas afetou crianças e adolescentes de forma desigual, com maior impacto sobre os negros ou indígenas e aqueles de famílias de baixa renda. Após um ano do fechamento das escolas devido à pandemia da Covid-19, os dados apresentados pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que, em novembro de 2020, 16,6% das crianças e adolescentes residentes em domicílios com renda per capita de até meio salário-mínimo não tiveram acesso à educação, enquanto nos domicílios com renda per capita de 4 ou mais salários-mínimos, o percentual era de apenas 3,9%. Os dados apontam, ainda, que 46,7% das crianças e adolescentes que não tiveram acesso à educação no ano passado vivem nas regiões Norte e Nordeste, regiões com maior vulnerabilidade no país. Essa é uma realidade que afeta os mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à Internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural que não possuem acesso à Internet. Somam-se a esses dados os 38% das casas que não possuem acesso à Internet e 58% que não têm computador (ANDES, 2020, p. 14).

A esse cenário caótico coaduna-se a forma pela qual o Ministério da Educação tem conduzido as políticas voltadas para esse setor, principalmente com os inúmeros cortes para essa área. De acordo com a reportagem disponibilizada pelo site da Câmara dos Deputados, “para 2021 o governo brasileiro bloqueou R\$ 2,7 bilhões, ou seja, quase 20% do orçamento da educação”. Além disso, o ministro da Educação

apoiou o veto presidencial, depois derrubado pelo Congresso, a um projeto de lei para proporcionar verbas emergenciais visando a aumentar o acesso à Internet para alunos e professores. Diante dessas circunstâncias, agravam-se os efeitos da pandemia aos brasileiros. Cabe salientar a forma pela qual o governo brasileiro tem tratado a pandemia, com pouco caso, desrespeitando as normas sanitárias e minimizando a gravidade da doença (BERALDO, 2020). Além de investir em medicamentos que alegou, sem evidências científicas, prevenir ou curar a Covid-19. Com isso, o país contabiliza 18.384.150 de casos e 512.819 óbitos de acordo com os dados mais recentes do Ministério da Saúde.

Cabe destacar que sobre esse contexto de pandemia, no caso do estado do Amazonas, especificamente, o município de Manaus apresentou dados que são notoriamente dramáticos, amplamente noticiados pelos canais de comunicação, dado o altíssimo número de infectados e a elevada letalidade em comparação com outras regiões do país, sendo registrados, de acordo com os dados da Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas (FVS-AM), no primeiro pico da pandemia, em maio de 2020, o total de 11.758 casos, e nos primeiros quinze dias de janeiro de 2021, considerado o segundo pico da pandemia, 3.816 casos de Covid-19, totalizando 223.360 casos da doença no Estado, segundo o boletim de edição de nº 286, da Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas (FVS-AM, 2021).

No início do mês de janeiro de 2021, a situação agravou-se e, no dia 02 de janeiro, a justiça determinou o fechamento total das atividades, o sistema de saúde da capital entrou em colapso com o avanço da doença, as internações e os enterros bateram recordes, as unidades de saúde ficaram sem oxigênio e os pacientes tiveram que ser transferidos para outros estados. No final do mês de janeiro, de acordo com os dados fornecidos no portal da Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas (FVS-AM, 2021), a capital do Amazonas totalizava, à época, o quantitativo de 267.394 casos da doença e 8.018 mortes causadas por complicações da COVID-19.

De acordo com a Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas (FVS-AM), por meio do Boletim Diário de Covid-19, edição de nº 449, sobre a situação epidemiológica da Covid-19, o Amazonas, após o ocorrido da segunda onda, totaliza 400.781 casos da doença no estado, elevando para 13.271 o total de mortes.

No mês de janeiro de 2021, apesar de todas as adversidades que estávamos vivenciando, um fio de esperança começava a despontar. Como nos ensina Freire (2016), é preciso conjugar o verbo esperar. Foi aprovado pela Agência Nacional

de Vigilância Sanitária (ANVISA) o uso emergencial das vacinas no combate à COVID-19, sendo elas a Coronavac, produzida pelo Instituto Butantan com o laboratório chinês Sinovac e AstraZeneca, desenvolvida pela Universidade de Oxford em parceria com a Fiocruz. Após esses seis meses de aprovação da vacinação, ainda tem sido um desafio tal medida, de acordo com o relatório disponibilizado pela Human Right Watchs (2021): apenas cerca de 10% da população do Brasil está totalmente vacinada. Isso inclui 234 mil profissionais da educação em todo país, cerca de 8%. Essa escassez de vacinas, aponta o relatório, tem contribuído para altos índices de novos casos e óbitos. No caso do Amazonas, dados da Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas (FVS-AM) apontam que 1.870.784 doses foram aplicadas em todo o estado até o dia 27/06/2021, sendo 1.334.715 de primeira dose e 536.069 de segunda dose.

Nesse sentido, no campo pessoal, não tem sido um momento fácil. O medo, a tristeza, a angústia, a solidão, a incerteza e a insegurança são sentimentos presentes em nossas vidas. O medo de ser infectado, o medo de estar infectado e infectar outras pessoas é constante. O isolamento, os familiares doentes, a perda de parentes e amigos queridos, tudo isso nos abala profundamente. Há, ainda, a alegria pela recuperação daqueles que conseguiram restabelecer a saúde. Em outras palavras, resiliência é a palavra que nos define! E é assim, em meio a esse turbilhão de emoções, que até o momento temos vivido a construção desta dissertação.

Dessa forma, diante do cenário que nos é apresentado, tivemos também de redimensionar a nossa pesquisa. Tínhamos, inicialmente, a previsão da realização de uma pesquisa de campo, considerando a importância de dar voz aos sujeitos, porém, dadas as circunstâncias do momento, que nos impedem de nos reunir, além do tempo previsto para a conclusão da pesquisa de Mestrado, e obedecendo todas as orientações indicadas pelos especialistas da área de saúde, optamos por alterar o caminho que pretendíamos seguir.

Assim, optamos pela realização de uma pesquisa documental e bibliográfica, compreendendo que apreender primeiramente as contribuições trazidas pelos autores acerca do objeto de estudo é importante para aprofundar os conhecimentos que ainda nos são necessários diante de questões tão complexas e, dessa forma, para nos possibilitar um maior aprofundamento teórico.

1.2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

*Quando está envolvido em uma investigação,
o pesquisador está sempre a caminho
entre as idas e vindas
o processo exige, mas isso não significa que
se está à deriva, sem rumos. Pesquisar é sempre
navegar com direção.
(Ghedin; Franco, 2006, p. 08)*

Entre o ir e vir do caminho que se percorre na direção de sedimentar o conhecimento da área, lançam-se passos à frente e para trás. Porém, nada garante conquistas definitivas. Até porque aquilo que parece um avanço - num dado momento - pode ser um retrocesso em outro. Nesse sentido, o saber humano faz curvas que retrocedem para poder avançar (GHEDIN; FRANCO, 2006). Com a compreensão de que uma pesquisa científica se constrói no decorrer do processo, à medida que vamos tomando nota das possibilidades, dos avanços e das fragilidades sinalizadas no caminho, apresentamos os percursos metodológicos desta dissertação.

A pesquisa proposta pretendeu abordar o objeto de estudo a partir de uma postura dialética diante da realidade, concebendo que os fenômenos se apresentam num contexto de múltiplas determinações, onde as relações entre os sujeitos e o objeto de pesquisa não se dão numa perspectiva distanciada da realidade, e sim por meio de um movimento histórico e dinâmico.

Nesse sentido, compreende-se que num processo de pesquisa é preciso estabelecer uma coerência entre a abordagem teórica e os procedimentos de coleta/produção e de análise de dados, para que a investigação tenha um olhar compatível sobre a complexidade do objeto em estudo. Dessa maneira, nossa pesquisa foi embasada nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, presentes na abordagem histórico-cultural, teoria que fundamentou conceitualmente a dissertação.

Compreende-se que a adesão a esse método se faz pela possibilidade de conhecer o objeto pesquisado em sua totalidade concreta: (neste trabalho compreender como a formação continuada, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, focaliza a organização curricular por campos de experiências para professores/as de Educação Infantil). Como afirma Kosik (2002, p. 61),

A totalidade desafia a não ver apenas aquilo que está presente de modo imediato, como um todo já feito e formalizado, bem como traz a indagação de como ela mesma nasce e o que provoca o seu movimento e o seu desenvolvimento. A totalidade concreta, como concepção dialético-materialista do conhecimento do real [...] significa, portanto, um processo indivisível, a destruição da pseudoconcreticidade [...]

Nesse sentido, elegemos como procedimentos metodológicos para a coleta/produção de dados a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Inicialmente, realizamos uma pesquisa documental acerca da organização curricular por campos de experiências e suas implicações pedagógicas. A escolha do procedimento justifica-se pelo fato de que a mesma nos permite analisar as concepções fundamentais presentes em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, e de que forma esses documentos oficiais se relacionam com os documentos que norteiam o trabalho na Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Manaus/SEMED, dentre eles, a Proposta Curricular Pedagógica da Educação Infantil e o Referencial Curricular Amazonense da Educação Infantil, buscando alcançar o primeiro objetivo específico.

Entendemos que esse procedimento nos forneceu os subsídios necessários para que pudéssemos aprofundar as discussões e análises teóricas na pesquisa. De acordo com Fávero e Centenaro (2019), a pesquisa documental é compreendida como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos. Por sua vez, estes se constituem-se como uma fonte extremamente preciosa e fundamentais para a pesquisa nas ciências sociais.

No entanto, sobre esse aspecto, Evangelista e Shiroma (2019) nos advertem sobre a necessidade de investigar as origens dos documentos que nos servem de fonte, tendências que expressam, a rede de influências que o produziu, além de metamorfoses e ressignificações em que operam. Nas palavras das autoras,

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de textos políticos é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p.101).

No que concerne à pesquisa bibliográfica, nos apoiamos em Gil (2019), pois entendemos ser necessário fazer um embasamento bibliográfico a partir da produção acadêmica. Dessa forma, foi realizado um levantamento das produções elaboradas nos últimos cinco anos nas fontes digitais, localizando e consultando, nos trabalhos, as principais ideias e elementos pertinentes ao tema, consistindo entre as fontes identificadas, tais como: Teses, Dissertações, Artigos e Trabalhos de Conclusão de Curso.

Desse modo, os bancos de dados escolhidos para a pesquisa foram: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES (periódicos, teses e dissertações), Scientific Electronic Library Online/SciELO, Portal da Associação Nacional de Pesquisa em Educação/ANPED e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/BDTD.

Inicialmente, foram elencados dois descritores para iniciarmos essa busca, sendo eles: organização curricular por campos de experiências e formação de professores na Educação Infantil. Contudo, pela pequena quantidade de trabalhos encontrados, houve a necessidade de se ampliar as expressões de busca, acrescentando as seguintes: currículo organizado a partir das experiências na Educação Infantil, formação de professores na Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Elegemos o período de 2015 a 2019 para a busca dos trabalhos.

Dessa maneira, foram selecionados um total de 24 trabalhos, sendo 12 referentes ao descritor Currículo na Educação Infantil e formação de professores, 7 referentes ao descritor Currículo organizado a partir das experiências na Educação Infantil, e 3 referentes ao descritor Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil.

Assim, com o levantamento bibliográfico realizado consideramos ter localizados importantes referências para a composição de um quadro teórico para a elaboração da pesquisa.

Ademais, para a análise dos dados obtidos escolhemos o método de Análise de Conteúdo que nos leva a um nível de compreensão mais aprofundado dos fenômenos que se propõe a investigar. Segundo Bardin (2014), a função precípua desse método de análise é o desvelar crítico. Isso nos remete a compreender que, para entender o significado de um texto, é preciso levar em consideração o seu contexto, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem (MORAES,1999).

Tal método nos orienta os seguintes procedimentos e técnicas para a organização da análise: a pré-análise, isto é, linha de pensamento que consiste nas escolhas dos documentos e na elaboração de indicadores, na exploração do material que compreende a leitura, a descrição e a categorização e o tratamento dos resultados. Em suma, sintetiza-se em interferência, interpretação, síntese e seleção. Nesse sentido, entende-se que tal método de análise possibilite compreender o objeto de estudo a ser investigado nesta dissertação.

Em outras palavras, fizemos uso dessas premissas e escolhas metodológicas a fim de realizar interpretações dos contextos diversos da Educação Infantil, sobretudo do ponto de vista da documentação oficial, por entender as normas e orientações que elas apresentam a prática docente.

Além disso, para a favorecer a interpretação dos dados, buscamos construir quadros explicativos que nos permitiram o tratamento comparativo dos documentos analisados e uma síntese interpretativa de seus objetivos. Os quadros estão dispostos ao longo do texto, buscando demarcar nossa intenção de proceder a uma reconstrução histórica da política curricular da Educação Infantil a partir de 1988.

1.3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DOS DOCUMENTOS LEGAIS

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, reconhece a criança como sujeito de direitos, conforme disposto no artigo 6º, o qual trata sobre os direitos à educação, à proteção, à segurança e à saúde. No Art. nº 205, a Carta Magna estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, a seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Em seu Artigo nº 208, a lei maior assegura o dever do Estado em relação à educação e, em seu texto original, dispõe que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Destaca-se que, com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a partir da promulgação da Lei nº 11274/2006, a redação constitucional foi alterada, estendendo a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Porém, no artigo, não fica explícito o termo Educação Infantil, fato que somente ocorrerá a partir da Emenda Constitucional nº 53, de 2006, com a promulgação da Lei 12.796/2013, que alterou a redação do Artigo n.º 208, inciso IV, indicando o atendimento das crianças em creches e pré-escolas e utilizando especificamente o termo Educação Infantil, bem como a faixa etária de atendimento, que se estende hoje de zero a 5 anos e 11 meses (BRASIL, 1988).

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº 9394/96), a Educação Infantil passa a compor a primeira etapa da educação básica, considerada como uma grande conquista, uma vez que essa passa a ser entendida como direito de toda criança.

Conforme dispõe o texto original do Artigo 29, a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos (redação dada pela Lei n. 12796, de 2013), em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

No que concerne ao currículo, a LDBEN traz, em seu Artigo 26, que esse deve ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada [...]. Nisso, destacamos que, em seu trecho original, a LDBEN não fazia referência ao termo Educação Infantil, fato que também somente ocorrerá com a promulgação da Lei nº 12796/2013.

Cabe explicitar que, com a promulgação da referida lei, vários artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que se referem especificamente à Educação Infantil, foram alterados, conforme segue.

Quadro 1: Alterações a partir da Lei 12.796/2013

REDAÇÃO ANTERIOR DA LDBN Nº 9394/96	REDAÇÃO DADA A PARTIR DA LEI 12.796/13
<p>Art. 26. Os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.</p>	<p>Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.</p>
<p>Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.</p>	<p>Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.</p>
<p>Art. 30. A educação infantil será oferecida em:</p> <p>II pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.</p>	<p>Art. 30. A educação infantil será oferecida em:</p> <p>II - Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.</p>
<p>Art. 31. Na educação infantil far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.</p>	<p>Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:</p> <p>I - Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;</p> <p>II - Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;</p> <p>III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;</p> <p>IV - Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;</p> <p>V - Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Com tais modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a partir da Lei nº12796/2013, notamos uma ressignificação da Educação Infantil. Ao mesmo tempo que podemos vislumbrar um avanço para essa etapa, a instauração do que é preconizado na Lei ainda representa um momento de luta para a melhoria na construção de sua identidade.

Das alterações propostas, evidencia-se como destaque a obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro anos de idade, caracterizando essa indicação como um direito público subjetivo.

Sabe-se, no entanto, que na realidade concreta há um longo caminho a ser percorrido até a sua efetivação. Como destaca Campos (2013), as divergências entre legislação e a realidade não são de hoje. Há uma contradição entre aquilo que está no papel e o que, de fato, acontece na realidade.

Pontua-se, ainda, modificações relacionadas à avaliação, ao controle de frequência e à documentação, que podem ter implicações diretas no currículo. Assim, a proposta deste primeiro capítulo é justamente compreender as implicações dos documentos oficiais para o currículo, como forma a garantir a efetividade dos direitos da criança e o seu desenvolvimento pleno.

Com relação à efetividade desses direitos, destacamos, como exemplos, as metas previstas pelo Plano Nacional de Educação - PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001) – que, aprovado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, indicava a proposta de ampliação de atendimento, no período de cinco anos, a 30% da população até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos; e mais tarde 4 e 5 anos, até o final da década como forma de alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

No entanto, Conceição (2016) analisa que os dados demonstram que, na faixa de zero a três anos, a oferta cresceu em 17,1% e a ampliação de crianças atendidas nas instituições de Educação Infantil foi de 77,6%.

Em 2014, com a aprovação da Lei 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) é instituído. O referido plano apresenta, em sua meta 1, as indicações para a Educação Infantil e tem como propósito universalizar, até 2016, a pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de vagas em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência do PNE (BRASIL, 2014).

Conforme indica o Relatório do 3º ciclo de monitoramento de metas do Plano Nacional de Educação, 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na Educação Infantil, a cobertura chegou, em 2018, a 36% das crianças de 0 a 3 anos. O relatório destaca, ainda, que é preciso incluir cerca de 1,5 milhão de crianças em creches, grande parte delas oriundas de famílias de baixa renda, estrato em que se concentra o maior contingente de crianças não atendidas.

De acordo com o relatório, para a faixa etária de 4 a 5 anos, de matrícula obrigatória, a meta de universalização prevista para 2016 ainda não foi alcançada. Ademais, em 2018, apesar de a cobertura ter chegado a 94%, era ainda necessário incluir cerca de 330 mil crianças na pré-escola para atingir a universalização (BRASIL, 2020). No estado do Amazonas, segundo o relatório, o total de crianças atendidas foi de 115.237 representando 87,8% do quantitativo (BRASIL, 2020).

No caso do município de Manaus, em relação à meta 1, de acordo com os dados apresentados no Plano Municipal de Educação - Documento Base (MANAUS, 2014), da demanda de 4 - 5 anos, que corresponde a um quantitativo de 66.182 crianças, o município atendia 52.290 crianças nas redes pública e privada, restando o total de 13.892 crianças fora da escola. Logo, havia a necessidade de viabilizar cerca de 695 novas turmas para universalizar o atendimento até 2016.

No que se refere ao currículo, o PNE 2014-2024 apresenta de forma abrangente a recomendação para a Educação Infantil. Na estratégia 1.9, especificamente sobre este tema, o texto aponta a necessidade de:

[...] estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos (BRASIL, 2014, p. 50).

Essa estratégia demonstra a necessidade de as universidades estarem articuladas aos sistemas na construção dos currículos para essa etapa, considerando todos os avanços realizados em pesquisas sobre o atendimento das crianças pequenas no Brasil e no mundo.

Desse modo, o termo Base Nacional Comum Curricular aparece pela primeira vez no referido plano, na meta 2, no que diz respeito à universalização do ensino fundamental de 9 anos. Destaca-se, também, a Meta 7, que trata da qualidade da Educação Básica, o que supostamente contemplaria a Educação Infantil, se não fosse a conclusão do texto que apresenta a finalidade de atingir médias no IDEB para o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio (BRASIL, 2014).

Assim, contrariamente ao esperado, Barbosa (2015) constata que a expressão “educação básica”, no PNE 2014, nem sempre indica referência explícita à Educação Infantil, o que dá mostras de que:

[...] a área da educação infantil se constituiu e continua sendo constituída em um campo de disputas, o qual atualmente é configurado ainda pela luta da efetivação de um direito definido há mais de 27 anos e pelas discussões na consolidação de um currículo pautado no respeito e reconhecimento da criança como sujeito de direitos no que diz respeito à educação infantil (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 356).

Dessa maneira, concordamos com Costa (2017) em que precisamos ficar vigilantes e continuar mobilizados a fim de que os direitos da criança a uma Educação Infantil laica, pública, gratuita e de qualidade sejam garantidos. E que elas sejam reconhecidas e respeitadas enquanto sujeitos de direitos. Em outras palavras, que tenham acesso à educação, possibilitando que vivenciem práticas dentro das Instituições de Educação Infantil que considerem suas experiências e os seus saberes, possibilitando o seu desenvolvimento integral.

Dessa forma, objetivando conhecer as políticas curriculares para a Educação Infantil no cenário nacional e a fim de compreender como elas buscam orientar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, apresentamos a seguir tais documentos.

1.4. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS

Entre os anos de 1994 e 1996, paralelamente aos avanços legais que vinham sendo estabelecidos para a Educação Infantil, vários documentos foram elaborados e publicados com a intenção de definir e orientar o que seria uma Educação Infantil pública de qualidade. Isto é, para contribuir com a elaboração de uma nova concepção de educação das crianças de 0 a 5 anos.

Com o reconhecimento legal da Educação Infantil como direito das crianças e a definição de sua especificidade, a discussão centrava-se em superar a dicotomia entre educar e cuidar. Dessa maneira, os documentos e discussões produzidos no contexto da década de 1990 marcaram a necessidade de instituir uma educação infantil que se diferenciasse das práticas assistencialistas e compensatórias implementadas nas décadas anteriores. Sendo assim, com base nos documentos oficiais produzidos na referida década, buscamos, neste item, analisar o lugar do currículo nas políticas educacionais e nas políticas curriculares.

Em 1993, o Ministério da Educação (MEC), a partir da Secretaria de Educação Básica (SEB), cria a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), com o objetivo de promover a articulação dessa etapa com as seguintes, ou seja, subsidiar a formulação da política nacional de Educação Infantil e prestar assistência técnica aos estados e municípios no desenvolvimento de seus programas educacionais. Esse é o marco inicial para a construção do documento intitulado “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994).

Dessa maneira, sob a consultoria de educadores como Euclides Redin, Fúlvia Rosemberg e Vital Didonet, a COEDI formulou tal documento em que foram estabelecidos princípios e diretrizes gerais para uma Política de Educação Infantil e as ações que o Ministério coordenaria nos anos seguintes com relação à educação de crianças de 0 a 5 anos de idade. Dos princípios apresentados no documento, destaca-se o de número 5 por fazer referência ao currículo, apontando a necessidade de se considerar o desenvolvimento infantil, a diversidade social e cultural e os conhecimentos que se pretende socializar com as crianças. Assim, ao considerar esses elementos como partes integrantes do currículo, compreendemos que tal documento demonstra uma concepção abrangente de currículo que não se restringe a uma lista de conteúdos a serem transmitidos.

Fundamentado nos princípios constitucionais, o documento apresenta as diretrizes pedagógicas, as diretrizes para uma política de recursos humanos e os objetivos imediatos a serem alcançados, sendo eles: a expansão de vagas para as crianças de 0 a 5 anos de idade, o fortalecimento da concepção de Educação Infantil e a melhoria na qualidade do atendimento, a partir de ações de formação, financiamento e divulgação de estudos na área, como fundamentos para a elaboração de propostas pedagógicas ou curriculares nas instituições (BRASIL, 1994).

Para o alcance desses objetivos, o MEC estabeleceu sete ações prioritárias, uma delas referindo-se às questões curriculares, indicada na ação de número três, que trata sobre o “incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, especialmente aquelas que visem a promoção da função educativa da creche”. De acordo com o documento:

O MEC, mediante apoio técnico e financeiro, estimulará a elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas neste documento e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a educação infantil. Estímulo especial será dado à elaboração das propostas pedagógicas relativas à creche, que, em razão do modo como se desenvolveu no País, apresenta maior precariedade no cumprimento da função educativa (BRASIL, 1994, p. 24).

Com base no exposto, é inegável a importância que tal documento assumiu pelo fato de propor a elaboração de propostas pedagógicas que levassem em consideração a especificidade dessa etapa, bem como os fundamentos legais e teóricos alcançados pela área até aquele momento.

Com a finalidade de avançar no estabelecimento das diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Educação Infantil, o MEC definiu como ação prioritária o incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas na Política e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a Educação Infantil. O objetivo era criar um paradigma norteador do projeto de Educação Infantil sem desconsiderar a pluralidade da sociedade brasileira (BRASIL, 1996).

Dessa forma, constituiu-se uma equipe de trabalho formada pelos próprios técnicos da Coordenação Geral de Educação Infantil, todos do MEC, além de cinco consultoras especialistas em educação infantil: Tisuko Kishimoto, Zilma Oliveira, Maria Lúcia de A. Machado, Ana Maria Mello e Sônia Kramer para realizar um diagnóstico mais aprofundado a respeito das práticas pedagógicas/curriculares em curso nas diversas unidades da federação. Desse modo, objetivava-se que investigassem os pressupostos em que se fundamentavam essas propostas, as diretrizes e princípios que norteavam o processo no qual foram construídas e as informações sobre a prática no cotidiano dos estabelecimentos de Educação Infantil (BRASIL, 1996).

De acordo com Kramer (2002), no ano de 1995, se deu pela primeira vez o debate sobre a Proposta Pedagógica ou proposta curricular, por iniciativa do MEC/Secretaria de Educação Fundamental (SEF), Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), no qual pesquisadores brasileiros - a convite do MEC - produziram textos sobre a temática relacionada ao currículo e à Educação Infantil. Esses textos serviram de base conceitual para o debate, resultando na publicação do documento *Propostas Pedagógicas e currículo na Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*, publicado em 1996. O documento inicia-se apresentando as questões conceituais expressas pelas especialistas, em resposta à seguinte questão: o que é proposta pedagógica ou currículo na Educação Infantil?

Das análises das definições das consultoras, apresentadas no documento, é possível verificar que as autoras fazem opções diferentes sobre os termos e a possibilidade de diferenciá-los. Porém, apesar das diferenciações do termo escolhido - currículo, proposta ou projeto – há muitos pontos em comum entre as ideias das especialistas.

Dentre esses pontos convergentes, destacam-se: as concepções que expressam visões mais amplas do que as antigas conceituações de currículo como sequência de matérias ou conjunto de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola; como também a preocupação com a contextualização histórico-social do currículo, proposta ou projeto, uma vez que está sempre situado(a) num momento e num lugar determinados, dos quais refletem-se valores e concepções (BRASIL, 1996).

Diante dessas considerações, reconhecemos a relevância que o documento representou para essa etapa, primeiramente, pelas grandes contribuições construídas pelas especialistas na área, favorecendo a ampliação das concepções de currículo. Depois, ao possibilitar um avanço para pensar em práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento das crianças, além do fato de que a construção do próprio documento teve caráter coletivo.

De acordo com Oliveira (2019, p. 77), a maioria das propostas pedagógico-curriculares nos diferentes estados brasileiros, então elaboradas nas redes públicas, apresentava “[...] um processo de escolarização precoce das crianças expresso na rigidez e no formalismo das atividades desenvolvidas no trabalho, principalmente com crianças de 4 e 6 anos”.

Dentre os documentos que foram elaborados nesse período, destacamos: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das

crianças, lançado em 1995 e reeditado em 2009, de autoria de reconhecidas pesquisadoras da área da Educação Infantil: Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. A ênfase dada ao documento justifica-se pelo fato de ele apresentar critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito, principalmente, às práticas concretas para se definir um currículo para a educação infantil que garanta um atendimento que considere o direito das crianças aos bens culturais, sem desrespeitar o direito à brincadeira e ao desenvolvimento integral da criança, como também para explicitar critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009)

Apesar de toda a produção de materiais que vinham sendo elaborados e das discussões que vinham sendo traçadas por especialistas da área que contribuíram na elaboração de propostas curriculares para a Educação Infantil, o MEC, em 1998, lança os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI) como proposta de currículo para essa etapa educacional. Dessa forma, o material elaborado pela COEDI/MEC, que compunha uma possibilidade de reflexão e discussão mais ampla para a elaboração das propostas curriculares nas creches e pré-escolas, é substituído pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998)

Com efeito, o material foi alvo de críticas por vários especialistas da área em virtude do distanciamento da concepção de Educação Infantil presente nos documentos que vinham sendo elaborados pela COEDI/MEC, isto é, em relação ao currículo e pela sua própria elaboração e implementação.

De acordo com Kramer (2002), a divergência de concepções teórico-metodológicas sobre currículo ou proposta curricular, a visão sobre política pública e as divergências entre o MEC e os integrantes da COEDI acarretaram a suspensão do material (as “carinhas”) que a autora considera “a mais importante contribuição do MEC à Educação Infantil” (KRAMER, 2002, p. 70), e assim, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) passou a orientar a elaboração das propostas pedagógicas.

O referido material é composto por três volumes: Introdução; Formação Pessoal e Social e Conhecimento de mundo. O documento caracteriza-se por constituir um guia de orientação, não tendo caráter mandatário. Como o próprio menciona na sua parte introdutória:

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 1998, p. 13).

Ao analisar o referencial, Alves (2011) expressa que os volumes denotam a estruturação de um currículo que traz a marca da educação formal, visando, com prioridade, à aquisição de conteúdos.

Ainda sobre a análise dos volumes II e III do material, denominados Formação social e pessoal, que contempla os processos de construção de identidade e autonomia das crianças, como também o Conhecimento de Mundo, esse que apresenta seis sub-eixos, tais como: música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática, Cerisara (2002, p. 337) faz a seguinte análise:

Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças (CERISARA, 2002, p. 337).

Diante da análise feita por Cerisara (2002), compreendemos que tal documento caminhou na contramão do que vinha sendo construído sobre currículo para a Educação Infantil naquele momento. Demonstra um retrocesso da visão ampla sobre currículo que vinha sendo elaborada nos documentos até então produzidos. Palhares e Martinez (2007, p. 8), em suas análises, consideram que o “RCNEI representa um ponto de inflexão na trajetória que vinha sendo gestada anteriormente pela Coordenadoria de Educação Infantil” e apontam preocupações no sentido da implantação do documento, pois ele traz elementos que não condizem com a realidade.

Ainda no ano de 1998, com o objetivo de orientar e instrumentalizar os Estados e Municípios na transição das instituições de Educação Infantil das Secretarias de

Ação Social para as de Educação, convém esclarecer que é publicado e distribuído o documento “Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998), que orienta e institui aos Conselhos de Educação a responsabilidade de normatizar, orientar e avaliar os processos de autorização e funcionamento das instituições educativas. Em outras palavras, o documento é composto por três volumes, sendo a primeira parte composta por fundamentos legais, princípios, orientações e considerações sobre a regulamentação para a formação do professor de Educação Infantil e das instituições. O volume II é composto por publicações de estudiosos da área que tratam de temáticas relativas à Educação Infantil. O terceiro contém as considerações finais.

Em 1999, são instituídas, pela primeira vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a partir da resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Como declara a Resolução, em seu Artigo 2º, as DCNEI (BRASIL, 1999).

[...] constitui-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica [...] que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999, p. 1).

Percebe-se que o documento informa sobre a importância de que os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e respectivas Secretarias tenham a clareza a respeito de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são mandatórias para todas as instituições de cuidado e educação para as crianças dos 0 aos 5 anos.

Composta por quatro artigos, em seu artigo 3º, são apresentadas as oito diretrizes que devem nortear as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil. Dessa maneira, apresenta em sua primeira diretriz os princípios éticos, políticos e estéticos que devem servir de base para a organização curricular; aponta a necessidade do reconhecimento da identidade pessoal das famílias, professores, além da identidade de cada Unidade Educacional; sinaliza ainda a importância de práticas de educação e cuidado que respeitem a integralidade das crianças; destaca a intencionalidade das atividades e a interação dessas com as diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã; sinaliza sobre a avaliação, recomendando

que seja realizada a partir de acompanhamentos e dos registros, sem objetivo de promoção; enfatiza que as propostas pedagógicas sejam elaboradas por educadores que possuam o diploma de Curso de Formação de Professores; focaliza o princípio da gestão democrática como forma de garantir direitos básicos à educação e aos cuidados; e, finalmente, estabelece as condições das Instituições para a adoção, execução, avaliação e aperfeiçoamento das diretrizes.

Apresentado o documento, é importante destacar que as DCNEI foram resultantes de um processo de discussão muito longo e participativo, trazendo elementos para a compreensão da prática pedagógica nessa etapa da Educação Básica. Conforme aponta Akuri (2016), esse documento amplia e evidencia o entendimento da função dessa etapa da Educação Básica ao colocar as ações de cuidar e educar no centro das questões pedagógicas, o que não figurava nos artigos da LDBEN (BRASIL, 1996).

Após quase dez anos do lançamento da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), em 2005, é publicada a “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação”, elaborada pelo MEC em parceria com o Comitê Nacional de Educação Infantil.

Na parte introdutória do documento, o texto destaca o processo de construção, que teria sido realizado a partir das discussões entre as secretarias municipais de educação com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), ressaltando, dessa forma, que o objetivo do documento era contribuir na implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos de maneira democrática.

A partir de uma contextualização histórica da Educação Infantil, baseado em diretrizes, objetivos, metas e estratégias, o documento define a Política Nacional para a Educação Infantil. Dos itens pontuados, consideramos importante destacar aqueles que fazem referência, especificamente, às questões de elaboração das propostas pedagógicas, isto é, pela necessidade de compreender como configuram-se as questões referentes ao currículo neste documento. Sendo assim, a partir das análises realizadas, compreendemos que a Política Nacional para a Educação Infantil enfatiza a necessidade de as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 1999) serem o documento orientador na elaboração e na avaliação das propostas pedagógicas, apontando ainda a necessidade da participação das professoras e professores nessa elaboração.

Para além das questões relacionadas às propostas pedagógicas, pontuamos, no documento, a questão da qualidade da Educação Infantil e, sobre esse item, ele define como diretriz a necessidade de se estabelecer parâmetros de qualidade, como também propõe como meta para a área a divulgação permanente dos parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, bem como pela instrumentalização dele na adoção das medidas que visem a melhoria da qualidade.

Como desdobramentos dessas metas e em cumprimento à determinação legal da Política Nacional de Educação Infantil, em 2006, é lançado o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006). A publicação se apresenta em dois volumes, com o objetivo de estabelecer padrões de referência orientadores para os sistemas educacionais, no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Em seu primeiro volume, o documento aborda aspectos relevantes para definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil no Brasil. Apresenta uma concepção de crianças, de pedagogia da Educação Infantil e a trajetória histórica da discussão sobre qualidade da Educação Infantil.

No segundo volume, explicitam-se as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de Educação Infantil a partir das definições legais, entendendo que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente.

Compreendemos que esses documentos, apesar de não fazerem referência especificamente ao currículo, abordam questões que estão estreitamente relacionadas a ele, por abordarem aspectos que influenciam na definição de concepções, organização de materiais, espaços e tempos para a concretização das práticas das instituições de Educação Infantil. No que concerne à qualidade, Moss (2003) esclarece que ela é construída, subjetiva em sua natureza e baseada em valores, crenças e interesses, ao invés de uma realidade objetiva e universal, ou seja, não existe uma única concepção de qualidade. É possível que um parâmetro de qualidade seja traduzido de formas diferentes dadas a diversidade de valores e costumes no cenário brasileiro.

Dessa maneira, é preciso considerar, entre outros elementos, na definição de qualidade para as Instituições de Educação Infantil, os valores, as tradições da cultura, o contexto histórico social e econômico no qual a instituição está inserida e, como

questão central, é necessário que, na definição e avaliação da qualidade, haja um processo participativo e aberto à comunidade.

Pelo panorama traçado até esse momento, compreendemos que o conjunto dos documentos apresentados demonstra um percurso significativo para a Educação Infantil, permeado por lutas, debates e embates em torno das funções sociopolítica e pedagógica da área, representando uma conquista significativa para a etapa. Nesse sentido, essas publicações colaboram na construção de uma concepção ampla de currículo que reconhece a indissociabilidade entre o educar e o cuidar e que respeita e considera a criança como sujeito de direitos.

A seguir, apresentaremos os dois documentos que constituem o marco principal das políticas curriculares nacionais na atualidade para a Educação Infantil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017). O enfoque dado a esses dois documentos pauta-se na necessidade de compreender a definição do que compõe o conceito de currículo para essa etapa educativa, envolvendo - entre outros componentes - a indicação das experiências vividas pelas crianças como promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem.

1.4.1. As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil - DCNEI

Em 2009, mediante o Parecer CNE/CBE, nº 20/2009 (BRASIL, 2009), e Resolução CNE/CBE, nº 5/2009 (BRASIL, 2009), é lançada a segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O documento configura-se como mandatário, é composto por treze artigos e orienta sobre a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, bem como o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação, pelas unidades educativas, de seu Projeto Político-Pedagógico. Além disso, serve para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer.

A publicação da segunda versão desse documento aconteceu a partir da revisão do documento anterior (BRASIL, 1999). Tal revisão é instituída no Programa Currículo em Movimento, desenvolvido pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, vinculada à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. O programa tinha por objetivo geral melhorar a qualidade da

educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. E, por objetivos específicos,

Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais; Elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio; Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum); Promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos, experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional.

Para alcançar tais objetivos no campo da Educação Infantil, para além do movimento de escuta, que contou com a participação de diversas representações sociais, é observado que eles trouxeram recomendações de caráter significativo a partir de proposições contemporâneas em relação à criança e à educação, concretizadas nas proposições do documento que foi desenvolvido também por meio de um Projeto de Cooperação Técnica entre Ministério da Educação (MEC), em parceria desse com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Dessa parceria resultou um conjunto de quatro relatórios: Mapeamento das análises das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil (BRASIL, 2009a); Contribuições dos Pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos (BRASIL, 2009b); Contribuições do Movimento Interfóruns de Educação infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos (BRASIL, 2009c); A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira (BRASIL, 2009d).

Cabe destacar que os movimentos realizados para a construção deste documento são de natureza democrática. De acordo com Oliveira (2010, p.1),

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças. Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos.

A partir do conjunto desses relatórios, foi publicado o texto *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares* (BARBOSA, 2009), que teve como objetivo geral a elaboração de subsídios que auxiliassem a construção de orientações curriculares para as práticas cotidianas da Educação Infantil. O documento trouxe como intenção problematizar, inspirar e aperfeiçoar as práticas realizadas nos estabelecimentos educacionais de Educação Infantil.

Em sua redação, busca explicitar uma concepção de educação para as crianças pequenas, considerando as características da faixa etária e afirma ser necessário conceber um outro tipo de estabelecimento educacional, além de revisar alguns conceitos naturalizados na sociedade sobre a escola, a infância, o conhecimento e o currículo.

Em suma, todos os conhecimentos discutidos para a construção dele apresentam-se na forma de relatório e estão organizados a partir de uma introdução, além de seis capítulos. O relatório traz elementos substanciais acerca do currículo, porque defende um currículo focado nas crianças e nas suas relações, concebido como “construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura” (BRASIL, 2008, p. 50).

A partir da trajetória apresentada sobre a revisão das DCNEI (BRASIL, 2009), compreendemos a natureza democrática na elaboração do documento, como algo que se concretiza num certo consenso sobre as concepções que vinham sendo construídas para a área. As DCNEI consideram que

[...] 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, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias. (BRASIL, 2009)

Com esse entendimento, reconhece-se o avanço de tal documento para essa etapa educativa, afirmando seu fundamental papel enquanto potencializador de condições de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, uma vez que se distancia da visão assistencialista, que prioriza os cuidados físicos de comer e higienizar as crianças, e da visão escolarizante, que advoga a antecipação dos processos escolares. Tal ótica considera que, para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, é preciso mantê-las por um longo período de tempo em atividades descontextualizadas, de modo mecânico, sem sentido para elas, entendendo que dessa maneira está se criando um ambiente escolar.

Contrapondo essas visões naturalizadas, ainda, em muitas instituições, o documento se propõe a redefinir o conceito de conhecimento, de modo a abarcar e acolher as formas com que as crianças significam o mundo e a si mesmas. Em outras palavras, ele se contrapõe à visão de que é necessário oferecer o conhecimento de forma simplificada para as crianças, que são vistas como incapazes de compreender ao seu modo o mundo em que vivem. Dessa forma, as DCNEI (BRASIL, 2009) apresentam uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam, constroem sua identidade pessoal e coletiva.

Outro ponto de destaque das DCNEI (BRASIL, 2009) pauta-se no reconhecimento de que a aprendizagem e o desenvolvimento infantil se fazem, principalmente, a partir das mediações da cultura, assumindo uma concepção de currículo que se afasta de uma posição que destaca a transmissão unilateral do conhecimento pelos adultos.

A respeito do conceito de currículo apresentado no documento,

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular 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)

Desse modo, entendemos que essa concepção subverte a lógica tradicional e amplia a perspectiva desse conceito, visto que propõe que os conhecimentos a serem apropriados pelas crianças precisam levar em conta as suas experiências e saberes, considerando-as, assim, como sujeitos.

Oliveira (2010) assevera que essa concepção de currículo apresentada nas DCNEI (BRASIL, 2009) foge das versões já superadas de compreender o currículo como listas de conteúdos, de reger atividades por calendários comemorativos, sem sentido e descontextualizados para as crianças e da ideia de que o senso comum é o que deve ser tratado com as crianças.

A partir do que é anunciado por essa autora, compreendemos que o currículo ocupa uma outra dimensão, distancia-se das teorias tradicionais e se apresenta como um elemento vivo que se constrói no dia a dia, a partir das interações entre os sujeitos. Dessa maneira, ele precisa ser vivido e as experiências, que são únicas para cada sujeito, precisam ser consideradas na prática pedagógica a partir dessa visão de currículo.

Com esse entendimento, a prática ocupa também uma outra perspectiva, compreendendo a necessidade da sensibilidade para uma aproximação real com a criança para permitir que ela possa participar, expressar-se, criar e manifestar seus interesses, sendo possível vivenciar as experiências infantis sem apressar-se.

Nas palavras de Aquino e Vasconcellos (2012, p. 75), a concepção de currículo apresentada nas DCNEI,

[...] não se pauta no conhecimento disciplinar e escolar, mas propõe um planejamento a partir das experiências e dos interesses das crianças, de seus grupos de origem e da sociedade brasileira em geral. É uma concepção elaborada no debate dos últimos anos, tanto no campo da teoria do currículo como no da pedagogia da infância.

Dessa forma, ao considerar a concepção proposta sobre criança e currículo, o artigo 9º das DCNEI explicita que as práticas pedagógicas, que devem compor a proposta curricular da Educação Infantil, precisam trazer a indicação de uma

perspectiva curricular pautada em experiências, tendo como eixos norteadores dessas experiências as interações e a brincadeira.

Art.9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I- promovam conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.

II- favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

III- possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV- recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaços temporais;

V- ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI- possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII- possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII- incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX- promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X- 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;

XI- propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII- possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Parágrafo único- As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

Em suma, ao propor que as práticas pedagógicas sejam elaboradas a partir de experiências, tendo como eixos norteadores as interações e a brincadeira, reconhecemos que tal proposta se apresenta como um desafio para possibilitar a materialização desse currículo. No contexto da Educação infantil, cabe-nos compreender, no que concerne às experiências infantis, as interações e a brincadeira para a organização das práticas pedagógicas.

De acordo com Dantas (2016), um desafio identificado em sua pesquisa foi a necessidade de trazer e tornar o discurso oficial mais próximo e em diálogo com as práticas cotidianas na Educação Infantil, dados os diversos sentidos que são atribuídos pelos sujeitos da prática a esses dispositivos legais. Assim, a pesquisadora aponta, no estudo, a necessidade de maior investimento em formação em serviço e condições de apropriação, por parte dos professores e professoras dessa etapa, das atuais proposições teóricas e oficiais, o que é fundamental ao desenvolvimento e reflexão a respeito da própria prática.

Diante do exposto sobre esse documento, consideramos que as DCNEI (BRASIL, 2009), ao apresentarem concepções essenciais sobre as dimensões para o trabalho na Educação Infantil, tais como: a concepção de currículo, de criança, bem como os elementos que precisam compor as propostas pedagógicas, representam um avanço enquanto documento para essa etapa educacional. Em outras palavras, as DCNEI marcam uma ruptura com os modos de organização que vinham sendo propostos, isto é, por eixos de conhecimento e/ou linguagens.

No entanto, não podemos desconsiderar as questões contraditórias que se apresentam com o documento. De acordo com Akuri (2016), apesar de as DCNEIs representarem um progresso político, pedagógico e epistemológico para a educação das crianças de 4 meses a 5 anos, muitas dificuldades ainda são encontradas para seu conhecimento e implementação.

Dentre essas dificuldades estão as questões de compreender que a implementação desses documentos oficiais não ocorre de forma linear. Há um longo processo para que sejam apropriados pelos sujeitos da prática. Isso leva tempo, requer estudos, debates para construção de sentidos sobre o que eles propõem. Sabemos que, muitas vezes, as condições de trabalho dificultam a implementação de tais propostas para as professoras e professores.

Dessa maneira, com o intuito de nos aproximarmos do objeto de pesquisa desta dissertação e compreender, a partir dos documentos oficiais, as implicações da concepção sobre a organização curricular por campos de experiências para a prática pedagógica na Educação Infantil, apresentaremos, a seguir, o documento Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), dispositivo legal que indica, oficialmente, a organização curricular por campos de experiências.

1.4.2. O contexto da base nacional comum curricular para a educação infantil – BNCCEI

Nesta seção apresenta-se o documento Base Nacional Comum Curricular, homologado pela Resolução CNE/CP nº 02/17 (BRASIL, 2017). O enfoque dado pela presente pesquisa pauta-se na proposta de organização curricular por campos de experiências como indicativo proposto para a organização curricular da Educação Infantil de acordo com o documento.

Contudo, diante das circunstâncias conturbadas e diversas pelas quais a Base Nacional Curricular Comum foi elaborada, tendo sido um momento marcado por disputas e embates, contando com a participação de diversos agentes sociais e, principalmente, de organizações privadas, faz-se necessário apresentar, preliminarmente, uma contextualização da sua elaboração, com o objetivo de evidenciar as diversas influências que o documento sofreu, repercutindo em modificações ao longo das suas três versões. Tais influências mostraram-se fator de impacto para a Educação Infantil, o que leva à necessidade de discutir as implicações pedagógicas da organização curricular por campos de experiências dessa etapa da Educação Básica.

Para isso, será tomado como base o ciclo de políticas de Stephen Ball, enquanto método que possibilita a análise da trajetória da elaboração da BNCC. É importante salientar que o ciclo de políticas desenvolvido por Ball é um método que possibilita a análise dos programas, ao considerá-los enquanto um processo complexo que envolve a escrita e a prática dentro de um campo em que ocorre a atuação dos indivíduos envolvidos (LOPES; MACEDO, 2014).

Mainardes (2006) apresenta os cinco contextos de políticas formuladas por Ball, a saber: contexto de influência; contexto da produção de texto; contexto da prática; contexto dos resultados e contexto da estratégia política. Embora os contextos estejam inter-relacionados, nesta subseção, serão abordados os dois primeiros contextos, isto é, o contexto da influência, em que será considerado quem participou da formulação da BNCC e o contexto da produção, demonstrando o processo de formulação de seu texto.

Com o intuito de compreender a BNCC historicamente, focalizando os embates que se sucederam durante a sua elaboração e promulgação, tal como ela se apresenta, realizou-se, primeiramente, uma busca sobre os dados a respeito da

construção do referido documento. Nos sites pesquisados, foi possível ter acesso a diversos documentos em formato de artigos, relatórios, análises, entre outros. Para tal, a busca priorizou os seguintes componentes: Movimento Base Nacional Comum Curricular, História da Base, Base Nacional Comum Curricular e Conselho Nacional de Educação. Para além da consulta nos referidos sites, buscou-se os estudos realizados por Agostini (2017), Dimitrovicht (2019) e Ferreira (2019).

A recomendação da construção de uma Base Nacional Comum Curricular está embasada em diversos dispositivos legais. Em primeiro plano, está a Constituição de 1988, no seu artigo 210, que assegura a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental de maneira a constituir uma formação básica comum. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), em seu artigo 26, assevera que:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

O Plano Nacional de Educação (PNE/2014) reitera tal indicação, impulsionada pela meta 7: “Fomentar a qualidade da Educação Básica, do fluxo escolar e da aprendizagem”, definida em sua estratégia 7.1, de

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitando a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014).

Assim, a partir dos ordenamentos legais, verifica-se que a proposta de uma Base Nacional Comum Curricular já era prevista há quase 30 anos. Logo, em junho de 2015, foi publicada a Portaria nº 592, que instituiu a comissão de especialistas para a elaboração de uma proposta da BNCC. Conforme essa portaria, foi instituída uma comissão composta por 116 representantes de diferentes áreas da educação (Ensino Superior, Educação Básica e Secretarias de Educação), tendo como incumbência entregar a versão preliminar do documento até fevereiro de 2016 (BRASIL, 2015). No entanto, para além dessa comissão instituída pelo MEC, foram estabelecidas

parcerias do governo federal com várias instituições privadas, sendo a principal delas representada pelo Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC).

Na busca por conhecer detidamente o que representam essas parcerias com organizações privadas na construção de um documento que tem por objetivo nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas (BRASIL, 2017), buscou-se no site do MBNC referências sobre o grupo, e na seção “Quem somos?” constam as seguintes informações: o Movimento identifica-se como não governamental e apartidário, composto por pessoas, organizações e entidades que, desde 2013, dedicam-se à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Manifestam que a sua missão é garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento, apoiando o alinhamento de políticas e programas curriculares, de formação docente, materiais didáticos e avaliações à BNCC, sempre buscando a coerência do sistema educacional. A partir dessa apresentação pode-se deduzir, inicialmente, a lógica que permeia a elaboração do documento.

De acordo com Macedo (2014, p. 1540), o Movimento Base Nacional Comum Curricular foi criado em abril de 2013, a partir de um movimento de intercâmbio, organizado e patrocinado pela Fundação Lemann e as principais empresas que compõem esse grupo, sendo elas: “Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras, além de Fundação Vitor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola”. O primeiro evento patrocinado por essa fundação denominou-se *Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais: fortalecer o Brasil para o século XXI*, e ocorreu nos EUA, na Universidade de Yale News, contando com a participação de agentes públicos, secretários de Educação, deputados e representantes de organizações não governamentais, com a finalidade de discutir e conhecer novas experiências no desenvolvimento de políticas educacionais. Os principais palestrantes desse seminário eram experientes profissionais ligados à elaboração de padrões curriculares nos Estados Unidos. Dessa forma, os assuntos tratados de forma geral basearam-se em temáticas como “Políticas Públicas eficazes em Educação”; “Desenvolver um padrão curricular comum: a experiência do Common Core” e “Transformação de objetivos em ações: criar uma política pública eficaz para uma base comum curricular”.

Em junho do mesmo ano, a Fundação Lemann patrocinou um segundo evento neste mesmo contexto, denominado *Seminário Internacional de Educação Básica: conhecimento e currículo*. Nesse encontro, estiveram presentes os participantes do seminário em Yale para promover a ideia da BNCC entre os altos funcionários governamentais (MOELLER; TARLAU, 2020).

Essas informações demonstram as estratégias utilizadas por essas organizações na intenção de mobilizar diferentes agentes na condução das políticas públicas educacionais. Alves (2014) corrobora essa ideia explicando que essas são táticas criadas para mobilizar os agentes públicos de forma a constituir uma rede de parceria e necessidades, criando padrões de comportamento em que modelos internacionais tendem a ter espaço privilegiado na educação brasileira.

Frente a essas considerações é que Ball (2011) esclarece sobre o contexto de influência na formulação das políticas públicas. De acordo com o autor, apesar do caráter contínuo do ciclo de políticas, o contexto de influência é visto como aquele em que as políticas públicas se iniciam, em que os discursos são construídos, em que os conceitos são hegemônicos, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam a legitimar a intervenção. De acordo com Lopes e Macedo (2014):

[...] são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas de governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades interdisciplinares e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos. Como os interesses desses diferentes atores são muitas conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia [...] (LOPES; MACEDO, 2014, p. 256).

De forma preliminar, pode-se inferir sobre a lógica de mercado que permeia o documento, dadas as influências que ele teve em sua construção e que incidem sobre as propostas curriculares voltadas para a competitividade dos sujeitos, a individualidade e a produtividade. Essa afirmação pauta-se no fato de que esses agentes sociais privados estão orientados pela lógica neoliberal, representando um desvio do objetivo maior da educação, que é o de desenvolver o sujeito considerando os seus aspectos social, emocional e moral. Assim, Freitas (2017), afirma que:

A elaboração de uma BNCC – Base Nacional Comum Curricular – não é, como já dissemos, um problema em si. É a política educacional gerencialista usada na sua elaboração e para a qual se destina, o que se reveste, aqui, de um grave problema [...] foi entregue a reformadores empresariais que dominavam a Secretaria de Educação Básica do MEC.

Ao longo de suas três versões, é possível encontrar as interferências e recomendações feitas no documento por diversas organizações internacionais e instituições privadas, tais como *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* (ACARA) e *Curriculum Foundation, Common Core e Cenpec* (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária). No site do MBNC, na seção “Biblioteca”, há diversos pareceres e avaliações sobre o conteúdo expresso na 1ª e na 2ª versões da BNCC, emitidos por tais organizações. Assim, é nesse contexto de influências que se encaminhou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, que passou por três versões até a homologação do documento final.

Cabe sublinhar que, durante as pesquisas documentais sobre a construção da BNCC, os estudos realizados por Moeller e Tarlau (2020) apontam que, no ano anterior ao da construção inicial do documento, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) publicou um primeiro esboço de padrões curriculares nacionais (MEC, 2014). No entanto, segundo as autoras, essa versão preliminar da BNCC era completamente diferente da BNCC que seria escrita no ano seguinte. O documento de 2014 apresentava a descrição dos direitos dos alunos, com destaque ao direito às práticas culturais locais, conhecimento diverso, desenvolvimento humano, ação política e entendimentos teóricos. Discutia, ainda, amplos objetivos de cada área curricular e apresentava grandes considerações filosóficas e teóricas para cada área de conhecimento. De modo geral, o documento era mais filosófico do que tecnocrático, embora especificasse áreas curriculares a serem incluídas.

Segundo Moeller e Tarlau (2020), em entrevistas concedidas a essas autoras por um membro executivo do Movimento pela Base, tem-se que o MBNC “queria um documento mais prático, que especificasse o conteúdo que os educadores deveriam ensinar”. Nesse contexto, vê-se que o documento de 2014 nunca foi publicado oficialmente.

Contudo, sabe-se que, na construção de uma proposta curricular, há diversos aspectos envolvidos e uma luta entre os seus elaboradores para que prevaleçam os seus interesses, conforme mencionado anteriormente, com a presença de

organizações internacionais na elaboração do documento. Isso leva-nos a refletir sobre o que de fato se almeja na construção de uma Base Nacional Comum Curricular. Conforme indica Freitas (2015), a Base foi concebida, mas como um rol de competências que os alunos devem atingir, sendo executada a partir de uma concepção equivocada e tornando-se um instrumento técnico a serviço da padronização de avaliações, formação de professores e material didático. Em contrapartida, no que concerne a sua estruturação, a Base Nacional Comum Curricular, etapa Educação Infantil, configura-se a partir de quatro elementos estruturais: os direitos de aprendizagem, os campos de experiência, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os grupos etários. O texto que compõe o documento sofreu alterações no decorrer de sua elaboração, decorrentes das influências e dos diversos embates travados por diferentes grupos.

Esses são aspectos que podem ser compreendidos a partir do que Ball esclarece sobre o ciclo de políticas caracterizado como contexto da produção de texto. Segundo Ball (2011), o fato de os textos serem produzidos em meio a negociações e acordos entre posições, por vezes contraditórias, resulta no que ele chama de bricolagem textual, tornando o controle difuso. Dessa maneira, enquanto texto coletivo, o texto político é produto de acordo realizado em diferentes esferas, envolvendo, inclusive, a troca constante de sujeitos autores.

Nesse sentido, o contexto da produção de texto além de estar estritamente ligado ao contexto da influência revela-se enquanto espaço de disputa. Essas são argumentações evidenciadas nas análises feitas sobre a elaboração da BNCC.

Ao analisar as três versões do documento, é possível identificar nessas reformulações diversos impactos e retrocessos para o que já havia sido conquistado para a Educação Infantil. Em setembro de 2015, a primeira versão da BNCC é publicada e o documento destaca-se por apresentar, de forma geral, uma estrutura que buscou a dissociação entre os objetivos da Educação Infantil e o assistencialismo e a escolarização, reiterando os preceitos da DCNEI/2009, principalmente no artigo 6º, que indica sobre os princípios éticos, políticos e estéticos para o trabalho com as crianças da primeira etapa da Educação Básica. Ainda, apresenta seis objetivos de aprendizagem, sendo eles: o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o comunicar e o conhecer-se, além do indicativo de organização curricular por campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores, imagens e espaços; tempos,

quantidades, relações e transformações, não apresentando a divisão em grupos etários (BRASIL, 2015).

Após a publicação dessa primeira versão da BNCC, o MEC abriu uma consulta pública online, tendo sido realizados mais de 300 mil cadastros e 12 milhões de comentários a respeito do documento, que recebeu inúmeras críticas, dentre as quais se destaca a carta aberta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) do GT Currículo da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Em linhas gerais, a carta traz severas críticas, primeiramente, pelo fato de ignorar toda a história de debate sobre currículo na academia brasileira, abordando o não reconhecimento da “diversidade” que compõe a nação brasileira e, de forma mais incisiva, criticando a articulação de interesses “mercadológicos” que, ao visarem “uniformizar” os conteúdos, respondem à demanda de padronizações internacionais fortemente enfatizadas pelas políticas do Ministério da Educação (MEC) (ANPED, 2015, p. 1).

Em maio de 2016 é publicada a segunda versão do documento e a introdução à Educação Infantil é apresentada de forma mais específica e estabelece a relação com as DCNEI. Mantêm-se os cinco campos de experiência, porém os objetivos de aprendizagem sofrem alterações, constituindo-se em direitos de aprendizagem específicos para cada campo de experiência, de acordo com a divisão de três subgrupos etários: bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses). O direito de aprendizagem “comunicar” apresentado na primeira versão é substituído por “expressar”. Essa versão foi avaliada a partir de 27 Seminários Nacionais, ocorridos entre junho e agosto de 2016, que contaram com a participação de professores, gestores e especialistas, totalizando 9.275 participantes, segundo o site *História da BNCC*.

No que tange à participação das organizações privadas, é possível encontrar no site do Movimento Base Nacional Comum algumas recomendações feitas a respeito da primeira e da segunda versão por tais organizações, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2: Propostas textuais feitas pelas Organizações na 1ª e 2ª versão da BNCC

TEMA	DOCUMENTO	ASSUNTO TRATADO	FONTE (Instituição de apoio)
Análise da 1ª versão	Desenvolvimento Integral da Base	A partir do documento preliminar são estabelecidas indicações gerais, apontando para a necessidade de o documento ser menos fragmentado, contemplando mais a transversalidade e o ensino integral, além de trazer indicações relativas à coesão textual entre as áreas de conhecimento e semântica do texto.	Inspire, Insper, Instituto Ayrton Senna, Movimento pela Base, Instituto Natura, dentre outros.
Análise da 2ª versão	Índice de Insumos do movimento pela Base	Propõe recomendações quanto à clareza dos textos introdutórios, destaca como pontos positivos o fato da EI estar presente na BNCC, a organização por campos de experiência e a ênfase para as interações e brincadeiras; quanto às críticas ao documento, salienta a ausência de objetivos de aprendizagem específicos à linguagem oral e escrita, e ainda um cuidado com a transição daquilo que se espera no Ensino Fundamental I com o final da Educação Infantil.	<i>Australian Curriculum, Assessment and reporting authority (ACARA), Movimento pela Base Comum (MBNC) e Curriculum Foundation. (CENPEC).</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir dessas recomendações, evidencia-se a intervenção e a influência de organizações internacionais na elaboração da BNCC. Destaca-se das informações contidas no Quadro 2 o item “Análise da segunda versão”, pois cruzando esses dados com as informações contidas no site *Histórico da BNCC*, em que há o relatório de consulta pública elaborado a partir dos 27 seminários estaduais realizados entre os períodos de junho a agosto de 2016, que teve a participação de professores, gestores e especialistas, é possível verificar as diferenças entre as sugestões dadas pelos especialistas do MBNC e as proclamadas pelos participantes.

As indicações dos estados representam as seguintes preocupações: a manutenção de uma identidade própria da Educação Infantil, com receio de que não se “antecipem” especificidades do Ensino Fundamental; o processo de avaliação, com possibilidade de avaliação de larga escala, pela forma com a qual os objetivos de aprendizagem estão estruturados; os objetivos de aprendizagem relacionados à oralidade e às práticas de leitura apenas, sendo que apenas dois estados fazem

menção a esse item. Dessa forma, ao comparar tais recomendações, pode-se perceber as influências, as divergências e os embates na construção do documento.

Em agosto de 2016 começa a ser redigida a terceira versão do documento. No site *Portal da Base*, é possível acessar os pareceres elaborados para essa versão do documento feitos pelos especialistas, inclusive com a identificação de cada um dos pareceristas. Os documentos apresentam indicação a respeito dos seguintes itens: algumas questões conceituais apresentadas no documento não estão claras, podendo causar dúvidas ao leitor, influenciando a coesão dos textos; a formação dos professores, que aparece como uma necessidade a ser discutida com maior profundidade; e a Educação Infantil, especificamente, indicando a necessidade de incluir na introdução do documento maior ênfase sobre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Pode-se compreender, a partir de Ball (2011), os mecanismos utilizados pelos executores das políticas curriculares sobre como atuam no contexto da produção de texto. Assim, esclarece o autor, na medida em que as políticas são codificadas, os espaços de ação são abertos, contudo, eles caracterizam-se por ser instáveis e ambíguos. Todavia, apesar de serem abertos, nem todas as vozes são ouvidas na polifonia do texto curricular, ou seja, há posições legitimadas e outras não. E, mesmo dentro das posições que são legitimadas, existe ainda uma pluralidade de grupos em disputa.

Cabe destacar que, no período de elaboração da primeira e da segunda versão da BNCC, o Brasil enfrentava uma grave crise política que culminou na mudança de governo a partir de um processo de *impeachment*. Esse fato gerou mudanças em toda a equipe ministerial, e o grupo que redigiu a primeira e segunda versão do documento foi, conseqüentemente, substituído, o que levou a mudanças textuais significativas na terceira versão do documento. Assim, apesar de todas as recomendações propostas pelos estados para essa etapa de elaboração do texto referente à Base, a terceira versão da BNCC, lançada para consulta pública, apresenta-se como um novo documento em comparação à primeira e à segunda versão, uma vez que diverge das versões anteriormente produzidas, mudando o seu enfoque em diferentes aspectos, dentre eles os objetivos, os princípios e os fundamentos pedagógicos (AGOSTINI, 2019).

Após a entrega da terceira versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em abril de 2017, o Conselho promoveu, entre junho e setembro de 2017, cinco

seminários regionais para obter opiniões sobre essa versão, os quais contribuíram para a versão final. No site do Conselho Nacional de Educação estão disponíveis 235 documentos contendo contribuições e propostas à BNCC, além de 283 manifestações orais dos participantes das cinco audiências públicas realizadas pelo órgão. Segundo Dimitrovicht (2019), dentre esses documentos, 24 tratam especificamente da Educação Infantil e, ao analisar os referidos textos, foi possível verificar que as manifestações pautavam-se principalmente na desconstrução do que havia sido elaborado, na segunda versão, especificamente em sua parte introdutória, demonstrando um aligeiramento do documento para esta etapa, mudanças conceituais e supressão dos textos que mantinham a relação da BNCC com as DCNEI, sendo eles intitulados *O currículo* e *A relação da BNCC com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. Desse item, especificamente, destaca-se a preocupação pelo fato de que as DCNEI representam um documento mandatário sobre o trabalho para essa etapa da Educação Básica e, ao estabelecer um vínculo entre os dois documentos com a exposição dos princípios, a relação entre o cuidar e o educar, além dos eixos interações e brincadeira, firma-se uma concepção de Educação Infantil marcada por lutas e embates construídos ao longo da história dessa etapa educativa. Cabe salientar, ainda, que a Base Nacional Comum Curricular, apesar de não trazer essa informação explícita em seu texto, não veio substituir as DCNEI.

Segundo Oliveira (2019), à época das discussões para o início da elaboração da BNCC no campo da Educação Infantil, como forma de garantir a especificidade dessa etapa educacional e respeitar o movimento de constituição da identidade da área, foi acordado pela Coordenadoria de Educação Infantil do MEC (COEDI), em 2015, que a BNCC da Educação Infantil deveria partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Para além das críticas referentes a esse tópico, outro ponto de mudança polêmico na terceira versão trata da substituição do campo de experiência “escuta, fala, linguagem e pensamento” (2ª versão) para “oralidade e escrita” (3ª versão). Essa substituição gerou inúmeras manifestações, dentre elas destaca-se o abaixo assinado proposto pelo grupo que produziu a primeira e segunda versão da Base, que obteve 1.458 assinaturas, com o texto intitulado *Base Nacional Comum Curricular – Avanços para qual direção?*

[...] nos preocupa profundamente algumas das revisões relativas à Educação Infantil expostas na apresentação da terceira versão da BNCC em reunião realizada em Brasília, em janeiro do corrente ano. A ideia de um currículo na Educação Infantil organizado com ênfase nos conhecimentos disciplinares e centrado, especificamente, em uma concepção restrita de cognição não nos parece um avanço, mas sim um retrocesso, que impede uma educação integral das crianças em seu processo vivo, intenso, participativo e complexo de constituição de si e de compreensão do mundo. Um ponto a ser destacado, entre outros, foi reduzir o campo de experiência “Escuta, fala, linguagem e pensamento” à “oralidade e escrita”. Tal redução desconsidera as singularidades que constituem a Educação Infantil. As crianças, especialmente as de zero a seis anos, aprendem interagindo com outros mais experientes e com iguais, estabelecendo relações a partir do que experimentam e por meio de brincadeiras.

No quadro a seguir, buscamos sistematizar as principais mudanças ocorridas nas versões da BNCC Educação Infantil até a sua promulgação:

Quadro 3: Comparativo entre as três versões da BNCC

ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA BNCCEI	1ª VERSÃO	2ª VERSÃO	3ª VERSÃO	VERSÃO FINAL
CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	<p>O eu, o outro e o nós</p> <p>Corpo, gestos e movimentos</p> <p>Escuta, fala, pensamento e imaginação</p> <p>Traços, sons, cores e imagens</p> <p>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>	<p>O eu, o outro e o nós</p> <p>Corpo, gestos e movimentos</p> <p>Escuta, fala, linguagem e pensamento</p> <p>Traços, sons, cores e imagens</p> <p>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>	<p>O eu, o outro e o nós</p> <p>Corpo, gestos e movimentos</p> <p>Oralidade e escrita</p> <p>Traços, sons, cores e imagens</p> <p>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>	<p>O eu, o outro e o nós</p> <p>Corpo, gestos e movimentos</p> <p>Escuta, fala, pensamento e imaginação</p> <p>Traços, sons, cores e formas</p> <p>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>
DIREITOS DE APRENDIZAGEM	<p>Direitos de aprendizagem para cada campo de experiência:</p> <p>conviver, brincar, participar, explorar,</p>	<p>Direitos de aprendizagem para cada campo de experiência:</p> <p>conviver, brincar, participar, explorar, expressar e</p>	<p>Direitos de aprendizagem para cada campo de experiência:</p> <p>conviver, brincar, participar, explorar, expressar e</p>	<p>Direitos de aprendizagem para cada campo de experiência:</p> <p>conviver, brincar, participar, explorar, expressar e</p>

	comunicar e conhecer-se.	conhecer-se.	conhecer-se.	conhecer-se
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	Objetivos de aprendizagem para cada campo de experiência.	Objetivos de aprendizagem para cada campo de experiência de acordo com a faixa etária.	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para campo de experiência de acordo com a faixa etária.	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para campo de experiência de acordo com a faixa etária.
DIVISÃO EM FAIXAS ETÁRIAS	Não apresenta	Divisão em três faixas etárias: a) bebês (0 a 18 meses); b) crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses); c) crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).	Divisão em três faixas etárias: a) bebês (0 a 18 meses); b) crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses); c) crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).	Divisão em três faixas etárias: a) bebês (0 a 18 meses); b) crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses); c) crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No que concerne, ainda, às críticas a essa terceira versão, destacamos o posicionamento das coordenadoras do Projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, projeto elaborado a partir da parceria firmada entre MEC/SEB/COEDI e UFMG, UFRJ e UNIRIO. As críticas apresentadas por esse grupo são baseadas em estudos e pesquisas desenvolvidas que resultaram na elaboração de uma proposta de formação de professores da Educação Infantil. As ponderações feitas pelo grupo sobre a mudança dos campos de experiência “escuta, fala, linguagem e pensamento” (2ª versão) para “oralidade e escrita” (3ª versão) pautam-se nos seguintes aspectos: limitar o campo de experiência às questões da oralidade e da escrita expressa uma redução conceitual, marcando uma distinção importante entre as concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem entre as duas versões. A redução desconsidera a gênese e o desenvolvimento das apropriações de linguagem escrita e oral como apropriações que incluem as diferentes formas de expressão, que acontecem de maneira global e integrada e não de forma isolada. O grupo, ainda, pontua sobre a divisão de grupos etários a partir de uma delimitação entre creche e pré-escola, sob a alegação de que esta forma de separação representa uma segmentação dentro dessa etapa, entendendo que essa separação seria imprópria do ponto de vista conceitual e pedagógico.

Do mesmo modo, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB) apresenta suas considerações sobre a mudança dos campos de experiência “escuta, fala, linguagem e pensamento” (2ª versão) para “oralidade e escrita” (3ª versão), esclarecendo que tal mudança desconsidera as singularidades que constituem a Educação Infantil, destacando que o processo de aprendizagem das crianças ocorre a partir das interações que são estabelecidas nas relações que experimentam e por meio da brincadeira. As críticas do grupo avançam, no sentido de demarcar que tal mudança não representa apenas de uma alteração de nome, mas uma profunda modificação de concepção, com possibilidade de transformar perspectiva dos campos de experiências em disciplinas, significando uma redução da própria função da Educação Infantil, a qual correria o risco de ser gestada pela lógica da escolarização tradicional, negando, assim, os processos e as experiências e minimizando os eixos das interações e brincadeira.

Desse modo, após as inúmeras manifestações feitas por diferentes grupos, o campo de experiência denominado “Oralidade e Escrita” (3ª versão) sofre alterações e apresenta-se na versão final do documento como “Escuta, fala, linguagem e pensamento”

Em relação aos objetivos propostos para os campos de experiência, destaca-se um número significativo de indicações aos campos “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” em oposição aos demais (BRASIL, 2017). Diante desses dados, pode-se inferir sobre uma maior relevância das áreas de língua portuguesa e matemática para os críticos da segunda versão, demonstrando possivelmente a valorização do caráter preparatório da Educação Infantil, conforme propõem as recomendações feitas pelas organizações internacionais, apresentadas no quadro 2.

Em dezembro de 2020, o documento foi homologado e sua versão final para a etapa Educação Infantil apresentou-se dentro uma divisão de grupos etários, com seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e cinco campos de experiências (BRASIL, 2017). Os direitos de aprendizagem desdobram-se em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, dentro de uma organização curricular por campos de experiências, conforme o excerto:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 38).

Desse modo, observa-se que a análise feita sobre o processo de elaboração da BNCC permite-nos refletir sobre a sua real intenção, ao propor uma universalização e padronização do ensino em um país tão diversificado quanto o Brasil. Problematisa-se, ainda, o real objetivo da Educação proposto em um documento com tantas interferências de organizações privadas, geridas pela lógica capitalista. A partir de tais questões, indaga-se: qual o tipo de sociedade que se quer construir?

Apesar das polêmicas em torno de sua elaboração, destaca-se o fato de o documento apresentar os direitos de aprendizagem representando um avanço para a Educação Infantil, em virtude da distância do caráter assistencialista e do escolarizante. No âmbito do currículo, percebemos que o documento apresenta uma proposta de organização que se distancia da indicação de conteúdos, propondo um arranjo curricular a partir dos campos de experiências.

Desse modo, ao propor a organização do currículo a partir dos campos de experiências, a Base Nacional Comum Curricular, etapa Educação Infantil reitera o que já havia sido preconizado pelo parecer que instituiu as DCNEI, ou seja, considera os ambientes de aprendizagem. Assim, é preciso organizá-los a partir das experiências concretas da vida cotidiana para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (BRASIL, 2009).

Em outras palavras, percebemos que isso demonstra uma possibilidade de pensar em um currículo para a Educação Infantil que rompa com as formas tradicionais de organização curricular, ou seja, por áreas disciplinares ou listas de conteúdos, aproximando-se dos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade. Em síntese, em uma organização curricular a partir das interações, nas diversas situações que acontecem no cotidiano, as crianças podem construir sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas, a partir das próprias experiências.

Essa forma de conceber a criança requer acreditar que ela elabora sentidos e significados sobre o mundo em que vive, não sendo uma “folha em branco”. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, as crianças, desde o seu nascimento, já começam a viver experiências sociais nos diversos grupos de que participam e, a partir dessas experiências, vão se inserindo nas variadas formas de cultura, internalizando saberes e constituindo o seu desenvolvimento. Dessa forma, ao chegar às instituições, elas já possuem inúmeras experiências acumuladas e isso precisa ser considerado (MARTINEZ, 2017). Tal entendimento sobre o processo educativo possibilita o reconhecimento das experiências que as crianças possuem, considerando-as como sujeitos históricos e de direitos, que se desenvolvem nas interações e na brincadeira, como afirmam as DCNEI (BRASIL, 2009).

Cabe-nos, neste trabalho, compreender, a partir da análise dos documentos oficiais brasileiros sobre a Educação Infantil, o significado da organização curricular por campos de experiências. Partimos da premissa de que essa forma de organizar o currículo requer dos professores(as) conhecimentos específicos sobre as formas de lidar com as crianças, sejam elas as suas formas de aprender, os materiais, os tempos e os espaços educacionais em que elas se encontram para que possam interagir, brincar e ampliar suas experiências. Ou seja, concerne aos professores entender como elas se relacionam com os elementos da cultura em cada etapa de seu desenvolvimento.

Assim sendo, as experiências na Educação Infantil têm um compromisso com o aprender, sendo essa a sua principal característica; por isso, a necessidade precípua de compreender os conceitos que se apresentam em tais documentos. De acordo com Mello (2010),

O/a professor/a pode organizar de modo intencional e consciente as experiências propostas na Educação Infantil para provocar o encontro da criança com a cultura, de modo a favorecer a apropriação pelas crianças da herança cultural da humanidade e, por meio desta, a reprodução pelas crianças das máximas qualidades humanas criadas ao longo da história (MELLO, 2010, p. 58).

Com isso, apreende-se que é preciso ter acesso aos documentos, estudá-los, discuti-los, compreender os conceitos propostos, buscar outras referências. Em outras palavras, eles precisam ser pauta das discussões nas escolas, nas formações

continuadas, mas, para isso, sabe-se também da necessidade de garantia desses direitos aos professores(as).

Ball (2011), ao discutir sobre o contexto da produção de texto, adverte sobre os interesses e crenças envolvidos na formulação desses documentos, fazendo com que os projetos sobre o que significa educar, definidos no contexto da influência sejam relidos diferentemente pelos sujeitos no momento da representação da política. De acordo com o autor, os documentos produzidos são genéricos, pouco claros, projetando um mundo idealizado (BALL, 2011, p. 258), que precisa ser confrontado com a realidade material em que os currículos se constroem e isso envolve, necessariamente, que professores e professoras tenham domínio conceitual do que os documentos oficiais propõem e se posicionam acerca deles.

Logo, compreende-se que quanto mais o professor(a) entende tais processos, melhor e mais preparado estará para oferecer experiências significativas para as crianças. Concordamos com Costa (2017) em que não basta ter acesso aos documentos, é necessário tomar nota do seu porquê, ou seja, em que contexto e com quais objetivos foram criados.

Assim, tendo apresentado o contexto nacional das políticas curriculares para a Educação Infantil, finalizando com o seu documento mais atual, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), objetivamos compreender, a partir da análise dos documentos oficiais brasileiros sobre a Educação Infantil, o significado da organização curricular por campos de experiência.

Com base nisso, passamos a uma busca para conhecer como essas políticas curriculares foram implementadas no município de Manaus. Para isso, apresentamos uma contextualização dos principais documentos curriculares elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus e, posteriormente, discutimos como se deu o processo de implementação da BNCC da capital amazonense, o que culminou na construção do Referencial Curricular Amazonense de Educação Infantil, documento normativo que dispõe sobre o currículo no município, atualmente.

1.5. DOCUMENTOS CURRICULARES NO MUNICÍPIO DE MANAUS

Com o intuito de conhecer como ocorreu a implantação da BNCC no estado do Amazonas, a qual culminou na elaboração do Referencial Curricular Amazonense de Educação Infantil, documento que norteia as práticas pedagógicas atualmente no

município de Manaus, apresenta-se uma contextualização dos principais documentos curriculares elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, como forma de conhecer como se desenvolvem as propostas curriculares que visam a nortear as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil.

De acordo com os registros históricos da SEMED, consta que a intenção de elaboração de uma proposta curricular que contemplasse as especificidades da Educação Infantil no município deu-se no ano de 1990, sob a responsabilidade da Seção de Currículos e Programas, denominação correspondente ao organograma à época (SEMED, 2016, p. 9).

Segundo os registros, o trabalho pedagógico nas Unidades de Educação Infantil era subsidiado por essa equipe de Seção de Currículos e Programas, a qual tinha a incumbência de elaborar suplementos de atividades pedagógicas com uma programação a ser realizada pelas professoras e tais atividades tinham como eixo norteador as datas comemorativas. Para além da elaboração desses materiais, era responsabilidade também dessa equipe “capacitar” as professoras que ingressavam na Educação Infantil (SEMED, 2016).

Em relação ao atendimento às crianças na época, eram observadas algumas especificidades, tais como: crianças de quatro e cinco anos eram matriculadas na pré-escola e as de seis anos em salas de alfabetização, e essa denominação permaneceu até o ano de 2001 na estrutura organizacional da Secretaria. Nesse contexto, acerca da fase creche, a SEMED iniciou o atendimento em 1997 em regimento de comodato e/ou convênios com outras instituições (SEMED, 2016).

Dessa forma, em 1999, foi elaborada a primeira proposta curricular do município de Manaus, sob a coordenação da Seção de Currículos e Programas, sendo denominada como “Programa de Redimensionamento da Educação Básica no município de Manaus” (PRORED), com base nas orientações emanadas pelo Ministério da Educação e previstas nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (SEMED, 2016). Assim, em seu conteúdo, buscou-se seguir as orientações contidas no RCNEI.

De acordo com Marcião (2009, p. 34), o documento é uma ressonância das diretrizes expressas no documento curricular produzido pelo MEC. Segundo a autora, o documento desconsidera o que teria sido produzido anteriormente pelos profissionais que atuavam na área e não sugere a discussão coletiva do texto, assumindo uma posição de neutralidade, uma vez que não problematiza sobre

questões imprescindíveis para essa etapa, tais como a concepção de infância, questões a respeito da qualidade do atendimento e sobre a formação de professores. A autora explicita, ainda, que havia inconsistência teórica no documento e aborda sobre as questões conceituais que se apresentam de forma confusa, conseqüentemente, dificultando a construção de um trabalho pedagógico consistente. Esse documento teve sua vigência até o ano de 2005.

Após oito anos da elaboração do PRORED, foi realizada a sua revisão, e ele passou a receber a denominação de “Proposta Pedagógica e Curricular Educação Infantil/Pré-Escolar”. Conforme a descrição do documento, ele estabelece uma relação com os documentos nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Gerais da Educação Infantil (BRASIL, 1999).

O documento apresenta uma proposta de organização curricular embasada nos pressupostos sociointeracionistas e respaldada pelo Referencial Curricular de Educação Infantil (RCNEI) e essa organização pressupõe que as atividades devam estar centradas nos interesses das crianças e organizadas de modo a respeitar as condições de realização de cada uma delas. Indica, ainda, que as atividades devem oferecer a descoberta da criação e da construção dos seus significados, usando como recurso o lúdico, que é considerado pela proposta como o modo de aprendizagem das crianças (MANAUS, 2005). Nesse contexto, apresenta-nos um currículo organizado por áreas do conhecimento, como: linguagem oral e escrita, matemática, ciências naturais e sociais, artes visuais, música e movimento. Desse modo, para cada uma das áreas do conhecimento, a proposta expõe uma caracterização, seguida de objetivos, conteúdos a serem explorados, orientações didáticas e sugestões de avaliação.

Entre os anos de 2007 e 2008, a SEMED elaborou o documento “Educação Infantil na Rede Municipal de Manaus - Organização e Funcionamento”, o qual passou por uma reformulação no ano de 2010. Conforme demonstra em sua apresentação, tal dispositivo traz como objetivo orientar pais e professores a se posicionarem diante do conhecimento e da curiosidade inerente à infância, numa perspectiva de mediação, a fim de enriquecer as experiências vivenciadas, potencializando-as (MANAUS, 2007). O documento aborda, ainda, os seguintes aspectos: organização e funcionamento, planejamento de atividades, postura do professor, responsabilidade dos pais, relações interpessoais, reunião de pais e avaliação na Educação Infantil, além dos documentos nacionais que compõem a proposta.

No ano de 2010, ao passar por uma reformulação, a referida proposta passou a denominar-se “Proposta Curricular – Educação Infantil Creche/Pré-Escolar”. Embasado pelo RCNEI, o documento apresenta os seguintes temas a serem trabalhados: Formação Social e Pessoal, eixo de trabalho intitulado *Identidade e Autonomia*; e Conhecimento de Mundo, constituído pelos eixos denominados *Movimento, Artes Visuais, linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Pensamento Lógico-Matemático*. Da análise feita sobre os documentos curriculares, pode-se compreender que o RCNEI foi o principal documento utilizado na elaboração das propostas curriculares na Secretaria Municipal de Manaus.

No ano de 2013, a Secretaria lançou o documento “Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil” e, em 2016, tal proposta passou por uma revisão, seguindo os preceitos estabelecidos nos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação.

Assim sendo, o documento inicia com um breve histórico sobre a Educação Infantil no município de Manaus, justificando a necessidade de sua revisão no ano de 2016, dados os avanços das discussões no campo legal, estabelecendo, dessa maneira, uma consonância em âmbito nacional e local. Em suma, a proposta descreve o percurso metodológico de sua construção, dando ênfase à participação de diferentes sujeitos (professores, pedagogos, diretores e comunidade escolar/local, além, em destaque, da participação das crianças).

Dessa forma, abrange-se questões relativas à estrutura organizacional creche e pré-escola, orientando sobre espaços mobiliários, equipamentos e materiais; estrutura organizacional dos profissionais da Educação Infantil, sobretudo no que se refere às competências de cada participante da equipe escolar; e estrutura organizacional de atendimento, destacando o calendário e o horário de funcionamento.

Em consonância com as DCNEI (2009), a “Proposta Pedagógico Curricular de Educação Infantil” ressalta as interações e a brincadeira como os eixos norteadores do trabalho docente e pedagógico. Nesse sentido, a proposta SEMED/Manaus, pautada pelo referido documento, descreve o currículo da Educação Infantil como dispositivo promotor de experiências e vivências das crianças em torno do conhecimento produzido pela humanidade, com o propósito de desenvolver as capacidades humanas, como a memória, a percepção, a interação, a imaginação, o pensamento, a consciência, o autoconhecimento, a afetividade, o movimento e as

diferentes linguagens (SEMED, 2016). Dessa forma, cada experiência é endossada de acordo com o Artigo 9º das DCNEIs, transcritas na íntegra e seguidas de uma breve descrição, ou seja, com situações de vivências na prática.

Nesse documento, evidencia-se a sua estreita relação com os documentos que são elaborados a nível nacional, destacando-se a sua elaboração democrática, dada a participação de diversos sujeitos, além do avanço nas concepções, como a de criança e de currículo. Contudo, cabe destacar alguns questionamentos diante dos documentos elaborados: como essas propostas foram implementadas nos Centros Municipais de Educação Infantil? Como elas foram compreendidas pelos(as) professores(as) e quais são os impactos para a prática pedagógica?

Na busca da resposta de tais inquietações, Both (2014) relata que não foi possível constatar contribuições da Proposta Pedagógica Curricular de Educação Infantil na prática pedagógica das professoras durante o período de investigação de sua pesquisa. A autora relata que a Proposta, bem como os documentos de planejamentos reestruturados em virtude da revisão da PPCEI, apenas eram entregues às professoras, sem promover debates e sem acompanhá-las na implementação daquele.

Do mesmo modo, Carvalho (2011), em sua pesquisa, pôde verificar que as professoras não se sentem sujeitos por não terem participação efetiva no processo de construção teórico-metodológica de sua prática, o que tem gerado uma ruptura entre o que é programado, com base em imposições externas ao seu trabalho e o seu fazer docente e pedagógico.

A respeito disso, Aikawa (2014), em sua pesquisa de mestrado, que foi possível identificar ações pedagógicas dos docentes pesquisados, pautadas numa concepção de Educação Infantil que compreende a criança pequena como sujeito, propondo-lhes atividades de seus interesses. Demonstra, assim, uma organização curricular de Educação Infantil em período de redimensionamento no viés da concepção de Educação Infantil e explicitada nas DCNEI. A autora aborda, ainda, que tal reestruturação se deve às formações pelas quais as professoras passaram e pelas reflexões feitas a partir da Proposta Pedagógica reestruturada em 2013.

A partir dessas considerações é possível compreender e reiterar a necessidade de participação dos professores(as) na construção dos documentos curriculares e oferecer condições de espaços para debates e estudos sobre esses normativos.

Assim, após dois anos da revisão da Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus, visando à implementação da BNCC, inicia em parceria com outras instituições, a elaboração do Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil (AMAZONAS, 2018).

De acordo com a Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, definida no parágrafo 1º do Art. 5º:

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2017, p. 01).

Assim, com o objetivo de implementar a BNCC nos estados brasileiros, foi instituída a Portaria do Ministério da Educação nº 351, de 05 de abril de 2018, que dispõe sobre o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – Pró-BNCC.

No Amazonas, constituiu-se a Comissão Estadual de Implementação da BNCC, através da Portaria nº 242/2018. A partir do entendimento expresso, começa a ser elaborado o Referencial Curricular Amazonense de Educação Infantil e Anos Iniciais, composto por uma equipe multidisciplinar de 122 articuladores alocados no interior e 14 na capital. Além dessa comissão, o documento contou com a participação de colaboradores e leitores críticos, estabelecendo parceria com diversas instituições em sua elaboração, sendo elas: Secretaria do Estado de Educação (SEDUC/AM), Secretaria Municipal de Educação (SEMED/MANAUS), Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), União Nacional dos Conselhos Municipais do Amazonas (UNCME/AM), Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado (Sinepe/AM), Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas (Foreeia), Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Destacam-se, na elaboração e implementação do documento, alguns desafios, dadas as condições geográficas de acessibilidade próprias do contexto amazônico,

como o difícil acesso para se ter contato com professores de instituições em municípios e comunidades mais isoladas, feito que foi possível pelo trabalho dos articuladores locais e de recursos tecnológicos. Vale ressaltar que se destaca a intenção da elaboração de um documento democrático. O referencial endossa, em sua construção, o desafio de pensar uma educação emancipadora para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, sujeitos de direito desde o nascimento e que aprendem e se desenvolvem nas múltiplas relações que estabelecem com a cultura (AMAZONAS, 2018).

Em dezembro de 2018, o Referencial Curricular Amazonense de Educação Infantil foi entregue ao Conselho Municipal de Educação, responsável pela análise do documento e por sua aprovação. Em fevereiro de 2020, de acordo com a resolução nº 001/CME/2020, foi homologado o Referencial Curricular Amazonense, base para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas públicas e privadas que integram o Sistema Municipal de Ensino de Manaus. Dessa maneira, o Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil objetiva fundamentar a prática pedagógica com uma rotina que possibilite organização, escolhas e vivências que incentivem a curiosidade e a exploração do ambiente físico e social de bebês e crianças (AMAZONAS, 2018).

De acordo com o documento, seu percurso de elaboração teve como ponto de partida os dados fornecidos sobre o que vinha sendo trabalhado na Educação Infantil nos municípios, estabelecendo uma interlocução entre os diferentes sujeitos e a organização do currículo previsto na BNCC (AMAZONAS, 2018).

Conforme o que é promulgado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o referencial assume uma concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, defendendo dessa maneira que a criança seja vista como sujeito do seu processo de humanização e produtora de cultura, considerando as diferentes infâncias existentes no estado (AMAZONAS, 2018). Apresenta-se, com isso, em consonância com o referido documento, os princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos em seu Artigo 6º, que devem guiar o projeto pedagógico das Unidades de Educação Infantil.

São apresentadas, ainda, as estruturas temáticas a respeito do cuidar e educar, interações e brincadeira, as múltiplas linguagens, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, atividades de rotina, planejamento e avaliação, transição dos bebês

e das crianças e o envolvimento da família e da comunidade na instituição de Educação Infantil.

Além disso, é abordada a questão da Educação Inclusiva, evidenciando a necessidade de considerar a diversidade em suas múltiplas facetas. Dessa maneira, propõe que as instituições de Educação Infantil promovam situações de aprendizagem em que as questões de diferenças sejam abordadas para a construção de uma cultura que respeite e valorize o outro como ser humano. Assim, aborda temas específicos a respeito das relações étnicos-raciais, educação quilombola, religiosidade, sexualidade e relações de gênero, educação especial, educação infantil indígena e infâncias do/no campo.

Logo, ao tratar da estrutura organizacional de atendimento, apresenta-se o quantitativo de crianças por professor(a), atentando para o que estabelecem os documentos nacionais e os pareceres do Conselho de Educação Básica. Nessa linha, norteia quanto ao uso do ambiente educativo, indicando a necessidade de organizá-lo de forma que instigue a curiosidade e desafie os bebês e as crianças ao protagonismo de sua aprendizagem e desenvolvimento, além de garantir a disponibilização de materiais que despertem o senso de pertencimento do grupo. Em suma, orienta ainda sobre repouso e/ou sono, seleção e cuidado com os brinquedos e organização dos tempos e espaços na fase creche e pré-escola. Dispõe, também, sobre carga horária, calendário e horário de funcionamento, além de encaminhar a estrutura organizacional das creches e pré-escolas, bem como a estrutura organizacional dos profissionais da Educação Infantil.

No que concerne ao currículo, o Referencial apresenta uma concepção embasada pelas DCNEI, ou seja, deve funcionar como instrumento promotor de experiências e vivências em torno do conhecimento produzido pela humanidade, criando condições para o desenvolvimento das capacidades humanas, como a linguagem, o pensamento, a percepção, a imaginação, a memória, a consciência, o controle da conduta e a afetividade (AMAZONAS, 2018).

Do mesmo modo, como preconiza a BNCC e ancorado sobre o que dispõem as DCNEI, apresenta as interações e a brincadeira como os eixos estruturantes das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, apontando que a organização curricular estrutura-se a partir de cinco campos de experiências, constituindo, assim, um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os com os conhecimentos que

fazem parte do patrimônio cultural (AMAZONAS, 2018). Em síntese, o Referencial apresenta o item campos de experiências, descrevendo para cada um dos campos, os direitos de aprendizagem e os objetivos de aprendizagem para cada faixa etária, além de sua contextualização e vivências.

No quadro a seguir, é possível observar de forma sistematizada as concepções de currículo apresentadas nas propostas pedagógicas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

Quadro 4: Propostas pedagógicas elaboradas pela Secretaria Municipal de Manaus

ANO	DOCUMENTO ELABORADO	CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO ABORDADAS NOS DOCUMENTOS
1999	Programa de Redimensionamento da Educação Básica no município de Manaus” (PRORED)	A proposta de organização curricular segue as orientações propostas no Referencial Curricular de Educação Infantil (RCNEI).
2005	Proposta Pedagógica e Curricular Educação Infantil/Pré-Escolar”	Apresenta uma proposta de organização curricular embasada nos pressupostos sociointeracionistas e respaldada pelo Referencial Curricular de Educação Infantil (RCNEI). Propõe um currículo organizado por áreas do conhecimento, como: linguagem oral e escrita, matemática, ciências naturais e sociais, artes visuais, música e movimento.
2007/2008	Educação Infantil na Rede Municipal de Manaus - Organização e Funcionamento	O documento aborda os seguintes aspectos: organização e funcionamento, planejamento de atividades, postura do professor, responsabilidade dos pais, relações interpessoais, reunião de pais e avaliação na Educação Infantil.
2010	Proposta Curricular – Educação Infantil Creche/Pré-Escolar”	Embasado pelo RCNEI, o documento apresenta os seguintes temas a serem trabalhados: Formação Social e Pessoal, eixo de trabalho intitulado <i>Identidade e Autonomia</i> ; e Conhecimento de Mundo, constituído pelos eixos denominados <i>Movimento, Artes Visuais, linguagem Oral e Escrita, Natureza e</i>

		<i>Sociedade e Pensamento Lógico-Matemático.</i>
2013	Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil	A proposta segue as orientações das DCNEI. Descreve o currículo da Educação Infantil como dispositivo promotor de experiências e vivências das crianças em torno do conhecimento produzido pela humanidade
2016	Proposta Pedagógico Curricular de Educação Infantil”	Propõe uma organização curricular de acordo com as DCNEI, como dispositivo promotor de experiências e vivências das crianças em torno do conhecimento produzido pela humanidade, isto é, com o propósito de desenvolver as capacidades humanas.
2019	Referencial Curricular Amazonense de Educação Infantil	O Referencial apresenta uma concepção de currículo embasada pelas DCNEI, prevendo ser um instrumento promotor de experiências e vivências em torno do conhecimento produzido pela humanidade. Demonstra o item campos de experiências, os direitos de aprendizagem e objetivos de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nesta seção, apresentamos a trajetória da Educação Infantil a partir dos documentos oficiais, buscando contextualizar as políticas curriculares nacionais com foco para a concepção de currículo, assim dando destaque para os dois documentos que constituem o marco principal das políticas curriculares nacionais na atualidade para Educação Infantil.

Em seguida, realizamos uma contextualização das principais Propostas Curriculares do município de Manaus e finalizamos abordando como ocorreu a implementação da BNCC no estado do Amazonas, a qual culminou na elaboração do Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil.

Na próxima seção, intitulada “A proposta de organização Curricular por Campos de Experiências e suas implicações”, abordaremos a respeito dos principais elementos que subsidiam o conceito de campos de experiências para que se possa

pensar em um currículo que atenda as especificidades das crianças, dadas as suas necessidades e seus modos de aprender em cada fase de seu desenvolvimento.

SEÇÃO II - A PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES

A experiência é um sabor que não se repete, mas se ressignifica a partir de cada nova experiência ou impossibilidade da experiência.

(DERRIDA, 2011, p. 21)

Para a organização desta seção, algumas perguntas nos serviram de fios condutores. O que são os campos de experiência? O que significa a organização curricular por campos de experiência, conforme indicado na BNCC (BRASIL, 2017) para a Educação Infantil? Quais concepções embasam essa proposta? O que significa falar de experiência na Educação Infantil? E, afinal, o que é acolher as experiências infantis, considerando os modos de aprender das crianças?

No intuito de discutir as implicações pedagógicas da organização curricular por campos de experiências na Educação Infantil, abordaremos, nesta seção, os principais conceitos que subsidiam tal proposta, para que possamos pensar em um currículo promotor do desenvolvimento pleno para as crianças.

Para tanto, organizamos esta seção apresentando, inicialmente, a proposta de organização curricular por campos de experiência, buscando identificar suas origens na Pedagogia Italiana, suas concepções. Posteriormente, abordamos como essa proposta de organização curricular se configura no cenário da Educação Infantil no Brasil, especificamente no documento Base Nacional Comum Curricular, inquirindo sobre a forma como os campos de experiência apresentam-se nesse documento, arrolados em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Além de apresentarmos uma discussão acerca do conceito de experiência, considerado como conceito essencial para a organização de um currículo organizado por campos de experiências, finalizaremos a discussão tratando da importância da organização do ambiente educativo e sobre o papel do professor em tal cenário.

Compreendemos que a mera transposição de ideias ou as inspirações vindas de documentos internacionais para um documento brasileiro, como se apresenta a proposta de organização curricular por campos de experiências dentro da BNCC, não é o bastante para possibilitar a organização de práticas pedagógicas, nas instituições de Educação Infantil, que contribuam para o desenvolvimento pleno de nossas

crianças. Há diversas implicações pedagógicas envolvidas no fazer educativo, que requerem de nós, professores(as), estudos e discussões mais aprofundados, além de medidas práticas quanto às condições materiais de trabalho nas creches e pré-escolas. Com esse entendimento, nas próximas subseções, colocamo-nos o desafio de compreender tais implicações, ao discutir os conceitos que embasam essa proposta de organização curricular.

2.1. A PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

A possibilidade de que o currículo seja estruturado a partir de eixos, centros, campos ou módulos de experiências já era mencionada no Parecer nº 20/2009, que trata sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Assim, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o indicativo proposto a respeito da organização curricular, no documento mencionado, propõe uma organização por campos de experiência, constituindo 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, 2009; 2017).

A proposta de organização curricular por campos de experiências é oriunda da concepção que norteia a Pedagogia de Reggio Emilia, no norte da Itália. A expressão campos de experiências aparece na legislação italiana denominada “Indicação Nacional por um currículo da Escola da Infância e do Primeiro Ciclo de Instrução (ITÁLIA, 1991; 2012). Tal proposta se insere em uma abordagem centrada na criança e no brincar, em acolher e interpretar a complexidade da vida das crianças, levando em conta as experiências da infância no seu projeto educativo, valorizando vivências extraescolares, com o intuito de favorecer a construção da autonomia e da participação das crianças. Nesse sentido, de acordo com as indicações italianas, os campos de experiências se organizam em “O eu e o Outro”; “O corpo e o movimento”; “Imagens, sons e cores”; “O discurso e as palavras” e o “Conhecimento do mundo”.

Assim, as concepções apresentadas nos documentos italianos são fonte de inspiração e pontos balizadores que contribuíram com as discussões entre os docentes e pesquisadores brasileiros envolvidos com as questões curriculares para a

Educação Infantil e serviram como ponto de partida na construção da Base Nacional Comum Curricular para a primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Ademais, convém destacar que, no Brasil, esses documentos foram traduzidos e publicados nos Cadernos Cedes, nº 37, intitulado: *Grandes políticas para os pequenos* (FARIA, 1995) e *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro* (BARBOSA; FINCO; FARIA, 2015).

De acordo com Finco (2015), as diferentes experiências internacionais apontam a proposta de organização curricular por campos de experiências como a possibilidade de pensar em um currículo que respeite as especificidades das crianças pequenas, ou seja, as diferentes formas de expressão, valorizando suas capacidades de socialização, como também favorecendo a autonomia e a confiança. Em outras palavras, essa organização curricular por campos de experiências propõe romper com a concepção tradicional de currículo, isto é, com visões arraigadas de modelos prescritivos de currículo, que são comuns, ainda, em muitas instituições destinadas à Educação Infantil. Desse modo, essa proposta está baseada em ouvir, em vez de falar. A dúvida e a fascinação são aspectos bem-vindos, juntamente com a investigação e elementos como o inesperado e o imprevisto, que são reconhecidos e valorizados como parte do processo educativo (FINCO, 2015, p. 243).

Dessa maneira, tal proposta requer uma nova visão sobre os diversos elementos que se entrelaçam no processo pedagógico. Parte de uma concepção de criança possuidora de muitas potencialidades, com muitas experiências vivenciadas, co-construtora do conhecimento e da própria identidade a partir do relacionamento com outras crianças no coletivo infantil, como também co-produtora de cultura. Em outros termos, contempla uma concepção de educação que compreende a experiência como forma de viver a infância e a possibilidade de as crianças elaborarem sentidos e significados sobre o mundo pessoal, social e cultural (PANDINI-SIMIANO; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 82).

Partindo dessa premissa, compreendemos que os campos de experiências se apresentam como uma possibilidade de organização curricular não linear, ou seja, algo que subverte a lógica por áreas disciplinares, fragmentadas por blocos e/ou áreas de conhecimento e considera as experiências infantis como ponto de partida do processo educativo.

Dessa maneira, o contexto é visto como educativo, ou seja, todos os acontecimentos na escola são elementos do currículo. De acordo com Zuccoli (2015), essa proposta de organização do trabalho pedagógico, a partir dos campos de experiências, parece atender a uma importante demanda da Educação Infantil: a de dar sentido à variedade de experiências que as crianças têm na escola e fora dela.

Diante das argumentações apresentadas sobre essa proposta de organização curricular, compreendemos a necessidade de conhecer mais detalhadamente como ela se apresenta em suas origens, ou seja, como ela é proposta nos documentos italianos. Tal questão se torna necessária pelo fato de termos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) o indicativo de que a organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil aconteça a partir dos campos de experiências, como apontado e discutido anteriormente, na primeira seção desta dissertação. Ali, identificamos as inúmeras interferências, principalmente de organizações privadas na discussão e elaboração do documento, ocasionando diversas modificações, inclusive, no item campos de experiências. Em suma, constatamos os embates e as várias interferências propostas por diversos segmentos da sociedade, no sentido de desconsiderar as peculiaridades do desenvolvimento das crianças.

Assim, a problematização que estabelecemos nesta seção busca atender ao objetivo específico, a saber: discutir as implicações pedagógicas da organização curricular por campos de experiências na Educação Infantil.

Cabe esclarecer, ainda, que compreender como essa proposta se origina justifica-se não no sentido de compará-la, pois sabemos que a transposição de ideias não é um movimento simples e linear. Qualquer decisão curricular é fruto de uma luta ideológica e o contexto para o qual uma ideia é trazida tem particularidades que não permitem a simples reprodução do que foi pensado e construído em outros contextos. Com base nessa perspectiva, buscamos pontos de convergência e divergências entre os documentos, que nos ajudam a pensar possibilidades mais próximas daquilo que a organização por campos de experiências propõe para as crianças. Assim, ao mesmo tempo que assumimos e reconhecemos a potencialidade que a proposta de organização curricular por campos de experiências pode oferecer para as crianças, reconhecemos as controvérsias que ela apresenta na Base Nacional Comum Curricular (2017).

De acordo com Martins e Pasqualini (2020), o próprio texto da BNCC na etapa Educação Infantil é insuficiente para se explicar concretamente aquilo que se propõe

para essa etapa, com especial destaque à proposta de arranjo curricular por campos de experiências, algo que é nada familiar às escolas e aos profissionais de Educação Infantil no Brasil.

Dessa maneira, na busca de conhecermos mais detalhadamente como algumas concepções se apresentam nos documentos italianos, tais como a de currículo e, especificamente, sobre os campos de experiências, encontramos nos estudos realizados por Faria e Santiago (2016) algumas contribuições das experiências italianas discutidas durante a realização do Congresso do Grupo Nazionale Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia, que ocorreu na Universidade Milano Bicocca, intitulado: “Currículo é responsabilidade”. As proposituras apresentadas neste estudo, a partir das discussões ocorridas durante o Congresso, colaboram para refletirmos sobre os processos de construção do currículo para a Educação Infantil na Itália, que tem uma tradição diferente na organização e no funcionamento das escolas da infância.

Uma primeira questão que se posiciona como ponto fundamental para entender as especificidades da Pedagogia Italiana, como apontam Santiago e Faria (2016), é a necessidade de compreender que não existe, na Itália, um currículo organizado por conteúdos e modelos determinados *a priori*. O que existe são “orientamenti”, isto é, orientações que apoiam os educadores(as) a respeito de um percurso coerente e responsável (SANTIAGO; FARIA, 2016).

Essa concepção de currículo enquanto responsabilidade assume a condição de integrar diferentes dimensões da vida das crianças nas creches e pré-escolas, dentre as quais estão o conhecimento, a interação e o desenvolvimento. Além disso, vinculada a essa concepção, há o reconhecimento de que as crianças de zero a seis anos têm um modo particular de se relacionar com o mundo e com o aprender e isso aponta para a necessidade de pensar numa educação específica para elas.

Dessa forma, assumir o currículo como responsabilidade, na Itália, significa assumir a responsabilidade com a efetivação da participação coletiva, isto é, num sentido de que se construa um percurso pautado na participação e que evidencie elementos da cidadania de adultos e crianças.

Nesse contexto, existe uma tradição italiana da participação das famílias na vida cotidiana das creches e pré-escolas, constituindo-se, assim, um elemento fundamental para a garantia da qualidade. É importante destacar que, para além das famílias, na construção desse percurso também se considera a participação das

crianças, com suas formas próprias de se relacionarem com o mundo. Assim, cabe explicitar que um elemento essencial no planejamento é a possibilidade para o imprevisto, o que representa a garantia do protagonismo das crianças e contraria o que a tradição brasileira tem considerado como o currículo da Educação Infantil, construído como conjunto de conteúdos.

O currículo também acontece na escola a partir daquilo que não é ensinado por nenhum adulto ou por outras crianças e, não esqueçamos, da possibilidade de as crianças não aprenderem o que adultos lhes determinam ou oferecem. Nesse sentido, a potência de aprender e de não aprender é a mesma. Não há como prever ou predeterminar o que o outro pode aprender (BARBOSA; RITCHER, 2015), sob essa perspectiva.

Assim, partindo do pressuposto de que o currículo, na Itália, é constituído com base em tais características e na perspectiva de garantir a concretização desta concepção, foi criada a estratégia dos campos de experiências pela rede pública e pela Universidade, tendo como objetivo propiciar um currículo para além da escola, sem antecipá-la como espaço de preparação para etapas posteriores. O papel dos adultos/as é, pois, o de proporcionar elementos para a construção de relações significativas entre e pelas crianças, procurando evidenciar e possibilitar a vivência na complexidade do mundo (SANTIAGO; FARIA, 2016).

Faria e Silva (2015) demonstram a densidade do conceito de campos de experiências e demonstram a necessidade de que o centro das ações e reflexões educacionais esteja na criança, apontando que:

A criança observa a natureza: nascimento, evolução e extinção. Observa o ambiente e capta as diferentes relações entre as pessoas; escuta as narrações dos/as adultos/as, as expressões de suas opiniões e de sua espiritualidade e fé; é testemunha dos eventos e os vê representados por meio das mídias; participa das tradições da família e da comunidade a que pertence, mas se abre ao confronto com outras culturas e costumes; percebe ser igual e diferente na variedade das situações, de poder ser acolhido e excluído, de poder acolher e excluir. Pergunta-se onde estava antes de nascer e onde terminará sua existência. (FARIA; SILVA, 2015, p. 9).

Isso significa que essa organização curricular requer o estabelecimento de uma relação educativa baseada na escuta e nos diálogos com as crianças, no reconhecimento de possibilidades, curiosidades e interesses de meninos e meninas.

Compreendemos que essa ideia de currículo transcende os padrões que temos vivenciado em muitas instituições de Educação Infantil, em nosso país. Infelizmente, o que vemos, ainda, é uma busca incessante pelo “é preciso dar conta”, sem que, muitas vezes, tenhamos a sensibilidade de ouvir, de sentir, de estar por completo com as crianças, percebendo-as, buscando reconhecer os sentidos e significados do que tem sido oferecido para elas. Em outras palavras, de organizar experiências que favoreçam a sua aprendizagem. Essa forma, muitas vezes, apressada e movida pela atitude pautada na ideia - como nos alerta Mello (2016) – de que “quanto mais cedo melhor”, movida pela concepção de forçar um desenvolvimento mais rápido nas crianças em nada contribui, apenas desrespeita suas formas de aprender.

A condução das práticas pedagógicas encaminhadas, na perspectiva tradicionalmente aceita, impede as crianças de viverem de forma livre os seus interesses, as suas investigações, a criação de suas hipóteses. Assim, observar a natureza, criando hipóteses, por exemplo, sobre como as formigas constroem seus formigueiros, como as aranhas constroem suas teias, faz muito mais sentido para as crianças do que ficar horas sentadas preenchendo atividades em folhas de papel. Não é sobre ensinar cada uma das cores ou das formas; é sobre possibilitar experiências a partir das cores, suas misturas, suas diferenças, suas nuances – e das cores com todas as dimensões da vida. É sobre poder encontrar todas as formas nos elementos da natureza. É sobre ser afetado pelos acontecimentos. Como nos ensina Larrosa (2002), trata-se da experiência, ou seja, de algo que nos toque. Nas palavras do autor:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.19).

Em outros termos, não se trata de esperar a data mais adequada para falar sobre determinado tema, mas de ter sensibilidade de escuta, de saber os interesses que as crianças possuem, de conhecer suas formas de aprender. É permitir que as crianças possam descobrir o mundo; é possibilitar que elas possam contemplar a natureza; permitir que elaborem suas perguntas, suas hipóteses. Benjamim (1995),

revela o olhar infantil que consegue ser sensível aos detalhes que passam despercebidos pela maioria das pessoas. Ele relata por exemplo, como, para ele quando criança, o voo das borboletas

[...] relembavam as ardorosas caçadas que tão frequentemente me atraíam dos caminhos bem cuidadosos do jardim para lugares ermos, onde me defrontava impotente com a conjuração do vento e dos perfumes, das folhagens e do sol, que possivelmente comandavam o voo das borboletas. Esvoaçam em direção a uma flor, pairavam sobre ela. Com a rede levantada, esperava tão-só que o encanto, que parecia se operar da flor para aquele corpo frágil escapava para o lado com suaves impulsos para imediatamente sombrear, imóvel, outra flor e, quase no mesmo instante, abandoná-la sem tê-la tocado [...] (p.81)

No trecho acima, Benjamim nos revela a sensibilidade dos detalhes do olhar infantil e nos chama a atenção para a exigência da rapidez para que as coisas “aconteçam”, imposta às crianças. Rosa (2018, p.89) descreve por metáforas a experiência infantil a partir desse trecho, afirmando que “a criança e a borboleta se metamorfoseiam na arte do encontro, na arte da experiência, no devir borboleta, metáfora da condição humana de metamorfoses constantes.”

Os campos de experiências, assim idealizados por adultos/as, partem das experiências das crianças e superam os temas das disciplinas escolares, estando ao lado das linguagens que se transformam, desde o nascimento, em busca de comunicação com o mundo e com as pessoas. São, como afirma Malaguzzi (1999), ‘cem linguagens’. Por intermédio da(s) escuta(s) das diferentes linguagens, podemos romper com o modelo tradicional de educação, proporcionando a construção de ações educativas que não procurem antecipar a escolarização, mas que coloquem os meninos e as meninas no centro do projeto pedagógico da instituição.

Dessa forma, na análise realizada por Ariosi (2018) sobre a proposta dos campos de experiências elaborada na Itália, a autora constata que a principal diferença entre os dois países é a de que, enquanto na Itália os campos de experiências estão centrados na criança, no Brasil, esta proposta de organização está definida como um arranjo curricular em primeiro plano.

No quadro a seguir, demonstramos as distinções entre as indicações propostas sobre a organização curricular por campos de experiência nos dois países, conforme indicadas pelos seus documentos:

Quadro 5: Comparativo dos campos de experiências entre Brasil e Itália

	BRASIL	ITÁLIA
CONCEITO DE CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	<p>[...] no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiência constituem 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.</p> <p>A definição e denominação dos campos de experiência também se baseiam no que dispõem a DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências.</p>	<p>Os professores acolhem, valorizam e estendem as curiosidades, as explorações, as propostas das crianças e criam ocasiões de aprendizagem para favorecer a organização daquilo que as crianças vão descobrindo.</p> <p>A experiência direta, o jogo, o procedimento de tentativas e erros permitem à criança, oportunamente guiada, aprofundar e sistematizar as aprendizagens. Cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras.</p> <p>Na escola da infância os objetivos para o desenvolvimento da competência sugerem ao professor orientações, atenções responsabilidades no criar pistas de trabalho para organizar atividades e experiências que promovam a competência, que nesta idade é entendida de modo global e unitário.</p>
ORGANIZAÇÃO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	<p>O eu, o outro e o nós Corpo, gestos e movimentos Traços, sons, cores e formas Escuta, fala, pensamento e imaginação Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>	<p>O eu e o Outro O corpo e o movimento Imagens, sons e cores O discurso e as palavras O conhecimento do mundo</p>

Fonte: Adaptado de Ariosi (2018).

Dessa maneira, diante das considerações apresentadas sobre a ideia de campos de experiências, em sua concepção originária, bem como a de currículo, questionamos: será que a utilização do termo campos de experiências na BNCC como forma de “arranjo curricular”, acompanhada de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, permite que a criança seja ouvida, tendo espaço para a curiosidade, para a imprevisibilidade e para a investigação, como é previsto na ideia original dos campos de experiências italianos? Essas são, de fato, propostas que têm a intenção

de possibilitar que as crianças vivenciem suas experiências? Que saberes são necessários aos professores e professoras para que, de fato, os campos de experiências se articulem com as crianças reais e suas histórias concretas de vida?

Essa inferência recai sobre as diversas modificações que a BNCC sofreu durante a sua elaboração, com destaque para o conjunto de objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, que caracterizam o documento.

Na primeira versão do documento, por exemplo, havia uma proposta de definição de direitos de aprendizagem vinculados aos objetivos dessa frente aos campos de experiências. De acordo com o documento, os direitos de aprendizagem situam-se no âmbito da intencionalidade pedagógica geral. São seis os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se e expressar (BRASIL, 2015). Cabe esclarecer que esses seis direitos foram selecionados da Convenção dos Direitos das Crianças, no entendimento de que todas as crianças devem tê-los garantidos pela sociedade para poderem dela participar, respeitando os princípios éticos, estéticos e políticos da educação. Dessa forma, ao propor os direitos de aprendizagem, reconhecemos a importância de tal propositura, pois dessa maneira confirma-se a ideia de que a escola é um lugar onde os bebês e as crianças devem ter seus direitos humanos efetivados afastando, inclusive, a ideia combatida há anos pela Educação Infantil: a de seu caráter assistencialista.

No entanto, a crítica sobre a questão dos direitos incide sobre as argumentações que os reduzem ao direito à educação. Diante disso, Frangela (2010) nos alerta sobre a ideia do direito à educação associado à escolarização. Nessa perspectiva, para que o direito à educação seja garantido, delimita-se o que aprender e como aprender. Ainda, de acordo com essa autora, a aprendizagem ganha centralidade e sua efetivação se desdobra por meio de propostas de avaliação para averiguar se o direito foi garantido ou não. Tal descrição pode ser associada ao que se pretende desenvolver na proposição da Base Nacional Comum Curricular (FRANGELA, 2010).

De acordo com Frangela (2010), ao analisar os estudos realizados por McCowan (2015) sobre o entendimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nas políticas curriculares, ao reduzir a educação à dimensão do ensino de conteúdos, recaímos no estreitamento do sentido da educação. Mas, educação e ensino não podem ser entendidos como equivalentes (FRANGELA, 2010).

Assim, ao problematizar essa questão, buscamos abrir o pensamento para provocações e reflexões, como nos sugere Revel (2004). Em suma, o que queremos dizer é que não se pode reduzir o direito à educação à questão do ensino ou da aprendizagem tão somente. Considerando a riqueza de desenvolvimento humano que acontece nos primeiros anos de vida, isso seria reduzir ao mínimo as possibilidades de humanização de bebês e crianças pequenas.

Nesse sentido, Bissoli (2005) nos ajuda a compreender o papel da educação de forma ampla, assumindo o seu papel inalienável. Nas palavras da autora,

[...] precisamos falar de educação como um fenômeno amplo, que deve buscar, sobretudo, o desenvolvimento onilateral humano. Educar deve superar o desenvolvimento cognitivo em direção a uma formação ampla, que tem, na emoção, nos sentimentos, na produção das necessidades e motivações, e na consideração da criança como sujeito do conhecer e do ser, o seu substrato. (BISSOLI, 2005, p. 49).

Assim, na busca de identificar as implicações pedagógicas da BNCC, queremos refletir sobre como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento vão se desdobrando e se estruturando dentro do documento.

Nesse cenário, na primeira versão, esses direitos desdobravam-se em objetivos de aprendizagem, dentro de uma organização curricular por campos de experiências. Na segunda versão, passou-se para direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados aos campos de experiências. Por conseguinte, na terceira versão, os objetivos se mostraram muito mais elaborados, assertivos e determinantes, aproximando-se de uma idealização do desenvolvimento infantil em cada faixa etária e, especificamente, na versão final, a proposta se apresenta de forma mais completa adaptando-se ao documento, que se organiza, para as demais etapas da Educação Básica, a partir da definição de habilidades/competências, o que resulta em apontar as formas como as crianças devem progredir e qual conquista do desenvolvimento é esperada (AGOSTINI, 2019).

Diante disso, questionamos: da maneira como o documento estrutura os campos de experiências, há lugar para o inesperado, o novo, a curiosidade, a descoberta espontânea das crianças, elementos fundantes e característicos da proposta de campos de experiências italiana?

Tal questionamento nos ocorre pelo fato de que, da forma como os campos de experiências estão organizados na BNCC (versão final), há uma espécie de progressão pré-determinada daquilo que se espera que a criança desenvolva, como se fosse possível homogeneizar o desenvolvimento infantil, determinando padrões e desrespeitando as singularidades das crianças, suas condições de vida e de educação. Contraditoriamente, como aponta Pereira (2020), se a Base Nacional Comum Curricular parece trazer um ganho, ao propor a organização curricular por campos de experiências, ao listar “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, associados a cada campo de experiências, distancia-se das diferenças individuais entre as crianças e os seus contextos.

Assim, a BNCC na etapa da Educação Infantil traz uma organização muito peculiar, apresentando um detalhamento específico dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada um dos campos de experiências. De acordo com o documento:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica. (BRASIL, 2017, p.39)

No que concerne aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, Aquino e Menezes (2016) afirmam que a BNCC, ao constituir os objetivos educacionais e transformá-los em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, desloca o foco do sujeito direcionando-se para “uma educação que prepara sujeitos para a vida e para a cidadania pré-estabelecidas em detrimento da educação que potencializa a vida e a participação dos sujeitos na realidade concreta” (AQUINO; MENEZES, 2016, p. 32).

No documento, ao analisarmos os cinco campos de experiências apresentados pela BNCC, é possível observar o quantitativo de noventa e três objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Eles são distribuídos da seguinte forma,

quantitativamente: O eu, o outro, e o nós (20); Corpo, gestos e movimentos (15); Traços, sons, cores e formas (9); Fala, pensamento e imaginação (27); Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (22).

Em uma breve análise sobre a estruturação do campo de experiências “O eu, o outro e o nós”, identificamos, no quantitativo de vinte objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, aquilo que se espera que as crianças desenvolvam, indicando “o quê” e o “como deve” ser realizado.

Ainda nessa análise, podemos destacar a intrigante predominância do quantitativo de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos campos mais aceitos como aqueles que comportam os conteúdos tradicionalmente focalizados nas escolas: “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, em relação aos outros. Isso nos causou a impressão de que há uma maior prevalência desses campos. Assim sendo, considerando que durante as manifestações de diversos consultores, inclusive estrangeiros, no decorrer da elaboração das versões da BNCC, identificamos, por exemplo, a recomendação de um equilíbrio entre os diferentes conteúdos de aprendizagem presentes nos campos de experiências, na busca de equacionar melhor as aprendizagens relacionadas à leitura, à linguagem matemática e ao conhecimento científico (MPB, 2016, p. 4), podemos supor que há maior ênfase em determinados campos em detrimento de outros.

Essas indicações se distanciam notoriamente daquilo que foi proposto na primeira e segunda versões. Na primeira versão da BNCC, pode ser observado que os objetivos de aprendizagens se apresentavam de maneira muito mais ampla e alinhados aos direitos de aprendizagem. Vejamos como se apresentam os objetivos de aprendizagem na primeira versão da BNCC.

Figura 1: Exemplo dos objetivos de aprendizagem de acordo com 1ª versão da BNCC

» EIEONOA001	Conviver com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, percebendo e valorizando as diferenças individuais e coletivas existentes, aprendendo a lidar com conflitos e a respeitar as diferentes identidades e culturas.
» EIEONOA002	Brincar com diferentes parceiros e envolver-se em variadas brincadeiras, como as exploratórias, as de construção, as tradicionais, as de faz de conta e os jogos de regras, de modo a construir o sentido do singular e do coletivo, da autonomia e da solidariedade.
» EIEONOA003	Explorar materiais, brinquedos, objetos, ambientes, entorno físico e social, identificando suas potencialidades, limites, interesses e desenvolver sua sensibilidade em relação aos sentimentos, às necessidades e às ideias dos outros com quem interage.
» EIEONOA004	Participar ativamente das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como das relativas às atividades propostas pelo/a professor/a, aprendendo a respeitar os ritmos, os interesses e os desejos das outras crianças.
» EIEONOA005	Comunicar às crianças e/ou adultos suas necessidades, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, oposições, utilizando diferentes linguagens de modo autônomo e criativo e empenhando-se em entender o que eles lhe comunicam.
» EIEONOA006	Conhecer-se e construir uma identidade pessoal e cultural de modo a constituir uma visão positiva de si e dos outros com quem convive, valorizando suas próprias características e as das outras crianças e adultos, superando visões racistas e discriminatórias.

Fonte: BNCC, 2017

A respeito disso, o trecho da indicação dos campos de experiências, de acordo com os documentos italianos, revela o seguinte:

Os campos de experiência indicam os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança e, portanto, setores específicos de competências para os quais a criança confere significado. A organização das atividades baseia-se numa contínua e responsável flexibilidade e inventividade didática em relação à variabilidade dos ritmos, dos tempos e dos estilos de aprendizagem, além das motivações e dos interesses das crianças. (FINCO, 2015, p. 242).

Assim, a partir dos pressupostos apresentados a respeito da proposta de organização curricular por campos de experiências e buscando compreender como essa ideia se apresenta em sua forma original, foi possível identificar algumas implicações pedagógicas da forma como a BNCC se apresenta, como a de, ao definir objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, incorrer-se no risco de que os

currículos assumam características de prescrições do que deve ser trabalhado e como trabalhar em cada fase da Educação Infantil, retirando a autonomia dos professores em suas práticas pedagógicas e na definição de oportunidades de experiências que tenham em vista a escuta das crianças.

Com efeito, com esses indicativos, há a possibilidade de que o ponto de partida para o planejamento das práticas educativas passe a ser a lista de objetivos a serem alcançados, havendo uma padronização da prática e, por conseguinte, a possibilidade de as crianças serem avaliadas quanto aos aspectos daquilo em que elas ainda não desenvolveram e que precisariam ter desenvolvido em cada idade. Além disso, a divisão por faixas etárias traz consigo o risco de que determinadas experiências se limitem às idades indicadas e não se ampliem ao longo da Educação Infantil, estabelecendo limites cronológicos a experiências que podem acontecer, com níveis diferentes de intensidade, nas distintas fases do desenvolvimento das crianças.

De acordo com a análise realizada por Freitas (2017) sobre os objetivos de aprendizagem, eles têm por finalidade promover o controle da aprendizagem dos estudantes, dos professores e da própria escola, bem como a intenção de realizar avaliações censitárias em escala nacional. Em suma, isso diverge totalmente da proposta de avaliação na Educação Infantil, de acordo com o que é preconizado nas DCNEI, para as quais a avaliação é acompanhamento individualizado das crianças, registrada sob a forma de relatórios e outros documentos que permitem vislumbrar o percurso pessoal de desenvolvimento.

Pereira (2020) compartilha da mesma ideia, sobretudo ao alertar-nos sobre a possibilidade de que, se a Base Nacional Comum Curricular for assumida sem reflexão e criticidade pelas professoras e professores, ela se constituirá como uma tentativa de controle da ação docente, ainda mais para avaliações meritocráticas, além de constituir-se em controle das crianças, com base em objetivos e habilidades comportamentais, facilmente transformáveis em aspectos quantificáveis.

Destaca-se, ainda, que essas possibilidades parecem circunscrever uma definição de criança que se deseja formar e por onde deve ser conduzida. Isso causa-nos a impressão de que a BNCC se coloca como obstáculo para que as crianças possam viver suas experiências de fato.

Larrosa (2002) aponta-nos diferentes motivos que impedem o sujeito de viver experiências, dentre eles, o autor destaca a falta de tempo, os excessos de informação, de opinião, como os fatores mais empobrecedores das experiências. É

importante enfatizar que os campos de experiências não são áreas disciplinares, não podem e não devem ser compartimentados por semanas, dias, semestres, como se a cada dia da semana devesse ser trabalhado um campo ou outro e assim sucessivamente.

Nesse sentido, concordamos com Barbosa e Ritcher (2015), que esclarecem que o professor, com seu olhar de quem está com a criança, considerando os seus saberes e conhecimentos, realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das crianças, sem nenhuma garantia de que essa possa acontecer e ser verificada. Isso traz para o currículo da Educação Infantil o inusitado, que é valorizado pela perspectiva italiana e que, na Base, perde seu lugar de destaque.

A BNCC, tal como apresenta seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, nem sempre os articula aos direitos de aprendizagem. Além disso, refletindo sobre como professoras e professores, com diferentes concepções, encontram, no documento, orientações sobre a condução de sua prática e de concretização dos direitos das crianças, percebemos que pouco ou nada lhes é acrescentado. Se um professor não compreende o que significam as experiências e que os campos estão interconectados, pode acabar por transformar cada objetivo de aprendizagem em um conjunto de conteúdos, sem que a forma pela qual tradicionalmente as escolas da infância têm sido pensadas sofra qualquer alteração.

A partir de tais observações, entendemos que o trabalho pedagógico na Educação Infantil acontece a partir da concepção que as professoras e professores possuem, ou seja, as práticas pedagógicas estão estritamente ligadas ao modo como os docentes compreendem o que é ser criança, o que é experiência, como entendem o desenvolvimento infantil e qual é o seu papel no processo pedagógico que se concretiza com bebês e crianças pequenas. E isso exige que, para além da publicação de documentos, haja investimento em formação continuada, que é direito dos professores e professoras e, secundariamente, das crianças que eles educam. Assim, dentre os diversos conceitos que a Base Nacional Comum Curricular apresenta, ou como nos alerta Pereira (2020), dentre os conceitos que a Base sugere, mas não explica, gostaríamos de destacar, nos próximos itens desta seção, os seguintes: aprendizagem e desenvolvimento, experiência e o papel do professor na Educação Infantil.

2.2. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Dentre os conceitos apresentados pela proposta de organização curricular por campos de experiências, apresentam-se os de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, com o intuito de contribuir para o entendimento dessa organização curricular a partir de tais conceitos, buscaremos, nos pressupostos da abordagem histórico-cultural, os elementos para a compreensão dessa relação como forma de evidenciar os conhecimentos essenciais para a promoção de experiências que oportunizem as aprendizagens das crianças.

Assim, de acordo com a teoria histórico-cultural, um ponto fundamental para compreender essa relação (VIGOTSKI, 2001, p. 109) é entender que a aprendizagem das crianças começa muito antes da aprendizagem escolar, ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança.

Compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento na abordagem histórico-cultural é saber que, desde o nascimento, a criança vai se constituindo na cultura a partir de suas experiências sociais e, com isso, vai internalizando saberes e se desenvolvendo. Em outras palavras, as experiências socialmente vividas promovem o desenvolvimento, desde os primeiros momentos da nossa existência. Os conhecimentos que vão se consolidando são extremamente relevantes, pois ao chegar à escola todas as experiências acumuladas pelas crianças e os saberes constituídos nas práticas sociais de que participam precisam ser consideradas. É necessário, como professores e professoras, reconhecer que desde pequenininha, a criança é capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca (PINO, 2005).

Assim, ao abordamos a questão do desenvolvimento humano de maneira geral, precisamos entender que, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano ocorre a partir de dois planos: o biológico e o cultural. É importante destacar que esses dois planos, tanto o natural quanto o cultural, não estão apartados entre si, mas estão entrelaçados um ao outro. Pino (2005) esclarece essa questão afirmando que, quando abordamos a questão do desenvolvimento do ponto de vista cultural, não estamos ignorando a realidade biológica. Embora desenvolvimento biológico e cultural pertençam a ordens distintas, são interdependentes e constituem dimensões de uma mesma e única história

humana. No entanto, cabe esclarecer que o principal destaque da abordagem Histórico-Cultural incide sobre o desenvolvimento cultural.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento do psiquismo humano é culturalmente mediado. A formação das funções psíquicas tipicamente humanas, chamadas de funções psíquicas superiores, como a fala, o pensamento, o controle da conduta, a imaginação, a função simbólica da consciência, dentre outras, que são as capacidades e os meios pelos quais nos apropriamos do que é histórico e cultural, tem na cultura o seu fundamento.

Baseado nos estudos de Vigotski, Pino (2005) destaca que o ser humano possui dois nascimentos: o natural e o cultural. E, em virtude desse fato, esclarece que existem dois tipos de funções que constituem o desenvolvimento psíquico humano: as funções naturais regidas pelos mecanismos biológicos e as funções culturais ou funções superiores, que são regidas por leis históricas. Dessa maneira, essas funções superiores são formadas por conta da participação de cada sujeito na cultura, dada a necessidade humana de nos relacionarmos com o mundo e com as pessoas. De acordo com o autor:

Se, ao nascer, o bebê humano é um ser totalmente desprovido dos meios simbólicos necessários para ingressar no mundo da cultura construído pelos homens e assim ter acesso à condição humana, parece razoável imaginar que ele só passa a ingressar no mundo da cultura por intermédio da mediação do Outro - o que implica, necessariamente, a sua progressiva inserção nas relações humanas e práticas sociais. (PINO, 2005, p. 54).

Com essa afirmação, Pino (2005) esclarece sobre a constituição da criança enquanto ser humano. Afirmando que a mediação do outro é condição necessária, mas não suficiente para que ocorra esse processo, o autor explica que o próprio sujeito assume papel fundamental em seu desenvolvimento, já que desenvolver-se implica uma transformação ou conversão do que é cultural em individual, na qual a criança é o principal agente, embora não tenha consciência disso (PINO, 2005).

É sob essa perspectiva que Vigotski (2001) enuncia a lei geral do desenvolvimento, esclarecendo que o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança, as funções especificamente humanas, formadas no decurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOSTKI, 2001, p.114).

Um ponto crucial para o entendimento sobre o desenvolvimento humano na perspectiva Histórico-Cultural é saber que o que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover o seu desenvolvimento. De acordo com Leontiev:

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (LEONTIEV,1978, p. 4).

Assim, para que o desenvolvimento cultural aconteça, é necessário se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história. Como nos ensina Leontiev (1978, p.3), “as gerações humanas morrem e se sucedem-se, mas aquilo que criaram passa as gerações seguintes - o testemunho do desenvolvimento da humanidade”. Esse processo de internalização da cultura, que possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é chamado de humanização e é um processo de educação (LEONTIEV,1978). Logo, “sem o acúmulo histórico-cultural, teríamos que criar, a cada nova geração, as formas de nos comunicar, de nos alimentar, de sobreviver, ou seja, sempre recomeçando do início o processo de desenvolvimento” (BARROS; PEQUENO, 2017, p. 79).

Ao reconhecer o processo de humanização como um processo de educação, esta toma uma outra dimensão e mostra sua complexidade. Nessa perspectiva, de acordo com Mello (2007), conhecer as condições adequadas para a aprendizagem torna-se fundamental - ainda que não suficiente - para a organização intencional das condições de vida e educação, que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas por cada criança na Educação Infantil.

Como vimos, até o momento, os ensinamentos que a Teoria Histórico-Cultural nos apresenta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças nos possibilitam uma nova visão sobre esse processo. Compreender como elas aprendem e formam suas qualidades humanas; entender que esses processos não são

herdados biologicamente, mas acontecem a partir das condições de vida e de educação, requerem dos professores/as uma nova atitude para com as crianças, permitindo-lhes, por exemplo, que sejam, como nos indicam os documentos, sujeitos históricos e não objetos do processo, como também adverte Mello (2016). Ainda avançando nesse processo de conhecimento sobre os postulados da aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural, Vigotski (2001) esclarece que:

[...] aprendizagem não é, em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem das crianças conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 2001, p. 115)

Com essa afirmação, uma questão nos instiga. Mas, afinal, como proporcionar uma correta organização da aprendizagem para que as crianças aprendam? Ao retomar os postulados, apresentados pela Teoria Histórico-Cultural, de que as crianças desde que nascem precisam reproduzir para si as qualidades humanas, que não são naturais, mas precisam ser aprendidas, apropriadas por elas por meio de sua atividade no entorno social e natural, em situações que são mediadas por parceiros mais experientes, reconhecemos o papel essencial que a escola desempenha para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Como professores/as, se tivermos a convicção de que o papel da Educação Infantil é promover o desenvolvimento da personalidade e da inteligência, conseqüentemente teremos a consciência de que várias são as questões envolvidas na organização intencional do seu desenvolvimento. Reiteramos, com isso, a necessidade de o professor/a visitar suas concepções acerca do que vem ser a Educação Infantil, sobre quem é a criança com as quais trabalhamos, sobre como ocorre o seu desenvolvimento e as peculiaridades envolvidas nesse processo, ou seja, termos consciência sobre as especificidades do aprender na infância. E essas especificidades envolvem a consideração da criança como sujeito das experiências pelas quais passa, entendendo que essas experiências são vividas com sentido por esses sujeitos e não definidas e impostas pelos adultos.

Essa é uma reflexão necessária. Como apontam Clarinho e Mello (2017), apesar das reflexões teóricas, trabalhos acadêmicos e mesmo os documentos oficiais,

tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil existam, ainda permanece nas escolas uma prática que se organiza em torno de conteúdos e não das experiências das crianças. É necessário respeitar as linguagens por meio das quais as crianças se relacionam com o mundo ao longo da infância de zero a seis anos. Nessa defesa, não faltam pesquisas que demonstram que as práticas educativas nas escolas para as crianças antecipam práticas do ensino fundamental. Dentre essas pesquisas podemos destacar o estudo desenvolvido por Souza (2017) e Silva (2013). Eles discutem as muitas ações que desconsideram as necessidades que são peculiares às crianças nesse momento da vida, bem como as formas de aprender na infância.

Assim, dentre os vários aspectos envolvidos nesse processo de intencionalidade da organização da aprendizagem, deve-se considerar como uma das faces desse processo, as formas pelas quais as crianças se relacionam com o mundo da cultura em cada período de seu desenvolvimento. Lazaretti (2016) corrobora com esse entendimento esclarecendo que, para uma correta e adequada organização do ensino, que tem como finalidade propiciar aprendizagens significativas nas crianças, é preciso entender quem é essa criança e que processos marcam a sua educação.

No entanto, cabe esclarecer que pelo fato de o desenvolvimento da criança ser um processo complexo, que contém uma série de regularidades (VIGOTSKI, 2018, p.36), abordaremos nesta dissertação, de maneira geral, apenas alguns aspectos a respeito dessa temática, com intuito de demonstrar a necessidade desse conhecimento para professores/as.

Nesse sentido, o adulto exerce um papel fundamental, pois o desenvolvimento das crianças se dá pela sua atividade e na relação mediada com o outro, seja esse um adulto ou outras crianças. Por isso, tal conhecimento se torna essencial por parte dos professores/as, dada a possibilidade da sua atuação em favor da organização do trabalho pedagógico, que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Assim, pelo fato de as funções tipicamente humanas como a linguagem, o pensamento, a memória, a imaginação, entre outras, não se desenvolverem todas ao mesmo tempo, ou seja, cada período ter a sua função predominante, na Teoria Histórico-Cultural, são apresentadas algumas regularidades do desenvolvimento infantil. Isto é, existem peculiaridades dos modos de aprender em cada período da vida.

Ao abordar sobre o papel da atividade no desenvolvimento da criança, cabe destacar que, para a Teoria Histórico-Cultural, a atividade refere-se às ações e relações específicas capazes de produzir mudanças qualitativas nos processos psíquicos. A cada período do desenvolvimento psíquico da criança, existe uma atividade dominante que guia e produz as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e na formação de sua personalidade (PASQUALINI, 2016). Dessa forma, ao nos referirmos ao papel da atividade, não estamos tratando de um termo que, por vezes, é usado no dia a dia da escola, quando se refere a fazeres, muitas vezes, sem sentido, que a criança está realizando.

Nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a atividade surge de uma necessidade. De acordo com Leontiev (2004, p. 115), “[...] a primeira condição de toda atividade é uma necessidade. A atividade só realmente acontece quando surge para satisfazer uma necessidade”. Cada período do desenvolvimento é marcado por uma necessidade culturalmente mediada, que provoca a atividade guia e, nesse caminho, o desenvolvimento infantil.

Para Leontiev (1988, p. 69), “é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de um estágio de desenvolvimento para o outro”.

Assim, no primeiro ano de vida a atividade dominante ou guia, ou seja, a forma pela qual os bebês mais desenvolvem, é caracterizada pela comunicação emocional direta. Ela é provocada pela relação com os adultos que, ao possibilitarem a sobrevivência da criança, tornam-se, para ela, fonte para a formação e o desenvolvimento de capacidades humanas. Disso decorre a necessidade da qualidade dessa relação. Nesse primeiro ano de vida, há uma grande contradição: o bebê é totalmente dependente do adulto e sua possibilidade de comunicação direta é mínima, mas é esse fato que cria no bebê a necessidade de comunicação. Por isso, na creche, essa comunicação deve ser criada e mantida pelo professor/a que cuida do bebê, uma vez que ele ainda está formando sua capacidade de atenção e concentração necessárias para manter essa comunicação (MELLO, 2016).

No período que compreende do primeiro até o terceiro ano de vida, denominado de primeira infância, a atividade dominante, ou seja, a atividade que vai guiar todos os processos de desenvolvimento nesta etapa da vida da criança, é caracterizada pela atividade objetual manipulatória. Assim, o desenvolvimento da percepção objetiva, desenvolvida na etapa anterior possibilita o desenvolvimento da ação objetiva neste

momento. Outra característica que marca essa etapa é a de que a criança apresenta um maior desenvolvimento motor, nessa etapa ela começa a engatinhar e a andar, o que favorece sua maior independência. Com isso, conforme nos explicam Clarinho e Mello (2016), nesse período, em virtude das funções já alcançadas pelas crianças nesse momento de suas vidas, ocorre uma expansão na relação das crianças com os adultos, o que permite que elas se apropriem dos modos e dos princípios de ação, da função social desses objetos, construídos historicamente.

Esta atividade dominante caracteriza-se pela apropriação, por parte da criança, dos procedimentos socialmente elaborados, das ações com os objetos. Isso significa que o adulto irá apresentar para a criança a função dos objetos, seus significados e suas possibilidades de uso. Chaves e Franco (2016) esclarecem sobre esse período do desenvolvimento das crianças: “nesta etapa o salto qualitativo de maior importância caracteriza-se pelo entrecruzamento do desenvolvimento da linguagem e o pensamento”.

É a partir da atividade objetual manipulatória que se encontra a origem da atividade lúdica (CLARINHO; MELLO, 2016). A brincadeira surge como possibilidade de solução e superação dos obstáculos enfrentados pelas crianças nesse período de suas vidas. Da necessidade de a criança apropriar-se das atividades humanas frente às limitadas condições de execução de modos de ação exigidos para que isso aconteça, surge a brincadeira de papéis sociais, caracterizando a atividade dominante das crianças em idade pré-escolar (CLARINHO; MELLO, 2016).

Essa atividade é marcada pela possibilidade de as crianças apropriarem-se das relações generalizadas da sociedade humana, pois ao assumir os papéis que passa a conhecer na sociedade, a criança assimila os costumes, atitudes e fazeres do adulto. Com isso, amplia-se a realidade objetiva de que a criança se apropria, possibilitando uma maior consciência da realidade. Segundo Lazaretti (2016), o conteúdo da brincadeira é de origem social, histórica e cultural, e os motivos que incitam essa atividade advêm da reprodução das relações humanas, ou seja, em suas brincadeiras, as crianças representam as relações humanas percebidas por elas.

Dessa maneira, a atividade lúdica põe em funcionamento um conjunto de funções psíquicas, pois essas atividades exigem das crianças a memória, a imaginação, o pensamento, a memória, a imaginação. No entanto, o autocontrole da conduta é a principal conquista desse momento do desenvolvimento da criança. Além disso, um outro aspecto que tem grande importância no desenvolvimento infantil e que

está presente na atividade de papéis sociais é a generalização. Essa função psíquica pode ser compreendida, ao observarmos as crianças envolvidas em uma brincadeira.

Leontiev (1988) esclarece sobre essa particularidade do processo de desenvolvimento infantil. O autor relata que, ao assumir um papel na brincadeira, seja de mãe, de filha, de motorista, por exemplo, a criança vai agir sempre a partir da figura geral dos modos de ação de um motorista, portanto, o motivo da ação da criança não é reproduzir um determinado sujeito concreto, mas sim as vias, os princípios e os modos de ação da função social do motorista.

A criança determina e encaminha o seu comportamento na busca de seguir a regra de conduta que reflete a lógica da ação real e das relações sociais. Qualquer infração da lógica das ações não é aceita, justificando que na vida não é assim (LAZARETTI, 2016).

Assim, de acordo com o que viemos abordando até o momento sobre o desenvolvimento infantil, a partir da abordagem histórico-cultural, compreendemos que cada nova etapa conquistada pela criança é resultado das apropriações efetuadas pelas atividades dominantes anteriores. Assim, a atividade da brincadeira de papéis sociais, característica da idade pré-escolar é resultante das apropriações da atividade de comunicação emocional direta e da atividade manipulatória objetal, características do período de 0 a 3 anos.

Essa forma de compreender o desenvolvimento da criança coloca em evidência a importância de sua atividade e de suas experiências sociais, que envolvem os adultos, crianças, objetos, ambientes, materiais com que cada uma delas se defronta no seu cotidiano. Se é pela e na atividade, que pressupõe a sua condição de sujeito, que a criança se apropria do mundo a sua volta e desenvolve as suas capacidades, há coerência em pensarmos a organização curricular da Educação Infantil por campos de experiência.

Com isso, reiteramos a necessidade da compreensão de que as creches e pré-escolas são espaços onde se pode organizar intencionalmente as condições adequadas de vida e de educação. Contudo, essas peculiaridades precisam ser entendidas pelos profissionais que atuam nela, sejam professores/as ou demais sujeitos que lidam com as crianças, para que as intervenções pedagógicas sejam promotoras do desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (2018, p. 87), ao se referir ao desenvolvimento da personalidade e de características especificamente humanas, “[...] no

desenvolvimento da criança, o meio se apresenta no papel de fonte de desenvolvimento” [...] e para que para isso ocorra “é necessário que a forma ideal, que interage com a inicial e conduz a criança ao desenvolvimento esteja presente”. (VIGOTSKI, 2018, p. 87). Isso significa que quanto mais ricas forem as experiências das crianças com o meio cultural em que vivem, maiores as possibilidades de desenvolvimento. É importante, no entanto, que frisemos que não se trata de antecipar aprendizagens, mas de viver plenamente a infância em cada momento, respeitando as características do desenvolvimento infantil.

Diante das questões apontadas e caminhando nessa perspectiva que defende que as escolas de Educação Infantil são espaços de excelência para a educação das crianças, Chaves e Franco (2016) apontam a necessidade da organização do tempo e do espaço como favorecedores de intervenções educativas capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. De acordo com as autoras,

[...] as instituições educativas só se justificam se, em todos os espaços e tempos, ocuparem-se do desafio de disponibilizar às crianças as máximas elaborações humanas, no intuito de favorecer intervenções pedagógicas capazes de contribuir para a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento dos indivíduos em seus primeiros anos de vida. (CHAVES; FRANCO, 2016, p.110).

Desse modo, defendemos a possibilidade de que as crianças vivam de fato suas experiências na escola da infância, ou seja, que suas aprendizagens resultem de relações significativas com o mundo que as cerca a partir de uma organização pedagógica que potencialize o desenvolvimento, com espaços repletos de objetos da cultura de cada região, com contato com a natureza, com tempo para brincar e conversar, com histórias e músicas, com objetos para manipular e pesquisar. Escolas ricas em oportunidades e relações enriquecem a forma de a criança se perceber como sujeito, de pertencer a um espaço, de participar, conviver, explorar, participar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017), direitos fundamentais da criança.

Passemos, a seguir, a discutir de forma mais detida o conceito de experiência, que representa o cerne da organização curricular proposta pela BNCC.

2.3. AFINAL, O QUE É EXPERIÊNCIA?

Nesta subseção, temos por objetivo discutir o conceito de experiência. Tal proposta se faz relevante pelo fato de que esse conceito se apresenta como um conhecimento essencial para a compreensão a respeito da organização do currículo por campos de experiências na Educação Infantil, conforme indicado na BNCC (2017), documento que orienta os currículos no Brasil atualmente. Temos já mencionado que esse documento não traz uma fundamentação teórica sobre o conceito de experiência e, por isso, corremos o risco de que sua interpretação seja baseada no senso comum, como nos advertem Martins e Pasqualini (2019).

Retomando as questões que nos conduziram no início dessa seção sobre o que significa falar de experiência na Educação Infantil e sobre o que é acolher as experiências infantis, considerando os modos de aprender das crianças, buscamos, nos estudos de diferentes autores, fundamentos para a compreensão do conceito de experiência (BENJAMIN, 1984; 2009; LARROSA, 2002; 2009; 2011; SANTOS, 2013; VIGOTSKI, 2018).

Um primeiro elemento que podemos destacar acerca da experiência são os diversos usos dessa palavra e, conseqüentemente, os sentidos que ela pode apresentar. Na vida cotidiana, usamos a palavra experiência para abordar diferentes situações vividas. É comum ouvirmos expressões do tipo “essa experiência foi incrível”, “é preciso aprender com a experiência” ou, ainda, quando queremos agregar valor ao trabalho de alguém, dizemos “ele/a é alguém que tem muita experiência sobre isso”. Larossa (2011) debate sobre o uso e o abuso da palavra experiência que incorrem no risco de que ela seja banalizada. Assim, o autor destaca seu uso no âmbito da Educação, nos advertindo sobre a necessidade de usá-la tendo consciência de suas possibilidades teóricas, críticas e práticas.

Os documentos curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009; BRASIL, 2017) apontam a ideia de experiência como elemento central na organização do currículo. O conceito de experiência é recorrente nas normativas curriculares, prevendo que as crianças possam aprender e se desenvolver pelas experiências. Nesse sentido, a principal característica da experiência é a sua relação com o aprender. Assim, depreendemos que assumir um currículo na Educação Infantil,

nessa perspectiva, é compreender que sua organização prevê formas de ação e interação, para que, nas diversas situações que acontecem no cotidiano, as crianças possam construir sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas, a partir do que vivem. Com base nos indicativos das normativas curriculares, questionamos: qual o sentido que os professores/as têm dado à palavra experiência na organização curricular das creches e pré-escolas?

Embora não nos caiba, nesta dissertação, responder a essa questão – que demandaria uma pesquisa envolvendo sujeitos – e, desse modo, ela tenha a aparência de uma questão retórica, é importante refletir sobre o fato de que as condições de vida, formação e trabalho de professores e professoras da Educação Infantil são elementos mediadores da forma como compreendem os documentos oficiais e os transformam – ou não – em subsídios para o trabalho com as crianças. Assim, apesar de nenhum enunciado ter um significado único, sendo sempre objeto de respostas/contraposições que tomam por fundamento o lugar social dos sujeitos que com ele dialogam, é importante que os documentos oficiais, que pretendem nortear a organização curricular e pedagógica das escolas, evidenciem os conceitos com que trabalham, sem deixá-los à margem de interpretações que, inclusive, contrariem as concepções neles definidas.

No dia a dia das Instituições de Educação Infantil, muitos acontecimentos permeiam o cotidiano das crianças. Elas estão inseridas em diversas situações, muitas coisas “acontecem”, porém, cabe questionar: quais desses acontecimentos podem ser considerados, de fato, “experiências”? Reconhecemos, por vezes, que as práticas educativas ocorrem a partir de uma rotina fragmentada, acelerada, com excesso de projetos e atividades definidas pelos adultos, sem considerar as crianças e desconhecendo os sentidos que essas atividades têm para elas, faltando o tempo para que possam viver suas experiências.

Segundo Mello (2007), pressionados pelos pais que creem que é possível e desejável antecipar a aprendizagem das crianças por meio dos conteúdos do Ensino Fundamental, professores/as criam salas de aula com rotina, espaço e relações típicas do trabalho educativo da segunda etapa da Educação Básica, ainda que essa forma de trabalho não seja adequada nem mesmo para as crianças maiores.

Contraditoriamente a esse tipo de atitude adotada por alguns professores/as, Santos (2013), a partir de uma pesquisa empírica, que teve por objetivo analisar as experiências vividas cotidianamente por crianças em uma instituição pública de

Educação Infantil, em um estudo de caso, ressalta as possibilidades do trabalho pedagógico em que é possível que as crianças vivam suas experiências e aponta como elemento essencial, para que isso ocorra, que os professores e as professoras se apropriem de determinados conhecimentos em relação às experiências infantis. Assim, aponta que é importante identificar as dimensões que envolvem as experiências vividas pelas crianças, construídas por elas na articulação com experiências oriundas de situações vivenciadas em outros espaços sociais.

De acordo com o autor, verificou-se que as crianças constroem seus campos de experiências a partir da necessidade de extrair um sentido mais profundo de suas experiências pessoais. Desse ponto de vista, discute a complexidade sutil que envolve a experiência infantil, complexidade essa que se exprime, por parte dos pequenos, nas diferentes formas com que se manifestam. Ainda de acordo com o autor, há a possibilidade de visualizar o que nunca é visto, ouvir o que não é dito, entender o outro em sua subjetividade, desde que haja, por parte do adulto que convive cotidianamente com a criança, um sensível exercício de alteridade e aguçada observação das formas de expressão da criança.

Dessa forma, o autor relata diversos episódios observados durante a pesquisa, em que foi possível evidenciar a forma como as crianças vivem suas experiências. Ele destaca, em suas considerações, algumas ações propostas em que é possível observar as crianças em total envolvimento, em que todo o seu corpo está na atividade, refutando inclusive a ideia de que as crianças se dispersam rapidamente e que, por isso, as atividades na Educação Infantil precisam ser rápidas. Assim, o autor adverte sobre a necessidade de os professores/as compreenderem as formas representacionais das crianças de atribuírem sentido e significado ao mundo que as cerca, por meio de uma aderência corpórea para que as situações vividas se tornem uma via relevante para a construção de práticas pedagógicas mais significativas.

Com base nesse ponto de vista, algo precisa ser evidenciado: não é a quantidade de tarefas e ações que garante experiências significativas para as crianças; não é acelerar os acontecimentos, como é típico em muitas instituições de Educação Infantil, que possibilitará viverem experiências. Benjamim (2009) observa que a pobreza das experiências caracteriza o nosso mundo, embora estejamos muito envolvidos com inúmeros afazeres. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Dessa maneira, diante dos diversos sentidos e usos da palavra experiência, Larrosa (2002) indica a necessidade de estarmos atentos para a relação que estabelecemos ao escolher as palavras para compor nossos enunciados, apontando que quando as escolhemos estamos dando sentido ao que somos e ao que nos acontece. Nomear o que fazemos em educação ou em qualquer outra atividade humana não é apenas usar uma terminologia inerte. Palavras são mais do que simples definições, dadas as relações de sentido que estabelecemos com elas. Não são escolhas aleatórias, mas revelam concepções, valores, compromissos éticos e políticos.

Nessa perspectiva, buscamos os fundamentos da palavra experiência, delineando uma trajetória sobre como ela é abordada pela filosofia, pela ciência moderna, seus princípios, seus saberes e fatores que são responsáveis pela raridade das experiências.

De acordo com Abbagnano (2007), a experiência tem dois significados fundamentais. O primeiro refere-se à participação pessoal em situações repetíveis: quando se diz que alguém tem experiência com determinada situação ou estado de coisas qualquer, que se repita com suficiente uniformidade para dar a esse sujeito a capacidade de resolver algum problema. O segundo relaciona-se como recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem, quando se diz, por exemplo, “tal proposição pode ser confirmada pela experiência”. No primeiro significado, a experiência tem sempre caráter pessoal e não há experiência em que falta a participação da pessoa. Já no segundo, a experiência tem caráter objetivo e impessoal. No entanto, o elemento comum entre os dois significados é a possibilidade de repetir as situações, e isso deve ser considerado fundamental na significação geral do termo.

Nesse sentido, é possível fazer correlações com o que Benjamim (1984) indica sobre a necessidade da repetição como elemento fundamental na experiência da criança. Para ele, a repetição é a alma do jogo, nada alegra-a mais do que o “mais uma vez”. A criança volta para si o fato vivido, começa mais uma vez do início (BENJAMIM, 1984).

Do ponto de vista da filosofia clássica, a experiência foi entendida como um modo de conhecimento inferior, necessário apenas como ponto de partida para o conhecimento. Contrapondo-se a esse conceito, para alguns autores clássicos, existiria uma distinção entre a experiência ser somente o início do verdadeiro

conhecimento enquanto, para outros, ela seria um obstáculo para o verdadeiro conhecimento, para a verdadeira ciência. Nesse sentido, para compreender o significado da experiência do ponto de vista da filosofia clássica, é necessário entender suas contradições. Larossa (2011) discute que a filosofia busca verdades que são sempre independentes da experiência; a razão tem que ser pura, tem de produzir ideias claras e distintas, justamente ideias que se opõem ao que vem a ser a experiência, já que ela está sempre ligada ao tempo, à fugacidade, à mutabilidade, às situações concretas, particulares, muito ligadas ao nosso corpo, ao que nos afeta.

Na perspectiva da ciência moderna, é possível também identificar em Larrosa (2002) como se desloca o conceito de experiência:

Na ciência moderna o que ocorre com a experiência é que ela é objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida em experimento. A ciência captura a experiência e a constrói, a elabora e a expõe segundo seu ponto de vista, desde um ponto de vista objetivo, com pretensões de universalidade. Mas com isso elimina o que a experiência tem de experiência e que é, precisamente, a impossibilidade de objetivação e a impossibilidade de universalização. (LARROSA, 2002, p. 24).

Esse pensamento contribui para o entendimento de dois aspectos acerca do conceito de experiência. O primeiro é que a experiência é sempre única, é singular, ou seja, cada um possui a sua. E o segundo está em separar a palavra experiência de experimento, descontaminar a palavra de quaisquer aderências empíricas e empiristas. Assim, podemos afirmar claramente que experiência não é experimento, dadas as suas dimensões subjetivas.

A característica do experimento está no fato de que ele tem que ser homogêneo, isto é, tem que significar o mesmo para todos. Ele precisa ser repetível, tem que significar o mesmo em cada uma das suas ocorrências. Um experimento sempre se produz no geral. É, por definição, antecipável, depende de um cálculo, de uma probabilidade. Contraditoriamente, a experiência é sempre, por definição, irrepitível. A experiência tem sempre algo de primeira vez, algo surpreendente. A experiência não pode ser antecipada. A experiência é um talvez, é livre, é o lugar da liberdade, inclusive, para repeti-la, como nos advertiu Benjamin (1984).

Ao relacionar os aspectos abordados até o momento a respeito do conceito de experiência e o que propõe a BNCC, existe o risco de que os campos de experiências possam ser tratados como experimentos, denotando a ideia de que todas as crianças

de determinada idade devem ter as mesmas experiências, como se se tratasse de algo externamente controlável.

Assim, de acordo com Larrosa (2002), para que um acontecimento seja caracterizado como experiência, deve existir a possibilidade de o sujeito ser mobilizado, afetado de tal maneira por esse acontecimento, que seja capaz de produzir sentidos sobre o que viveu e que possa recuperá-los, ampliá-los, enriquecê-los, em outras situações semelhantes, tendo a condição de construir aprendizado sobre o que viveu (LARROSA, 2002).

Assim, o conceito de vivência, abordado por Vigotski (2018), torna-se extremamente relevante. De acordo com o autor,

A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança, ou seja, não é esse ou aquele momento, tomando independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência. (VIGOTSKI, 2018, p. 75).

A partir dessa conceituação, entendemos que, por mais que as crianças vivam os mesmos acontecimentos, esses exercerão influências diferentes no desenvolvimento de cada uma delas e cada criança terá vivências distintas acerca da mesma situação. De acordo com Vigotski (2018), é necessário encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com determinado acontecimento e isso, para o autor, resulta do lugar que a criança ocupa frente ao acontecimento e da possibilidade que ela tem, em cada momento, de tomar consciência a respeito dele.

De acordo com Vigotski (2018), cada sujeito tem a sua própria vivência, cada um vivenciará os acontecimentos de modos distintos e um mesmo acontecimento provocará vivências diferentes em cada pessoa ou na mesma pessoa em diferentes momentos da vida. Isso se deve ao fato de que cada pessoa é constituída de particularidades diferentes umas das outras e de que toma consciência das situações vividas de acordo com o nível de desenvolvimento já alcançado em cada momento.

Contudo, a vivência não representa apenas a conjunção dessas particularidades pessoais da criança. Outros elementos estão envolvidos. Segundo Vigotski (2018 p.79), a vivência é um conceito que permite a análise das leis do desenvolvimento do caráter e o estudo do papel e da influência do meio no

desenvolvimento psíquico da criança. Sob esse ponto de vista, a influência de uma ou outra situação não depende apenas de seu conteúdo, mas também do quanto a criança o compreende ou do como lhe atribui sentido. Ao considerar alguns exemplos apresentados por Vigotski (2018), em relação, por exemplo, à morte de algum membro da família, a criança que entende o que é a morte reagirá de uma maneira diferente daquela que não entende o que ocorreu. Isso significa que tal experiência afetará de modo diferente cada criança, gerando vivências distintas para cada uma delas.

Desse modo, a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa, e por outro lado, a como ela atribui sentidos a isso, desfazendo a dubiedade entre o externo e o interno. Com isso, nos remetemos aos princípios da experiência (LARROSA, 2011) como um acontecimento exterior ao sujeito, mas que tem lugar no próprio sujeito. Trata-se de um movimento de ida e volta: de ida, porque supõe a saída de si mesmo; e de volta, porque a experiência supõe o que é afetado em mim, no que eu sou, no que eu sinto. O sujeito faz experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação e vivencia a experiência de acordo com as condições de desenvolvimento que já conquistou em cada momento.

Dessa forma, o sujeito da experiência é um sujeito exposto. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002). A experiência tem, pois, como condição, a atribuição de sentidos ao que se passa com cada sujeito e isso não pode, jamais, ser padronizado.

Assim, ao falarmos sobre experiências na Educação infantil, é necessário reconhecer que, desde que nascem, as crianças vivem experiências, constituem-se na cultura, elaborando os seus saberes e gerando o seu desenvolvimento. Ou seja, as experiências vividas impulsionam o desenvolvimento. Sem aprendizagem – sem experiências vividas – não há desenvolvimento humano (MELLO, 2010).

Benjamim (2009) nos adverte sobre como o adulto costuma subestimar a experiência dos jovens e das crianças. De acordo com esse autor, na visão dos adultos, quanto mais jovem é o sujeito, mais desmerecida é a qualidade da experiência. Nas palavras do autor:

A máscara do adulto chama-se experiência [...], mas vamos tentar tirar essa máscara [...] ele sorri com ares de superioridade [...] de antemão ele já desvaloriza os anos que vivemos, converte-os em época de doces devaneios pueris, em elevação infantil que precede a longa sobriedade da vida séria. (BENJAMIM, 2009, p. 21).

Com esse apontamento, Benjamim (2009) nos leva a refletir sobre a possibilidade de que, ao chegar nas instituições de Educação Infantil, não sejam consideradas as muitas experiências vividas pelas crianças, desconsiderando os seus saberes, bem como a sua condição de sujeitos históricos que atribuem sentido aos acontecimentos a partir do que viveram e do quanto já se desenvolveram.

Para Benjamim (1994), a sociedade ocidental está sob a égide do capitalismo e é exposta, a todo instante, a uma vasta gama de informações e estímulos efêmeros, fugazes e desmemoriados, dificultando a construção de experiências autênticas, dotadas de sentido. A partir de seus escritos, particularmente, a crítica à modernidade, nos ajuda a refletir sobre a negação da possibilidade de viver a experiência em virtude do desenvolvimento acelerado da técnica. As massas, a massificação das informações, das imagens, a produção em série da indústria cultural, têm o poder de alcançar a formatação das subjetividades e de aniquilar a experiência. Portanto, para Benjamim (1994), o homem moderno perdeu a capacidade de sonhar, da invenção, pois abandonou o tempo do humano, do afeto e passou a seguir o tempo da máquina. Estariam as creches e pré-escolas a favor disso?

Isso nos remete também a refletir, como nos indica Larrosa (2002), sobre a possibilidade de que “nada nos aconteça”. Estamos cada vez mais tempo na escola, mas cada vez temos menos tempo. O currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos, por isso sempre estamos mais acelerados e nada nos acontece. Isso nega às crianças a oportunidade de que possam viver suas experiências, afetando-se de forma singular e irrepitível por aquilo que o cotidiano lhes propõe. Nas palavras de Larrosa (2014, p.25)

[...] a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm [...]

Se nos atentarmos às palavras de Larrosa (2014), identificaremos que o autor corrobora o pensamento *benjaminiano* acerca da experiência, e que temos dificuldade

do gesto de interrupção, indispensável para viver experiências. Rosa (2018) nos ajuda a refletir sobre as palavras de Larrosa (2014), ao propor a interrupção. Esse gesto não apregoa que fiquemos inertes, paralisados, esperando o porvir. Trata-se de um posicionamento diferente, mais sensível, atento aos detalhes, às linhas e aos jogos de força. Nas palavras da autora, um gesto

[...] que resgate o humano que há em nós e que suspenda o ser máquina por instantes para que possamos sentir os sabores inusitados, desnaturalizar sons que antes ouvimos, enxergar novas cores e possibilidades invisibilizadas pela pressa e urgência da produtividade [...] (ROSA, 2018, p. 91)

Essas reflexões nos colocam a responsabilidade de que o cotidiano das crianças seja pensado intencionalmente e organizado – em termos de tempos, espaços, materiais, agrupamentos e relações com as pessoas (de todas as idades) e com a cultura – de forma que aquilo que as crianças trazem de suas experiências fora da escola seja tomado como ponto de partida para a criação de possibilidades de novas experiências, que favoreçam a criação do novo. Afinal, o desenvolvimento é o novo que se inaugura, como afirma Vigotski (2018). Mas, para que esse novo se inaugure, a criança deve ser sujeito e viver experiências que as afetem no corpo, na mente, no coração. Experiências que coloquem a vida, as relações, como objeto de curiosidade, como objeto de atividade. E isso não se dá de forma disciplinar, por áreas de conhecimento, porque a vida acontece envolvendo os diferentes campos do saber a cada momento.

Se a criança aprende com o corpo, com o movimento, com a cognição, com a afetividade, as experiências não podem ser fragmentadas e um currículo que considere todos esses elementos exige que professores e professoras o compreendam e atuem na sua construção. Para que a escola da infância constitua-se como uma vivência positiva, compreendida e sentida como algo importante para a criança que constrói sua identidade, seu conhecimento de mundo e de si, experiências devem ser possibilitadas. A forma pela qual o mundo é apresentado às crianças precisa ser afetuosamente pensada, preparada, para que elas sejam sujeitos de experiências no e sobre o mundo que as cerca. Somente assim, o conjunto de experiências pode gerar vivências da escola que contribuam para que esse tempo-

espaço tenha sentido e mobilize as crianças a investigar, perguntar, querer mais e se desenvolver integralmente.

De acordo com Ariosi (2018), pelo fato de que muitos professores/as não tiveram, ao longo de sua formação, experiências significativas, muitos deles acabam não sabendo como oportunizá-las às crianças. Disso decorre a necessidade de apoiarmos os profissionais de Educação Infantil a reconfigurar suas práticas pedagógicas.

Diante dessas reflexões, apontamos a formação continuada como um elemento essencial, como direito e possibilidade de construção de conhecimentos sobre o processo educativo permeado de experiências e sua complexidade na Educação Infantil.

2.4. O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta subseção, temos por objetivo refletir sobre algo essencial no que diz respeito aos aspectos que envolvem as implicações pedagógicas da organização curricular por campos de experiências. Trata-se do papel que o/a professor/a ocupa nessa relação.

Diante do que viemos discutindo ao longo desta seção, apresentando algumas implicações no que concerne à organização curricular por campos de experiências, consideramos fundamental refletir sobre o papel do/a professor/a nessa relação se pretendemos possibilitar um desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Entendemos ser importante refletir sobre as condições adequadas para realizar uma educação que seja promotora do máximo desenvolvimento humano nas crianças (FARIA; MELLO, 2010)

Dessa maneira, acreditamos que os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural nos oferecem elementos para compreender o papel que professores/as ocupam nessa relação com as crianças.

Ao compreendermos que o processo de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, não é um processo natural, mas, um processo cultural, social e historicamente condicionado, apontamos a necessidade de que os/as professores/as assumam uma postura de intelectuais capazes de conduzirem, com bases científicas, as relações sociais educativas das

crianças nas instituições de Educação Infantil. Em outras palavras, com esse entendimento, a forma como organizamos as experiências que propomos às crianças assume um caráter impulsionador do desenvolvimento infantil (MELLO, 2010, p.55).

Sabemos, como nos explica Bissoli (2014, p. 594) “[...] que a atividade educativa não acontece apenas na escola, família e sociedade participam ativamente dessa tarefa”. É fato que as crianças, desde que nascem, participam de diferentes grupos sociais, e isso faz com que elas vivam distintas experiências, ou seja, nos diferentes contextos em que elas vivem e os grupos dos quais elas fazem parte contribuem para o seu desenvolvimento. No entanto, é a escola o local sistematicamente organizado para educar. A escola tem por função promover, por meio do processo pedagógico, a aprendizagem dos conteúdos da cultura elaborada pela humanidade ao longo da história e, assim, promover o desenvolvimento das capacidades das crianças (BISSOLI, 2014, p. 595).

Dessa forma, o processo educativo intencional e sistematizado que acontece na escola assume um papel fundamental e, conseqüentemente, demanda dos professores/as uma nova atitude, que requer planejamento, organização e intencionalidade. Assim, enquanto organizadores do meio social educativo (MARTINEZ, 2017), não há possibilidades para uma relação entre as crianças e os/as professores/as que siga uma forma hierárquica, mas há a necessidade de se adotar uma postura na qual se estabeleça uma relação horizontal entre ambos, na perspectiva de olhar para as diversas capacidades e possibilidades de desenvolvimento que as crianças possuem. Uma atitude que promova atividades instigantes e provocadoras. Uma postura inquieta, investigativa, na busca de perceber o que as crianças dizem, quais são os seus interesses. Isso requer um/a professor/a criador/a de necessidades, que conheça e valorize aquilo que elas já sabem e que possibilite que seus saberes sejam ampliados.

Vigotski (2001) apresenta o conceito de zona de desenvolvimento potencial, a partir do qual podemos compreender a fundamental importância do papel do professor no processo de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Vigotski (2001, p. 111), a zona de desenvolvimento potencial determina-se por aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha, mas em colaboração com um adulto ou criança mais experiente é capaz de realizar. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazer amanhã por si só. É justamente, quando o/a professor/a atua

na zona de desenvolvimento potencial da criança que ele/a contribui para que a aprendizagem se efetive.

Nessa perspectiva, a visão de que as crianças precisam desenvolver determinadas capacidades para aprenderem é superada. Como nos esclarece Moraes (2014, p.157), é o que a criança vai aprendendo o que realmente promove o seu desenvolvimento e a formação de novas capacidades. Dessa maneira, a autora nos adverte que a falta de conhecimento por parte de alguns professores/as em relação ao desenvolvimento infantil faz com que estes/as adotem posturas que em nada contribuem para o desenvolvimento das crianças. A autora demonstra esse fato a partir de exemplos sobre algumas posturas muito comuns vistas nas instituições de Educação Infantil. É possível que o professor adote uma postura de controle, decidindo sobre tudo que será realizado pelas crianças, ou seja, o tema, o modo de fazer, os materiais e os tempos, cabendo às crianças apenas executarem o que ele ordena, propondo atividades que não são abertas às oportunidades válidas de desenvolvimento. Por outro lado, existe aquele que, por não querer ser controlador, deixa as crianças completamente sem um norte durante as atividades com o argumento de que eles são autônomos e capazes e conseguem fazer tudo sozinhos. Suas propostas não têm intencionalidade e tudo é muito espontâneo.

Esses exemplos apresentados pela autora demonstram a necessidade de os professores/as conhecerem as especificidades do processo educativo com as crianças, as peculiaridades dos seus modos de aprender, conforme discutido anteriormente nesta dissertação. Contudo, como nos esclarece Mello (2007).

[...] isso envolve a formação dos/as professores/as da infância como intelectuais capazes de, ao compreender o papel essencial do processo educativo no processo de humanização, buscar compreender o processo de aprendizagem para organizar experiências de aprendizagem que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas. (MELLO, 2007, p.89).

Tal reflexão se apresenta como necessária, dado o papel fundamental do professor/a em promover espaços e experiências que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças. Finco (2015) ressalta a necessidade de mudança de postura dos/as professores/as em relação ao processo educativo em uma

perspectiva de currículo na Educação Infantil a partir dos campos de experiências. Nas palavras da autora, isso

[...] Exige um trabalho pedagógico que em seus diferentes formatos e possibilidades envolve a curiosidade e o interesse das crianças para conhecerem, descobrirem e dar novos significados para as suas experiências e os seus sentimentos, valorizando as suas ideias e culturas[...] (FINCO, 2015, p. 236)

Essas proposituras envolvem ter uma atitude como professor/a que acredita nas capacidades que as crianças possuem e lhes possibilita desenvolver muitas outras, além de conhecimentos específicos a respeito do currículo que possa favorecer as experiências infantis. Isso requer a compreensão de que as experiências infantis envolvem os vários sentidos humanos e se apresenta mediada pelo corpo, pela relação das crianças com os espaços, com o tempo, com as rotinas e com todos que transitam nas instituições de Educação Infantil.

Como nos esclarece Bissoli (2005), não basta propor ações. Educar é organizar as relações entre as crianças; entre as crianças e professores; professores e pais; professores, pais e comunidade, de forma que todos conheçam os objetivos das tarefas propostas, conheçam os valores que as movem, atribuindo sentido a elas.

Isso pressupõe a organização de um currículo que seja significativo tanto para as crianças quanto para os/as professores/as, na possibilidade de que haja aprendizagem, como afirmam Barbosa e Horn (2008). As autoras advertem sobre a necessidade de superação de um currículo que tem como intenção a repetição contínua de conteúdos. Assim, propõem o trabalho pedagógico a partir de projetos, como possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não linear.

Sabemos, no entanto, que todos esses conhecimentos que se apresentam como necessários ao/a professor/a em uma organização curricular por campos de experiências estão estritamente relacionados com a sua formação. É nesse sentido que Barbosa e Ritcher (2015) interpelam sobre questões relacionadas à formação de professores/as, no que concerne, especificamente, à possibilidade dos cursos de pedagogia em suas perspectivas generalistas permitirem ou não oferecer aos acadêmicos a necessária revisão ou um novo olhar - atualizado, interdisciplinar, sistematizado - sobre os conhecimentos que eles aprenderam enquanto estudantes

do ensino fundamental e médio. As autoras referem-se às necessidades dos saberes e conhecimentos prévios dos professores, a sua formação científica, artística, ambiental, cultural, que lhes possibilitará enriquecer ou ampliar o currículo vivido pelas crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

É possível traçar um paralelo sobre essas questões, com os estudos realizados por Gatti; Sá Barreto; André; Almeida (2019), em que as autoras tiveram por objetivo abordar o cenário atual da formação inicial e continuada dos professores brasileiros. A partir de um delineamento histórico e de levantamento de dados consistentes analisados, o estudo aponta os enormes desafios e a necessidade urgente de avanços em relação às políticas docentes.

No que concerne especificamente à Educação Infantil, foi possível identificar que, em relação ao currículo, apesar de os referenciais e as diretrizes curriculares de âmbito nacional para a educação básica pressuporem um currículo ordenado por grandes áreas do conhecimento que, em princípio, permitem pensar em uma perspectiva integrada as diferentes disciplinas escolares, no que concerne aos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ao ensino médio, na educação infantil as áreas ou campos de experiência possuem características específicas. Não obstante, de acordo com a configuração histórica dos cursos de formação de professores no interior das instituições de educação superior, as licenciaturas continuam, grosso modo, voltadas para as disciplinas específicas do currículo da escola básica e não propriamente para uma formação mais integrada e interdisciplinar (GATTI; SÁ BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019).

De acordo com as autoras, nos currículos dos cursos de Pedagogia, permanecem, ainda, representações presentes em outras épocas, segundo as quais os conteúdos escolares a ser trabalhados nessa fase são tão elementares que uma abordagem metodológica genérica e que, de certo modo, já determina o que precisa ser ensinado, é suficiente para o professor desempenhar-se bem de suas tarefas (BARRETTO, 2010). A pequena atenção que os currículos dos cursos têm conferido aos conteúdos que devem ser ensinados às crianças parece também contribuir para um olhar depreciativo dos próprios licenciandos para as disciplinas específicas desse curso.

Assim, é fundamental efetivar esforços para ampla discussão e melhoria dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Há ausência de uma política de formação específica para os profissionais de Educação Infantil nos cursos de

Pedagogia, com uma explicitação clara de suas atribuições junto às crianças, particularmente, em relação aquelas com idade entre zero a três anos (GATTI; SÁ BARRETO; ANDRÉ, 2010).

Outro aspecto apresentado no estudo, que se configura como fragilidade para essa etapa, refere-se aos dados apresentados em relação à titulação em nível superior dos docentes na Educação Infantil. De acordo com o livro “Professores do Brasil: Novos Cenários da Formação (GATTI et al., 2019), a formação dos docentes da primeira infância, o mais novo segmento incorporado ao sistema educacional, é a que mais fica a dever no que se refere à titulação em nível superior, e, acrescente-se, tampouco atende os requisitos curriculares dos cursos em relação às demandas específicas dessa etapa. Os dados referentes ao Censo Escolar mostraram que, no ano de 2009, metade dos docentes da Educação Infantil (52%) ainda não tinham curso superior. No entanto, no ano de 2016, essa proporção de professores da Educação Infantil não graduados diminuiu consideravelmente, passando a ser de 34% (GATTI; SÁ BARRETO; ANDRÉ; ALMEIDA, 2019, p.106).

Essas questões são discutidas por Both e Bissoli (2021). De acordo com as autoras, esses aspectos estão relacionados à concepção de que, para atuar na Educação Infantil, não é necessária a formação docente especializada e consistente, o que resulta em um conhecimento rarefeito sobre o processo de formação humana que se inicia nas primeiras semanas na vida do bebê. As autoras, ainda, salientam que a função de professores/as de Educação Infantil carrega as marcas da trajetória histórica de desvalorização e secundarização, percorrida por essa etapa da Educação Básica em nosso país.

Diante de tais argumentações, Mello (2001) nos adverte sobre a dinâmica da prática educativa guiada pela ótica da obviedade e nos esclarece que essa não pode ser conduzida como uma ação espontânea, que pode ser dirigida a partir dos elementos da vida cotidiana; ela necessita de um domínio de conhecimentos integrados. Assim, esclarece a autora, marcados/as pela obviedade, os professores/as engendram uma postura natural e espontânea sobre a sua prática, impedindo que percebam as determinações históricas e sociais sobre as quais o conhecimento é produzido e, nesse sentido, a apropriação espontânea do conhecimento cerceia o desenvolvimento da liberdade do educador.

Com essas considerações elaboradas a respeito do papel do professor, apontamos o desafio de ampliar as discussões a respeito dos processos de formação

continuada ofertada aos/as professores/as no sentido de refletir sobre as possibilidades dessa formação contribuir na ampliação dos conhecimentos dos/as professores/as.

Na próxima seção, buscaremos discutir, com base nos dados coletados junto à Secretaria Municipal de Educação de Manaus, se o conceito de campos de experiências tem sido focalizado nos processos formativos destinados aos professores e professoras da Educação Infantil.

SEÇÃO III - AS IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde...a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática

(FREIRE, 1991, p. 58).

Embasados pelo pensamento de Freire e partindo do princípio de que a formação de professores/as é um processo contínuo ao longo da vida profissional, nesta seção, temos por objetivo refletir sobre as ementas das propostas de formação continuada oferecidas aos/as professores/as de Educação Infantil, pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED/Manaus). Nesse sentido, é necessário esclarecer que, inicialmente, a intenção era realizar uma análise das ementas da formação continuada de professores de Educação Infantil SEMED/Manaus, utilizando um recorte temporal de 2009 a 2020 (ANEXO A). A justificativa para esse marco temporal ocorre pelo fato de que, em 2009, é publicada a segunda versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que aponta que os currículos para essa etapa sejam organizados a partir das experiências. No mesmo viés, em 2017, há o lançamento da Base Nacional Comum Curricular, que estabelece a organização curricular por campos de experiências. Entretanto, de acordo com os documentos coletados, essa análise será pautada nos projetos formativos elaborados pela DDPM/SEMED entre os anos de 2013 a 2020, dados disponíveis.

Dessa maneira, para discutir sobre a formação de professores, é preciso refletir sobre a sua relação com os aspectos da formação humana. Considera-se, ainda, a necessidade de refletir sobre o papel da formação continuada enquanto instrumento de desenvolvimento profissional e pessoal para os/as professores/as.

Por fim, na sequência, com o intuito de conhecer a trajetória de formação continuada da SEMED/Manaus, busca-se compreender como vêm se constituindo, historicamente, os processos formativos nesta secretaria ao analisar, como mencionado, as ementas de propostas formativas, que são ofertadas aos/as professores/as da Educação Infantil.

3.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO HUMANA

A discussão sobre a formação de professores/as não pode ser feita apartada do processo mais amplo de formação do ser humano, ou seja, do processo de desenvolvimento humano. Segundo Ferreira (2020), ambas as dimensões do processo formativo se apresentam numa relação dialética e histórica, uma vez que integram a realidade e são partes de uma totalidade. Assim sendo, as condições em que se dá a formação humana afetará diretamente a formação de professores e vice-versa. Uma perspectiva para a abordagem dessa questão é o olhar marxista de formação humana que foi adotado na pesquisa que deu origem a esta dissertação.

Duarte (2001), apoiado nos estudos de Marx, explica a importância do trabalho sobre a formação do indivíduo. Nas palavras do autor, a dialética entre os processos de objetivação e apropriação constitui o núcleo da historicidade do ser humano, essa é constituída pela própria dinâmica do trabalho e esse é a atividade fundamental com base na qual se constitui a realidade social (DUARTE, 2001, p. 150). Isso significa que, se o homem, pelo trabalho, produz a sua existência, ou se objetiva nos constructos materiais e simbólicos da cultura, também se apropria dos saberes que lhe antecedem e que estão presentes nos objetos produzidos historicamente. Há, assim, uma relação dialética entre objetivação e apropriação no trabalho: uma dimensão não existe sem a outra e ambas são responsáveis pelo desenvolvimento humano individual e social.

Na obra *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2001) afirmam que, para que haja compreensão de como o ser humano se forma, é necessário considerar suas características biológicas, as características naturais da espécie. Todavia, em conformidade com a visão histórico-cultural que embasa este trabalho, essas não são condições suficientes para a análise do processo de desenvolvimento humano. Há de se considerar, nessa relação, o desenvolvimento de uma segunda natureza, que resulta justamente da dialética entre objetivação e apropriação e que dá origem às capacidades humanas historicamente condicionadas, que não estão presentes na espécie. Assim, o trabalho, segundo Marx (2001), é uma atividade vital por meio da qual o ser humano se apropria dos elementos contidos na natureza, transformando-os para produzir sua existência e a si mesmo.

Pode-se conferir, em Marx (1988, p. 142), o sentido ontológico do trabalho, tendo como princípio o seu sentido educativo. Nessa perspectiva, a essência da categoria trabalho para Marx é:

[...] um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e, ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza [...] (MARX, 1988, p.142).

O homem ao produzir meios para satisfazer as suas necessidades básicas de existência, apropria-se da natureza e a transforma em meios para suprir suas necessidades. Assim, à medida em que o indivíduo realiza uma atividade humana, em que ele atua, apropria-se dos objetos e dos conhecimentos acumulados sobre o seu uso, ele tem a possibilidade de objetivar-se, isto é, de produzir novos objetos e conhecimentos sobre eles.

É nesse bojo, que se encontra a possibilidade de desenvolvimento histórico, pois é pela apropriação de um objeto que se gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades. Essa é a razão pela qual considera-se a dialética entre objetivação e apropriação como aquela que constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana: cada processo de apropriação e objetivação gera a necessidade de novas apropriações e novas objetivações, num processo histórico infinito (DUARTE, 2001).

É nessa perspectiva que Both e Bissoli (2016) colaboram para compreensão da relação existente entre a formação de professores e o processo de formação humana. De acordo com as autoras,

Considerando que o trabalho, ao modificar a natureza, modifica também aquele que o realiza, podemos compreender que o trabalho docente possibilita, a um só tempo, o desenvolvimento daquele que ensina e daquele que aprende, atendendo às necessidades de conhecer que são criadas na e pela sociedade (BOTH; BISSOLI, 2016, p.35).

Dessa maneira, a formação de professores precisa estar imbricada num processo de humanização, ou seja, como atividade de trabalho ela se responsabiliza

pela formação humana, na perspectiva de que ser promotora de desenvolvimento tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

Baseadas nos estudos desenvolvidos por Heller (2000), Both e Bissoli (2016) nos explicam a respeito das categorias de objetivações. De acordo com as autoras, elas se apresentam de duas formas: objetivações em-si (objetos, linguagens, usos e costumes), formadas pela base da vida cotidiana; e as objetivações para si (arte, ciência, filosofia, moral e política) que se inserem nos fundamentos do nível não-cotidiano e caracterizam-se por ser mais elaboradas e complexas.

Nesse contexto, se inserem dois conceitos fundamentais para compreensão do desenvolvimento do indivíduo. Trata-se dos conceitos de cotidiano e não-cotidiano. Assim sendo: qual seria a relação desses conceitos ou qual o papel que eles ocupam para a compreensão da formação continuada de professores?

A partir dos pressupostos elaborados por Heller (1991) a respeito da vida cotidiana e não-cotidiana, Toassa (2005) explica que a vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares, os quais, por sua vez, criam sua possibilidade de reprodução social. De acordo com Mello (2000), o modo de apropriação típica dessa esfera da vida é a naturalidade e a espontaneidade. Dessa maneira, segundo a autora, o homem, na vida cotidiana, tem a necessidade de desenvolver certos automatismos, isto é, ações e atitudes que são incorporadas ao seu repertório e que ele passa a utilizar naturalmente, desenvolvendo, assim, uma atitude espontânea, natural, pragmática em relação às situações que enfrenta.

Em outras palavras, seria impossível, por exemplo, refletir sobre todos os acontecimentos com os quais o homem está envolvido na vida cotidiana: escovar os dentes, preparar um alimento, atravessar a rua, passear em um parque, entre outros. Seria inviável refletir sobre essas ações a cada vez que fôssemos realizá-las. Desse modo, essas são atividades que não exigem uma relação consciente com elas ou com o seu processo de produção, embora as apropriações dessas objetivações sejam indispensáveis para que se possa conviver na sociedade (BOTH; BISSOLI, 2016). Esses fatos que envolvem a vida cotidiana de modo algum devem ser entendidos como sinônimo de alienação. Suas características são elementos ontológicos, inelimináveis, próprios da vida cotidiana (MELLO, 2000).

Novamente, Toassa (2005), refletindo sobre os estudos desenvolvidos por Heller (1991), esclarece que as atividades que contribuem diretamente para a reprodução da sociedade e, indiretamente do indivíduo, podem ser tomadas como

não-cotidianas, relacionando-se com as objetivações para-si. Essas exigem dos indivíduos sistematicidade e intencionalidade. Pelo fato de essas objetivações serem portadoras de conteúdos de maior potencial para elevar as qualidades do gênero humano, permitem o exercício da sensibilidade, da compreensão do mundo por intermédio dos signos da cultura, além de possibilitarem o desenvolvimento de diferentes capacidades (BOTH; BISSOLI, 2016).

Assim, buscando estabelecer uma relação entre os conceitos de cotidiano e não-cotidiano para a compreensão do seu papel na formação continuada de professores, dadas as características que a educação escolar apresenta, ou seja, por ser uma atividade estritamente ligada à máxima realização do humano em cada homem, ela insere-se nas atividades não-cotidianas. Dessa maneira, é preciso abordá-la como objetivação para si.

Mello (2000) explica que o processo educativo que acontece nas escolas, como atividade mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano (DUARTE, 1993), é uma objetivação não cotidiana e tem, como tal, a intencionalidade como categoria fundamental. De acordo com a autora, para a constituição das objetivações não-cotidianas, é necessária uma atitude baseada na utilização intencional da consciência e do conhecimento (MELLO, 2000).

De posse desse entendimento, pode-se afirmar que, pelo fato de a formação do educando e do educador ser uma objetivação não-cotidiana, a mesma não pode ser guiada pelas categorias da vida cotidiana. Assim, o sujeito não pode assumir as lógicas que regem a vida cotidiana como se essas fossem adequadas para todas as esferas da vida. Educar exige conhecimentos científicos, postura filosófico-ideológica, objetivos claros. Assim, o processo de formação continuada de professores, como todo processo educativo sistematizado, é uma atividade complexa, que exige reflexão profunda sobre o quê se faz, como se faz, por quê se faz, para quem se faz, ou pautada pela intencionalidade.

Mello (2000), sob a ótica dos elementos que compõem o cotidiano, adverte sobre como o processo de alienação impacta sobre a dinâmica da relação entre a vida cotidiana e a não-cotidiana. Segundo a autora, isso acontece porque, ao estar alienado pelo trabalho, o homem não chega a perceber as diferentes esferas da vida humana, e, por isso, trata todos os âmbitos das objetivações humanas com a lógica própria do pensar e agir cotidianos, espontaneamente.

Assim, guia o seu trabalho (a atividade docente) da mesma forma que conduz as suas atividades do dia a dia. Ocorre que, com essa atitude, há um impacto sobre a compreensão de uma atividade que se caracteriza por ser não-cotidiana. Desse modo, ao encarar essa atividade complexa de forma natural e espontânea, o educador perde os instrumentos fundamentais para analisar e avaliar os problemas que enfrenta em sua prática, ou seja, seus acertos e fracassos. É, a partir, dessa dinâmica, que a obviedade é transposta para a educação escolar, instituindo, assim, o uso alienado da obviedade no processo de formação dos educandos e dos educadores (MELLO, 2000).

Essa atitude de obviedade com relação à educação e ao desenvolvimento humano é apresentada por Bissoli (2005), esclarecendo que os educadores da infância, que não percebem sua atividade docente como intencional e fundamentada, são levados a não perceberem a sua função como determinante na formação das novas gerações. Desse modo, suas ações partem de princípios naturalizadores e muitos não assumem o papel daqueles que devem interferir, intencionalmente, sobre o desenvolvimento da criança.

Essa posição de encarar a prática educativa de forma natural e espontaneísta cerceia as possibilidades de transformações do existente, permeada pelos discursos do tipo “as coisas sempre foram assim” ou “nada muda”. A atividade docente passa a ser exercida naturalmente, os conflitos são escamoteados ou explicados atribuindo a culpa a outrem, as soluções independem do educador. Nada é transformável.

Pelo fato de o indivíduo estar inserido numa sociedade capitalista, portanto, desigual, as relações estabelecidas sob a divisão social do trabalho constroem as diferenças que podem favorecer ou limitar o desenvolvimento humano. Isso significa que grande parte dos homens contribui para o desenvolvimento do gênero humano, mas a apropriação da genericidade pela maioria não se dá no mesmo nível. Assim, o desenvolvimento humano é uma possibilidade que não ocorre de forma igualitária dentro de uma sociedade, mas, se dá em diferentes níveis.

Nesse sentido, compreendemos e assumimos a necessidade de estarmos conscientes, em busca de uma educação que possibilite o desenvolvimento omnilateral humano. Com base nas argumentações que foram apresentadas, pode-se refletir sobre o papel que a formação continuada de professores pode assumir como atividade possibilitadora da elevação dos níveis de consciência e de

conhecimento, ou seja, para a apropriação das objetivações para si que medeiam um trabalho intencional de professores e professoras.

Ferreira (2020) esclarece sobre a necessidade da elevação dos níveis de consciência para que os indivíduos sejam capazes de apreender a essência dos fenômenos e dos objetos e estabelecerem uma relação consciente com a própria singularidade e com o gênero humano. Assim, a autora afirma que a formação de professores não pode ser guiada pelo senso comum, pela obviedade ou por qualquer outra característica da vida cotidiana. Nas palavras da autora:

[...] Uma das exigências da formação de professores e da docência, num processo de homogeneização, é superar as formas espontâneas de agir, pensar e sentir da vida cotidiana para que sejam organizadas e realizadas de modo intencional, efetivando processos educativos humanizadores, que oportunizem a formação de profissionais inteiramente comprometidos [...] (FERREIRA, 2020, p.135).

Essa reflexão faz compreender que se trata de uma atividade de trabalho complexa, com especificidades, que exigem dos/as professores/as uma consciência crítica (MELLO, 2000), capaz de possibilitar que compreendam a realidade em toda a sua complexidade, em sua essência, no conjunto de relações e determinações que as condicionam e que possam se posicionar diante disso.

Considera-se que, para tratarmos sobre o processo de formação continuada de professores de educação infantil nas análises documentais, precisava-se, primeiramente, refletir sobre o processo de formação humana, entendendo que não é possível compreender o significado do processo de educação apartado do processo de humanização. Nesse sentido é que se assume o entendimento de que formar é humanizar-se. O desenvolvimento humano acontece no processo de aprendizagem. Desse modo, a formação é também um processo de desenvolvimento humano e, portanto, profissional (ALVARADO-PRADA et al., 2010).

Nesse viés de pensamento é que, na próxima subseção, pretende-se abordar sobre o papel que a formação continuada pode assumir enquanto instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional do/a professor/a.

3.1.1. O papel da formação continuada como instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional dos/as professores/as

Para que seja abordado, especificamente, o papel da formação continuada enquanto instrumento de desenvolvimento pessoal e profissional, faz-se necessário apresentar o entendimento que se tem sobre o que vem a ser o processo de formação continuada. Sabe-se que existem diversos pensamentos e diversas práticas a esse respeito. Não existe um modelo único.

Nesse momento, não pretendemos tratar da multiplicidade de conceitos ou definições. O intuito é o entendimento de que, para que se trate sobre o papel da formação continuada de professores/as enquanto possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional, precisa-se ter consciência sobre qual concepção fundamentará nossas reflexões.

Dado o fato de que a ação docente se caracteriza por ser uma atividade complexa, inserida em um contexto histórico permeado por mudanças e transformações sociais, políticas, culturais e educacionais requer dos/as professores/as, constantemente, um posicionamento para enfrentar questões, problemas, dilemas e desafios que lhes são impostos. É nesse sentido que se reconhece as funções principais da formação continuada docente. Essa formação é um espaço de possibilidades de confrontação de conhecimentos, valores e crenças, adquiridos e construídos ao longo das experiências pessoais e profissionais, que vai proporcionar ao professor e à professora complementos e subsídios teóricos e práticos, que até então não puderam ser contemplados em outros momentos da vida profissional.

Dessa forma, diante das necessidades que lhes são apresentadas, a formação continuada pode ainda impulsionar a aquisição de novos conhecimentos que possam contribuir na condução do seu trabalho. Contudo, ressalta-se algumas questões, discutidas por Both e Bissoli (2021), a respeito da formação continuada. De acordo com as autoras, a formação continuada pode constituir-se em um elemento essencial para o exercício da *práxis*, condição necessária para superar a lógica desumanizadora do capital, desde que haja um estreitamento entre teoria e prática, premissa para o enriquecimento do trabalho docente. Assim, abordar sobre o papel da formação continuada requer compreender as múltiplas relações que a envolvem.

Apoiando-nos em Cenci e Fávero (2008, p.3), compreendemos que a formação é algo processual que envolve o conjunto das possibilidades de desenvolvimento do ser humano. Nesses termos, dada a conotação pedagógica que essa concepção possui, depreende-se dois sentidos acerca do conceito de formação: o primeiro estaria ligado à ideia de processo que exige uma concepção de ser humano com um ser incompleto, em permanente formação. O segundo sentido é a ideia de uma formação integral do ser humano, entendendo que não há formação humanística se for realizada de modo fragmentado.

É nessa linha de pensamento que defendemos a formação continuada de professores/as como um contínuo, ou seja, aprender a ser professor é um processo que ocorre ao longo da vida profissional. Desse modo, concordamos com Alvarado-Prada (2010), ao afirmar que formar-se é um processo de toda vida. Enquanto seres humanos, todos têm a possibilidade de aprender e, portanto, humanizar-se permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais estabelecemos relações.

Conforme enunciado em Alvarado-Prada (2003), a formação continuada de professores, ao longo da história da educação e de sua própria trajetória, tem desenvolvido vários conceitos e práticas dependendo de situações principalmente ideológicas, políticas, sociais, acadêmicas e econômicas. Todavia, tal constatação nos instiga a buscar compreender como esse eixo de estudo tem se estruturado ao longo do tempo, em busca de construir novos conhecimentos e contribuir nas reflexões a respeito dos processos de formação continuada de professores, em especial sobre a rede municipal de ensino de Manaus (nesta dissertação, especificamente, sobre as ementas de formação continuada dos professores/as de educação infantil).

A principal ideia que tradicionalmente se tem ao tratar sobre formação continuada de professores/as é a sua ligação com a atualização ou com a necessidade de manter uma educação permanente que permita passar, aos alunos, conhecimentos científicos atualizados. Tal ideia é justificada pelo fato de que ao longo de sua trajetória profissional os professores/as são confrontados com desafios de diferentes ordens sendo elas, sociais, pedagógicas, epistemológicos, educacionais que lhes colocam a necessidade de ampliar, adquirir e construir novos conhecimentos como forma de responder as necessidades que lhes são apresentadas tanto pelo ensino quanto pela sociedade.

Outro sentido, ainda, apresentado em relação à formação continuada, de acordo com Alvarado-Prada et al. (2010), é o fato de que durante muito tempo ela foi e ainda é de alguma maneira entendida como forma de suprir as lacunas existentes na formação inicial docente e de sanar as dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar. Dessa maneira, ela emerge como uma necessidade do trabalho docente. Ao constituir-se como uma ferramenta necessária ao processo de profissionalização do professor, é preciso haver o entendimento de que ela é parte de um processo inacabado, de permanente elaboração e reelaboração do processo pedagógico, circunscrito em contextos permeados por contradições, tensões e conflitos. Esse entendimento compreende que a atividade docente requer uma formação intencional e de caráter integral e que seja capaz de dar conta dos diversos condicionantes que envolvem esse processo.

Diante desse contexto, percebe-se que a finalidade da formação continuada não pode ser assumida a partir uma concepção tecnicista de educação que apresenta preocupação com a eficácia e a eficiência, cabendo ao professor apenas implementar métodos e técnicas para conquistar resultados (GATTI et al., 2019). Essa forma de compreender a formação continuada condiz com as ideias, tradicionalmente aceitas, de capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, complementação da formação inicial, na medida em que a formação continuada não pode ser tratada como um simples processo de acúmulo de conhecimento, em que se busca adequar os/as professores/as às novas demandas exigidas pela sociedade.

Em outras palavras, esse tipo de concepção incorporada na formação continuada considera os/as professores/as apenas como consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas. Na prática, os/as professores/as são desconsiderados como seres pensantes, capazes de refletir, de construir e propor novas concepções e práticas que enriqueçam seu fazer e pensar pedagógico.

Ao contrapor essa concepção a partir do reconhecimento da docência como atividade complexa, colocando em evidência as habilidades humanas de reflexão, de deliberação e de consciência, uma nova perspectiva se instaura, seguindo os seguintes princípios: a importância de valorizar os diferentes aspectos da história individual e profissional do docente e o reconhecimento de que a formação de professores se dá em um *continuum* (GATTI et al., 2019).

O primeiro princípio reconhece os professores como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, que vão sendo elaboradas por

meio de uma série de relações que o sujeito estabelece com os outros e com o entorno, influenciada por aspectos sociais, emocionais, cognitivos e afetivos. O segundo princípio reforça a formação de professores como um *continuum*, uma vez que a constituição do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma peculiar e processual (GATTI et al., 2019). Dadas as diferentes fases da profissão de professor/a, a aprendizagem é sempre contínua, acumulativa e agrega variedade de formatos de aprendizagem. Nesse sentido, a formação continuada pautada por esses dois princípios consolida a noção de desenvolvimento profissional caracterizando a formação como um processo evolutivo. Nessa perspectiva de formação continuada, o professor é concebido como um produtor de saberes em constante processo de evolução e aperfeiçoamento de sua prática.

É sob esse ponto de vista que ALVARADO-PRADA et al (2010, p. 370), ajuda a compreender que “a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação”.

Nesse sentido, a partir das argumentações elaboradas a respeito da formação continuada de professores/as, consideramos que esta pode assumir o seu papel enquanto possibilitadora de desenvolvimento profissional e pessoal dos/as professores/as, desde que considere as formas de aprender dos professores/as, suas necessidades, suas expectativas pessoais e profissionais, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que atuam, ou seja, os contextos nos quais estão inseridas as suas práticas.

Não basta tratar sobre os conteúdos específicos, de forma pontual e fragmentada, é preciso que haja sentido para os/as professores/as. O conhecimento precisa ser tratado como algo dinâmico, em constante (re)construção. A formação continuada de professores, nesse sentido, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. Contudo, é necessário prestar atenção para o fato de que a formação continuada não pode distanciar-se dos problemas concretos das escolas e dos professores e de seus múltiplos determinantes.

Nesse sentido, não se pode perder de vista sua dimensão humanística comprometida com a preparação para a vida em sociedade, perseguindo dimensões como a dignidade pessoal, o reconhecimento do próprio valor como pessoa e do valor dos outros, o desenvolvimento da autonomia pessoal e um projeto de vida coerente e exitoso para-si (CENCI; FÁVERO, 2008). É nessa linha de pensamento que acreditamos ser possível que a formação continuada contribua com o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores/as. Desse modo, na subseção seguinte, focalizaremos como vem se delineando, ao longo do tempo, os processos formativos na rede municipal de Educação de Manaus.

3.2. TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS

A incumbência sobre os processos formativos dos/as professores/as da Rede Municipal de Educação de Manaus, atualmente, está sob a responsabilidade da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM). De acordo com o organograma da SEMED/Manaus, esse órgão é regulamentado pelo Decreto nº 2.628, de dezembro de 2013, que dispõe sobre o Regimento Interno da SEMED. De acordo com o seu Artigo nº 39, inciso I, compete à DDPM, dentre outras competências, elaborar, implementar, coordenar e avaliar a Política de Educação Continuada do Magistério Municipal.

No entanto sua trajetória é anterior. Consta nos registros da SEMED/Manaus que a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) foi criada no ano de 2001. De acordo com os documentos, a primeira nomenclatura desse espaço foi “Centro de Formação Permanente do Magistério (CFPM), recebida pela Lei nº 591, de 23 de março de 2001, e que, ao longo dos anos, passou por diversas reestruturações, que culminaram, para além de modificações em suas nomenclaturas, também nas próprias concepções dos processos formativos, fato que representa uma descontinuidade dos processos de formação na rede municipal de ensino.

Nessa mesma direção, Luna (2020) esclarece tal questão e aponta a dificuldade de a educação caminhar na direção da implementação de políticas públicas de Estado, esclarecendo que, em virtude da descontinuidade das lideranças que estão à frente das instituições públicas, existe uma descontinuidade das ações de formação.

Com isso, reconhece-se a necessidade de retomar o caminho e conhecer sobre a trajetória dos processos formativos na rede municipal, contemplando as diversas modificações e reestruturações pelas quais esse espaço de formação passou, até a sua atual denominação, a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM).

De acordo com os registros documentais, os primeiros processos formativos instituídos pela Secretaria Municipal de Educação SEMED/Manaus ocorreram a partir da década de 1990 e estavam sob a responsabilidade da Seção de Currículos e Programas. Essa Seção era composta por um grupo de professores(as) de área e pedagogo(as) que tinham, dentre as suas atribuições, elaborar e implementar a Proposta Curricular própria para a rede municipal, além de produzir materiais para subsidiar o trabalho dos(as) professores(as) nas escolas. Nesse sentido, os processos formativos eram organizados a partir de reuniões mensais com os(as) professores(as) de 5º ao 8º ano, por áreas de conhecimento, e as temáticas trabalhadas partiam das demandas solicitadas pelos professores e dos conteúdos de ensino a serem trabalhados nos encontros. Do mesmo modo, a Seção de Pré-Escolar organizava as ações de formação continuada, a partir de textos a serem trabalhados com as professoras e dos suplementos pedagógicos produzidos, que tinham como ponto central as datas comemorativas. Cabe ressaltar que a década de 1990 estava marcada por um contexto de mudanças no âmbito das políticas e diretrizes educacionais no país. Tais reformas educacionais impulsionaram a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN nº 9394/96), o que culminou com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997).

Em virtude de tais reformas, em 1997, as ações da SEMED/Manaus sofrem um redirecionamento e, com base nos PCNs, é elaborado o documento nomeado de Programa de Redimensionamento da Educação Básica (PRORED). Dessa maneira, as ações de formação continuada e inicial seguiam as orientações das diretrizes propostas pelo Programa de formação para professores leigos, intitulado PROFORMAÇÃO. Essas iniciativas eram coordenadas pelo Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores (CETAP) na SEMED/Manaus, em parceria com a UNDIME e o MEC. Dentre as ações de formação propostas por esse programa, destacam-se duas iniciativas: o *Programa Especial de Formação Docente da Rede Pública* (PEFD-RP), realizado em parceria com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e com a Universidade do Estado (UEA), com o objetivo de graduar e/ou

plenificar os professores(as) que atuavam na rede pública de ensino; e os *Parâmetros em Ação*, destinado aos professores que alfabetizavam tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, a crianças e adultos.

De acordo com Nogueira (2007), o lançamento do programa supracitado marca a ideia do Centro de Formação, uma vez que mobilizou diferentes sujeitos a partir de grupos de estudos para adaptar os PCNs à realidade da rede de ensino de Manaus. Contudo, de acordo com a autora, foi possível identificar, nas narrativas dos sujeitos realizadas durante a pesquisa, que estes revelavam necessidade de estabelecer uma autonomia do Centro de Formação em relação aos programas estabelecidos pelo MEC. Ou seja, a concepção de formação continuada estava materializada no desejo de imprimir uma identidade local ao processo formativo e não de se restringir a implementação de Programas do MEC.

No ano de 1999, é lançado o Programa Gestão Educacional, o qual apresenta como objetivo elevar o padrão de gestão nas escolas, com vistas ao produto final: a formação holística do homem. Esse programa aponta, dentre os seus quatro eixos de atuação, a necessidade de valorização dos profissionais da educação. Assim, a partir dessa prerrogativa, em setembro de 2000, criou-se o Centro de Formação Permanente de Estudo e Pesquisa do Magistério Profissional, regulamentado pelo Decreto nº 5715, de 30 de julho de 2001, com o nome de Centro de Formação Permanente do Magistério (Lei nº 591, de 23 de março de 2001), com o intuito de ser:

[...] uma possibilidade real de reestruturação das práticas pedagógicas do sistema de ensino, visto que este Centro se propõe como competência primeira, coordenar, propor, implementar e divulgar uma política de formação permanente do magistério, programas e projetos especiais, relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da Rede Municipal de Ensino (MANAUS, SEMED, 2001, p. 9).

Na época, integraram-se, ao Centro de Formação, o Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento dos Professores (CETAP), o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e a Seção de Currículos e Programas da SEMED.

Nesse sentido, inicialmente, as ações do Centro de Formação concentravam-se na elaboração do projeto de Formação Tapiri, a partir de um documento que reúne as perspectivas teórico-metodológicas que norteiam o processo formativo do Centro. De acordo com o documento (SEMED, 2020, p. 29), o Programa de Formação Tapiri

tinha como base teórica os princípios da transdisciplinaridade, fundamentado nas pesquisas mais atuais da época sobre formação continuada de professores. O objetivo era implementar processos de formação contínua e permanente do educador/a com vistas à reconstrução das práticas docentes, constituindo pontes entre a realidade de seu trabalho e o que se tem como meta.

Dessa maneira, por meio de ações específicas, tentou-se efetivar o Programa como uma política de formação continuada, contemplando projetos, como: Educação Infantil, Avançar, Ciclo, Seriação, PCNs em Ação, dentre outros. A formação era organizada em ateliês, laboratórios, ciclos de palestras, seminários, debates abertos, trocas de experiências e tantas outras estratégias de formação que se fizessem necessárias (SEMED, 2020).

Nos anos seguintes, o Centro de Formação sofreu diversas reestruturações tanto no que diz respeito às suas nomenclaturas quanto no próprio desenho formativo. Essas reestruturações ocorreram em virtude das reformas administrativas. De acordo com Nogueira (2007, p. 74), as mudanças na denominação do espaço da formação revelam as mudanças das políticas públicas de formação continuada. Nesse sentido, a autora refuta a possibilidade de neutralidade das mudanças de nomenclatura do espaço de formação. Para ela, cada terminologia representava o rumo das políticas de formação continuada a serem legitimadas, enquanto desdobramento dessas políticas.

Em 2006, por exemplo, o Centro de Formação passa a se chamar Coordenadoria de Formação do Magistério (COFM). Com essa reforma administrativa, ocorre também o redimensionamento do Programa de Formação Tapiri, passando a atuar em formação em Pólos Distritais, Oficina de Formação e Formação em serviço. Em 2007, uma nova reestruturação na SEMED/Manaus acontece, com isso, a Coordenadoria deixa de existir e passa a vincular-se à Coordenadoria de Gestão Educacional, a partir do Decreto nº 9.054, de 23 de maio de 2007. Surge, assim, a Gerência de Formação do Magistério. Em 2009, com as frequentes mudanças na gestão da educação municipal, deu-se a substituição da Gerência de Formação do Magistério pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), nomenclatura que persiste atualmente.

Consoante ao organograma da SEMED/Manaus, a DDPM é constituída de duas gerências: a Gerência de Formação Continuada (GFC) e a Gerência de Tecnologia Educacional (GTE). De acordo com o que dispõe o Decreto nº 2.682/13,

em seu Art. 41, cabe a estas gerências, entre outras atribuições: desenvolver processos de formação continuada associados à pesquisa e fundamentados na *práxis* educativa, humanizadora, democrática, cidadã e pública, na perspectiva da transdisciplinaridade.

Assim, o que foi possível observar, nos documentos consultados, é que, ao longo desses mais de vinte anos de existência desse espaço de formação continuada, a DDPM vem buscando trilhar um caminho fundamentado nos princípios iniciais de sua criação, a saber: “[...] criar espaços para troca de experiências, análises e reflexões sobre as práticas pedagógicas da escola” (DDPM,2020). No entanto, de acordo com as transformações que são impostas pelos momentos históricos, há a necessidade do redimensionamento de seus processos formativos.

Deve-se levar em conta que, na análise, apesar dessas descontinuidades ocorridas em virtude das reestruturações que são impostas, os processos formativos têm avançado no sentido de possibilitar espaços de discussão, trocas de experiências e reflexões acerca dos saberes, em busca da melhoria das práticas docentes. No livro “Professores do Brasil: Novos Cenários da Formação”, Gatti et al (2019) citam as experiências de formação consideradas inovadoras e, dentre estas, relatam sobre as desenvolvidas pela DDPM. De acordo com as autoras, Gatti et al (2019, p. 246),

[...] com o intuito de aprimorar a prática pedagógica e o desenvolvimento das competências profissionais dos servidores da secretaria, a DDPM oferece várias modalidades de formação continuada, considerando o público ao qual se destina, o local de formação, as possibilidades de acesso e disponibilidade de tempo dos professores para participar dos encontros formativos, entre outras variáveis. (GATTI et al,2019, p.246)

Isso demonstra o reconhecimento da possibilidade de oferta de processos formativos que contribuam para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as na rede municipal de educação de Manaus. Contudo, não se pode esquecer as fragilidades existentes. Sobre isso, apontamos, por exemplo, a dificuldade e complexidade do atendimento aos/as professores/as das escolas da zona ribeirinha, onde o aceso é feito por meio de barcos, dadas as peculiaridades da região amazônica, entre outras questões.

Desse modo, buscando realizar a trajetória da formação continuada de professores/as na rede municipal de Manaus com o objetivo de conhecer como esse

processo vem se construindo ao longo do tempo, cabe ressaltar que, nesta dissertação, nosso foco incidirá sobre as análises das ementas dos processos formativos, elaboradas pela equipe de Educação Infantil, com o intuito de perceber se a concepção de campos de experiências é enfatizada nos processos formativos visto a necessidade apontada pelos documentos curriculares que orientam essa etapa de ensino. Na próxima subseção passamos a essa análise.

3.3. ANÁLISE DAS EMENTAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS/AS PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO MANAUS

Como já discutido anteriormente, a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM) é o setor responsável por implementar os Programas de Formação Continuada dos Profissionais de Educação no município de Manaus. A implementação dos processos formativos segue os preceitos emanados pela legislação nacional. Dessa maneira, em consonância com o que prevê o Plano Municipal de Educação/PME (2015), que define como objetivo a implementação, coordenação e capacitação dos profissionais da educação para o desempenho eficaz em cada um dos níveis e modalidades da rede municipal de ensino, esse setor organiza os processos formativos. Isso significa que, ao se tratar de formação continuada dos profissionais de educação na rede municipal de Manaus, parte-se do princípio de que a formação se constitui como direito amplamente difundido nos documentos legais. Todavia, é da ciência de todos a contradição que persiste entre aquilo que é previsto na lei e sua materialidade.

Nesta subseção, temos por objetivo analisar as ementas da formação continuada oferecidas aos/as professores/as de Educação Infantil na rede municipal de Manaus, com o intuito de perceber se o conceito de campos de experiências tem sido focalizado nos processos formativos, visto que essa discussão é preconizada pelos documentos legais que orientam a organização curricular na Educação Infantil, tais como a DCNEI (2009) e a BNCC (2017).

A fim de proceder com uma discussão mais aprofundada a respeito dos processos formativos aos/as professores/as da rede municipal de Manaus, considera-se que conhecer como está estruturada a organização pedagógica DDPM/SEMED torna-se fundamental, para que se possa identificar de maneira mais detalhada como

ocorre a elaboração das ementas dos cursos que são ofertadas aos/as professores/as.

Desse modo, no que concerne à organização pedagógica da formação continuada ofertada pela DDPM, foi possível perceber por intermédio do documento intitulado Programa de Formação Permanente dos Profissionais do Magistério (SEMED/2020) que o atendimento aos/as professores/as da rede municipal de Manaus é realizado pela DDPM a partir de duas modalidades de formação, a presencial, em que o atendimento ocorre na sede da DDPM, nas escolas ou em outro local, considerado polo de formação. A outra modalidade de atendimento denomina-se de semipresencial e caracteriza-se por intercalar encontros presenciais e a distância, ou seja, de forma híbrida (momentos síncronos e assíncronos), sendo estes: ensino remoto e ensino a distância (esse, especificamente, ocorre a partir de parcerias com outras instituições pelo fato de a DDPM não possuir um Centro de Mídias).

Em relação, ainda, aos atendimentos dos profissionais de educação, eles podem ocorrer a partir de dois tipos de estratégias (formação em serviço e/ou em rede em Rede Colaborativa /Polos de formação). Cabe ressaltar, que o foco nesta dissertação estará voltado especificamente para as ementas elaboradas pela Rede Colaborativa, equipe de Educação Infantil.

No que tange à metodologia dos processos formativos, o documento (SEMED/2020) destaca que esta é orientada a partir de três eixos, sendo eles: a) articulação entre teoria e prática; b) postura investigativa e c) valorização da construção da cultura de estudos e de comunidades de aprendizagem. No que diz respeito, especificamente, ao objeto de estudo nesta subseção, de acordo com o documento norteador (SEMED/2020), a elaboração das ementas de formação é feita com base em dados e indicadores estabelecidos pela SEMED/Manaus, dentre os quais destacam-se: as necessidades emanadas do contexto local e nacional; o mapeamento de competências e habilidades adequadas às transformações sociais, indicadas pelas avaliações externas e internas; a valorização dos profissionais da educação; a relação entre a melhoria do nível de proficiência dos estudantes com a melhoria dos processos de ensino e práticas pedagógicas docentes, a partir de instrumentos de coleta de dados dirigidos aos profissionais de educação.

Ainda, de acordo com o documento supracitado, os processos formativos emergem de constantes diálogos e articulação com vários setores da SEMED/Manaus, entendendo que, para tratar sobre processos formativos, é

necessário manter interconexões institucionais e pedagógicas com o objetivo de identificar as necessidades emanadas pelos professores. Logo, as ementas e/ou eixos das ações de formação são flexíveis, já que são constantemente redimensionadas pelas demandas, contextos e necessidades oriundos da realidade dos profissionais da educação e das escolas (SEMED/2020).

Sendo assim, os quadros abaixo foram organizados, elegendo como categorias de análise as temáticas abordadas, as ementas e os objetivos das formações continuadas ofertadas aos/as professores/as da Secretaria Municipal de Educação de Manaus:

Quadro 6: Demonstrativo das temáticas abordadas na formação continuada para os/as professores/as de educação infantil -2013.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	ANO:2013
TEMÁTICA ABORDADA: O BRINQUEDO E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<p>EMENTA: O fazer pedagógico e a importância da função social do brincar e do brincar como potencializadores de atividades que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança; articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens (gestual, plástica, dramática, musical, oral, e escrita) por meio do brincar e do brincar na Educação Infantil; brincar e a brincadeira, a função didática, a essência lúdica e os aspectos relacionados ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança na Educação Infantil.</p> <p>OBJETIVO GERAL: Promover a reflexão sobre o fazer pedagógico voltado para o uso dos brinquedos e das brincadeiras como mediadores do desenvolvimento e aprendizagem das crianças da Educação Infantil.</p>	

Fonte: DDPM/2013.

Segundo exposto acima, é possível perceber que a intenção da proposta de formação continuada para os/as professores/as da Educação Infantil tinha como foco proporcionar uma reflexão acerca do fazer pedagógico em torno da utilização dos brinquedos e brincadeiras para mediação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ainda, é mencionada a articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens por meio do brincar e do brincar. Logo, não é possível perceber explicitamente questões relacionadas às experiências infantis, embora saibamos que, como eixo da prática pedagógica, a brincadeira tem a potência de uma experiência essencial para o desenvolvimento das crianças, tendo em vista sua condição de atividade guia a partir dos três anos de idade, como destacamos na

Seção 2 desta trabalho. Entretanto, não podemos afirmar, com os dados de que dispomos, que essa discussão tenha sido feita por ocasião da oferta dessa formação.

No Relatório Final da Formação Continuada (SEMED/2013), é possível constatar, nos registros, que a formação foi pautada em discussões tendo como embasamento realizar uma relação entre a fundamentação teórica e aspectos da prática. Essas discussões tinham como questões norteadoras: o que é o brincar? Com que brinquedo as crianças devem brincar? Por que as crianças não sabem brincar? Isso pode abrir possibilidades para uma discussão pautada nas experiências como condutoras dos processos curriculares na Educação Infantil. Não se pode dizer não houve reflexão sobre o assunto, mas, pela forma como se apresenta a proposta de formação, ela poderia trazer esse conceito de forma mais explícita em sua ementa.

Conforme mencionado anteriormente, as ementas da formação continuada DDPM/SEMED, ao longo dos anos, podem sofrer reestruturações de acordo com as necessidades apontadas pelas diferentes formas de coleta de informação utilizadas para a sua definição. Em 2014, a formação continuada para a Educação Infantil apontou para a necessidade de reformulação e, dessa maneira, a formação estruturou-se em dois eixos principais, denominados de Núcleo de Estudos Estruturantes (NEE) e Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI). O NEE é constituído pela Escola de Gestão, Escola de Professores, Escola de Administrativos e escola de Assesores pedagógicos. O NEI contempla temas sociais e contemporâneos. Desse modo, no ano 2014, as propostas de formação continuada foram subdivididas em temas específicos e temas interdisciplinares. No quadro a seguir, é possível observar, de forma mais detalhada, as ementas das propostas de acordo com os seus eixos:

Quadro 7: Demonstrativo das temáticas abordadas na formação continuada para os/as professores/as de educação infantil – 2014

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL (NEE)- ANO 2014
<p>EMENTA: Fundamentos e especificidades acerca do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de Educação Infantil (creche e pré-escola). Princípios éticos, políticos, e estéticos consubstanciados nos aspectos legais (CF/88, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, LDB 9394/96- Lei 12.796/13). Interdisciplinaridade. Projetos Pedagógicos. Diferentes linguagens (oral, escrita, musical, movimento, artes visuais). Tecnologias e mediações didáticas.</p> <p>OBJETIVO: (Re)significar os fundamentos e especificidades acerca do trabalho pedagógico, adotando um enfoque interdisciplinar, por meio da articulação de diferentes campos de conhecimentos e saberes, com vista a construção de projetos pedagógicos que contemplem vivências e experiências na ação docente com bebês e crianças pequenas.</p>
TEMÁTICA ABORDADA: A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL (NEI)
<p>EMENTA: A importância da psicomotricidade no processo de socialização, ensino e aprendizagem das crianças; procedimentos didáticos-metodológicos em psicomotricidade; avaliação do processo ensino-aprendizagem motora; a importância das atividades físicas para as crianças permanecerem na escola com satisfação; Educação Física Inclusiva; possibilidades de aprendizagem, permanência na escola de alunos com deficiência.</p> <p>OBJETIVO: Contribuir com o professor de sala de aula para uma visão científica sobre a psicomotricidade na Educação Infantil, analisando os processos metodológicos da psicomotricidade para uma reflexão de sua prática pedagógica.</p>
TEMÁTICA ABORDADA: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO (NEI)
<p>EMENTA: Artes Visuais: Produção e apreciação artística; expressividade; cores.</p> <p>OBJETIVO: Desenvolver estratégias que possibilitem a construção de projetos de Artes de Educação Infantil.</p>
TEMÁTICA ABORDADA: MESAS EDUCACIONAIS (MUNDO DAS DESCOBERTAS) (NEI)
<p>EMENTA: Apresentação de temáticas por meio de estímulos visuais, incluindo som e animação; atividades interativas com imagens, animações e som para reforçar o aprendizado; construção do conhecimento por meio de jogos, músicas, cantos e rimas.</p> <p>OBJETIVO: Oferecer estratégias colaborativas de aprendizagem multissensorial, associando hardware, software e materiais concretos que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem do aluno.</p>
TEMÁTICA ABORDADA: RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA SALA DE AULA (NEI)

EMENTA: Uso de ferramentas colaborativas nas práticas pedagógicas; conexão dos cabos vídeo notebook/Datashow, e seus periféricos; editar imagens; criar álbuns de fotografias e seus recursos; power point; livros digitalizados; hiperlinks e vídeos pedagógicos no software movie maker.

OBJETIVO: Estimular o desenvolvimento de práticas pedagógicas, utilizando diferentes recursos tecnológicos na sala de aula, de modo a incidir na melhoria do desempenho escolar.

Fonte: SEMED/2014

Nessa proposta de formação, as temáticas estão concentradas de acordo com as especificidades de cada eixo, assim, seguindo o objetivo proposto pelo eixo de núcleo de estudos estruturantes, que é o de ressignificar os fundamentos e especificidades do trabalho pedagógico com um enfoque interdisciplinar, com vistas à construção de vivências e experiências na ação docente com as crianças, os conteúdos abordados fixam-se nas questões de aspectos legais em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, considerando a necessidade de que esses documentos legais estejam em constante diálogo com a práticas cotidianas na Educação Infantil, infere-se sobre a possibilidade de que os conteúdos concernentes a respeito do currículo organizado a partir das experiências infantis encontram lugar privilegiado para a discussão com os/as professores/as de Educação Infantil.

Em 2015, a formação continuada DDPM/SEMED sofre nova reestruturação em seus processos formativos e passa a ser composta por três núcleos: Núcleo de Estudo Estruturante (NEE), Núcleo de Estudos Interdisciplinares (NEI) e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Continuada (NEPFC), que tem por objetivo refletir sobre as políticas públicas de educação norteadoras do processo de formação continuada no âmbito da rede municipal de ensino.

No que diz respeito ao conteúdo de suas ementas, a proposta de formação para os/as professores/as de Educação Infantil traz como temática para o ano vigente “O currículo na Educação Infantil: experiências e saberes das crianças pequenas”. No quadro a seguir é possível identificar o conteúdo abordado:

Quadro 8: Demonstrativo das temáticas abordadas na formação continuada para os/as professores/as de educação infantil – 2015

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL -ANO 2015
TEMÁTICA ABORDADA: O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E SABERES DAS CRIANÇAS PEQUENAS
<p>EMENTA: Aprendizagens e linguagem corporal das crianças pequenas; a musicalização como expressão da linguagem artística de crianças pequenas; linguagem matemática e aprendizagens das crianças pequenas; natureza, sociedade e aprendizagem de crianças pequenas.</p> <p>OBJETIVO: (Re) significar os fundamentos e especificidades acerca do trabalho pedagógico, por meio da articulação de diferentes campos de conhecimentos e saberes, com vista a construção de um currículo que contemple vivências e experiências na ação docente com crianças pequenas.</p>

Fonte: DDPM/2015

Diante do exposto no enunciado na proposta e pelos conteúdos apresentados, há uma ampla possibilidade de se construírem bases para reflexão a respeito dos campos de experiências. O que se percebe, entretanto, é que fica patente a opção por um currículo baseado em áreas do conhecimento, a exemplo do que é proposto especialmente pelo RCNEI, distanciando-se das experiências que são definidas pelas DCNEI. Assim, a concepção de currículo por áreas disciplinares se sobrepõe à ideia das experiências infantis, reforçando uma tradição difícil de ser rompida nas creches e pré-escolas, apesar de a questão das experiências ter sido enfocada na formação definida para o ano anterior.

No ano de 2016, o foco da formação continuada para os/as professores/as esteve concentrado no processo de construção do pensamento e da linguagem da criança. Dessa maneira, os conteúdos tratados na formação continuada primaram por uma discussão em que se contemplasse o trabalho pedagógico com uso das diferentes linguagens. No quadro a seguir, é possível identificar as temáticas abordadas:

Quadro 9: Demonstrativo das temáticas abordadas na formação continuada para os/as professores/as de educação infantil - ano 2016

<p>PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÉ-ESCOLA ANO- 2016</p>
<p>TEMÁTICA ABORDADA: O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVENCIAR, COMUNICAR E REGISTRAR</p>
<p>EMENTA: Linguagens, tecnologias e recursos midiáticos na educação infantil. Infância e educação inclusiva. A música e artes plásticas e visuais como expressão da linguagem artística das crianças pequenas. Infância, diversidade e gênero.</p> <p>OBJETIVO: (RE) significar os fundamentos da acerca do trabalho pedagógico, por meio da articulação de diferentes campos de conhecimentos e saberes, com vista a construção de um currículo que contemple vivências e experiências para o processo de construção do pensamento e linguagem de criança de 0 a 5 anos.</p>
<p>TEMÁTICA ABORDADA 1º ENCONTRO: LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E RECURSOS MIDIÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL- Experiências: Conhecimento de si e do mundo. Experiências sensoriais, expressivas e corporais. Interação e utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.</p>
<p>TEMÁTICA ABORDADA 2º ENCONTRO: A MÚSICA E ARTES PLÁSTICAS E VISUAIS COMO EXPRESSÃO DA LINGUAGEM ARTÍSTICA DAS CRIANÇAS PEQUENAS-Experiências: Experiências sensoriais, expressivas e corporais. Expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. Relacionamento e a interação das crianças com diversificada manifestação da música, artes plásticas e gráficas, cinema, dança, teatro e poesia.</p>
<p>TEMÁTICA ABORDADA 3º ENCONTRO: INFÂNCIA, DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL E GÊNERO- Experiências: Vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e conhecimento da diversidade. Interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras.</p>
<p>TEMÁTICA ABORDADA 4º ENCONTRO: INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA- Experiências: Expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. Vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e conhecimento da diversidade. Ampliação da confiança e participação das crianças nas atividades individuais e coletivas.</p>

Fonte: DDPM/2016

Ao buscar traçar um paralelo entre a possibilidades do enfoque dado às experiências (ainda que a publicação da BNCC tenha sido posterior a esse ano, mas considerando a presença da organização de experiências tanto nas DCNEI quanto nos documentos locais) de acordo com a proposta de formação continuada apontada no quadro acima, é possível perceber a possibilidade de uma discussão nesse sentido. Notamos que, apesar de a nomenclatura “experiências” estar presente na

primeira ementa, as formações se concentraram em questões mais específicas. Isso, em si, não pode ser considerado um equívoco, mas continua a denotar uma opção por visões menos integradoras do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

As temáticas oferecidas na formação continuada DDPM/SEMED, no ano de 2017, foram organizadas a partir das demandas sinalizadas pelos/as professores/as num instrumento de coleta de dados sobre o que poderia ser abordado nas formações. De acordo com o Projeto de Formação Continuada (SEMED, 2017), os registros apontam a dificuldades que os professores têm em trabalhar o currículo da Educação Infantil com as crianças público da educação especial. Assim, considerando essas necessidades as propostas de formação foram elaboradas. É possível observar as temáticas enfocadas nos encontros no quadro a seguir:

Quadro 10: Demonstrativo das temáticas abordadas na formação continuada para os/as professores/as de educação infantil – ano 2017

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	ANO 2017
TEMÁTICA ABORDADA: CURRÍCULO-PROCESSOS INCLUSIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<p>EMENTA CRECHE ZONA URBANA: Linguagem oral de bebês e crianças até 3 anos. A música e artes plásticas e visuais como expressão da linguagem artística de bebês e crianças até 3 anos. Infância, diversidade étnico-racial e gênero. O processo de avaliação de bebês e crianças até 3 anos. Linguagens, tecnologias e recursos midiáticos de bebês e crianças até 3 anos.</p> <p>EMENTA PRÉ-ESCOLA ZONA URBANA E RURAL (RODOVIÁRIA): Infância, diversidade étnico-racial e gênero. Aprendizagens e linguagem corporal na perspectiva da educação inclusiva; A linguagem oral e escrita na perspectiva da educação inclusiva; Avaliação como instrumento e como processo de inclusão. A musicalização na perspectiva da educação inclusiva.</p> <p>EMENTA PRÉ-ESCOLA ZONA URBANA E RURAL (RIO NEGRO E RIO AMAZONAS): Organização do tempo e do espaço a partir da metodologia do Ensino Híbrido. Produção de texto narrativo a partir da criação de vídeos utilizando a técnica de animação Stop Motion. Contexto socioambiental para as crianças do campo por meio de jogos e brincadeiras. Valorizando a multiculturalidade por meio da Metodologia HQ (História em Quadrinhos).</p>	

OBJETIVO ZONA URBANA: (Re)significar os fundamentos acerca do trabalho pedagógico, por meio da articulação de diferentes **campos de conhecimentos e saberes**, com vista a construção de um Currículo que contemple **vivências e experiências** na perspectiva da educação inclusiva, com crianças de 0 a 5 anos.

OBJETIVO EDUCAÇÃO DO CAMPO (RODOVIÁRIA E RIBEIRINHA): Compreender e desenvolver estratégias pedagógicas de inclusão que auxiliem o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no contexto da Educação do/no campo.

Fonte: DDPM/2017.

De acordo com o quadro apresentado acima, no ano de 2017, os processos formativos destinados aos professores das Educação Infantil buscaram contemplar em seu projeto pedagógico uma (re)significação dos fundamentos acerca do trabalho pedagógico, por meio da articulação de diferentes campos de conhecimentos e saberes, com vistas à construção de um currículo que contemple vivências e experiências na perspectiva da educação inclusiva, com crianças de 0 a 5 anos. Nesse sentido, de acordo com o que propõem as ementas, os encontros formativos primaram por um caminho que considerasse as diferentes linguagens das crianças.

Ao ser compreendido que tal proposta traz consigo a possibilidade de uma discussão em que se contemple reflexões acerca do currículo numa perspectiva que se abre para os campos de experiências, é possível ainda identificar uma estreita relação ao que se propõe as DNCEI (2009, p. 15), que indica que a

proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança pequena acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Isso abre espaço para um trabalho pedagógico com foco na integralidade da criança como se propõe o trabalho a partir dos campos de experiências. Há, entretanto, a presença de algumas expressões que continuam a denotar metodologias específicas (Metodologia do Ensino Híbrido e Metodologia HQ) em que não ficam evidentes as concepções propostas.

No ano de 2018, as atividades formativas promovidas pela Coordenação de Educação Infantil DDPM/SEMED, adotaram como referência para os

encaminhamentos dos processos formativos o material que compõem o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Esse material é resultante da iniciativa que reuniu uma equipe composta por professoras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e profissionais da Coordenação Geral de Educação Infantil, que pertencem a Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação e Cultura.

O foco principal do material consiste na Leitura e Escrita na Educação Infantil. Entretanto, as temáticas propostas no material trazem elementos consistentes para que o professor em formação possa ser provocado a refletir sobre diversas concepções que envolvem a Educação Infantil. Dentre os temas abordados, pode-se destacar: “Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender”; “Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem”; “Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações”; “Bebês como leitores e autores”; “Currículo e linguagem na Educação Infantil”

Assim, buscando subsídios teóricos-metodológicos para encaminhamentos dos encontros de formação no ano vigente, e, com o intuito de serem abordados e aprofundados nos encontros formativos com os/as professores/as que atuam na Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação - SEMED, as temáticas propostas de formação continuada foram definidas a partir do material supracitado. No quadro abaixo, é possível identificar as temáticas oferecidas na formação continuada de professores da rede municipal de ensino:

Quadro 11: Demonstrativo das temáticas abordadas na formação continuada para os/as professores/as de educação infantil – 2018

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	ANO 2018
TEMÁTICA ABORDADA: REPENSANDO OS PROCESSOS PARA A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	
EMENTA CRECHE ZONA URBANA: Ser docente na educação infantil. Ser criança na educação infantil. Inclusão e educação emocional na creche. Bebês como leitores e autores. Currículo e linguagem na educação infantil.	

EMENTA PRÉ-ESCOLA ZONA URBANA: Inclusão e o transtorno do Espectro Autista. Ser docente na educação infantil. Ser criança na educação infantil. Linguagem oral e escrita. Currículo e linguagem na educação infantil.

EMENTA CRECHE/PRÉ ESCOLA ZONA RURAL (RODOVIÁRIA): Ser docente na educação infantil no/do Campo. Ser criança na educação infantil no Campo. Linguagem oral e escrita no contexto da Educação do Campo. Currículo e linguagem na educação infantil considerando a realidade da Educação no Campo.

EMENTA CRECHE/PRÉ ESCOLA ZONA RURAL (RIBEIRINHA): Ser docente na educação infantil no/do Campo. Ser criança na educação infantil no Campo. Sexualidade no âmbito escolar: desenvolvimento versus exploração sexual. Linguagem oral e escrita no contexto da Educação do Campo.

OBJETIVO ZONA URBANA: Repensar os processos para apropriação da leitura e escrita considerando as Diretrizes Curriculares e referenciais da Base Curricular Nacional para a Educação Infantil.

OBJETIVO ZONA RURAL (RODOVIÁRIA E RIBEIRINHA): Oportunizar reflexões sobre os processos para apropriação da leitura e escrita no contexto da educação do campo considerando as Diretrizes Curriculares e referenciais da Base Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Fonte: DDPM/2018.

Vale ressaltar que as temáticas que envolvem as ementas de formação continuada, de acordo com o quadro apresentado, bem como os seus objetivos possibilitam uma discussão com os professores/as de Educação Infantil participantes da formação continuada no âmbito da organização curricular por campos de experiências. Deve ser levado em consideração que, pelo fato de os processos formativos estarem articulados ao material referenciado Leitura e Escrita na Educação Infantil, e por estes possuírem estreita relação com o que se propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009), a possibilidade dessa reflexão fazer parte dos processos formativos parece ser uma assertiva. Entretanto, cabe explicitar que, dadas as limitações da pesquisa, na qual não se teve a oportunidade de realizar uma estada em campo para perceber na prática essa discussão, a dissertação presente se limita a recorrer aos documentos para tal declaração.

Em 2019, os processos formativos para os/as professores/as da Educação Infantil na rede municipal de Manaus seguiram as recomendações do ano anterior, assim, dando continuidade as ações previstas pelas temáticas. A partir do material

Leitura e Escrita na Educação Infantil, as formações foram elaboradas. O quadro a seguir detalha a ementa e os objetivos da proposta de formação continuada.

Quadro 12: Demonstrativo das temáticas abordadas na formação continuada para os/as professores/as de educação infantil – 2019

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL ANO 2019
TEMÁTICA ABORDADA: EDUCAÇÃO INFANTIL - REPENSANDO OS PROCESSOS PARA A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA
EMENTA: Currículo e Educação Infantil: Trajetória histórica da constituição dos documentos que norteiam a Educação Infantil no Brasil; principais modelos curriculares na Educação Infantil; currículo na Educação Infantil: caminhos em construção. Observação e escuta, documentação pedagógica, planejamento e organização do trabalho coletivo na Educação Infantil. Avaliação e Educação Infantil: objetivo da avaliação na Educação Infantil; práticas de avaliação a serem consideradas e implementadas nas turmas e nas instituições de Educação Infantil; a relação entre a avaliação da Educação Infantil e a avaliação da criança nas turmas e nas instituições educativas; a avaliação em creches e pré-escolas com vistas à apropriação da linguagem oral, da leitura e da escrita na Educação Infantil.
OBJETIVO ZONA URBANA: Repensar os processos para apropriação da leitura e escrita considerando as Diretrizes Curriculares e referenciais da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.
OBJETIVO ZONA RURAL (RODOVIÁRIA E RIBEIRINHA): Oportunizar reflexões sobre os processos para apropriação da leitura e escrita no contexto da educação do campo considerando as Diretrizes Curriculares e referenciais da Base Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Fonte: DDPM/2019.

Conforme apresentado acima e buscando estabelecer um paralelo sobre o enfoque dado na formação continuada a respeito dos campos de experiências, é possível inferir sobre uma ampla possibilidade de que este elemento tenha sido parte de reflexão nesses processos, uma vez que a sua ementa traz presente uma abordagem a respeito dos currículos da Educação infantil e seus objetivos apontam explicitamente para a possibilidade do repensar sobre os processos para a apropriação da leitura e escrita considerando as DCNEI (2009) e a BNCC (2017). Isso remete à possibilidade da reflexão do que propõe esses documentos a respeito do currículo, ou seja, que as experiências sejam as bases para a construção das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Para que seja abordada a proposta de formação continuada para professores/as de Educação Infantil DDPM/SEMED, no ano de 2020, é necessário

falar sobre o contexto, dada a disseminação da pandemia de COVID-19. Ao iniciar referido ano, a proposta de formação continuada para os professores de Educação Infantil apresentava-se estruturada com foco nas normativas dos documentos legais que orientam a Educação Infantil tanto em nível nacional quanto local, na atualidade: a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Referencial Curricular Amazonense (2019) e a Proposta Pedagógico-Curricular (2016).

O enfoque dado pautava-se na cultura escrita na Educação Infantil. Assim, a formação continuada de professores, de acordo com o conteúdo proposto, apresentava-se estritamente relacionada aos campos de experiências. A possibilidade de que esse conteúdo permeasse as discussões dos processos formativos e contribuísse para a formação dos/as professores/as nos parecia ser garantida. É possível observar a proposta de formação continuada no quadro a seguir:

Quadro 13: Demonstrativo das temáticas abordadas na formação continuada para os/as professores/as de educação infantil – 2020

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INFANTIL ANO 2020-2021
TEMÁTICA ABORDADA: CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BNCC E PRÁTICA PEDAGÓGICA
<p>EMENTA: NÃO HÁ REGISTRO</p> <p>OBJETIVO: Contextualizar o cenário da Educação Infantil na atualidade a partir das normativas da Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Amazonense e Proposta e Proposta Pedagógico-Curricular (SEMED), destacando elementos necessários à prática pedagógica em creches e pré-escolas de modo a enfatizar a cultura escrita na Educação Infantil.</p>
Encontros Formativos para Professores da Creche
<p>1º encontro: Educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular, do Referencial Curricular Amazonense e da Proposta Pedagógico-Curricular (SEMED):</p> <p>2º encontro: cultura escrita na creche: modos de apropriação da linguagem oral, leitura e escrita.</p> <p>3º encontro: Diversidade e currículo: infância, ludicidade e inclusão.</p> <p>4º encontro: Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações.</p>
Encontros Formativos para Professores da Pré-Escola
<p>1º encontro: Educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular, do Referencial Curricular Amazonense e da Proposta Pedagógico-Curricular (SEMED).</p>

2º encontro: Diversidade e currículo: infância, ludicidade e inclusão.

3º encontro: Crianças pequenas, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação.

4º encontro: Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações

Fonte: DDPM/2020.

Entretanto, como foi visto ao longo dessa análise, percebe-se que as propostas de formação continuada sofrem reestruturações de acordo com os contextos sociais que vão se apresentando e, como não poderia ser diferente com o que ocorreu em todos os setores da vida, em virtude da disseminação da pandemia de COVID 19, foi preciso repensar formas de organização e de atuação para a realização das ações. A DDPM precisou também reorganizar suas ações e realizar ajustes nas propostas de formação para poder continuar contribuindo com os/as professores/as. Assim, as ações de formação, no ano de 2020, ocorreram a partir de ações de teletrabalho oferecidas aos professores/as de Educação Infantil (SEMED, 2020).

Ao tomar como referência as análises das ementas da formação continuada de professores/as de Educação Infantil na rede municipal de ensino SEMED/MANAUS, é possível considerar que pelo fato de as ementas seguirem as demandas do contexto nacional e local, elas apresentam, em seu bojo, possibilidades de enfatizarem discussões acerca dos campos de experiências. Porém, não foi possível identificar explicitamente o termo campos de experiências nos projetos formativos, especificamente em suas ementas. Não se pode afirmar, com isso, que tal discussão não ocorreu. Reconhece-se que uma pesquisa de campo, como era prevista inicialmente, para esta dissertação, para dar voz aos sujeitos sobre tais discussões era de fundamental importância, mas, dadas as condições do momento histórico, não nos foi possível.

A defesa e argumentação sobre a focalização dos campos de experiências caminha no sentido de que esse termo possa ser trazido de forma mais explícita para as ementas de formação, por se tratar de um termo ainda pouco (ou nada) familiar às escolas e profissionais de Educação Infantil do território nacional (MARTINS; PASQUALINI, 2020). No entanto, ao ser analisada a categoria temática abordada, é possível deduzir que o termo campos de experiências tenha tido ampla possibilidade de ser pauta das reflexões nos encontros formativos, assim, contribuindo para o aprimoramento da prática do professor com as crianças.

Ressalta-se, ainda, que dadas as implicações em torno da organização curricular por campos de experiências, como discutido na Seção II desta dissertação,

e também pelo fato de que muitos professores não tiveram, ao longo de sua formação, a vivência de experiências significativas e acabam não conseguindo oportunizá-las às crianças, é que deve ser defendida a necessidade de explicitar questões concernentes à organização do currículo para a Educação infantil. Nesse caso, é necessário enfatizar os campos de experiências como possibilidade de contribuir com os/as professores/as na reconfiguração de suas práticas pedagógicas, em direção da promoção de experiências significativas com as crianças. E isso remete tanto às formações continuadas que são propostas pela DDPM quanto àquelas que podem e devem acontecer nas escolas, com a discussão das propostas de cada unidade entre os pares.

As discussões de Kramer (2005) sobre os desafios no âmbito da formação dos professores/as nos levam a defender, como diria Benjamin (1987), a necessidade de tornar a experiência contável, a fim de que possa ser transformada e recontada pelos professores, compreendendo os professores como sujeitos produtores da história e da cultura. Se o processo de formação não está aberto à criação, à inovação e à participação dos atores, fica difícil sustentar um conhecimento com sentido para os professores e para as crianças. Os relatos elaborados nas entrevistas realizadas por Kramer (2005) identificaram que as ações propostas nos processos formativos em torno das experiências são substituídas pela sucessão de técnicas, por métodos, por recursos (cartilhas, "trabalhinhos" e "massinhas"), o que redundava no empobrecimento da arte de intercambiar. Logo, se os professores não tiverem possibilidades de vivenciarem experiências significativas nos processos de formação, produzindo sentidos para eles/as, corre-se o risco de que essa prática não seja ressignificada.

Nesse sentido, ao se pensar em formação continuada para professores/as de Educação Infantil, é preciso buscar e efetivar ações que contribuam para uma educação de qualidade nessa faixa etária. De acordo com Both e Bissoli (2021, p. 7), no que tange à Educação Infantil, ressalta-se que a qualidade do atendimento das crianças passa pela sólida formação docente inicial, que deverá ser constantemente aprimorada no exercício concreto da profissão. É nesse contexto, que as autoras apontam a necessidade da formação continuada como elemento essencial para o exercício da *práxis*, como condição de superar a lógica desumanizadora do capital, no estreitamento entre teoria e prática, com vistas ao enriquecimento do trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência me forma e me transforma.
(LARROSA, 2002, p. 25)

Inspirada pela declaração do excerto acima sobre o caráter formativo e transformador que a experiência nos possibilita, é que apresentamos o fechamento das discussões feitas até o momento acerca de nosso estudo. Diante das possibilidades que foram alcançadas durante a discussão dos temas, as questões desta investigação permitiram-nos problematizar e refletir sobre muitos aspectos da Educação Infantil, do currículo, da formação de professores/as, mas, acreditamos que essa caminhada não se encerra aqui.

Assim, reconhecemos que, para além da trajetória percorrida na busca dos objetivos aqui propostos, a realização deste estudo apresentou vários desafios para a sua realização. Podemos dizer que, para enfrentar alguns desses desafios, precisamos ter a humildade de assumir que esbarramos em dificuldades, porém, em outros, acreditamos que os superamos, que nos superamos.

O primeiro desafio que encontramos para a realização desse estudo diz respeito ao momento histórico que estamos enfrentando: a pandemia da COVID-19 (entre os anos 2020 e 2021), que não nos permitiu a realização da pesquisa com os sujeitos, prevista inicialmente no estudo. Desse modo, redimensionamos a nossa pesquisa para um estudo de caráter documental e bibliográfico.

Assim, inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico nas principais plataformas digitais, buscando conhecer aspectos da produção teórica na área. Nesse processo, foi possível observar a relevância do nosso estudo, dado o número limitado de trabalhos localizados. Nesse sentido, ao mesmo tempo que tal constatação se apresentou como um segundo desafio para a pesquisa, também trouxe o desejo de continuar a investigação sobre a complexidade que permeia a organização curricular por campos de experiências. Dessa maneira, destacamos as discussões realizadas durante as seções com o intuito de responder, em termos mais específicos, os objetivos propostos para essa pesquisa.

Foi possível compreender, a partir da análise dos documentos oficiais brasileiros sobre a Educação Infantil, especificamente no que tange à organização

curricular, que as decisões vêm se delineando de forma oscilatória ao longo do tempo. No que concerne à trajetória da Educação Infantil na legislação brasileira, foi possível constatar que, ao mesmo tempo que se vislumbra um avanço para essa etapa, ainda nos vemos às voltas de um momento de luta para a melhoria na construção de sua identidade e efetivação enquanto direito das crianças.

Ao traçarmos uma trajetória nos documentos legais sobre a Educação Infantil, foi possível constatar que apesar de sua história ter mais de duas décadas de reconhecimento na legislação brasileira, contadas a partir da promulgação da LDBEN, em 1996, ainda é possível verificar a dificuldade de atendimento as crianças, ou seja, a distância entre o que é preconizado na lei e sua efetivação.

No que tange às políticas curriculares para a Educação Infantil, pelo panorama traçado, foi possível compreender que o conjunto dos documentos demonstram um percurso significativo, permeado por lutas, debates e embates em torno da função sociopolítica e pedagógica dessa etapa educacional. Todo esse percurso é baseado em conquistas significativas para a etapa e contribui na construção de uma ampla concepção de currículo, com destaque para a questão da indissociabilidade do educar e do cuidar e do tratamento que respeite e considere a criança como sujeito de direitos, sem perder de vista a necessidade de sua materialidade.

Nesse percurso, destacamos a promulgação das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, em 2009, sendo um documento norteador, que deve orientar a organização de todas as instituições de Educação Infantil do país, sejam elas públicas ou privadas. Por meio do documento, foi possível constatar a concepção e dimensão do currículo e como ele se apresenta e deve ser entendido nos moldes atuais.

No decorrer dessas discussões, apontamos a necessidade da formação continuada de professores, como fator essencial no entendimento dos discursos oficiais, que embasam a formação docente. Esse fazer traz consigo as possibilidades do diálogo e de práticas cotidianas da Educação Infantil, dados os diversos sentidos que são atribuídos pelos sujeitos da prática a esses dispositivos.

Todas essas discussões iniciais constituíram-se como pano de fundo para nos aproximarmos do objeto de pesquisa desta dissertação, que compreendeu as implicações e concepções da organização curricular por campos de experiências, sendo discutidas a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Desse modo, pela análise realizada no referido documento, foi possível refletir sobre as suas reais intenções, principalmente, no surgimento de polêmicas em torno de sua

elaboração e sua apressada aprovação, diante de um cenário político conturbado. Constatamos os diversos embates e as várias interferências propostas por diversos segmentos da sociedade, no sentido de desconsiderar as peculiaridades do desenvolvimento das crianças. Dessa forma, apresentamos as modificações que a Base Nacional Comum Curricular sofreu durante a sua elaboração, e com isso, problematizamos a respeito da utilização do termo campos de experiências na BNCC como forma de “arranjo curricular”, acompanhada de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Tal questão foi apresentada pelo fato de que, da forma como os campos de experiências estão organizados na BNCC (versão final), há uma espécie de progressão pré-determinada daquilo que se espera que a criança desenvolva, como se fosse possível homogeneizar o desenvolvimento infantil, determinando padrões e desrespeitando as singularidades das crianças, suas condições de vida e de educação.

Apesar das divergências do documento, ressaltamos pontos que convergem em nosso entendimento como avanços para a Educação Infantil, tais como os direitos de aprendizagem, representando um distanciamento do caráter assistencialista e escolarizante, que persistem, ainda, em conduzir a prática pedagógica em algumas instituições de Educação Infantil.

No âmbito do currículo, ao propor um arranjo curricular por campos de experiências, reconhecemos um rompimento com as formas tradicionais de pensá-lo. Contudo, apontamos durante o estudo alguns elementos que merecem maior consistência na proposta da BNCC, a fim de melhor fundamentar a proposição de um currículo a partir das experiências para o máximo desenvolvimento das crianças. Tais elementos se apresentam como questões conceituais, como a questão que diz respeito ao termo “experiências” usado no documento.

A concretização do que é dado pelos discursos oficializados em leis exige dos/as professores/as uma sólida formação inicial e continuada. Tal constatação pode ser feita, diante das fragilidades conceituais que o documento apresenta, discussão realizada na Seção II. A partir dessa discussão, foi possível identificar que a organização curricular por campos de experiência exige o aprofundamento teórico por parte dos/as professores/as, para que possam organizar o currículo de acordo com o que preconiza a BNCC e para além dela.

É nessa perspectiva que reiteramos a necessidade da sólida formação inicial e continuada, uma vez que essa proposta curricular requer possibilidades de conhecer

e reconhecer a cultura mais elaborada para poder estabelecer e mediar uma relação de comunicação da criança com ela, considerando as formas como, em cada idade, a criança melhor se relaciona com essa cultura e melhor aprende. Necessariamente, essas ações intencionais e teoricamente embasadas, envolvem organização de tempo, espaço e relações humanizadoras entre as crianças e outras crianças, com os adultos e com a cultura – aquela que as crianças trazem de suas famílias e comunidade e o patrimônio histórico-cultural da humanidade. Há a necessidade de os professores/as compreenderem as formas com que as crianças atribuírem sentido e significado ao mundo que as cerca e isso acontece por meio de uma experiência corpórea e simbólica para que as situações vividas se tornem uma via relevante para a construção de experiências significativas. Esse entendimento emerge consequentemente da formação e vivência docente.

Problematizamos as questões relativas à formação dos professores/as em relação às necessidades dos saberes e conhecimentos que o indicativo dessa organização curricular pressupõe. De acordo com Barbosa e Richter (2015), o que possibilitará enriquecer ou ampliar o currículo vivido pelas crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil está essencialmente relacionado com a formação científica, artística, ambiental e cultural que os/as professores/as possuem.

Ainda no que tange à formação de professores/as para essa etapa educativa, Gatti et al (2010) salientam que é fundamental efetivar esforços para ampla discussão e melhoria dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Há uma ausência de uma política de formação específica para os profissionais de Educação Infantil nos cursos de Pedagogia, com uma explicitação clara de suas atribuições junto às crianças, particularmente, em relação aquelas com idade entre zero e três anos (GATTI; SÁ BARRETO; ANDRÉ, 2010).

Nessa linha de pensamento, é que discutimos sobre a formação continuada de professores/as na rede municipal de Manaus, com o intuito de perceber se o conceito de campos de experiências tem sido focalizado nos processos formativos. Os resultados nos mostraram que os projetos formativos propostos para os professores de Educação Infantil na rede municipal de Manaus não trazem, de forma explícita, o conceito de campos de experiências em suas ementas. Contudo, destacamos que pelo fato de os projetos de formação continuada da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério seguirem as demandas do contexto local e nacional, inclusive a partir da publicação do Referencial Curricular Amazonense de Educação

Infantil, há a ampla possibilidade de que a temática encontre espaços favoráveis para essa discussão.

Dessa maneira, as propostas de um currículo organizado a partir dos campos de experiências ainda é algo que, na realidade educacional brasileira, é novo e pelas implicações em torno dessa organização é que enfatizamos a necessidade de que este conceito apareça nos projetos formativos da DDPM de forma mais explícita, visando às propostas e iniciativas que se baseiam nessa perspectiva de aprendizagem.

Por ora, encerramos as discussões a respeito da organização curricular por campos de experiências, enfatizando a importância de que essa discussão avance no âmbito da pesquisa e acreditando que, quanto mais elementos e instrumentos teóricos tivermos para debater possibilidades e necessidades da Educação Infantil, mais avançaremos na garantia dos direitos das crianças.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da Educação Infantil**: a Base Nacional Comum Curricular. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Universidade Federal da Fronteira do Sul, Erechim, 2017.
- AIKAWA, Monica Silva. **Educação em ciências nas práticas pedagógicas de educação infantil**. Manaus: UEA, 2014.
- AKURI, Juliana Guimarães Marcelino. **Currículo na educação infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.
- ALVARADO-PRADA, L. E.; ROSA, R. M.; OLIVEIRA, V. F. A formação continuada de professores e a caracterização da comunidade escolar: os pais. **Encontro de Pesquisas em Educação do Centro Oeste**, 6., 2003, Campo Grande.: ANPED, 2003.
- ALVARADO-PRADA, Luis E.; FREITAS, Thais C.; FREITAS, Cinara A. Formação continuada de professores; alguns conceitos, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, n.30, p.367-387, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2464>. Acessado em: 05 de agosto de 2020.
- ALVES, Bruna Molisani Ferreira Alves. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **RevistAleph**, dez, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39049>. Acessado em: 05 de agosto de 2020.
- AMAZONAS, **Referencial Curricular Amazonense**: Educação Infantil. Manaus: MEC/CONSED/UNDIME, 2019.
- ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação, volume 4**: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acessado em: 20 junho 2021.
- ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e os campos de experiência: reflexões conceituais entre Brasil e Itália. **Revista Humanidade e Inovação**, v.6; n.15, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1486>. Acessado em: 25 de junho de 2020.
- AS NOVAS ORIENTAÇÕES PARA UMA NOVA ESCOLA DA INFÂNCIA. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.). Grandes políticas para os pequenos. **Cadernos Cedes**. Campinas: Papyrus, n. 37, p.68-100, 1995. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/214348/000987203.pdf?sequence=1>. Acessado em: 25 de junho de 2020.

BALL, Sthepen J. Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8863>. Acessado em: 25 de junho de 2021.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de. (Orgs.) **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; CAMPOS, Rosânia. BNC e educação infantil. Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17, p.353-366, 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acessado em: 06 de agosto de 2020.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de Experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015, p.185-198.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2014.

BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo. Cultura, educação e desenvolvimento humano. In: COSTA, S. A da; MELLO, S. A. (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil**: conversando com professoras e professores. 1ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

BARROS, Manoel de. **Matéria de Poesia**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BENJAMIM, Walter. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIM, Walter. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas I. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BERALDO, R. Trabalhadores da saúde em pandemias: 1918 e 2020. Casa de Oswaldo Cruz. **Fundação Oswaldo Cruz**. Notícias. Especial Covid-19. 16/07/2020. Disponível em: <http://coc.iocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1821->

trabalhadores-da-saude-em-pandemias-1918-e-2020. Acessado em: 25 de maio de 2021.

BISSOLI, Michelle de Freitas; BOTH, Ilaine Inês. Dos sentidos da formação aos sentidos do trabalho docente. In: CORRÊA, Carlos Humberto Alves; CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; BISSOLI, Michelle de Freitas (Orgs.). **Formação de Professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016, p. 15-55.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 4 p. 587-597, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/Q39MGD7HSyJ4XsSQdLLJJgw/?lang=pt&format=pdf>. Acessado: 24 de setembro de 2020.

BISSOLI, Michelle de Freitas. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, 19, 2002, p. 20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf>. Acessado em: 10 de agosto de 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, p.15-34.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v.19, n2, p.04-27, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acessado em: 10 de agosto de 2020.

BOTH, Ilaine Inês. **Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças**: investigação em uma unidade escolar pública municipal em Manaus, 2016. 326f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

BOTH, Ilaine Inês; BISSOLI, Michelle de Freitas. Formação docente e trabalho educativo na educação infantil: algumas reflexões. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 57, p. 1-18, e13538, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n57.13538>. Acessado em: 10 de agosto de 2020.

BRASIL CNEP/CP. **Resolução CNE/CP n.2, 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, 2107a.

BRASIL, Assembleia Legislativa. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394/96. Brasília: Centro Gráfico, 20 de dezembro de 1996^a.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer nº 20/2009, homologado pelo despacho do Ministro, publicado no D.O.U de 09/12/2009, Seção 1, Pág.14.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016**. Brasília,DF:Inep,2016.Disponível em:<http://download.inep.gov.br/outras_acoes/estu_dos_pne/2020/relatorio_pne_2018_a_2020.pdf>. Acessado em: 24 de julho de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria da Educação Fundamental (SEF). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Versão preliminar**. “Por uma política curricular para a Educação Básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE,2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 12.796/2013**. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 11.274/2006**. Dispõe sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade do início do EF aos 6 anos de idade. Brasília, 2006a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CEB 1/99**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 1998a.

BRASIL, Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria no 188, de 03 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 04 fev. 2020d.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB, 2009g. Seção 1, p. 14.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB 20/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de dezembro de 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria no 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União: seção1, Brasília, DF, ano 53, p. 39, 18 mar. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB. **Programa Currículo em Movimento**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB. UFRGS. **Relatório de Pesquisa – Contribuições do movimento interfóruns de educação infantil do Brasil à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. BRASIL. MEC. SEB. UFRGS. BRASÍLIA, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB. UFRGS. **Relatório de Pesquisa - Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a educação infantil no Brasil**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. BRASIL. MEC. SEB. UFRGS. BRASÍLIA, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB. UFRGS. **Relatório de Pesquisa. A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na educação infantil brasileira**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC. SEB. UFRGS, 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB. UFRGS. **Relatório de pesquisa. Contribuições dos pesquisadores à discussão sobre as ações cotidianas na educação das crianças de 0 a 3 anos**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (1a Versão)**. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (2a Versão)**. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acessado em: 15 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (3a Versão)**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acessado em: 15 agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (Versão Final)**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acessado em: 20 de setembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. **História da BNCC**. [site]. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acessado em: 20 de setembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. **Educação Infantil**. Números finais das contribuições propostas à educação infantil no documento preliminar da BNCC. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/areas/16.03.2016_EDUCACAO_INFANTIL_Relatorio_Final_1.pdf. Acessado em: 20 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Seminários Estaduais da BNCC. Posicionamento de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. 2016c. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/relatorios/Posicionamento%20Consed%20e%20Undime.pdf>. Acessado em: 28 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB/ DPE/COEDI, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **COEDI. Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF / DPEF / COEDI, 1994a.

BRASIL.CNE/CP. **Portaria n.331, de 05 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio a Implementação da Base nacional Comum Curricular-Pro BNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a sua implementação, **2018**.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 148, p.22-43, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SJcQK9wC5WNVHZYkL67stCK/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 28 de outubro de 2020.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CENCI, Ângelo Vitório; FÁVERO, Altair Alberto. Notas sobre o papel da formação humanística na universidade. **Revista Pragmatéia Filosófica**, Passo Fundo, ano 2, n.1, p.1-8, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das Reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, 2002, p. 326-345. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26357172_O_Referencial_curricular_nacional_para_a_educacao_infantil_no_contexto_das_reformas. Acessado em: 28 de outubro de 2020.

CHAVES, Marta. FRANCO, Adriana Fátima de. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D., MARTINS, L. M. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

CLARINHO, Cleber Barbosa da Silva; MELLO, Suely Amaral. A educação infantil e o movimento processual de desenvolvimento da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Teoria da atividade de estudo: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros**. Uberlândia: EDUFU, 2019.

CONCEIÇÃO, Sergio Henrique da. Perspectivas e desafios do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) no contexto do financiamento da educação básica. **Educação em Revista**, Marília, v. 17, n. 1, p. 35-54, 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/5862>. Acessado em: 06 de agosto de 2020.

COSTA. Sinara Almeida. Educação Infantil, legislação e Teoria Histórico-Cultural: algumas reflexões. In: COSTA, S. A., MELLO, S. A. (Org). **Teoria Histórico-Cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1ed, Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 243-252.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Moss; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DIMITROVITCH, Ludmila. **Políticas Públicas para a Educação Infantil: um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Rede Municipal de Ensino Londrina-PR**. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

EVANGELISTA, Olinda, SHIROMA, Eneida: Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas** — Rio Grande: Ed. da FURG, 2019.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, vol. 19, nº 1, 2019. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13579>. Acessado em: 28 de outubro de 2020.

FERREIRA, Isabel Cristina Fernandes. **Formação de professores formadores e construção de sentidos: uma meta-análise sobre o processo formativo**. 2020. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

FERREIRA, Michella A. Bibiano. **Base Nacional Comum Curricular para 4 a 6 anos: os efeitos camuflados**. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, 2019.

FINCO, Daniela. Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância. In: FINCO, Daniela. BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação Infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, pp. 233-246.

FRANGELA, Rita de Cássia Prazeres. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educação em Revista-Belo Horizonte**, v.32, n.02, p. 69-89. abril-junho 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/F7dSSNZJbVL47fbccvpGBqj/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 07 de agosto de 2020.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Não há base para discutir a base. **Avaliação Educacional-blog do Freitas**. Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/2015/10/18/nao-ha-base-para-discutir-a-base/>. Acessado em: 11 de novembro de 2020.

FUNDAÇÃO DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE. FVS divulga situação epidemiológica da Covid 19 no Amazonas. **Boletim nº 286**. 2021. Disponível em: http://www.fvs.am.gov.br/noticias_view/4369. Acessado em: 28 de jan. 2021

FUNDAÇÃO DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE. FVS divulga situação epidemiológica da Covid 19 no Amazonas. **Boletim nº 303**. 2021. Disponível em: http://www.fvs.am.gov.br/noticias_view/4419. Acessado em: 01 de fevereiro de 2021.

FUNDAÇÃO DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE.FVS divulga situação epidemiológica da Covid 19 no Amazonas. **Boletim nº 449**. 2021. Disponível em: https://www.fvs.am.gov.br/noticias_view/5080. Acessado em: 05 de junho de 2021.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, Acessado em: 30 de junho de 2021.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; ALMEIDA, Patrícia C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, p. 7-24, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. - São Paulo: Atlas, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados da educação na pandemia da Covid-19**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/27947-divulgacao-mensal-pnadcovid2.html?edicao=29765&t=destaques>. Acessado em: 05 de junho de 2021.

ITÁLIA. Ministério da Instrução Pública. “Campos de experiência educativa” do documento “As novas orientações para a escola da Infância” (1991). In: FINCO, Daniela. BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação Infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015, pp. 107-116.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras**. São Paulo: Ática, 2003.

KRAMER, Sonia; Propostas pedagógicas ou curriculares em educação infantil: para retornar ao debate. Pro-posições-vol.13n2-maio/ago 2002.

LAZARETTI, Lucineia Maria. Idade pré-escolar (3-6anos) e a educação infantil. A brincadeira de papéis sociais. In: ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D., MARTINS, L. M. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

LEONTIEV, Alexis. O Homem e a Cultura. In: LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 198-2001.

LUNA, Rita Esther Ferreira de. **Processos de formação e autoformação de professores(as) formadores(as) da Educação Infantil na SEMED/Manaus: vivências à luz da perspectiva histórico-cultural**. 2020. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

MACEDO, Elisabeth. Base Nacional Comum Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530 – 1555, 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acessado em: 05 de agosto de 2020.

MALAGUZZI, Lóris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAM, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

MANAUS, Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Redimensionamento do Programa de Formação Tapiri** – Coordenadoria de Formação do Magistério (COFM), 2006.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. **Orientações pedagógicas**, Divisão de Desenvolvimento Profissional do magistério (DDPM), 2016.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. **Orientações pedagógicas**, Divisão de Desenvolvimento Profissional do magistério (DDPM), 2017.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. **Orientações pedagógicas**, Divisão de Desenvolvimento Profissional do magistério (DDPM), 2018.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. **Orientações pedagógicas**, Divisão de Desenvolvimento Profissional do magistério (DDPM), 2019.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. **Orientações pedagógicas**, Divisão de Desenvolvimento Profissional do magistério (DDPM), 2020.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Decreto nº. 2.682, de 26 de dezembro de 2013**.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Decreto nº. 2.682, de 26 de dezembro de 2013**.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Lei nº 591, de 23 de março de 2001**.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Programa de Formação Tapiri** – Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), 2014

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Programa de Formação Permanente dos Profissionais da Educação** – Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), 2018.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Redimensionamento do Programa de Formação Tapiri** – Centro de Formação Permanente do Magistério (CFPM), 2004.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Infantil na Rede Municipal de Manaus: Organização e Funcionamento**. Manaus, 2008.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Infantil/Pré Escola: Programa de Redimensionamento da Educação Básica no Município de Manaus**. Manaus, 1999.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular Educação Infantil Creche/Pré-Escola**. Manaus, 2010.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica curricular de Educação Infantil (revisada e ampliada)**. Manaus, 2016.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica e curricular educação infantil/ pré-escolar**. Manaus, 2005.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 001 (CME/2020)**. Manaus: Prefeitura de Manaus, 2020.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução nº 242/018 Manaus**: Prefeitura de Manaus, 2018.

MARCIÃO, Kelen Priscila de Oliveira Buraslan. **Entre Curumins e Cunhatãs: Por uma Compreensão Política da Educação Infantil no Município de Manaus**. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

MARTINEZ, Andreia P. de A. O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento. In: COSTA, S. A., MELLO, S. A. (Org). **Teoria Histórico-Cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**, 1ed, Curitiba, PR: CRV, 2017. p,243-252.

MARTINS, Lígia Marcia; PASQUALINI, Juliana Campregheer. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.24, n.2, p.425-447, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acessado em: 07 de junho de 2020.

MARX, Karl. **O Capital**. Processo de trabalho e processo de produzir mais valia. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996.

MCCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 55, p. 25-46, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39818>. Acessado em: 05 de julho de 2020.

MELLO, Suely A. Infância e Humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.25, n.1, 57-82, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acessado em: 05 de julho de 2020.

MELLO, Suely A. **Linguagem, consciência e alienação**: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: UNESP Marília Publicações, 2000.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v.35, n1, p.53-68, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1603>. Acessado em: 05 de agosto de 2020.

MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso. **A atividade pedagógica do professor e o espaço de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar**: um estudo a partir da abordagem histórico-cultural. 2015. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acessado em: 05 de julho de 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Biblioteca**. 2017a. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/03/IndiceLeiturasCriticasRed.pdf>. Acesso em: 15 setembro de 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Índice de Insumos do Movimento pela Base**. 2017b. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/03/IndiceLeiturasCriticasRed.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2020.

NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde. **As políticas públicas de formação continuada efetivadas no centro de formação permanente do magistério de 2000 a 2006**: das concepções descartadas às concepções permitidas. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento- Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/126686-O-curriculo-na-educacao-infantil-o-que-propoem-as-novas-diretrizes-nacionais-zilma-de-moraes-ramos-de-oliveira-zilmaoliveira-uol-com.html>. Acessado em: 05 de junho de 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. A Construção da base nacional comum curricular para a educação infantil. **Revista entreideias**, Salvador, v.8, n.2, p.75-94, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28263>. Acessado em: 05 de junho de 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICA DE SAÚDE. Organização Mundial de Saúde. COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus). **Folha Informativa**, 6 abr. 2020.

Disponível em:

https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acessado em: 4 de janeiro de 2021.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In.: FARIAS, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas – SP: Autores Associados, 2007.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D., MARTINS, L. M. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric. (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RIGUE, Fernanda Monteiro; DALMASO, Alice Copetti. Estar vivo: aprender. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, no 3, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6354>. Acessado em: 20 de agosto de 2020.

ROSA, Glenda Matias de Oliveira. **No descomeço era o verbo: Manoel de Barros e a roda de conversa na educação infantil**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2018.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Currículo é responsabilidade: discussão contemporânea na Itália. **Revista do PPGE – Debates em Educação**, v. 8, n. 16. Maceió, AL: UFAL, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2408>. Acessado em: 05 de agosto de 2020.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **"A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade"**: a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma instituição de Educação Infantil. Belo Horizonte, 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Suely Amaral do; SILVA, Greice Ferreira da. BNCC: Um currículo integrador da infância brasileira? **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 8, nº 16, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2432>. Acessado em: 05 de agosto de 2020.

SOUZA, Janaina Gomes Viana. **Experiências vivenciadas pelas crianças na educação infantil: a produção de conhecimentos acerca do mundo**. 2017. 168 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathyn. Consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/10/17/tarlau-e-moeller-como-uma-fundacao-privada-estabeleceu-a-bncc/>. Acessado em: 05 de setembro de 2020.

TOASSA, Gisele. O cotidiano e o não-cotidiano na idade pré-escolar. **Pro-posições**, v.16, n.1, 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643767>. Acessado em: 05 de julho de 2020.

ZUCCOLI, Franca. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart (orgs.) **Campos de Experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 199-210

ANEXOS

ANEXO A: Requerimento Livre

SEMED  **MANAUS**
Secretaria Municipal de Educação

REQUERIMENTO LIVRE

Senhor (a) Secretário (a) Municipal de Educação

Eu, Andrea Drummond Bonetti da Silva

CPF: [REDACTED] RG [REDACTED]

Matrícula Nº: [REDACTED] Cargo: Professora

Função Atual: Institutora Educacional

Telefones: [REDACTED] [REDACTED]

E-mail: andrea.bonetti@semed.manaus.gov.br

Endereço: Rua Claude Debussy nº 3 Quadra N

Bairro: Parque 10 CEP: 69054-736

Local de Trabalho: Divisão de Desenvolvimento P. do Magistério (DDPM)

DDZ: Leste I (), Leste II (), Oeste (), Norte (), Sul (), Centro-Sul (), Rural ().

Vínculo Empregatício: Estatutário () RDA () Cargo Comissionado () CLT ()

Venho requerer a Vossa Senhoria:

Os seguintes documentos:

Ementa das propostas de Formação Continuada da Educação Infantil (2010 a 2020);

Programa de Formação Tapiru (2001)

Orientações Pedagógicas da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério.

Programa de Formação Tapiru (2014)

Nestes termos, pede deferimento.

Manaus/AM, 10 de março de 2021.

Andrea D. Bonetti da Silva
Assinatura do Solicitante conforme Documento de Identidade.

Documentos necessários: RG e CPF ou CNH, originais.

Av. Mário Ypiranga Monteiro, nº 2.549, Parque 10 de Novembro. CEP 69050-030 – Manaus-AM.