

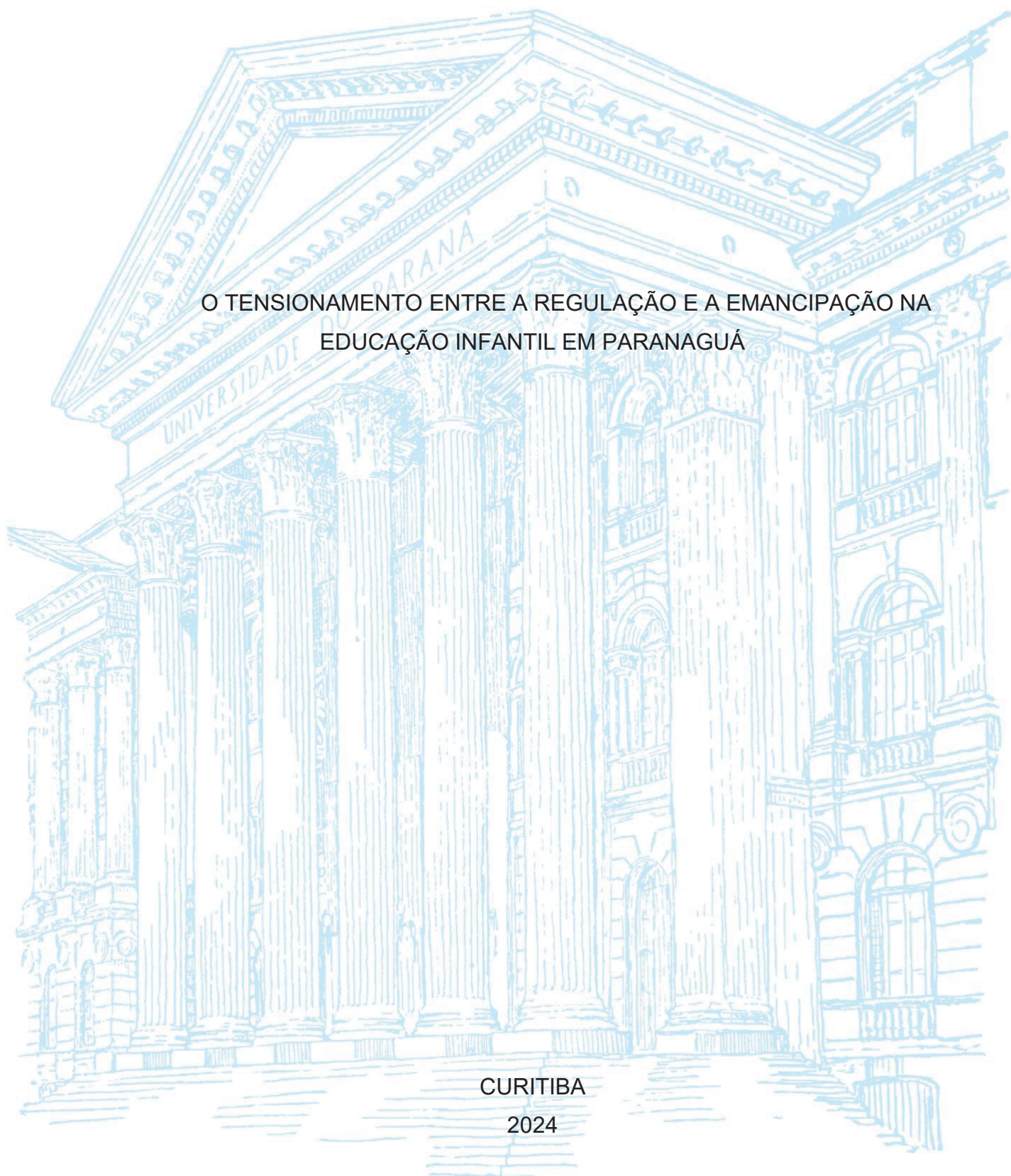
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CAROLINE LOBO SANTOS DE QUEIROZ

O TENSIONAMENTO ENTRE A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM PARANAGUÁ

CURITIBA

2024



CAROLINE LOBO SANTOS DE QUEIROZ

O TENSIONAMENTO ENTRE A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM PARANAGUÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profº. Drº. Maurício Cesar Vitória Fagundes.

CURITIBA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral

Q3t Queiroz, Caroline Lobo Santos de.

O tensionamento entre a regulação e a emancipação na educação infantil em Paranaguá / Caroline Lobo Santos de Queiroz – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Profº Drº Maurício Cesar Vitória Fagundes

1. Educação e Estado – Paraná. 2. Educação – Estudo e ensino. 3. Educação de crianças. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD – 372



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **CAROLINE LOBO SANTOS DE QUEIROZ** intitulada: **O TENSIONAMENTO ENTRE A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PARANAGUÁ**, sob orientação do Prof. Dr. MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 16 de Dezembro de 2024.

Assinatura Eletrônica
17/12/2024 15:11:02.0

MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
16/12/2024 17:24:49.0

MARY SYLVIA MIGUEL FALCÃO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
17/12/2024 07:10:03.0

DANIELLE MARAFON
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
16/01/2025 11:27:41.0

ANA MARIA SOEK
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

*Dedico aos professores que respeitam a humanidade, a singularidade e as
formas peculiares com que as crianças se relacionam com o mundo.
Dedico à quem acredita que é possível construir um outro mundo, mais
justo, mais humano e mais fraterno.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu Deus, que me deu forças e me sustentou para seguir até o fim nesta árdua jornada. Ele é bom e o seu amor dura para sempre!

Agradeço aos meus avós, Eurico e Plínia (in memorian), que sempre acreditaram em mim e muito me encorajaram para o enfrentamento da vida. Me ensinaram a ser quem eu sou e me motivaram a desejar um mundo mais justo para todos e todas.

Agradeço à minha mãe, por sempre ter estado ao meu lado, por ter me mostrado o valor dos estudos, e por sempre me dizer com um simples olhar que eu podia ir mais longe. Agradeço também, pelo apoio e pelas orações para que tudo desse certo e por ter sido meu maior exemplo de humanidade, ética e solidariedade.

Agradeço ao meu esposo Bruno, pela paciência, pelo amparo, por não ter soltado a minha mão e por ter cuidado das responsabilidades com os nossos filhos. Agradeço por todas as vezes que subiu a serra comigo para que eu participasse das aulas, e ficou me esperando dentro do carro no estacionamento da Universidade, simplesmente para que eu não fosse sozinha.

Aos meus filhos, Davi, Pedro e Miguel, toda a gratidão do meu coração, por tantas lições de vida, por me ensinarem a ser melhor e a dar valor para o que realmente é importante. Agradeço por terem lidado com a minha presença ausente em muitos momentos, por terem me alimentado com abraços carinhosos e sorrisos sinceros em momentos que eu tanto precisei. Olhar para eles não me deixou desistir.

Agradeço aos meus irmãos, Eurico, Flávio e Manuella, com quem tanto aprendi sobre amor, respeito e partilha. Crescer com eles, certamente, me fez uma pessoa melhor e mais sensível às necessidades das outras pessoas.

Agradeço à minha cunhada Myriã, que tanto me incentivou e viu nesta pesquisa uma conquista também sua.

Ao meu sogro e à minha sogra, Marcelino e Dirléia, agradeço o acolhimento em palavras e atitudes, o cuidado dispensado a mim e às crianças por tantas vezes.

Agradeço aos professores e professoras da Unespar, por terem sido responsáveis pelo processo de desvelamento do mundo que venho vivenciando desde a Pedagogia.

Aos professores e professoras da UFPR, agradeço por terem contribuído significativamente para o meu crescimento nesse processo.

Ao meu orientador, Professor Maurício, minha eterna gratidão por sempre ter sido tão acolhedor, tão solidário às minhas necessidades, tão generoso com meus desafios. Agradeço a paciência, a parceria, as reflexões que me provocou, agradeço pelas aprendizagens, pela superação, e pelo compromisso de pesquisa que assumiu comigo. Se hoje sou menos categórica, foi porque aprendi com ele o exercício de perceber a contradição.

Ao colegiado do PPGE: Tpen, agradeço pelas avaliações positivas para as minhas solicitações, agradeço por terem compreendido e viabilizado a continuidade desta pesquisa.

À banca de qualificação, Professoras Ana, Dani e Mary, agradeço por terem acolhido esta pesquisa e por buscarem extrair o melhor dela com suas indicações e ponderações.

À professora Mary, agradeço por ter sido minha primeira inspiração na UNESPAR, sempre busco seguir seus passos, agradeço por ter visto em mim potencial, por ter me chamado para perto, por me conhecer tão bem e sempre mediar para que eu encontre o caminho. Também agradeço por tanto apoio. Minha jornada acadêmica carrega muito dela e eu serei sempre grata e feliz por isso.

À professora Danielle, agradeço por ter me acolhido e por me permitir ter um espaço tão especial em sua vida. Que encontro feliz, serei sempre grata por todas as angústias acadêmicas e profissionais compartilhadas. Agradeço por ter me encorajado durante todo este tempo, por ter acreditado que eu podia 'Ser Mais'.

À Aline, amiga que encontrei logo no princípio da minha caminhada no mestrado, agradeço por sua presença parceira, acolhedora e encorajadora. Agradeço pelos trabalhos, pelas angústias compartilhadas. Contar com ela foi muito importante durante o processo de pesquisa.

À Pastora Tânia, agradeço pelas orações, pelas mensagens de encorajamento nas madrugadas, pelo apoio e incentivo para concluir esta pesquisa.

À Secretaria de Educação de Paranaguá, nas pessoas de Tenile e Paula, agradeço pela empatia e pelas autorizações para que esta pesquisa se efetivasse.

À Equipe do CMEI Ângela Catarina Poleti Alves de Carvalho, agradeço por terem compreendido o momento da pesquisa e por terem me incentivado a ir até o fim.

Agradeço às diretoras que viabilizaram a realização das entrevistas.

Agradeço às participantes da pesquisa, que prontamente se dispuseram a contribuir.

À minha turma de mestrado, agradeço pelas trocas e reflexões, que muito me agregaram e sensibilizaram o meu olhar nesta jornada.

Agradeço também à todas as pessoas que de forma direta ou indireta, fizeram parte deste processo.

E enfim, agradeço pela oportunidade de concretizar este sonho.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...

Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objective, é uma farsa.

PAULO FREIRE

RESUMO

Esse texto apresenta a pesquisa de mestrado que foi guiada pela busca de compreender como é possível construir uma prática docente emancipatória na Educação Infantil. Para tanto, definiu-se como objetivo analisar as tensões geradas pela regulação das práticas pedagógicas na Educação Infantil, cotejando-as com a educação emancipatória. A pesquisa também busca analisar os pressupostos teóricos e práticos das teorias emancipatórias, analisar os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam a BNCC no contexto neoliberal e identificar qual a relação entre os pressupostos da BNCC e o planejamento das práticas pedagógicas nos Centros Municipais de Educação Infantil. No caminho percorrido, esta pesquisa tem encontrado principal fundamentação em Santos e Mesquida (2007), Arroyo (2008, 2013), Paulo Freire (2021a, 2021b, 2022), Scalón (2011), Lima (2002), entre outros. Utiliza-se do método de abordagem qualitativo com base em teóricos como Marli André e Bernadete Gatti (s/d), Stake (2011), Creswell (2014), Chizzotti (2003), Menga Lüdke e Marli André (1986), Marx e Engels (1998). A pesquisa foi realizada no município de Paranaguá e direcionada a 4 educadoras que atuam em 3 Centros Municipais de Educação Infantil. As entrevistas semiestruturadas e a análise documental do currículo municipal foram mediadoras na análise da realidade. Os dados foram analisados pelo método dialético, centrando-se na compreensão dos dados coletados acerca do cenário pesquisado e buscando compreender as contradições que o fazem ser como é no contexto da totalidade. A partir dessa investigação foi possível compreender que o currículo municipal, guiado pela BNCC, não é emancipatório, pois reproduz uma lógica reguladora e excludente e que a relação entre a BNCC e a prática docente é de dominação, regulação e controle. Portanto, uma prática emancipatória é construída no tensionamento com a regulação, a partir da reflexão crítica e superação da postura ingênua diante da estrutura social, afirmada pela intencionalidade política no planejamento e execução de todas as ações docentes.

Palavras-chave: Educação Infantil; emancipação; regulação; autonomia; BNCC.

ABSTRACT

This text presents the master's research that was guided by the aim of understanding how it is possible to build an emancipatory teaching practice in Early Childhood Education. To this end, the objective was defined as analyzing the tensions generated by the regulation of pedagogical practices in Early Childhood Education, comparing them with emancipatory education. The research also seeks to analyze the theoretical and practical assumptions of emancipatory theories, examine the theoretical and methodological assumptions that sustain the BNCC within the neoliberal context, and identify the relationship between the assumptions of the BNCC and the planning of pedagogical practices in the Municipal Early Childhood Education Centers. Throughout this journey, the research is mainly grounded in the works of Santos and Mesquida (2007), Arroyo (2008, 2013), Paulo Freire (2021a, 2021b, 2022), Scalon (2011), Lima (2002), among others. It employs a qualitative approach based on theorists such as Marli André and Bernadete Gatti (n.d.), Stake (2011), Creswell (2014), Chizzotti (2003), Menga Lüdke and Marli André (1986), Marx and Engels (1998). The research was carried out in the municipality of Paranaguá and focused on 4 educators working in 3 Municipal Early Childhood Education Centers. Semi-structured interviews and documentary analysis of the municipal curriculum were used as mediators in analyzing the reality. The data were analyzed using the dialectical method, focusing on understanding the collected data about the research context and aiming to comprehend the contradictions that shape the situation within the context of totality. From this investigation, it was possible to understand that the municipal curriculum, guided by the BNCC, is not emancipatory, as it reproduces a regulatory and exclusionary logic, and that the relationship between the BNCC and teaching practice is one of domination, regulation, and control. Therefore, an emancipatory practice is built through tension with regulation, based on critical reflection and the overcoming of an ingenuous stance regarding the social structure, affirmed through political intentionality in the planning and execution of all teaching actions.

Keywords: Early Childhood Education; emancipation; regulation; autonomy; BNCC.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – FILTRAGEM DAS PRODUÇÕES.....	24
---	----

LISTA DE QUADROS

<u>QUADRO 1 – REALIZAÇÃO DAS BUSCAS NOS INDEXADORES</u>	23
<u>QUADRO 2 – REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS</u>	24
<u>QUADRO 3 – EXTRAÇÃO DOS DADOS</u>	25
<u>QUADRO 4 – CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA</u>	89
<u>QUADRO 5 – AS VOZES DAS EDUCADORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA</u>	106
<u>QUADRO 6 – DOCUMENTOS QUE ORIENTAM O PLANEJAMENTO DAS</u> <u>EDUCADORAS</u>	113
<u>QUADRO 7 – A CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO MUNICIPAL NA ÓTICA DAS</u> <u>PARTICIPANTES DA PESQUISA</u>	116

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BNC	- Base Nacional Comum
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EI	- Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	- Câmara de Educação Básica
CE	- Campos de Experiência
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CF	- Constituição Federal
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CP	- Conselho Pleno
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	- Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	- Educação Infantil
FMI	- Fundo Monetário Internacional
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRCO	- Livro Registro de Classe Online
MEC	- Ministério da Educação
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PBF	- Programa Bolsa Família
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PPP	- Projeto Político Pedagógico
SCIELO	- Scientific Electronic Library Online
SEMEDI	- Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral de Paranaguá
SEB	- Secretaria de Educação Básica
SEFE	- Sistema de Ensino Família e Escola

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 CAMINHOS DA PESQUISADORA – ENTRELACAMENTO COM A PESQUISA.....	22
3 REVISÃO INTEGRATIVA.....	22
3.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS.....	28
4 EDUCAÇÃO INFANTIL: A BUSCA PELA EMANCIPAÇÃO.....	34
4.1 INFÂNCIA E EMANCIPAÇÃO: CATEGORIAS CONSTITUTIVAS.....	37
4.2 UMA PROPOSTA EMANCIPATÓRIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	43
5 BNCC NO CONTEXTO NEOLIBERAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL	49
5.1 AS DISPUTAS EM TORNO DA BNCC.....	50
5.2 BNCC COMO MARCO REGULATÓRIO NEOLIBERAL E SUAS CONTRADIÇÕES.....	53
5.2.1 A BNCC e o marcos legais.....	66
6 EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	69
6.1 BNCC E OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS - "FOCO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS" E "COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL" NA EI.....	74
6.2 DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO, CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	78
7 PERCURSO METODOLÓGICO.....	85
7.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	85
7.2 LÓCUS DA PESQUISA E PARTICIPANTES.....	88
7.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	90
7.4 MÉTODO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	91
7.5 COMPROMISSO ÉTICO.....	93
8 TENSÕES ENTRE A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PARANAGUÁ.....	95
8.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ.....	95
8.2 CONTEXTO DA DOCÊNCIA EM PARANAGUÁ.....	99

8.3 ANÁLISE DOCUMENTAL: O CURRÍCULO MUNICIPAL DE PARANAGUÁ – CADERNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	102
8.4 O CURRÍCULO PRESCRITO SOB A ÓTICAS DAS EDUCADORAS INFANTIS DA REDE MUNICIPAL DE PARANAGUÁ.....	106
9 CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA.....	123
REFERÊNCIAS.....	129

1 INTRODUÇÃO

O contexto da presente pesquisa insere-se na temática de uma Educação Infantil emancipatória. Desta forma, considerando que a organização social funda-se na concepção do modelo econômico neoliberal, e, portanto, atende aos interesses da elite dominante, que busca regular e ajustar as pessoas para alimentar suas inclinações, consideramos fundamental discutir a urgência da construção de uma educação para a criança pequena, que se constitua como processo de fortalecimento da humanidade, da condição de autoria, de criação, de transformação, ao ponto de produzir resistências às condições desumanizantes, que forçosamente se projetam sobre ela.

As famílias oriundas das camadas populares, de forma geral, são oprimidas e marginalizadas pelo contexto social vigente, portanto, as crianças dessa camada social estão sujeitas a opressão desde a mais tenra idade. Falamos de opressão no sentido da negação de suas capacidades básicas, do enfraquecimento de suas características inerentemente humanas, em detrimento de interesses do setor produtivo.

Diante disso, acredita-se que tão logo essas crianças são oprimidas e têm a sua condição de sujeito criador e transformador negada, faz-se necessário mediar e qualificar o seu processo de humanização, por meio da educação, incentivando e oportunizando diferentes experiências que lhes permitam descobrir o seu potencial transformador. Dessa maneira, possibilita-se o desenvolvimento da autonomia e efetiva-se um processo educativo que emancipa e não aliena, que transforma e não reproduz.

É neste cenário que nos indagamos acerca de como é possível construir uma prática docente emancipatória na Educação Infantil, considerando o Currículo Municipal de Paranaguá.

Visando contemplar a problemática colocada, definiu-se como objetivo analisar as tensões geradas pela regulação das práticas pedagógicas na Educação Infantil, cotejando-as com a educação emancipatória.

Contudo, responder significativamente a este objetivo demanda entendermos os desdobramentos que contribuem na construção e sustentação da análise da realidade. Para isso, delineou-se objetivos específicos que buscam, analisar os pressupostos teóricos e práticos das teorias emancipatórias, analisar os pressupostos

teóricos e metodológicos que sustentam a BNCC no contexto neoliberal, bem como identificar qual a relação entre os pressupostos da BNCC e o planejamento das práticas pedagógicas nos CMEIs.

Para alcançar o fim que se propôs, a pesquisa ocorreu pelo método qualitativo, efetivando-se por meio de entrevista semiestruturada direcionada às docentes que atuam na Educação Infantil de Paranaguá e análise documental do Currículo Municipal de Paranaguá – Caderno da Educação Infantil.

No que se refere à organização da dissertação, logo após a introdução, na seção 2, é apresentado o texto que relata o entrelaçamento dos caminhos da pesquisadora com a pesquisa aqui empreendida, escrito em 1ª pessoa. Na sequência, é composta por uma revisão integrativa, por três seções de fundamentação teórica, pela seção que explicita o percurso metodológico seguida da seção que traz a análise documental e a análise das entrevistas, e por fim, apresentamos as considerações.

A seção 3 compõe-se da revisão integrativa, que apresenta uma pesquisa realizada com recorte temporal estipulado entre 2018 e 2022. Este recorte temporal foi aplicado devido ao período em que a revisão foi realizada – agosto e setembro/2022. Nela estão especificadas as buscas nos indexadores e a análise das produções encontradas, as quais contribuiriam para que se compreendesse o que o campo teórico tem indicado acerca da temática aqui abordada.

A seção 4 traz a problematização das categorias constituintes da docência emancipatória, contextualizadas com a estrutura social. As linhas desta seção são preenchidas com a reflexão acerca de princípios que contribuem para a instituição democrática, e conseqüentemente, para a emancipação. A problematização está circundada pelos conceitos de emancipação e autonomia, democracia e participação, pois entendemos que são fundantes em uma concepção emancipatória e neles estão ancoradas as ações docentes comprometidas com um projeto societário mais humano, socialmente justo e solidário.

Na seção 5 empreendeu-se a análise da Base nacional Comum Curricular como marco neoliberal. Buscamos compreender o documento de forma historicamente situada, entendendo os condicionantes históricos, políticos e sociais que se colocam como pano de fundo das intenções nele anunciadas. Também analisamos as contradições, que revelam a lógica mercadológica e possibilitam a reflexão crítica acerca de seus pressupostos.

Aprofundando a compreensão supracitada, na seção 6 abordamos a Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica na BNCC. Embora esta seção seja iniciada com uma síntese sobre os avanços históricos da EI, nela também indicamos os silenciamentos destinados para essa etapa no documento orientador dos currículos. Aqui, discutimos o fundamento pedagógico, que tem como foco o desenvolvimento de competências e desvelamos os impactos da política neoliberal sobre os enunciados curriculares da Educação Infantil, explorando as contradições para enfatizar a importância de uma educação emancipatória.

A seção 7 apresenta caracterização da pesquisa, o lócus de pesquisa e os participantes, indicando os instrumentos de coleta de dados e o método de análise utilizado. Trata-se de pesquisa qualitativa, realizada por meio de análise documental e entrevista semiestruturada. A análise pautou-se no método dialético, centrando-se na compreensão dos dados coletados acerca do cenário pesquisado e buscando compreender as contradições que o fazem ser como é no contexto da totalidade.

A seção 8 apresenta uma contextualização da Educação Infantil em Paranaguá, bem como apresenta a análise do currículo municipal e das entrevistas realizadas com as educadoras infantis que atuam na Rede Municipal de Paranaguá.

Dessa forma, esta pesquisa está estruturada de modo que possibilite a compreensão aprofundada acerca da temática abordada. Ao entender os impactos das desigualdades sociais sobre a vida das crianças, é fundamental perceber as tensões existentes entre o interesse do setor econômico e a formação humana, a fim de afirmar a importância de uma educação transformadora, que contribua para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

2 CAMINHOS DA PESQUISADORA – ENTRELAÇAMENTO COM A PESQUISA

Desde o início da graduação em Pedagogia, na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus Paranaguá, quando comecei a ter contato com a teoria, as relações de conhecimento que pude construir me geraram uma inquietação. Eu comecei a sentir o desejo de me envolver com a pesquisa para contribuir de alguma forma com o campo educacional, acadêmico e social. Desde então, sou movida pelo compromisso com a educação pública de qualidade social e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nas aulas e no grupo de pesquisa, as discussões sobre uma educação para a autonomia, entendida como processo de humanização, me inquietavam profundamente. Pois entender a importância da consciência crítica, que emancipa as pessoas e as instrumentaliza para agirem sobre a realidade de forma transformadora, fazia com que eu me indagasse repetidas vezes sobre como isso era possível na educação da criança pequena (0 a 6 anos), pois atuava na Educação Infantil.

Diante disso, as reflexões sobre essa questão me conduziram na busca por compreender como a autonomia, enquanto princípio que contribui para a instituição democrática e para a transformação social, era compreendida teoricamente na educação da criança pequena. Então, em meu projeto de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso, propus uma pesquisa conceitual acerca da autonomia da criança.

Por meio da realização dessa pesquisa, foi possível compreender que a criança constrói sua autonomia por meio das interações que estabelece com o mundo a sua volta. A medida que se relaciona com o mundo natural e social, com os elementos e objetos que fazem parte do seu cotidiano, explorando diferentes possibilidades, ela vai elaborando seu conhecimento sobre o mundo. Assim, a criança se percebe ativa na construção de sua história, pois entende que pode agir, decidir, transformar, criar e recriar. Nessa relação, a postura docente é de suma importância, pois ao mediar, a professora pode favorecer, potencializar e apoiar a criança em seu processo investigativo sobre a vida.

Com a pesquisa de campo, foi possível perceber que a autonomia está presente nos CMEIs de forma prática, sendo muitas vezes reduzida apenas ao que a criança consegue fazer sozinha, mas está ausente no que tange a uma dimensão conceitual e social.

Após concluir a graduação, fiz uma especialização em Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão, ofertado aos docentes do município de Paranaguá pela Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral em parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

Essa especialização foi ministrada em quatro módulos, Gestão Democrática, Gestão da Educação Inclusiva, Gestão da Educação do Campo e Gestão da Educação Para a Infância. Iniciei a especialização como docente da educação infantil, mas no andamento assumi a gestão de um CMEI que acabara de ser inaugurado. Dessa forma, percebendo no cotidiano práticas ainda tão autoritárias, inquietou-me compreender de que forma a gestão da escola era compreendida pela equipe docente e como isso era articulado ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Essa pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil.

O caminho percorrido na construção dessa pesquisa contribuiu para uma clara compreensão acerca da gestão escolar, sobretudo democrática, pois entendi que a Gestão está a serviço da qualidade do trabalho pedagógico, devendo, portanto, empenhar todos os esforços na coordenação do trabalho coletivo para que a educação e a escola cumpram sua função social.

A pesquisa também possibilitou o entendimento de que as professoras compreendiam a importância da gestão democrática, entretanto, não demonstraram conceber essa forma de gestão como ferramenta para a democratização e nem como ato político que deveria garantir a participação de todos, inclusive das crianças. Dessa forma concluiu-se que embora a maior parte das participantes da pesquisa reconhecessem a importância da gestão democrática e até utilizassem alguns princípios em suas práticas, suas ações não eram refletidas, anulando o potencial transformador da prática educativa.

Nesse sentido, a direção de trabalho e pesquisa que tenho seguido me conduziram à proposição da pesquisa de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e prática de ensino.

Enquanto docente, vivenciei um intenso processo de transformação quando comecei a refletir sobre a minha prática na relação com a teoria. O entendimento da estrutura social, o desnudamento das relações de dominação e as influências dessa estrutura sobre a ação docente fizeram nascer uma nova professora de Educação Infantil. Desde então, meu compromisso é com a educação das crianças das camadas

populares, por compreender que a educação tem papel fundamental na recuperação das humanidades roubadas pelo sistema capitalista, desigual e opressor.

Assim, buscando contribuir para o avanço da Educação Pública na perspectiva emancipatória, após a realização das pequenas pesquisas mencionadas, volto meu olhar para a prática direcionada às crianças, e inevitavelmente, direciono a atenção para os docentes. Atento-me aos condicionantes sociais, às suas concepções e práticas.

Diante dessa trajetória, reconheço-me sempre inconclusa, e conforme vou construindo conhecimentos por meio dos estudos realizo e das discussões acadêmicas, vão também surgindo outras indagações, que me colocam em um movimento de busca pela superação das contradições com que me deparo. Foi esse movimento que me fez buscar o mestrado, o desejo pela pesquisa, pelo conhecimento, pela troca entre pares, o desejo de contribuir para uma educação pública de qualidade, como também para uma sociedade mais humana, mais justa e democrática.

3 REVISÃO INTEGRATIVA

Esta revisão integrativa foi realizada para conhecimento do campo de pesquisa sobre os princípios emancipatórios na Educação Infantil, contribuindo para que a partir das leituras e análises realizadas, se constitua um panorama acerca do que está sendo abordado e produzido sobre essa temática na arena acadêmica.

Segundo Botelho (2011), a revisão integrativa possibilita o conhecimento das produções já existentes acerca de determinado tema, possibilita uma síntese de estudos publicados e indica caminhos para a construção de novos conhecimentos a partir dos resultados apontados pelas pesquisas já realizadas.

Desta forma, a revisão sistemática, realizada pelo método da revisão integrativa, é essencial para a síntese dos conhecimentos já construídos sobre o tema que se busca pesquisar, possibilitando uma compreensão ampliada do conhecimento e a percepção de lacunas que podem indicar possíveis caminhos de pesquisa a serem percorridos.

Para empreender as buscas nos indexadores e aprofundar os conhecimentos produzidos no que tange aos princípios emancipatórios na Educação Infantil, foi definida a seguinte questão: O que dizem as pesquisas acadêmicas sobre práticas docentes emancipatórias na Educação Infantil?

As bases de dados selecionadas foram 4: Scielo – Scientific Electronic Library Online, Portal de Periódicos da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Sistema de Informação Científica Redalyc e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

A escolha das palavras-chaves foi fruto de um lento processo de investigação nas bases de dados, testou-se possibilidades diferentes, mas as buscas não eram satisfatórias, dessa forma, considerando que buscamos relacionar a Educação Infantil com princípios pedagógicos emancipatórios, esgotando-se outras possibilidades, foram eleitas as seguintes palavras: “Educação Infantil”, “Emancipação” e “Prática Docente”, separadas pelo operador booleano AND.

Como já mencionado anteriormente, após diversas tentativas com palavras-chaves diferentes desde o dia 7 janeiro de 2022, após esforços sem sucesso, de validação nos bancos de descritores em maio de 2022, foram definidas as palavras-chaves citadas acima. As buscas nas diferentes bases de dados selecionadas foram unificadas e realizadas em 24 de agosto de 2022.

Constituiu-se como critério de inclusão: Pesquisas relacionadas à Educação Infantil e emancipação. E como critério de exclusão: pesquisas que não fossem sobre Educação Infantil, pesquisas que não relacionassem a Educação Infantil com a emancipação ou com práticas docentes emancipatórias pautadas no contexto social.

Nos buscadores das bases, para refinamento da busca selecionou-se como filtro: temporalidade de 2018 a 2022, idioma português, e especificamente na Redalyc, acrescentou-se os filtros, publicações no Brasil e disciplina: Educação. A temporalidade foi definida entre 2018 e 2022 devido ao período em que a revisão foi realizada – agosto e setembro/2022.

As buscas realizadas da forma aqui descrita resultaram em 87 produções, como é possível acompanhar no quadro 1:

QUADRO 1 – REALIZAÇÃO DAS BUSCAS NOS INDEXADORES.

Bases de Dados	Palavras-chaves	Filtros	Resultados
SCIELO	(Educação Infantil) AND (Emancipação) AND (Prática Docente)	-----	0
CAPES	Qualquer campo contém Educação Infantil E Qualquer campo contém Emancipação E Qualquer campo contém Prática Docente	Temporalidade: 2018- 2022 Idioma: Português	8
REDALYC	“Educação Infantil” AND “Emancipação” AND “Prática Docente”	Temporalidade: 2018- 2022 Idioma: Português Disciplina: Educação País: Brasil	73
BDTD	“(Todos os campos: Educação Infantil e Todos os campos: Emancipação e Todos os campos: Prática Docente)”	Temporalidade: 2018- 2022	6
TOTAL DE PRODUÇÕES:		87	

FONTE: A autora (2022).

A partir desse levantamento, realizou-se a primeira seleção, a partir da leitura dos títulos, na qual 57 artigos foram excluídos, 55 por não atenderem os critérios de busca e 2 por repetição. Posteriormente foram lidos os resumos, nesta fase, foram excluídas 24 pesquisas, totalizando a exclusão de 80 produções, entre as quais situam-se 75 artigos, 4 dissertações e 2 teses. Feita estas etapas de seleção, seguiu-se para a leitura na íntegra das pesquisas selecionadas.

Para fazer a extração dos dados dos artigos selecionados, utilizou-se a recomendação da Koller (2014), que destaca como interessante a organização de uma planilha para auxiliar na visualização dos dados, bem como na análise e comparação dos mesmos, para isso, elaborou-se o quadro 3.

Após a leitura integral das produções, 2 artigos foram excluídos por não corresponderem aos critérios de busca. Um deles abordava as contradições da formação docente inicial, e o outro tinha como foco a pesquisa formação com professores da Educação Infantil, não direcionando o olhar para a prática docente emancipatória na Educação Infantil. Para facilitar a compreensão acerca das buscas e seleções, apresenta-se a figura 1.

FIGURA 1 – FILTRAGEM DAS PRODUÇÕES.



FONTE: A autora (2022).

A partir da seleção, o quadro 2 apresenta as referências das produções selecionadas por bases de dados:

QUADRO 2 – REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS.

CAPES
BARBOSA, Meirilene dos Santos Araújo; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. O cuidado na Educação Infantil; cenas do cotidiano em um Centro de Educação Infantil em Fortaleza – CE. Childhood e Philosophy . Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 557-574, set/dez, 2018.
REDALYC
CUNHA, Niágara Vieira Soares; CUNHA, Marcel Lima; FERREIRA, Heraldo Simões. Concepção de formação humana para a Educação Infantil: um estado da questão. Rev. Bras. Educ. ANPED , v. 25, p. 1-21, jul, 2020.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada; VOLTARELLI, Monique Aparecida. Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a plenarinha no Distrito Federal. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 46, p. 1-19, 2020.

BUSS-SIMÃO, Marcia; MAFRA-REBELLO, Aline Helena. Formas regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos da roda na Educação Infantil. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 35, n. 77, p. 245-264, set/out, 2019.

FONTE: A autora (2022).

Realizada a seleção das produções, na sequência foi organizada a extração dos dados, conforme nota-se no quadro 3.

QUADRO 3 – EXTRAÇÃO DOS DADOS.

Título	Objetivo	Contexto	Metodologia	Fundamentação teórica	Contribuição	Limitação
O cuidado na educação infantil: cenas do cotidiano em um centro de Educação Infantil em Fortaleza-CE.	Não é apresentado no texto de forma compreensível.	Apresenta uma discussão entre a pedagogia e a filosofia, trabalhando o conceito de cuidado enquanto escolha ética de um modo de ser, que não se desvincula da conjuntura social. Segundo a discussão engendrada no texto, o modo de ser cuidado, enquanto respeito nas relações humanas é emancipador, e o modo de ser trabalho, o qual perde a visão de	Pesquisa qualitativa de inspiração fenomenológica / Observação participante.	Kramer (2011), Pagni (2010), Foucault (2010), Rancière (2015), Kohan (2007) e Boff (2005).	Discute o cuidado enquanto respeito as relações humanas, considerando-o nesse sentido, como emancipador. O texto aborda ainda, o cuidado como condição para o desenvolvimento humano e indissociável da educação.	Faz menção a conjuntura social, mas não aprofunda a discussão sobre emancipação nesse contexto. Faz um debate exaustivo sobre a questão do cuidado enquanto modo de ser, mas não faz uma relação direta e aprofundada com o campo.

		ser humano como um ser de relações, é indicado no artigo como um modo de ser desumanizante, embrutecedor.				
Concepção de formação humana para a Educação Infantil: um estado da questão	Analisar como a comunidade científica tem discutido o conceito de formação humana na Educação Infantil.	Movidos pelo questionamento acerca de como a formação humana tem sido concebida pela comunidade científica, os autores investigaram o que pesquisas sobre Educação Infantil abordam sobre essa questão, analisando quais referenciais teóricos embasam as discussões.	Revisão Sistemática.	Dias (2015), Elkonin (2009), Leontiev (1978,2004), Luria, Vigotski, Leontiev (1988, 2004), Vigotski (2017), Pasqualini (2006).	Aborda a formação humana para Educação Infantil enquanto processo que possibilita a criança desenvolver-se enquanto humana porque é capaz de se colocar diante do mundo de forma ativa e não como mera espectadora.	
Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a Plenária no Distrito Federal	Compreender como ocorre a participação das crianças pequenas na Plenária no Distrito Federal proposta pela Secretaria de Estado de Educação.	Considerando as crianças enquanto humanos que possuem direito a participação, foi realizada uma investigação acerca da participação das crianças na elaboração de um	Pesquisa qualitativa / análise documental.	HART (1992), MOMO; MARTÍNEZ, 2017), SOUZA (2007), KORCZAK (1983), JAMES; PROUT (1990)...	Discute a necessidade de se ouvir as crianças, contribuindo para sua inserção nas questões que dizem respeito a sua vida e sua história de forma efetiva, diante da lógica adulto-cêntrica, os adultos usam as falas das	

		projeto político-social, sendo analisado o percurso até a plenarinha, as posturas adultas, as falas das crianças, os possíveis caminhos que se antecipavam às plenarinhas, as proposições a partir das reivindicações das crianças, entre outros, visando assim constatar se a participação das crianças foi efetiva ou decorativa.			crianças, bem como outras formas de expressão, para promoverem a forma de participação decorativa e simbólica. O artigo destaca a importância de valorizar a participação social e política das crianças.	
Formas regulatórias e participação infantil: marcas de descompasso no momento da rodinha na Educação Infantil	Investigar as formas regulatórias de uma instituição de Educação Infantil, utilizando procedimentos metodológicos provenientes da etnografia.	Em uma instituição de Educação Infantil foram investigadas as formas regulatórias de ação das crianças, que implicam na anulação do seu direito a participação.	Pesquisa etnográfica	Agostinho (2003), Barbosa (2000), Batista (1998), entre outros.	Contribuiu significativamente para a reflexão sobre a necessidade de mobilização de posicionamentos críticos e criativos por meio de vivências emancipatórias, contrapondo ao adultocentrismo que impede a participação das crianças. O artigo	

					provoca para a consideração do diálogo entre adultos e crianças como igualmente humanos pertencentes a categorias geracionais distintas. E destaca a importância de se construir modos organizacionais juntamente com as crianças no cotidiano da Educação Infantil.	
--	--	--	--	--	--	--

FONTE: A autora (2022).

3.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES SELECIONADAS

Cada artigo selecionado possui uma especificidade. Para chegar às quatro produções analisadas, foi necessária a realização de uma leitura atenta, a partir dos critérios elegidos, pois não se encontrou produção que respondesse diretamente aos critérios em seus títulos e resumos. Das produções que foram lidas e analisadas integralmente, destacaram-se pontos-chaves que puderam contribuir para a realização da pesquisa que esta revisão compõe.

O primeiro texto traz a questão do cuidado na Educação Infantil, relacionando-o a diversas questões do cotidiano infantil. Apresenta uma discussão que representa um diálogo entre a filosofia e a pedagogia, indagando sobre o sentido do cuidado e considerando-o como um princípio ético que está no modo de ser.

O cuidado enquanto modo de ser, segundo Barbosa e Frota (2018), parafraseando Boff, consiste no resgate da humanidade essencial, sendo condição para a emancipação.

Ainda conforme as autoras Barbosa e Frota (2018), uma educação emancipadora não é a que emancipa, mas a que contribui para que o indivíduo se

emancipe. Nesse sentido, uma educação emancipadora é capaz de provocar novas formas de estar no mundo.

Concorda-se com as autoras no que diz respeito ao cuidado enquanto indissociável do educar nos espaços destinados à Educação infantil e no que se refere a emancipação provocar novos posicionamentos frente ao mundo, no entanto elas trazem uma extensa discussão filosófica em torno do cuidado, admitem que a atuação com as crianças não se dá de forma isolada do contexto histórico, econômico e social, mas não aprofundam o debate nessa questão. Compreende-se que esse não era o foco da pesquisa, mas pensar o cuidado enquanto modo de ser, enquanto postura ética e enquanto condição emancipadora que suscita novas formas de estar no mundo carece de uma contextualização sobre o porquê faz-se necessário criar novas formas de atuar sobre o mundo.

O segundo texto retrata uma pesquisa acerca de como a formação humana na Educação Infantil tem sido concebida pela comunidade científica. Para as autoras Cunha; Cunha e Ferreira (2020), o conceito de formação humana refere-se a construção histórica do ser humano e a partir desse entendimento busca-se os fundamentos para a prática educativa com as crianças.

Nesse sentido, as autoras apoiam-se nas contribuições da psicologia histórico-cultural. Dentro desta perspectiva, antes de pensar o homem enquanto ser social, é necessário compreender que o que diferencia o homem dos outros animais é a consciência.

As pesquisadoras relatam que a maioria das pesquisas analisadas se embasam na psicologia histórico cultural devido a sua contribuição para a compreensão da consciência humana que se estrutura a partir do contexto histórico social.

Concorda-se com as autoras no que tange a pensar a formação humana para a Educação Infantil enquanto processo que possibilita à criança desenvolver-se enquanto humana porque é capaz de inserir-se no mundo de forma ativa, aqui nota-se uma característica essencial de Educação Infantil emancipatória.

De acordo com Cunha; Cunha e Ferreira (2020), a construção histórica e social constitui-se por meio da educação e das relações sociais, possibilitando ao homem a apropriação cultural e histórica. A teoria histórico-cultural por sua vez, integra a teoria crítica de Educação Infantil, que tem como fonte Paulo Freire. Diante

disso, elas elencam que nessa tendência, pensa-se em uma educação que contribua para a transformação social.

Este estudo contribuiu significativamente para a pesquisa na qual esse estudo de revisão se inclui e direciona em sua própria escrita, um caminho promissor, “a busca de uma formação integral baseada em uma perspectiva crítica de formação humana para a Educação Infantil, é preciso avançar para que tais assertivas cheguem com consistência às escolas, particularmente às escolas públicas brasileiras.” (Cunha; Cunha; Ferreira, 2020, p. 18).

Diante do exposto, uma vez que as autoras afirmam que a perspectiva crítica pauta-se em Paulo Freire e posteriormente destacam a importância da formação integral numa perspectiva crítica para Educação Infantil, infere-se que Paulo Freire pode contribuir notoriamente para a construção da identidade de uma Educação Infantil que se efetive enquanto processo de humanização, possibilitando às crianças perceberem-se ativas e criativas, podendo apropriar-se do que já existe, atribuindo diferentes significados, bem como recriando, transformando e inventando uma nova realidade, ou seja, emancipando-se.

O terceiro artigo analisado tem como temática a participação das crianças em um projeto político-social que envolveu as crianças na plenarinha, uma proposta da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Por meio da análise documental as pesquisadoras buscaram compreender como se deu a participação infantil, considerando que por vezes, toma-se um fragmento das falas das crianças, utilizando-o de forma decorativa, apenas para mostrar que elas “participaram”.

Barbosa e Voltarelli (2020), relatam que a perspectiva adultocêntrica torna-se um obstáculo para a legitimação da participação social das crianças, pois os padrões adultos e infantis são comparados, fazendo com que o grupo de crianças seja invisibilizado e continue à margem da sociedade.

O texto retrata a importância de escutar as crianças, valorizando e respeitando sua forma de ver e compreender o mundo. Seu lugar de fala precisa ser considerado, de modo que suas proposições e reivindicações tornem-se uma ação política.

Por meio de práticas coletivas e democráticas, faz-se urgente repensar o papel das crianças na arena social, para que assumam o seu papel enquanto sujeitos de direitos, que exercem sua cidadania e que se inserem no mundo de forma ativa por meio de sua real participação, não uma participação decorativa ou simbólica, mas uma participação efetiva.

A quarta produção discute as formas regulatórias de participação infantil. Por meio da pesquisa empreendida, as autoras discorrem que o reconhecimento da criança e do adolescente enquanto sujeitos de direitos constitui-se um desafio, e apesar de estar claro nas legislações e produções acadêmicas, é um discurso que está naturalizado, e que por ser amplamente reproduzido na superficialidade, torna-se também fragilizado e distante da prática social.

Buss-Simão e Mafrá-Rebello (2019), em sua pesquisa debruçam-se sobre o direito a participação, apontando para a marginalização desse direito na arena social, inclusive nas instituições de Educação Infantil.

O estudo apresentado pelas autoras demonstra que as formas regulatórias que compõem o cotidiano das instituições ofertadas para primeira infância por vezes desconsideram os direitos das crianças, pensando-as como passivas. No entanto, levando em conta a necessidade de garantia dos direitos infantis, o texto se coloca a discutir que o direito a participação deve ser defendido, uma vez que garante a cidadania das crianças, quando se faz efetivamente.

As pesquisadoras retratam sua pesquisa de campo, na qual observaram que a roda de conversa, que poderia constituir-se enquanto prática democrática, como momento de ouvir e escutar as crianças, momento de considerar suas opiniões, de acolher suas contribuições, bem como de respeitar suas posições, constituía-se como forma de regulação de suas ações, de controle de seus corpos e de repressão de suas vozes.

Nesse sentido, este artigo despertou a percepção da necessidade de reflexão e produção acerca da mobilização de posicionamentos críticos por meio de vivências emancipatórias, da importância de considerar que o diálogo entre adultos e crianças se faz entre pessoas igualmente humanas, que diferem em relação às suas categorias geracionais, e da importância de construir modos organizacionais juntamente com as crianças para os cotidianos da Educação Infantil.

Já no início da análise, foi possível constatar que, no que tange aos princípios emancipatórios na Educação Infantil, as pesquisas trazem discussões que abordam a importância da formação humana nesta etapa da Educação Básica, no entanto, embora apareçam breves pinceladas sobre a questão social no nível macro, não se faz uma relação direta entre a influência da estrutura social e a Educação das crianças.

Os artigos não discorrem sobre as condições desumanizantes geradas pelas desigualdades sociais na vida das crianças das camadas populares. E aqui quando se fala em desigualdades não diz respeito apenas a desigualdade de renda, mas se faz referência às inúmeras desigualdades geradas pela pobreza enquanto privação das capacidades básicas de existência e bem estar, que roubam entre tantos direitos das crianças, também o direito de participação e voz, do exercício da cidadania, roubam-lhe sua humanidade.

Nesse sentido, discutir a importância de uma educação para a humanização das crianças pequenas (0 a 6 anos de idade), implica na reflexão sobre a necessidade de construir uma identidade da Educação Infantil que seja comprometida com as infâncias, e que inclua fundamentalmente, as infâncias das camadas menos abastadas da sociedade. Desta forma, busca-se pensar uma Educação Infantil que fortaleça a condição humana das crianças, sua autonomia, que ofereça possibilidades de ela perceber-se como sujeito histórico, capaz de criar e recriar a sua realidade.

Pensar em uma educação infantil emancipatória, isto é, que se faça enquanto processo de humanização porque possibilita que as crianças se descubram enquanto seres humanos potentes, criativos e transformadores, implica em compreender a estrutura social, bem como entender o lugar que a criança e a infância ocupam historicamente no cerne social, pois as formas de entender e tratar a criança são imbuídas de concepções que se construíram e se transformaram ao longo da história.

Os textos abordam a formação humana, utilizando esporadicamente o termo emancipação, em alguns momentos aprofundam a discussão em princípios essenciais à prática emancipatória, como por exemplo a participação, mas não contextualizam a necessidade desses princípios no nível histórico-social.

Entende-se que para se falar em uma Educação Infantil Emancipatória, é imprescindível refletir: Por que? Para que? Como? E esses questionamentos encaminham diretamente para o contexto histórico, político e social. Portanto, pode-se inferir que trata-se de uma lacuna a ausência de discussão aprofundada acerca do impacto que a estrutura social exerce sobre as infâncias, os processos desumanizantes e a alienação de direitos que se reproduzem de forma naturalizada. Isso precisa ser refletido, para que se busquem possibilidades de as crianças assumirem um novo papel político e social.

Outra questão a ser contemplada, é que a forma que a criança se percebe sujeito depende da postura docente, portanto, é essencial que as professoras e

professores das crianças pequenas (0 a 6 anos) tenham conhecimento da estrutura de classes que compõe a realidade social e mais que isso, que tenham também consciência de classe, para que se comprometam com uma educação emancipatória, que não busca controlar e usar os corpos e as vozes das crianças, mas que as encoraja a assumirem o lugar que lhes é de direito.

Por fim, a partir da análise dos artigos selecionados emergiram caminhos importantes e necessários de serem pensados e/ou percorridos na construção dessa pesquisa. A discussão acerca da estrutura social e seu impacto na vida das crianças e na Educação Infantil, as concepções que têm se constituído historicamente e que são determinantes nas formas de compreender a criança, o papel docente no contexto da Educação Infantil e a discussão de práticas que coadunem com uma concepção de educação para a emancipação na primeira infância.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL: A BUSCA PELA EMANCIPAÇÃO

As crianças pequenas que frequentam os Centros Municipais de Educação Infantil e as Escolas Municipais que oferecem esta etapa educativa, filhas das camadas populares, são colocadas à margem da sociedade desde a mais tenra idade, não apenas por questões educacionais, mas por direitos humanos básicos, que lhe são alienados.

Concorda-se com Scalon (2011, p. 52), quando afirma que “no Brasil é preciso enfrentar o que seria o maior correlato da desigualdade de renda no país: a educação”. A autora retrata como correlação direta entre educação e desigualdade de renda o fato de que “sem credenciais educacionais os brasileiros estariam fadados a ocupar postos de trabalho com menos qualidade e, conseqüentemente, mal remunerados.” (Scalon, 2011, P. 53).

Entende-se que a desigualdade de renda se desdobra em inúmeras outras desigualdades, no entanto, a relação entre desigualdade e educação não pode ser reduzida à noção de precariedade de renda, uma vez que envolve diversas dimensões da realidade social (Scalon, 2011).

Estamos falando, portanto, da pobreza como privação de capacidades básicas que conduz à vulnerabilidade, exclusão, carência de poder, de participação e voz, exposição ao medo e à violência – enfim, à exclusão de direitos básicos e de bem-estar (Scalon, 2011, p. 53).

Diante disso, será apresentado neste estudo o entendimento das desigualdades sociais como privação das capacidades básicas necessárias a um ser humano, desde a mais tenra idade.

A partir de Freire (2021b) é possível entender que essa privação de capacidades básicas consiste na desumanização e exploração de uma significativa parcela das pessoas em detrimento dos interesses de uma minoria, assim, considera-se fundamental a formação de sujeitos autônomos que façam resistência à realidade social, não aceitando-a como natural, uma vez que a sua naturalização a perpetua, mas entendendo-a sobretudo, como passível de transformação.

Para o cenário que se busca discutir, é conveniente amparar-se em Scalon (2011, p. 51), quando faz a seguinte afirmação: “[...] é importante ressaltar que, num contexto de extrema desigualdade como o que temos no Brasil, até mesmo a

cidadania, entendida aqui como participação, é desigualmente distribuída.” Assim, falar de desigualdade não se refere apenas à distribuição desigual de renda, mas à desigualdade de poder. Esse debate envolve desigualdades de raça, gênero, classe e cidadania, que decorrem da concentração de poder nas mãos da elite dominante, marginalizando os grupos majoritários e afetando a democracia (Freire, 2021b).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em seu artigo 15, se pronuncia: “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.”

A partir do artigo citado no ECA (1990), percebemos que o respeito à criança enquanto um sujeito de direitos civis, humanos e sociais, é assegurado nas legislações. Esse pronunciamento permite interpretar as diferentes desigualdades, inclusive no que concerne ao direito de participação e cidadania, como uma violação dos direitos infantis.

Assim, considera-se importante empreender uma discussão acerca da educação, não atribuindo a ela as características que preparariam o indivíduo para ocupar um bom lugar social e econômico, mas entendendo-a como formação humana e compreendendo sua potencial contribuição no que tange à desnaturalização e transformação da rígida estrutura social.

Embora a convivência com as desigualdades as façam assumir um caráter naturalizado, é preciso vê-las e compreendê-las como problema político. Entende-se que a educação sozinha não é a salvadora das mazelas sociais, no entanto, constitui-se uma alternativa essencial na busca pela redução das desigualdades, pois na perspectiva humanizadora, ela instrumentaliza os sujeitos para a participação, reivindicação de direitos, para a busca por igualdade. Segundo Scalón (2011), a igualdade é um atributo básico da cidadania, se tomarmos esta última em seu sentido mais amplo, isto é, como acesso a direitos.

Nesse contexto, afirma-se que a educação é uma importante ferramenta, que se coloca a serviço de projetos de sociedade. Para além disso, a educação se constitui como um exercício do projeto de sociedade com o qual está comprometida. Dessa forma, para que se efetive enquanto transformadora da realidade social existente, é necessário garantir que ela esteja pautada em princípios emancipatórios, que tenham como objetivo a humanização, que contribuam para que as crianças se percebam sujeitos ativos e criativos, que se descubram capazes de analisar e recriar sua

realidade, além de vivenciarem cotidianamente, no espaço da Educação Infantil, o exercício democrático, explorando seu poder de ação e transformação.

Pode parecer desafiador pensar uma educação que instrumentaliza, nesse caso, as crianças pequenas, mas considerando-as oriundas das camadas populares, podem estar privadas de suas capacidades básicas, portanto vulneráveis a um processo de desumanização. Por outro lado, ao compreendê-las enquanto pessoas que possuem direitos, cabe ao contexto educativo comprometido com a transformação social, respeitar a criança e a infância, possibilitando uma formação humanizadora, que não tira da criança o seu direito à participação e voz, mas que o fortalece.

Para discutir uma educação infantil que se constitua para fortalecer e potencializar as características inerentemente humanas das crianças, buscamos as contribuições de Paulo Freire, importante e influente educador brasileiro.

Paulo Freire, em sua trajetória, denuncia a sociedade capitalista, a divisão de classes entre elite dominante e classe popular, ou, burguesia e proletariado, ou ainda uma melhor definição, opressor e oprimido.

Segundo Freire (2021b) a opressão ocorre pela dominação de uma classe sobre a outra, nesse caso, da elite sobre a classe popular. Os opressores transmitem sua ideologia e cultura, difundem os conhecimentos que consideram válidos por meio da educação. Assim, a opressão desumaniza o indivíduo, que tem sua vocação de homem e mulher “negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (Freire, 2021b, p. 40).

Nesse sentido, no livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2021a) defende que a libertação dos oprimidos ocorre com a construção da autonomia, que se dá por meio da educação crítica, que considera homem e mulher como sujeitos de sua historicidade, os conscientiza de sua identidade cultural, de sua classe social, possibilitando a autopercepção de sujeito histórico, capaz de libertar-se da dominação por meio da problematização e reconstrução da realidade.

Portanto, entendemos e concordamos que a autonomia é condição humana do indivíduo que se reconhece como ser histórico, que analisa o mundo a sua volta e se posiciona ativamente para recriá-lo.

4.1 INFÂNCIA E EMANCIPAÇÃO: CATEGORIAS CONSTITUTIVAS

Conforme a análise apresentada na próxima seção, a Base Nacional Comum Curricular reflete as disputas ocorridas no universo social, político e econômico. Nesse sentido, entendemos que ela possui limites que apontam para uma educação regulatória e dominadora, tanto no que se refere à prática docente quanto à aprendizagem das crianças. Contudo, também é composta por contradições que, se exploradas de forma desmistificada, podem contribuir para a reflexão sobre a importância de uma educação emancipatória e transformadora.

Assim, além de refletir criticamente acerca do campo contraditório que encontramos na BNCC, é preciso, diariamente, romper com a lógica neoliberal, por meio de uma prática refletida que humaniza e transforma o processo educativo e as pessoas nele envolvidas.

Nessa perspectiva, problematizaremos as categorias constitutivas da docência emancipatória na Educação Infantil, consideradas imprescindíveis para a análise e reflexão aprofundada sobre como têm se especificado as práticas pedagógicas nesta primeira etapa da Educação Básica.

Entendemos que “as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações” (Cury, 2000, p. 21).

Sendo assim, pensando em uma Educação Infantil Emancipatória, exploraremos os conceitos de emancipação e democracia como categorias de análise. Esses conceitos são integrados por princípios que se desdobram de diversas formas no cotidiano da EI, podendo contribuir para a construção de caminhos que conduzam à prática docente emancipatória, e conseqüentemente, à emancipação das crianças, à emancipação humana.

As categorias supracitadas

[...] não são algo definido de uma vez por todas e não possuem um fim em si mesmas. Elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta, compreensão esta que, por sua vez, só ganha sentido quando assumida pelos grupos e agentes que participam de uma prática educativa (Cury, 2000, p. 21).

Esta compreensão instrumentalizará a análise da realidade, contribuindo para que o contexto da EI seja apreendido de forma a considerar a realidade social e a

estrutura econômica capitalista como pano de fundo das relações e das condições objetivas presentes no âmbito educativo.

A emancipação constitui-se um processo libertador, que opõe-se à alienação.

A alienação

é o estado não-reflexivo do indivíduo sem consciência do seu próprio “eu” perante a sociedade, passivo em suas decisões e ignorante de suas possibilidades. É uma categoria concreta, resultado da dominação ideológica de uma ou mais classes sobre outras (Vasconcelos e Brito, 2009, p. 42).

Ao lincarmos esse entendimento ao contexto social, podemos afirmar que a BNCC, quando colocada em prática de maneira inquestionável, contribui para alienação, pois o referido documento, enquanto um revérbero do neoliberalismo, tem um compromisso significativo com o ajustamento das pessoas às necessidades do setor econômico. Ajustamento, adaptação (Freire, 2021b), nessa relação, as crianças são objetificadas, tendo em vista que são consideradas passivas diante dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que definem o que dela se requer.

A condição supracitada expressa a educação bancária, que consiste na transmissão de saberes e conhecimentos de forma impositiva (Freire, 2021b). Assim, não apenas os educandos são vistos como objetos, mas também são objetificados os professores que não se posicionam de forma crítica diante da BNCC e dos demais documentos normativos. Diante disso, o ajustamento não tem nenhuma ligação com processos emancipatórios e transformadores, uma vez que não pressupõe a atitude crítica, mas sim a passividade. Entretanto, a atitude crítica é a única forma de se integrar ao mundo como transformador dele (Freire, 2022).

Nesse sentido, a prática docente mistificada, que se desenvolve diariamente, sem consciência da estrutura social e sem estar declaradamente ancorada em um projeto de sociedade que busca a transformação, também favorece a alienação.

A emancipação pode ser entendida “como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social” (Moreira, 2010, p. 145).

Compreendemos a práxis humana a partir de Freire (2021b), portanto, a definimos como processo de reflexão e ação que permite aos humanos compreenderem a realidade que os circunda e agirem para transformá-la. O ser

humano não é um produto da realidade social, é a realidade social que resulta da ação humana, constituindo o processo histórico.

Nesse contexto, “[...] o processo emancipatório freiriano decorre de uma *intencionalidade política* declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos” (Moreira, 2010, p. 145).

Assim, ao falarmos de uma Educação Infantil emancipatória, não estamos querendo dizer que se deve abordar com as crianças temas como estrutura capitalista, influências do neoliberalismo, sistema dominante, desigualdade de classes, enfim. O que buscamos, ao defender uma educação infantil para a emancipação, é que as professoras e professores que atuam com as crianças pequenas tenham consciência de classe, que compreendam a íntima relação entre a educação e estrutura econômica, bem como saibam que sua prática pode contribuir para reprodução ou transformação das desigualdades sociais.

É nesta perspectiva, que os docentes conscientes, por meio da prática pedagógica, devem oportunizar experiências que possibilitem às crianças desenvolver a consciência do seu eu não passivo, e sim ativo, criativo, transformador. É fundamental que a prática educativa transformadora provoque a superação da ingenuidade para a criticidade, pois “uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (Freire, 2021a, p. 33).

No cotidiano da Educação infantil, a organização da jornada diária, o planejamento docente, a disposição dos mobiliários, o acesso aos materiais e materialidades, e tudo que se constitui no ambiente educativo, deve provocar a ação, a investigação, a indagação, a exploração, as descobertas, a apropriação, por parte da criança. Dessa forma, na relação que ela estabelece com esse contexto, se constituirá a práxis reflexiva, efetivando a Educação Infantil como prática da liberdade, pois a criança poderá perceber-se como um ser ativo na constituição do mundo exterior a ela, fortalecendo-se “como sujeito de sua própria destinação histórica” (Freire, 2021b, p. 11).

Compreendendo o desenvolvimento humano da criança, pode-se observar que

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (Freire, 2022, p. 60).

Pelo exposto, evidencia-se a importância de a prática docente na educação infantil criar as condições para que a criança se relacione crítica e criadoramente com a realidade, pois é por meio da atitude crítica que ela se integra ao mundo, superando o ajustamento (Freire, 2022, p. 61).

Esse processo está relacionado ao desenvolvimento da autonomia, que, segundo Freire (2021a), consiste na condição humana da pessoa que se reconhece como ser histórico, ou seja, que reconhece sua capacidade de intervenção no mundo e, por meio da práxis, busca compreendê-lo e transformá-lo. Com o objetivo de contribuir para a construção da autonomia das crianças,

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (Freire, 2021a, p. 42).

A criação dessas condições, por sua vez, deve ser mediada pelo conhecimento do contexto de vida das crianças, pois “não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo” (Freire, 2021a, p. 62).

Assim, ressalta-se a necessidade de os professores e professoras compreenderem que a prática educativa não acontece fora da arena social, política e econômica, pois esses fatores condicionam objetivamente a vida das camadas populares. Quando falamos da educação pública, estamos falando das crianças provenientes dessas famílias.

Nesse âmbito, falar de emancipação e autonomia demanda falar de democracia e participação, pois como afirma Fátima Freire Dowbor, “uma filosofia de educação cujo princípio básico é a crença no ser humano, na sua capacidade transformadora da realidade na qual se encontra inserido, resguarda uma concepção democrática da educação” (Dowbor, 2008, p. 59).

Embora o princípio democrático esteja imbricado na tessitura teórica construída até aqui, agora nos debruçaremos sobre ele de forma mais específica.

A gestão democrática da escola pública tomou forma de lei com a Constituição Federal de 1988, por meio do Art. 206, inciso VI. Posteriormente, foi reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, em seu Art. 3º, inciso VIII, que definiu a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal” (Brasil, 1996), como princípio basilar da Educação Pública.

Tomando-o de forma geral, o conceito de gestão ou administração pode ser entendido como “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Paro, 2012, p. 25). Partindo dessa premissa, compreendemos que a gestão escolar consiste na utilização dos meios disponíveis para alcançar os objetivos educacionais, dentre os quais estão a formação humana integral e a transformação social.

Desta forma, como manifestam-se os pronunciamentos legais, sendo a gestão pautada no princípio da democracia, entendemos que seus objetivos devem coadunar com uma concepção de educação que se faz enquanto processo de humanização, visto que na concepção democrática, a autonomia e a participação são balizadoras da ação.

Entretanto, considerando que os conceitos de democracia, autonomia e participação podem ser polissêmicos e atender a distintos projetos societários, demarcamos que

A gestão democrática aqui é compreendida como um processo humano que traduz a ideia de que os sujeitos, nela envolvidos, são capazes de fazer escolhas que são fruto da vontade humana e, só existe como tal porque os que dela participam tem a capacidade de se projetar sobre a natureza e de transformá-la, transformando a si mesmo (Falcão et al., 2024, p. 158).

Assim, evidenciamos que, “nessa perspectiva conceitual, a gestão concebe a educação como meio para humanizar meninos e meninas por meio dos princípios democráticos” (Falcão et al., 2024, p.158). Lima (2002) afirma que Freire propôs uma “pedagogia democrática, de educação *para e pela* democracia, através de práticas dialógicas e anti-autoritárias e do exercício da participação, contra a passividade e para a decisão” (p.32).

A prática democrática assim compreendida, contribui para o entendimento de que a democracia deve desdobrar-se em todas dimensões do cotidiano da Educação Infantil, nas relações humanas, na elaboração do planejamento, na organização do espaço, entre outros.

Nesse sentido, “o educador, ao assumir determinadas posturas pedagógicas por meio das quais direciona e dá sentido à sua prática pedagógica, apóia-se forçosamente numa concepção de educação” (Dowbor, 2008, p. 60). Portanto, se a prática docente não se efetiva pelos meios democráticos, ela está a serviço de uma educação reprodutora, que objetifica as crianças, e que consequentemente, alimenta o status quo.

Segundo Lima (2002), uma escola democrática é impensável sem a participação ativa de professores, professoras e crianças, sua “realização pressupõe a participação democrática de outros sectores e o exercício da cidadania crítica de outros actores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em co-construção” (p. 42).

É preciso entender que a democracia não é um princípio dado, ela é construída pelas práticas de participação que se dão no cotidiano. Logo, para que se efetive no espaço da EI, as professoras e professores devem tê-la como intencionalidade na organização de suas ações, expressando a qualidade política da prática educativa (Freire 2021a). As crianças precisam fazer parte da construção do espaço coletivo, imprimindo nele suas marcas, seus interesses e os significados que elaborou nas relações com o outro e com o mundo a sua volta.

Lima contribui, explicando que Freire construiu uma “teoria da participação democrática radical” e posicionou-se contra a falta de participação que silencia e aliena (2002, p. 32). A democracia radical exposta por Freire (2021b) se caracteriza como radical por ser criadora, crítica, libertadora, e, portanto, transformadora da realidade concreta.

Também concordamos com Lima, quando pondera a participação em Paulo Freire, “a participação de que fala é uma participação no processo de decisão, um acto de “ingerência”, e não uma atitude do espectador que se limita a assistir ou, de mais ou menos longe, a contemplar” (Lima, 2002, p. 33). Então, “o foco sobre a cidadania das crianças reforça a necessidade de uma concepção que vá além de um conjunto de direitos e que salienta o valor e a importância da ideia de “cidadania vivida” (Agostinho, 2023, p. 127).

Desse modo, a realidade da EI deve ser composta pela radicalidade democrática, que precisa estar expressa nas possibilidades de tomadas de decisões, na manifestação de pensamentos e escolhas, na forma que o espaço é ambientado, nas trocas relacionais e culturais entre as crianças e entre adultos e crianças, na maneira como as crianças têm a possibilidade de lidar com suas necessidades básicas de higiene e alimentação, entre muitas outras possibilidades que podem ser constituídas na prática social cotidiana.

4.2 UMA PROPOSTA EMANCIPATÓRIA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora Paulo Freire tenha se dedicado à alfabetização de jovens e adultos, concorda-se com Marafon (2012, s/n.) sobre

a ideia de que não existe um Paulo Freire da educação de jovens e de adultos, ou da educação de um grupo ou de outro. Existe um projeto societário freireano, o que exige dos pesquisadores o debate sobre o lugar dos jovens, dos adultos e da criança na sua teoria. É nesse contexto que postulamos a fecundidade de Paulo Freire para problematizar a educação da infância, pois suas ideias contribuem para discutir alguns dos aspectos da infância, da criança e da educação infantil das classes populares.

É nesse sentido, que a partir de Paulo Freire, defendemos uma pedagogia para a educação infantil que se constitua em favor de todas as crianças, inclusive dos filhos e filhas das camadas populares. Portanto, as categorias que estão fundamentando a presente investigação estão ancoradas na concepção filosófica freiriana.

Ao buscar as contribuições do autor supracitado para a Educação da Infância, este estudo se vincula a um projeto de sociedade comprometido com uma educação que coaduna com a construção de uma sociedade mais humana, igualitária e equitativa, pois como se manifesta Arroyo (2001) no livro *Pedagogia da libertação* em Paulo Freire,

bastará olhar os rostos desfigurados de crianças e adolescentes para não poder deixar de encará-los como Paulo Freire o fez, para sentir que a infância excluída, oprimida, a infância negada nos interroga e nos pede algo mais do que o letramento, as contas, as noções elementares de ciências. Pede algo mais que instrução bancária, algo mais do que merenda escolar. Essas crianças e adolescentes nos pedem o que Freire entendeu: que como educadores de escola recuperemos a humanidade que lhes foi roubada já

desde a infância; que os reconheçamos como excluídos e oprimidos; que reaprendamos a 'pedagogia do oprimido' (Arroyo, 2001, p. 169).

A partir da profundidade dessa citação, destacamos a importância que esta pesquisa atribui para a humanização da educação da infância. As crianças são humanas, são sujeitos de sua própria história, cabe à escola e às professoras e professores reconhecê-las como tal, fortalecer a sua humanidade, possibilitar condições para a construção da sua autonomia desde a mais tenra idade, desenvolver práticas emancipatórias e promover condições para que elas encontrem a sua vocação histórica: a de “ser mais” (Freire, 2021b).

Para refletir sobre o trabalho pedagógico a ser realizado na Educação Infantil, é pertinente elencar que é necessário superar a concepção bancária de educação. A estrutura social e os interesses da elite dominante impactam as relações humanas no interior das instituições, bem como a relação adulto-criança, buscando o atendimento dos seus interesses (Freire 2021b).

Nesse sentido, se o educador ou educadora não possuírem consciência de classe e não tiverem definido o projeto de sociedade com que estão comprometidos, podem assumir o papel de opressor/opressora, colocando-se a serviço da dominação e da reprodução estrutural, contribuindo assim, para a naturalização das contradições sociais e efetivando um processo educativo que desumaniza.

Entendendo que desde a primeira infância é de suma importância uma formação emancipatória, considera-se imprescindível a conscientização dos educadores, não só em relação as crianças, mas principalmente em relação a si mesmos e ao contexto em que estão inseridos, pois a partir do momento que os docentes tiverem consciência de classe, poderão compreender a necessidade de ancorar o trabalho pedagógico da educação infantil em uma intencionalidade política, para que se efetive como prática libertadora (Freire 2021a).

As crianças são humanas, são protagonistas, ativas, criativas e transformadoras, portanto sujeitos da sua história. A Instituição de Educação Infantil é espaço de desenvolver e fortalecer essas potencialidades e não de anulá-las. Entretanto, “o educador, por meio de sua prática pode assumir o papel de opressor, tendo em vista que o adulto tende a controlar a criança, fazendo-a agir de acordo com as suas vontades e regras” (Queiroz; Falcão, 2017, p. 5658).

Contudo,

as crianças lutam pela emancipação quando se antecipam ao nosso movimento de outorga da condição de sujeitos de direitos, quando conseguem insurgir-se contra as regras e limites instituídas por práticas que ainda as consideram uns seres inacabados, frágeis, de “natureza corrupta e animal”. (Batista, s/d, p. 54)

Ao assumir o papel de opressor, controlando as crianças e fazendo-as agir de acordo com suas imposições, o educador coloca em prática a educação bancária, denunciada por Freire (2021b), favorecendo a desumanização dessas crianças, como também a manutenção da estrutura capitalista e a reprodução das desigualdades, uma vez que restringe a capacidade criativa.

Há ainda situações em que o educador não se apresenta à criança de forma autoritária e tirana, a reconhece e até a respeita como pessoa, porém, persiste a falta de conhecimento sobre quem essa criança é no contexto social e educacional, não há clareza sobre a classe social de origem e nem sobre a função social da Educação Infantil. Nesta segunda situação, também se efetiva a educação bancária, pois tendo em vista que não há reflexão e transformação, prevalece a reprodução. Freire (2021b, p. 11) destaca que “A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação.”

Os docentes precisam ser formados para a autonomia, para a emancipação, eles precisam conscientizar-se e reconhecer-se enquanto oprimidos, mas também enquanto sujeitos de sua história, não adaptáveis, mas transformadores da realidade social. Segundo Fagundes (2016, p. 19) “a ação de desmistificar a realidade de opressor e oprimido possibilita a construção da identidade do oprimido”. Ao reconhecer-se enquanto oprimido e compreendendo sua capacidade de transformação, acredita-se que esse docente se tornará sujeito de suas ações e assumirá um compromisso com a transformação social, por meio da práxis, como afirma Freire (2021b).

O docente da educação infantil, ao assumir uma prática transformadora, compromete-se com uma educação humanizadora, que tem como papel oferecer condições, vivências e experiências que proporcionem o desenvolvimento integral da criança, isto é, uma formação que contemple seus aspectos cognitivo, emocional, social, físico e moral.

Nesse contexto,

a construção dos sentidos pessoais e a forma pela qual a criança se perceberá sujeito dependem da postura do professor, que objetivando a construção da autonomia, apresentar-se-á de forma democrática abrindo espaço para o diálogo que possibilita a troca de conhecimentos e que faz o educando sentir-se parte do processo, sentir-se ativo, o faz construir-se como sujeito histórico (Queiroz; Falcão, 2017, p. 5659).

Em consonância com as autoras, ressaltamos que a postura docente é de suma importância. Pois, compreendendo a qualidade política da sua ação, os professores precisam ofertar condições que possibilitem às crianças superar a ingenuidade pelo exercício da criticidade (Freire 2021a). Nessa linha, o educador democrático, crítico e consciente compreende que “[...] a criança deve ter a oportunidade, desde a sua infância, de criar sua autonomia” (Marafon, 2012, p. 134).

Assim, considerando a importância do desenvolvimento da autonomia da criança – condição favorecida pela educação humanizadora –, defendemos uma concepção de educação que, ao invés de desumanizar, humaniza, ao invés de alienar, emancipa, e ao invés de oprimir, liberta. Essa concepção também se apresenta como possibilidade de superação da desigualdade social, no lugar de perpetuá-la.

Freire (2021a), então, propõe uma educação para a autonomia. Educação esta que deve ter por objetivo desenvolver nos educandos a criticidade que os tirará da passividade diante da realidade opressora. No entanto, a educação nesse sentido só pode ocorrer por meio da prática educativa democrática, a qual considera a participação ativa da criança. Desse modo, “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 2021a, p. 28). A partir dessa afirmativa entende-se que o educador democrático deve criar condições que possibilitem a aprendizagem crítica.

Na arena dessa discussão, é relevante salientar que

nós, professores, ainda temos dificuldade em compreender e legitimar as diferentes formas de as crianças viverem e atuarem no mundo. Suas práticas, marcadas pelas expressões das múltiplas linguagens, da simultaneidade, provisoriidade e pelo imprevisível, sempre foram tratadas como problema, cabendo à educação a tarefa de modificá-las, dominá-las no sentido do enquadramento social (Batista, s/d, p. 54).

A prática do enquadramento social é marcada pela intenção de regular as crianças e seus tempos, manifestando-se na tentativa de uniformizar o grupo e buscar uma ordem e estética que correspondam ao padrão adultocêntrico (Batista, s/d, p. 54).

Pensar a educação infantil como espaço humanizador e emancipatório implica na negação de práticas reguladoras e homogeneizantes,

Portanto, a emancipação das crianças, isto é, a vivência da condição de autor e ator social de direitos no espaço de educação coletiva, exige uma revisão das práticas que as submetem à condição de adulto em miniatura, de sujeito em maturação que um dia vai ser, de um ser frágil, incompleto, sem poder de escolha e de decisão sobre a vida vivida nas instituições; libertá-las de uma rotina homogênea, previsível, ordenada, assim como da temporalidade institucional onde todos têm que dormir, comer, fazer atividade, sentar na roda, ouvir a história, brincar no parque, ao mesmo tempo; libertá-las da lógica escolarizante, que insiste em ensinar de forma fragmentada “o mundo que já existe”, que insiste em preparar para o futuro quando a experiência de ser criança está apenas começando a ser vivida. E, acima de tudo, desconstruir a idéia de que existe uma infância homogênea e universal. (Batista, s/d, p.54)

Planejar o trabalho pedagógico para uma educação infantil que tenha como foco a formação humana e emancipatória, requer a organização de práticas que envolvam todo o contexto educativo, tais práticas devem ser provocativas, devem convidar a criança para as investigações e para as descobertas. Os materiais oferecidos precisam ser ricos em possibilidades e devem guardar uma infinidade de significados não prontos, dando às crianças a possibilidade de inventarem ou reinventarem a realidade que quiserem, a partir do conhecimento que possuem sobre o mundo.

A postura curiosa, indagadora, problematizadora e criativa das crianças não pode ser tolhida, a educação infantil aqui defendida deve fortalecê-la e criar condições que enriqueçam essas investigações sobre o mundo, sobre a vida.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos. (Freire, 2021a, p. 33).

Nessa perspectiva, as crianças podem perceber “que uma das bonitezas de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo” (Freire, 2021a, p. 30). Assim, à medida que as crianças vão se percebendo como sujeitos capazes de transformar e recriar o mundo que existe ao seu redor, assumem-se “seres para si” (FREIRE, 2021a, p. 41), ou seja, produzem

sua autonomia, sua emancipação, exercitando a resistência para as desigualdades esmagadoras e desumanizantes.

No decorrer desta seção, buscamos contextualizar a importância de uma educação emancipatória e transformadora, considerando a estrutura social. Para isso, foi necessário discutir as categorias emancipação e democracia, fundamentais na construção da prática docente comprometida com a emancipação humana e a transformação social.

Entretanto, os currículos dos estados e municípios são guiados pela Base Nacional Comum Curricular (2017). Esse documento normativo prescreve as aprendizagens essenciais para todo o território nacional e, uma vez que a prática docente é regulada por ele, pensar uma Educação Infantil emancipatória exige uma análise e compreensão aprofundada e historicamente situada sobre o referido documento.

5 BNCC NO CONTEXTO NEOLIBERAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreender o contexto da BNCC, é imprescindível entender que as últimas décadas do século XX foram marcadas por disputas globais em torno das políticas educacionais. Esse movimento foi impulsionado pela reestruturação econômica desencadeada pela crise do modelo produtivo taylorista na década de 1970 (Santos; Silva; Terreros, 2021).

Segundo Santos e Mesquida (2007), em contraposição ao modelo fordista keynesiano, o capital se direcionou para o Toyotismo, uma nova base técnica, flexível, diferenciada e com produção seriada. Essa nova base incluiu a terceirização de serviços e o desenvolvimento de tecnologias de ponta, garantindo a reprodução e acumulação do capital, compensando assim, o período de estagnação econômica.

Diante disso, a base teórica do capitalismo passou por mudanças que receberam o nome de neoliberalismo. O neoliberalismo, enraizado no liberalismo, tem como fortes características a diminuição do Estado, a promoção de liberdades individuais, a estimulação da abertura comercial e da competitividade entre os mercados (Santos e Mesquida, 2007).

Em 1989, a partir do Consenso de Washington, o neoliberalismo passou a se concretizar no Brasil e na América Latina, por meio de recomendações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Os reflexos desse modelo impactaram a estrutura econômica, política e social brasileira, que passou a se reestruturar para contemplar as regras de ajuste econômico, bem como operacionalizar o dogma neoliberal (Santos e Mesquida, 2007).

Historicamente, os diferentes momentos vivenciados pelas sociedades têm demandado um projeto de ser humano que atenda as transformações de forma satisfatória. As mudanças no setor econômico influenciaram a criação e implementação de políticas que têm organizado a sociedade para o atendimento de suas necessidades. É por esse caminho que as mudanças no setor econômico suscitam mudanças na Educação.

Assim, em 1990, um documento da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, a Cepal, alertava para que mudanças na educação fossem realizadas urgentemente em função da reestruturação produtiva em curso, a qual deveria adequar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo da época (Santos e Mesquida, 2007, p. 60).

Nesse contexto,

O Estado representa o governo, “mantenedor” da ordem; o mercado, a iniciativa privada, dona dos meios de produção; o espaço público, o espaço do debate, da manifestação de todos, dos encontros e desencontros das pessoas. Os três agem no campo da educação, moldando-a, formatando-a, a fim de que indivíduos se adequem às mais diversas situações no mundo social e, conseqüentemente, no mundo do trabalho (Araújo e Aguiar, 2010).

Desse modo, entendemos que a educação é um campo de disputa. Diante das exigências produtivas do mercado, o Estado, como responsável pela “ordem”, desempenha a função de regular e normatizar a educação por meio das políticas públicas, sobrepondo o interesse mercadológico à formação humana e emancipatória. Assim, o espaço público, enquanto espaço de debate, deve ser o lugar da reflexão crítica acerca das contradições sociais, com o objetivo de superá-las.

5.1 AS DISPUTAS EM TORNO DA BNCC

Nessa linha, as discussões acerca da Base Nacional tiveram a participação de instituições privadas, ligadas a fundações e grupos financeiros, que se apresentam como parceiras de entidades públicas (Biondo, 2019). Algumas dessas instituições são: Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú – Educação e Trabalho, Fundação Lemman, entre outros, as quais fazem parte do Conselho Deliberativo do chamado “Movimento pela Base”, que se declara como rede não-governamental dedicada a “apoiar e monitorar a implementação de qualidade da BNCC” (Movimento pela Base). E entre os doadores deste movimento está a Fundação Roberto Marinho.

Os movimentos em torno da BNCC envolveram ações políticas do Governo Federal, Deputados e Senadores. O Poder executivo, na gestão Temer (2016-2018), propôs a alteração do PNE, com o objetivo de que a Base fosse aprovada somente pelo Congresso Nacional, sem passar pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Entretanto, foi realizada uma recomposição do CNE, destituindo os conselheiros que tinham posição contrária ao Governo, sendo incorporados novos conselheiros ligados ao governo pós-golpe (Barbosa; Silveira; Soares, 2019). Dessa forma, os interesses motivados pelo Banco Mundial, de atender a exigência de uma reforma empresarial da educação, foram articulados à educação nacional (Barbosa; Silveira e Soares, 2019).

Na arena dessas discussões, entende-se que na elaboração da versão final da Base Nacional Comum Curricular, a participação da sociedade civil, as contribuições de professores, gestores, instituições educacionais, grupos de pesquisa, movimentos sociais, entre outros, não tiveram notoriedade, sendo aprovada a terceira versão revisada do referido documento, que expressa características marcadamente neoliberalistas, demonstrando potencial contribuição para o atendimento de interesses consoantes com a exigência mundial, que visava o fortalecimento do modelo econômico em ascensão.

Para garantir sua sobrevivência, as firmas precisam procurar maneiras de ultrapassar os limites definidos pela legislação governamental. De modo crescente, isso tem significado que os limites estabelecidos para dividir as partes não-mercado de nossas vidas tiveram que ser alargados para que estas esferas pudessem ser abertas à comodificação e ao lucro (Apple, 2005, p. 32).

Isso evidencia que “Estado, mercado e sociedade relacionam-se de maneira complexa e que essa relação influi na consecução das leis e na prática social como um todo” (Araújo e Aguiar, 2010, p. 14). Desse modo, entende-se que a versão aprovada da BNCC, revela o uso da política educacional para afetar a sociedade e adequá-la às necessidades de mercado.

Assim, nessa conjuntura, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada como um documento normativo que reúne as aprendizagens consideradas essenciais para atender às novas demandas do capital, as quais devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Dessa forma, a BNCC constitui-se como uma Política Nacional de Educação, sendo a referência a partir da qual devem ser elaborados os currículos dos Sistemas de Ensino e Redes Escolares dos Estados, Distrito Federal e Municípios, bem como as propostas pedagógicas das Instituições Educativas (BNCC, 2017).

Uma vez que a Base prescreve as aprendizagens consideradas essenciais, entende-se que, por meio dos currículos, ela regula as práticas pedagógicas efetivadas no cotidiano das instituições. Portanto, para refletir sobre a possibilidade da construção de uma prática emancipatória na Educação Infantil, faz-se necessário compreender a BNCC dentro um contexto historicamente situado, observando as relações políticas, econômicas e sociais que a condicionam.

Ao recuperar os marcos legais deste documento normativo, observa-se que a Constituição Federal - CF (Brasil, 1988) remonta às duas últimas décadas do século XX, um período em que havia uma correlação de forças favoráveis aos avanços sociais. No entanto, as deliberações subsequentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica DCNEB (BRASIL, 2010), o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 - 2024 (Brasil, 2014) e, mais recentemente, o PNE 2024 – 2034 (Brasil, 2023), já apresentam fundamentos voltados para a nova investida do capital sobre a organização da educação, especialmente a educação infantil.

Contudo, isso não se deu sem resistência dos setores sociais democráticos, a BNCC foi amplamente disputada e debatida. A primeira versão, publicizada em 2015, em formato de consulta pública, foi apresentada por Renato Janine Ribeiro – Ministro da Educação naquele momento – como versão inicial, aberta para amplo debate da sociedade civil, pesquisadores e docentes, para que após análises, discussões e contribuições, fosse encaminhada nova versão ao Conselho Nacional de Educação – CNE (BNCC, 2015).

Dessa forma, a versão preliminar da BNCC foi disponibilizada para a participação coletiva, contando com as contribuições de especialistas de diferentes áreas do conhecimento e da Educação Infantil, bem como de professores, gestores, instituições educativas, grupos de pesquisa, movimentos sociais e associações científicas (Barbosa; Silveira e Soares, 2019).

No que se refere à redação da Educação Infantil, houve contribuições de grupos atuantes no campo, no entanto, o texto foi cortado pelas comissões organizadoras, sob a justificativa de que, devido à sua natureza operativa, não cabiam aprofundamentos teóricos e metodológicos (Barbosa; Silveira e Soares, 2019).

Seguindo o processo de elaboração como fora proposto, após a consulta pública da versão inicial, em maio de 2016 a segunda versão foi apresentada. Elaborada a partir de um processo intenso de discussões, a segunda versão foi consequência de amplos debates e negociações com o campo educacional e com a sociedade, de modo geral (BNCC, 2016).

Essa segunda versão foi resultado da pressão por parte de especialistas na área, principalmente entidades de graduação e pós-graduação, a respeito das temáticas abordadas e do formato de séries estabelecidas. Também

havia a pressão por organizações empresariais pela flexibilização do ensino médio, a fim de garantir seus interesses privados de serem exercidos num formato de ensino médio mais adaptável ao mercado de trabalho (Machado, 2023, p. 19).

A referida versão da BNCC foi enviada ao CNE em 03 de maio de 2016, mas, tendo início o processo de impeachment da Presidente Dilma Rousseff em 12 de maio, os processos ficaram parados (Machado, 2023).

Neste período foi instituído o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2016). Contraditoriamente, essa medida significou a retirada do ensino médio da BNCC e a destituição dos especialistas envolvidos no processo de construção da BNCC até então (Barbosa; Silveira e Soares, 2019, p. 82).

A elaboração da BNCC teve diferentes momentos, e em torno desta segunda versão ocorreram discussões, formações de comitês e seminários estaduais, mas, após o golpe de 2016, houve inúmeras tentativas de privatização e regulação da Educação Pública.

Desse modo,

O MEC, contrariando todo o movimento de discussão, elaborou uma terceira versão e encaminhou ao CNE em abril de 2017. Ao longo daquele ano, esse conselho promoveu cinco audiências públicas regionais com objetivo de colher sugestões, com caráter exclusivamente consultivo, não garantindo à sociedade civil que suas reivindicações seriam acolhidas. Apesar de um número expressivo de colaborações das entidades, o CNE não deu retorno sobre as proposições (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 82).

Durante os anos de discussão, a BNCC foi bastante rejeitada por professores, pesquisadores, entidades nacionais e movimentos sociais, que se manifestaram contrários à forma que ela foi elaborada e questionaram suas consequências para a educação nacional (Barbosa; Silveira; Soares, 2019). Nesse cenário, para discutir os enunciados da Base Nacional Comum Curricular, é fundamental identificar as contradições, as quais precisam ser refletidas e analisadas quando cotejadas com a proposta de uma educação emancipatória.

5.2 BNCC COMO MARCO REGULATÓRIO NEOLIBERAL E SUAS CONTRADIÇÕES

Em conformidade com o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), a Base Nacional Comum Curricular normatiza a

Educação Escolar, portanto, todas as instituições educativas regulamentadas devem ancorar seu trabalho pedagógico nas determinações da mesma. Nesse sentido, para discutir sobre práticas emancipatórias na Educação Infantil, é preciso problematizar os pressupostos da BNCC, enquanto documento normativo.

Em sua parte introdutória, a Base enuncia que visa assegurar às crianças e estudantes seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme consta no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), bem como diz orientar-se pelos princípios éticos, políticos e estéticos, fundamentando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e objetivando, desta forma, a formação humana integral.

Na menção acerca da formação humana, observa-se um campo significativo para pensar em práticas emancipatórias na educação infantil, corroborada pelos princípios

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009).

Entretanto, faz-se necessário problematizar alguns conceitos polissêmicos, os quais contribuem fundamentalmente no percurso desta pesquisa, haja vista que esses conceitos se tornam princípios que orientam a prática educativa, portanto precisam ser refletidos.

A autonomia no contexto neoliberal traduz-se pela responsabilização individual, capacidade de iniciativa, de correr riscos, saber buscar o conhecimento, esforçar-se para conquistar um bom lugar social, enfim, consiste em adquirir e saber utilizar capacidades, é a meritocracia (Santos e Mesquida, 2007).

Numa concepção libertadora, a autonomia é condição humana do indivíduo que se reconhece como ser histórico, e por isso se relaciona com o mundo de forma transformadora, pois compreende que a sua ação pode mudar o que não é natural, posicionando-se de forma ativa e criadora diante da realidade social (Freire, 2021a).

Assim entendida, a autonomia está intrinsicamente ligada ao exercício da cidadania, tendo em vista que, como afirmam Vasconcellos e Brito (2009, p. 52) fundamentadas em Paulo Freire,

A voz cidadã expõe a decência, a afirmação de si como gente, o exercício ético, a possibilidade de intervenção na realidade, a escolha pelo coletivo e assunção da responsabilidade pela construção possível do sonho de uma sociedade cada vez menos desigual.

Dessa maneira, a cidadania é mais do que acesso a bens e serviços, o ser cidadão confere ao ser humano, na condição de autônomo, participar e decidir de tudo o que diz respeito a sua vida e a vida coletiva, assim, mais do que ter direitos, o cidadão tem o dever e o compromisso de agir sobre a realidade, com vistas a um projeto societário mais humano, solidário e equitativo (Freire, 2021a).

Em contrapartida, na concepção neoliberal, o conceito de cidadania carrega a premissa de que todos possuem os mesmos direitos e oportunidades. O dever do bom cidadão, nesta ocasião, consiste em esforçar-se, ser aprendente, flexível, produtivo e eficiente para servir ao modelo econômico, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. (Santos e Mesquida, 2007).

No que tange ao entendimento de democracia, “o pensamento neoliberal só “concede” direitos a quem trabalha, a quem toma iniciativa, a quem sabe competir, enfim, a quem produz riqueza social ou é proprietário dos meios de produção de riqueza” (Santos e Mesquida, 2007, p. 66). Nesta lógica, não há espaço para solidariedade, pois o conceito de democracia neoliberal se baseia na ideia de que todos devem ter as mesmas oportunidades sem considerar as desigualdades iniciais. Para o neoliberalismo isso é democracia, pois pressupõe igualdade de condições para competir.

Porém, em uma compreensão transformadora, o exercício democrático tem a ver com participação social ativa em favor da vida individual e coletiva, é cooperação entre os cidadãos, relações horizontalizadas que visam a transformação, a democracia é um exercício humano por meio do qual se materializa a condição de autonomia e cidadania (Freire, 2021a).

Tais princípios, entendidos na perspectiva emancipatória, coadunam com a efetivação de uma educação transformadora, pois um processo educativo neles pautado possibilitará às crianças se fortalecerem como seres humanos plenos, ativos,

cidadãos críticos e criativos. Dessa forma, uma prática educativa mediada para que as crianças assim se percebam, as apoia em seus processos de conhecimento e transformação do mundo que se faz em volta delas (Freire, 2021a).

Uma Educação Infantil humanizadora considera as crianças em sua integralidade, devendo contemplar, além de seus direitos fundamentais de provisão e proteção, “também seus direitos fundamentais de participação na vida social e cultural, de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente.” (Brasil, 2009, p.88).

No contexto da Educação Infantil, as crianças devem ser vistas “em sua totalidade humana, como sujeitos cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimento, emoção, identidade diversos...” (Arroyo, 2008, p. 41). Porém, na contramão de uma formação humana integral, ainda em sua introdução, a Base afirma que

as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2017, p. 8).

O fato de a BNCC afirmar que as aprendizagens essenciais devem assegurar o desenvolvimento de competências e que estas compõem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, revela a lógica mercantil imbricada na área educativa, haja vista que “O modelo que se funda na competência cumpre finalidades econômicas e políticas, guiadas pelo neoliberalismo.” (Santos e Mesquida, 2007, p. 91).

Contudo, a competência vista sob a ótica humanizadora corresponde à competência técnico-científica, da qual o professor não deve abrir mão, pois ela constitui-se responsabilidade primordial na função educativa (Freire, 2021a). No entanto, esta competência não coloca o professor acima dos educandos e também não significa

[...] que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova (Freire, 2021a, p. 90).

Todavia, a falta da referida competência profissional descaracteriza a autoridade docente, autoridade no que tange ao domínio de sua responsabilidade profissional. Pois, são os saberes de sua competência técnica, constituído de seus estudos e formações, saberes da natureza da ação docente, da relação especificamente humana gerada no processo educativo, da educação enquanto situação gnosiológica, da conscientização política, que se traduzem nos conhecimentos que o colocam na posição de professor com compromisso ético. É o conjunto de saberes que compõe a competência docente, que possibilita a coordenação do trabalho educativo junto com seu grupo de crianças (Freire, 2021a).

Assim, não se trata de competência enquanto um saber-fazer, conhecimento utilitário e aplicável. Trata-se do conhecimento, apreendido pelo ser humano na sua totalidade, competência que o instrumentaliza para ser, para saber, analisar, refletir, bem como para utilizá-lo com autonomia, conforme a leitura que faz da realidade.

Na arena das discussões empreendidas, retomando a noção de competência colocada na BNCC, é preciso entender como o termo competência adentrou a política educacional. Diversos autores atribuem significados para este termo, sabe-se, porém, que ele foi transferido do campo jurídico para o empresarial, estendendo-se para outras áreas.

A competência saiu da área jurídica, e com o advento da Revolução Industrial, se instalou rapidamente no campo das indústrias e depois se firmou dentro das empresas (Santos e Mesquida, 2007, p. 52).

Assim,

[...] da área empresarial para a educação e a escola, a passagem foi um passo rápido, em particular a partir do momento em que o neoliberalismo começou a influenciar as políticas públicas, a definição de currículo, a nomenclatura escolar e as práticas educacionais. (Santos; Mesquida, 2007, p. 53).

Com isso, nota-se uma mercantilização da educação que tem se reproduzido historicamente, essa condição agrega à relação educativa características que se contrapõem à sua dimensão essencialmente humana. Por exemplo, a qualidade, presente na educação desde os anos 90, também foi transferida do setor empresarial para o educacional, houve inclusive, a implantação do programa de qualidade “Método

dos 14 pontos” na organização das funções da escola naquela época (Santos e Mesquida, 2007).

“Assim, o discurso de qualidade, eficiência e produtividade aos poucos foi se desviando para competência [...]” (Santos e Mesquida, 2007, p. 55). O professor, nesta perspectiva, passou a ser visto como gerente da sala de aula, responsável por fazer com que a escola cumpra o seu papel de “preparar indivíduos capazes, eficientes, performativos, “competentes”, transferindo-se a lógica econômica para a lógica da escola” (Santos e Mesquida, 2007, p. 55).

Como é possível perceber, o termo competência utilizado no campo educativo vem permeado por relações políticas e econômicas, que apontam para um projeto de sociedade pautado em concepções e interesses que respondem à lógica empresarial, isto é, ao capital. Assim sendo, o enfoque dado ao desenvolvimento de competências na BNCC, é um limitador da prática pedagógica emancipatória, em qualquer etapa da Educação Básica, tendo em vista seu caráter pragmático e utilitarista, sobretudo, mercantil.

A BNCC (2017) apresenta a definição das competências como ações que visam transformar a sociedade para que esta seja mais humana e socialmente justa, porém, sendo ela assentada conceitualmente na perspectiva neoliberal, a educação pautada nas competências aprofunda a responsabilização individual, a meritocracia, a ausência de contexto, entre outros (Santos e Mesquida, 2007, p. 64).

Segundo Santos e Mesquida (2007), a abertura do mercado nacional aos produtos internacionais aconteceu no momento em que o Brasil acabava de iniciar seu processo de reestruturação produtiva, desta maneira, quando os empresários brasileiros perceberam que a concorrência com os estrangeiros seria difícil, buscaram formas de adquirir vantagens competitivas.

De que forma tornar a sociedade mais justa, baseando-se em um modelo por competência, e que, portanto, incentiva a competição, onde quem vence é o mais competente, ou seja, aquele que melhor desenvolve as aprendizagens essenciais indicadas na BNCC?

Devido a ideologia das competências, na empresa o trabalhador mais competente conquista o emprego, enquanto na Escola Pública, o estudante mais inteligente, isto é, o mais competente, conquistará a futura vaga. O intuito de formar para a competência é preparar para a competição do mercado de trabalho. E “a

escolarização (para o trabalhador) passa a se traduzir e a se restringir à educação básica para se adaptar à nova realidade” (Santos e Mesquida, 2007, p. 62).

A BNCC, como reguladora da Educação Básica, homogeniza as propostas curriculares, embora mencione que os currículos são diversos e que podem ser incluídas as partes diversificadas, estas não serão cobradas nas avaliações. Saberes que expressam a cultura e a prática social de diferentes grupos são invisibilizados em detrimento das “aprendizagens essenciais indispensáveis”, estas sim, importam nas avaliações externas e revelam quem é o estudante mais competente e apto a competir, no que tange às necessidades do setor produtivo.

Tais circunstâncias desconsideram o ponto de partida das camadas populares, parte majoritária da população brasileira, baseando-se nas condições da minoria dominante. Assim, compreende-se que na sociedade capitalista, devido aos conflitos e ao antagonismo existente entre as classes sociais, a sistematização do conhecimento científico responde ao interesse da classe que detém maior poder. Ainda que a sociedade tenha participação na produção desse conhecimento, ele é manipulado, sistematizado e difundido de modo que atenda à classe dominante, consagrando-se como “única verdade” (Santos e Mesquida, 2007). “Portanto a ciência não é neutra, ela é revestida de interesses econômicos, políticos e ideológicos” (Santos e Mesquida, 2007, p. 67).

Essa relação manifesta uma objetificação dos sujeitos, portanto configura-se o que Freire (2021b) chamou de educação bancária, concepção na qual os seres humanos são “vistos como seres da adaptação, do ajustamento (Freire, 2021b, p. 83). Dessa maneira, caminha-se na contramão da transformação da estrutura capitalista, e, conseqüentemente, contra a superação das desigualdades sociais.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição (Freire, 2021b, p. 82).

Nesse contexto, ao tomar a BNCC com acrisia, a prática docente constitui-se pautada na concepção bancária. Os professores e professoras trabalham para dar conta de atingir os objetivos de aprendizagem propostos, portanto, dedicam-se a transmitir os conhecimentos e valores prescritos, desconsiderando os saberes oriundos das experiências de vida dos educandos.

Assim, de acordo com Freire (2021b), o professor torna-se o transmissor do conhecimento, consagrado como aprendizagem essencial no documento normatizador, e o educando, mero receptor. Nessa linha de pensamento, os professores e professoras devem dedicar-se a fazer com que os educandos se apropriem dos conhecimentos e desenvolvam as capacidades e habilidades requeridas pelas competências gerais, bem como pelos direitos e objetivos de aprendizagem.

Tendo introjetados esses conhecimentos, necessários para o setor produtivo, de forma verticalizada, não há espaço para que os humanos exerçam sua humanidade na relação educativa, pois tudo concorre para responder ao que está pré-determinado. A educação assim empreendida não contribui para que os sujeitos se reconheçam como seres históricos, sociais e culturais, que podem transformar a realidade. Ao contrário, a realidade social é vista como natural e a eles cabe se adaptar para conquistar um “bom lugar”. Desse modo, configura-se uma educação voltada para a meritocracia.

Uma vez que nessa concepção os educandos são preenchidos com conhecimentos considerados válidos e úteis por quem manipula o conhecimento científico, de modo a atender seus interesses, as crianças e estudantes são transformados então, em “seres para outro” (Freire, 2021b, p.84).

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...] (Freire, 2021, p. 83).

Contrariando a perspectiva de preservação da estrutura social capitalista neoliberal, é necessário construir uma educação transformadora, “[...] compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática em que estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder.” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 63). Isto é, a formação numa perspectiva libertadora, deve instrumentalizar os indivíduos para que percebam que podem agir, recriar o que já foi criado ou criar algo novo, analisar, entender e transformar a realidade social, opressora e desigual.

Desse modo, considerando os caminhos indicados pela BNCC, compreende-se a necessidade de construir descaminhos, visando a construção de uma educação

libertadora, e portanto, emancipatória. No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2021a) defende que a libertação dos oprimidos ocorre com a construção da autonomia, que se dá por meio da educação crítica. Esta concepção de educação considera o ser humano como sujeito de sua historicidade, o conscientiza de sua identidade cultural e de sua classe social, possibilitando a autopercepção de sujeito histórico, capaz de libertar-se da dominação por meio da desnaturalização, problematização e transformação da realidade.

Na construção deste percurso, analisar os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam a BNCC é fundamental para a reflexão acerca de uma Educação Infantil comprometida com a emancipação das crianças. Nesta mesma linha, é importante ressaltar as competências gerais da BNCC, descortinando-as à luz de uma perspectiva libertadora.

Conforme a BNCC (2017, p. 9), observa-se as dez competências gerais, que devem ser desenvolvidas nas três etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com

posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Embora os enunciados que explicitam as competências endossem uma educação comprometida com a formação das pessoas e com uma sociedade mais justa, é imprescindível ultrapassar o senso comum, compreendendo-as dentro de uma lógica mercantilizada, que não tem outra finalidade que não seja a de formar os seres humanos para a adaptação, garantindo a manutenção da estrutura social capitalista. Como pode ser observado a seguir:

Na competência 1, quando se fala acerca dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo, demarca-se a importância de valorizá-los e utilizá-los para entender e explicar a realidade. “Entender” e “explicar”. Não se menciona a necessidade de reflexão, nem de transformação, no entanto, há conhecimentos construídos que precisam ser transformados, justamente pensando em um mundo socialmente justo.

Esta ainda destaca, que é necessário continuar aprendendo para construir “uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BNCC, 2017, p. 9). Aqui, o continuar aprendendo tem a ver com a flexibilidade exigida dos avanços no setor produtivo, que demandam frequente atualização, visando a

[...] formação de um trabalhador de novo tipo, isto é, com “competências” intelectuais que lhe permitam adaptar-se à *produção flexível*. Ser flexível significa estar pronto para desempenhar qualquer tipo de função na empresa – para isso o trabalhador deve ser competente, isto é, poder competir, no interior da empresa, com os outros trabalhadores, e vencer (Santos e Mesquida, 2007, p. 86).

Já a expressão “sociedade justa, democrática e inclusiva” pressupõe um nivelamento por cima, “todos podem acessar” as aprendizagens essenciais, “todos têm direito” à educação, desconsiderando-se as realidades subjetivas e objetivas, os pontos de partida e as condições que permeiam o acesso e o direito.

Desse modo, na lógica neoliberal, denunciada desde o início desta sessão, uma vez que “todos podem” desenvolver as aprendizagens essenciais na Educação Básica, aquele que não desenvolve, aquele que não aprende, é porque não se esforçou o suficiente, não teve vontade de enfrentar os desafios e não teve responsabilidade com as obrigações, por esse motivo, fica à margem do mercado de trabalho e da sociedade. Nessa ótica, desenvolve bem as competências “aquele que enfrenta os desafios de seu tempo usando os saberes que aprendeu e empregando, em todos os campos de sua ação, as habilidades antes apreendidas em sala de aula” (Antunes, 2001, p. 18 Apud Santos e Mesquida, 2007, p. 59).

A competência 2 traz o exercício reflexivo, investigativo e criativo, entretanto, a reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade são indicadas no contexto de soluções tecnológicas. Podemos perceber, então, qual é a “competência” requerida dos alunos e trabalhadores” (Santos e Mesquida, 2007, p. 61).

Em contrapartida, para construir uma educação emancipatória, a reflexão, a criticidade e a criatividade devem abranger todas as dimensões da vida, desde a mais tenra idade. É preciso superar a visão reducionista, com o foco no fazer, ampliando e potencializando “a experiência humana dos educandos” (Arroyo, 2008, p. 27).

A competência 3 utiliza-se dos verbos valorizar e fruir, para tratar de manifestações artísticas e culturais. Menciona ainda, “das locais às mundiais”. Isso suscita a necessidade de um olhar crítico para a desigualdade de acesso aos bens culturais.

Entende-se que

A humanidade produziu e produz heranças culturais, porém, numa sociedade dividida em classes, a educação, a cultura são distribuídas desigualmente, ou seja, são apropriadas apenas por uma minoria; assim, a maioria desapropriada tem negado o seu acesso à cultura, à estética e a educação (Santos e Mesquida, 2007, p. 70).

Na Escola Pública há crianças e estudantes que nunca foram ao teatro e cinema locais, ou ao museu, quem dirá ter acesso a produções mundiais. Isso expressa mais uma vez, o nivelamento por cima, que desconsidera o ponto de partida. E se desconsidera a realidade das crianças e estudantes, não há prática pedagógica libertadora.

De acordo com uma prática emancipatória, antes de o documento mencionar “valorizar e fruir”, deveria colocar a importância de garantir o acesso das camadas

populares aos bens culturais produzidos pela humanidade. Mais do que isso, deveria promover e incentivar a valorização da cultura local, ampliando também, o repertório das crianças e estudantes, para a realidade mundial.

A competência 4 expressa a capacidade de comunicação e o ser adaptável para atuar em diferentes contextos e a 5 corrobora a competência 2, reafirmando que a reflexão e a criticidade importam para resolver os problemas e criar soluções demandadas pelo setor tecnológico. Afinal, “o empresário quer que o trabalhador utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o conjunto do sistema de produção ou de comercialização, no qual se insere sua função” (Santos e Mesquida, 2007, p. 86).

Na sexta competência percebe-se a ênfase na responsabilização individual, ela destaca a necessidade de apropriação de saberes relacionados ao mundo do trabalho, além da realização de escolhas ligadas ao exercício da cidadania e ao projeto de vida. Essa competência reflete a lógica da educação meritocrática (Santos e Mesquida, 2007), na qual o indivíduo é incentivado a fazer escolhas com liberdade, autonomia e responsabilidade. Neste caso, pela ótica neoliberal, parte-se do princípio que a educação foi ofertada, quem se esforçar para se apropriar dos conhecimentos considerados importantes, e souber aplicá-los de forma prática, alcançará bons lugares no mercado de trabalho e poderá “ascender socialmente”, caso contrário, “sem esforço e responsabilidade”, o indivíduo continuará a margem da sociedade.

Considerando que, como pano de fundo dessa discussão, há uma lógica mercadológica que influencia a Educação Pública, isso faz com que a BNCC, enquanto política Educacional, normatize os Currículos dos Estados e Municípios na perspectiva das necessidades do mercado/setor empresarial, em detrimento da perspectiva do direito humano.

Na observação das 10 competências gerais da BNCC, está fortemente presente a patente neoliberal em seus enunciados. Por mais generosos e solidários que pareçam ser, ali se desdobra o interesse insistente do modelo econômico, que executa um projeto de sociedade por meio do documento regulador.

A competência 7 foca na argumentação, e mediante o desvelamento que vem se construindo nesta pesquisa, certamente consiste em uma argumentação em defesa dos ideais que respondem a lógica empresarial, revestida de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas durante toda a Educação Básica.

As competências 8, 9 e 10, trazem características relacionadas ao desenvolvimento socioemocional, interrelacionando aspectos da saúde emocional com a responsabilização individual, por meio da autonomia, autocontrole, autogestão, resiliência, determinação, entre outros.

Entende-se e concorda-se que é importante ter saúde emocional na experiência da vida humana, e a educação, quando emancipatória, deve considerar o ser humano em todas as suas dimensões, inclusive na dimensão emocional. Contudo, no contexto em que a BNCC se insere, há fundamentos para questionar tais competências.

As competências socioemocionais, embora estejam mais evidentes nas três últimas, estão presentes em todas as competências gerais da BNCC, da primeira à décima. A relação destas com o setor produtivo pode ser melhor compreendida ao observar as seguintes citações,

As pessoas, e mais especificamente as crianças, precisam de um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais para prosperar no mundo exigente, mutável e imprevisível de hoje. Os formuladores de políticas educacionais e profissionais da educação têm buscado maneiras de complementar o foco na aprendizagem acadêmica, como matemática, leitura e alfabetização científica, dando atenção também ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Elas são um subconjunto das habilidades, atributos e características de um indivíduo, importantes para o sucesso individual e o funcionamento social (OCDE 2022, p. 11).

Corroborar-se a seguir,

Os benefícios do desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças vão além do desenvolvimento cognitivo e dos resultados acadêmicos; são também aspectos importantes da saúde mental e das perspectivas do mercado de trabalho (2022, p. 11).

Diante dos excertos do Relatório de Pesquisa feito pela OCDE – traduzido pelo Instituto Ayrton Senna (2022) – com estudantes de nove países, sobre as competências socioemocionais, fica evidente a regulação da educação básica brasileira, fortemente referenciada na necessidade do sistema econômico.

Dessa forma, ao analisar a BNCC entendendo as suas contradições, constatamos que este documento é um marco significativo do avanço neoliberal no que se refere à mercadorização da educação. Esse fator evidencia que, embora se proponha a garantir uma educação de qualidade para todos e todas, na verdade, a BNCC está voltada à conformação dos sujeitos aos interesses mercadológicos, dando

centralidade ao desenvolvimento de competências e pautando-se em uma lógica meritocrática e individualista, que acentua as desigualdades estruturais. Essa compreensão fortalece a necessidade de construir uma educação emancipatória, comprometida com a formação crítica, a autonomia e a transformação social.

Nesse sentido, é crucial observar os marcos legais que orientam a Base Nacional Comum Curricular, observando-os à luz das contradições aqui discutidas. Além disso, é importante compreender como a Educação Infantil tem se configurado neste campo que reflete as disputas e tensões ocorridas no universo social, político e econômico.

5.2.1 A BNCC e os marcos legais

A Constituição Federal de 1988, por meio do seu Artigo 205, reconheceu a educação como direito fundamental, sendo dever do Estado, partilhado com a família e a Sociedade. De acordo com essa legislação, a educação deve visar “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Para atender o fim proposto para a educação, enquanto direito de todas as pessoas, por meio do Artigo 210, a CF (1988) definiu, “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Assim, percebe-se que desde 1988 há a indicação de uma formação básica comum guiada por conteúdos mínimos, no entanto, embora a CF (1988) tenha determinado conteúdos mínimos, a BNCC promulgada para a Educação Básica traz, por meio dos objetivos de aprendizagem, uma lista de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas. E no que se refere à parte diversificada, caracterizada por saberes culturais, regionais e pela economia local, ficou a cargo dos Estados, Municípios e Propostas Pedagógicas das instituições, porém, uma vez que tais saberes não são abordados nas avaliações externas, acabam sendo desvalorizados e ocultados dos currículos.

É importante destacar que a Educação Infantil, embora tenha sido reconhecida como dever do Estado na Constituição de 1988, só passa a integrar a Educação Básica com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional 9.394, em 1996. Por esse motivo a CF (1988) não a inclui quando se pronuncia acerca da fixação de conteúdos mínimos.

A LDB (1996), por sua vez, corroborando com o disposto na CF (1988), em seu Artigo 9º, inciso IV, delega à União o dever de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996).

Visto que a LDB (1996) afirmou o estabelecimento de competências, visando a garantia de uma formação básica comum, entende-se que um projeto societário excludente e reprodutor, como reflexo do modelo neoliberal, já estava posto na legislação educacional antes que a Base Nacional Comum Curricular fosse formulada.

A BNCC (2017) afirma que as competências e diretrizes são comuns e os currículos são diversos. No mesmo parágrafo, enuncia, “Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados” (BNCC, 2017, p.11).

Diante do exposto, interpreta-se que ainda que os currículos sejam diversos, devendo contemplar as realidades culturais, regionais e econômicas, devem servir com prioridade ao desenvolvimento de competências, por meio da promoção das aprendizagens essenciais. Assim, observa-se que há uma hierarquização e homogeneização dos saberes, “o conhecimento é submetido a processos de manipulação, de controle que elegem prioridades, formas de elaboração e de distribuição” (Santos e Mesquida, 2007, p. 66).

Nessa perspectiva, concorda-se com Biondo (2019), quando descreve que “a BNCC é uma política de homogeneização curricular que irá atuar sobre diferentes componentes da educação – currículo, formação docente, avaliação e materiais didáticos – com o objetivo de alcançar a normatização que propõe” (p.25). Desse modo, a BNCC (2017) favorece “um currículo único e comum, no qual os conhecimentos, as culturas e os valores que não são pré-determinados não serão avaliados e, nesse sentido, não precisam ser trabalhados em sala de aula” (Biondo, 2019, p. 25).

É perceptível que a BNCC manifesta uma ideologia, “universaliza uma forma de pensar (homogeneização) e a organiza em um discurso coerente e consistente para

representar ou mesmo falsear o real” (Santos e Mesquida, 2007, p. 66). Nesse cenário, uma vez que responde aos preceitos neoliberais, compreende-se que as determinações da BNCC têm a finalidade de formar pessoas com as características desejáveis para o atendimento do setor econômico, uma vez que o desenvolvimento das competências geram o domínio de habilidades que produzem determinados comportamentos.

Ao expor esse entendimento, não se espera que a elite dominante mude sua prática, mas que os professores e professoras comprometidos com a educação libertadora não se apropriem do documento de forma ingênua (Freire, 2021b, p. 92). É preciso problematizar o que está proposto e, junto com as crianças e estudantes, construir uma prática educativa que ultrapasse a lógica mercadológica e reprodutivista, buscando a emancipação e a transformação social.

Ainda olhando para os marcos legais, é importante salientar uma questão posta para o Ensino Médio na LDB (1996) alterada pela Lei 13.415/2017, a qual contribui para a compreensão dos desdobramentos das competências na etapa da Educação Infantil.

O Artigo 35-A afirma que “A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação [...] (Brasil, 1996). E o Artigo 36, em seu Parágrafo Primeiro se pronuncia “§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (Brasil, 1996).

Conforme a BNCC, com a alteração acima mencionada, a legislação brasileira passa a fazer uso das duas nomenclaturas, no que diz respeito às finalidades da Educação, “direitos e objetivos de aprendizagem” e “competências e habilidades”. A Base Nacional afirma que “Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum” (BNCC, 2017, p. 12).

Nesse sentido, ainda que a Educação Infantil traga somente as competências gerais, não havendo descrições de competências específicas para a sua etapa, estas estão intercambiadas pelos direitos e objetivos de aprendizagem. Essa organização das prescrições curriculares para a Educação Infantil revela que a concepção de educação referenciada na lógica mercadológica também está presente nesta etapa da Educação Básica e, se não for desvelada, poderá constituir-se a efetivação de uma prática educativa transmissiva, portanto, bancária.

6 EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Para abordar a etapa da Educação Infantil, referenciada na BNCC (2017), faremos uma síntese dos seus avanços históricos até consolidar-se enquanto primeira etapa da Educação Básica. Até 1980 a Educação Infantil compreendia a fase pré-escolar, considerada independente e não formal, mas preparatória para a escolarização formal, isto é, para o Ensino Fundamental.

A partir da CF (1988), a educação de zero a seis anos é assumida como dever do estado, com atendimento em creches e pré-escolas. Mas, é somente com a LDB 9.394/96, que a Educação Infantil passa a se configurar como primeira etapa da Educação Básica, equiparando-se ao Ensino Fundamental e Médio.

É importante salientar que com a modificação da LDB (1996), em decorrência da Lei 11.274/2006, a qual alterou o Ensino Fundamental para nove anos, a matrícula na Educação Infantil passou a contemplar a faixa etária de zero a cinco anos de idade. Portanto, a BNCC-EI contempla a educação direcionada à crianças de zero a 5 anos e 11 meses, categorizando as crianças por idades e invisibilizando as crianças de 6 anos. No entanto, é relevante demarcar que a Educação Infantil atende crianças de até 6 anos de idade, conforme o corte etário de 31 de março, regulamentado pelo Parecer nº 07/2019 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

Embora a Educação Infantil tenha sido integrada à Educação Básica a partir de 1996, tornando-se direito de todas as crianças, foi somente com a Emenda Constitucional nº 59/2009 que ela passou a ser obrigatória, entretanto, a política da obrigatoriedade focaliza as crianças de 4 a 6 anos. Em 2013, com a inclusão da emenda supracitada na LDB (1996), a obrigatoriedade começou a se efetivar nas instituições de Educação Infantil.

A inserção da Educação infantil na BNCC marca mais um avanço histórico na política educacional, considerando a sua configuração como primeira etapa básica, porém, ainda que inserida no documento promulgado, suas particularidades não são contempladas na parte introdutória. A EI é abordada mais especificamente apenas na sessão 3, que versa sobre suas concepções.

Entendemos que as etapas são abordadas de forma mais detalhada em suas respectivas sessões, mas, no fundamento pedagógico da BNCC, menciona-se o Ensino Fundamental e Médio, sem referência à Educação Infantil. Uma vez que a

Educação Infantil também é regida pela Base Nacional, seria pertinente que a sua especificidade fosse brevemente incluída nos fundamentos pedagógicos. Pois, apesar de as competências estarem dissolvidas nos direitos e objetivos de aprendizagem, seria de suma importância contemplar a sua particularidade na fundamentação pedagógica do trabalho a ser desenvolvido com as crianças pequenas.

Considerando que toda a Educação Básica se guia por este documento, compreende-se que para a EI prevalece o mesmo fundamento e finalidade que embasa o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Isso configura uma desvalorização e descaracterização da Educação Infantil, bem como revela a colonização desta etapa por sistemas escolarizantes (Martins Filho, 2023).

Essa situação gera prejuízos significativos para a perspectiva da Educação Infantil emancipatória, pois, ao não contemplar as características inerentes à educação da Primeira Infância em seu fundamento pedagógico, a BNCC acaba por sinalizar que as competências e a educação integral são os fundamentos a partir dos quais deve-se conduzir as brincadeiras e interações, eixos estruturantes do trabalho pedagógico na EI, fixados pelo Parecer Nº 20/09 – CNE/CEB que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Assim sendo, nos deparamos com o risco de a EI ser equivocadamente gerida como antecipação do EF, assumindo um caráter de preparação para a etapa posterior. Vale ressaltar que o contexto da Educação Básica traz concepções essenciais que podem contribuir para uma educação emancipatória, no entanto, quando olhamos para questões colocadas em evidência na BNCC, como a ênfase no desenvolvimento de competências por meio dos direitos e objetivos de aprendizagem, tais concepções adentram um campo de relativismo. Neste campo, não há possibilidade emancipatória por si só, e sim existe a necessidade de tensionamento, de disputa por um projeto de educação e sociedade que coaduna com a transformação.

Partindo desse pressuposto, direcionamos nossa atenção para a docência, que, enquanto prática transformadora, só é possível quando se constitui como compromisso ético e político, com consciência de classe e uma visão desmistificada da realidade social. Assim, entre as concepções que podem ser problematizadas ao pensarmos em uma prática docente humanizadora, a BNCC aborda o educar e o cuidar como atos indissociáveis do processo educativo. Dessa forma, referindo-se a

indissociabilidade dessas ações, afirma que as vivências trazidas pelas crianças do ambiente familiar devem ser acolhidas com o objetivo de

[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BNCC, 2017, p. 34).

Porém, embora aborde uma concepção essencial, no excerto supracitado há uma justificção rasa acerca da integração entre educação e cuidado. As experiências e conhecimentos prévios das crianças são vistos com necessidade de ampliação para fortalecer novas aprendizagens em complementação às aprendizagens do contexto familiar, que envolvem socialização, autonomia e comunicação. Destaca-se que as novas aprendizagens consistem nas aprendizagens consideradas essenciais para aqueles que orquestraram a elaboração da BNCC.

Nesse posicionamento é possível vislumbrar uma visão reducionista. Educar e cuidar é de uma profundidade que envolve todo o ser, e aqui cabe evocar a educação integral enquanto fundamento pedagógico da BNCC, explorando-a numa perspectiva humanizadora, indo além do reducionismo e da superficialidade. Educar cuidando tem a ver com sentir a criança em sua totalidade, acolhendo-a em todas as suas dimensões e compreendendo a singularidade que a infância, enquanto etapa da vida humana, demanda.

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (Brasil, 2009).

As professoras e os professores de Educação Infantil educam quando cuidam. O cuidado cotidiano expressa o atendimento às necessidades do ser humano, e a partir dessa experiência, as crianças constroem conhecimentos sobre dignidade, por exemplo. Essa relação exemplifica uma pequena parte das inúmeras vivências que se constituem na jornada diária da Educação Infantil. Educar e cuidar exige “um

pensamento reflexivo e interrogativo que se ocupa em oferecer um ambiente coletivo favorável em educar com a vida” (Martins Filho, 2022, p. 159).

Nessa linha, o envolvimento com as famílias, um ponto crucial para a Educação Infantil, é brevemente pincelado na BNCC. O diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição e familiares das crianças são vistos como importante contribuição para a educação transformadora, visto que também provoca o diálogo entre diferentes culturas e contribui para a caracterização local, bem como para a identidade da educação construída junto com as crianças cotidianamente.

Consideramos esse posicionamento importante, mas contraditório, tendo em vista que diante da demanda de aprendizagens essenciais apresentadas no documento referência, os saberes culturais, a comunidade local e a educação construída no diálogo com a realidade – enquanto parte diversificada (BNCC, 2017) – acabam marginalizados na organização curricular. De acordo com Freire (2021a), a formação do sujeito crítico, epistemologicamente curioso, é possível devido a capacidade de percepção da substantividade do objeto, da capacidade de captar a sua essência para transformá-lo. Desse modo, para que a educação seja transformadora, ela precisa estar pautada na realidade dos envolvidos, e estes precisam senti-la em sua essência, vivenciando-a, para que construam o conhecimento ou participem da sua construção.

As crianças são seres sociais e históricos, e a educação, sendo especificamente humana, envolve diversas dimensões da vida, inclusive sentimentos como medos, frustrações, desejos, entre outros. Os professores de crianças devem ir além do proposto pela BNCC, estando atentos a esses processos, para que favoreçam a construção da autonomia (Freire 2021a). Isso exige uma íntima relação com a história dos educandos e de suas famílias, que vá além da superficialidade e das obrigações formais.

Na sequência, o documento analisado versa sobre a concepção de criança que consigna a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009, p.97),

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

Reconhecer a criança desta forma é fundamental para uma Educação Infantil comprometida com a emancipação, uma vez que nesta concepção, a criança é respeitada como ser humano, que se constrói historicamente a medida que interage com o mundo e o transforma, interage com as pessoas e constrói sua subjetividade. Também compreende a vivência da coletividade e elabora significados relativos ao mundo que a envolve, produzindo cultura infantil. Se relaciona com a cultura existente e acresce à ela sua marca singular.

Todavia, embora se fundamente na DCNEI, a BNCC não dialoga adequadamente com essa concepção de criança e a sua organização enfraquece a infância como período de construção da subjetividade, criatividade e autonomia. A Base Nacional, “como uma obra de engenharia pedagógica e educacional se encarrega de impor arranjos estruturais para produzir um modelo monolítico de infância, criança, instituição de educação infantil e escola” (Martins Filho, 2023, p. 32). Dessa maneira, o enfoque da BNCC anestesia e inibe o poder criador dos educandos (Freire, 2021b). Diante disso, ressaltamos que a educação só será libertadora se os/as docentes tiverem consciência da estrutura social e se estiverem comprometidos com um projeto societário verdadeiramente mais humano, igualitário e socialmente justo.

A Base Nacional também se fundamenta nas interações e brincadeiras, eixos estruturantes do trabalho pedagógico na Educação Infantil segundo a DCNEI (2009), corroborando a concepção de criança mencionada anteriormente. Entretanto, destaca a importância desses eixos para as aprendizagens e o desenvolvimento integral, demarcando que eles contribuem para a expressão dos afetos, mediação das frustrações, resolução de conflitos e regulação das emoções. As interações e brincadeiras são consideradas relevantes, principalmente, devido ao desenvolvimento das emoções. É importante perceber que, nesse processo, começa a conformação do trabalhador regulado e controlado que o setor econômico almeja (Santos e Mesquida, 2007). O ajustamento começa já na tenra idade (Freire, 2021b).

Não é objetivo deste trabalho, mas poderíamos, inclusive, buscar o auxílio da psicologia para justificar que o interesse na primeira infância ocorre devido ao fato de que nesta etapa da vida a criança desenvolve estruturas fundamentais para aprendizagens mais complexas posteriormente. As críticas envolvendo o modelo neoliberal chegam a ser exaustivas, mas, ao analisar a escrita deste documento normativo, encontramos os interesses minuciosamente distribuídos nas concepções, proposições e prescrições. Assim, após compreender como a Educação Infantil está

circunscrita na BNCC, é pertinente um aprofundamento, para analisar e problematizar os fundamentos pedagógicos deste referencial curricular.

6.1 BNCC E OS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS – “FOCO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS” E “COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL” NA EI

Ao abordar o foco no desenvolvimento de competências como fundamento pedagógico, a BNCC justifica que essa questão marca as discussões das últimas décadas e que se constitui finalidade do Ensino Fundamental e Médio a partir da LDB 9.394/96. Também explica que as competências, além de serem o foco na construção dos currículos dos Estados e Municípios, também são o enfoque das avaliações internacionais da OCDE, demarcando que a opção pelo foco no desenvolvimento de competências responde as exigências desta organização.

Colocadas como fundamento pedagógico, a BNCC (2017, p. 13) regulamenta que todas as decisões pedagógicas “devem” orientar-se para desenvolvê-las. Logo na sequência, o documento abordado afirma que a indicação, entendida nesta pesquisa como prescrição, acerca do que os estudantes “devem saber” – conhecimentos, habilidades, atitudes e valores – e do que “devem saber fazer” – aplicação prática na vida cotidiana, no exercício da cidadania e no mundo do trabalho – referencia e fortalece a garantia do desenvolvimento das tais aprendizagens essenciais. O termo “devem”, utilizado repetidas vezes, expressa a obrigatoriedade e imposição de um trabalho pautado, prioritariamente, no desenvolvimento de competências, solidificado pela LDB 9.394/96, principal diretriz da Educação Nacional.

Considerando o exposto, ressalta-se que “o modelo por competência remete à competição entre os sujeitos, à meritocracia. Neste sentido, essa competência requerida pela sociedade, seja no trabalho, seja na escola, nos dias de hoje, induz as pessoas a competirem entre si” (Santos e Mesquida, 2007, p. 94).

A educação competitiva, que se manifesta na escola como fruto da pedagogia por competência, repercute para toda a vida dos indivíduos, gerando falta de solidariedade, exploração, exclusão, violência (Santos e Mesquida, 2007, p. 99).

Assim circunstanciada, a educação, como um reflexo da sociedade capitalista, desumaniza as pessoas. Uma vez que exige “aprendizagens essenciais”, que efetivarão a aquisição de competências requeridas pelo setor produtivo, o objetivo

reduz-se a formação de pessoas empregáveis e adaptáveis, resultando no arquivamento de sua humanidade.

Os professores e professoras, nesta lógica, tem seu papel reduzido a treinadores de mão de obra para o mercado de trabalho desprestigiado e de sobrevivência (Arroyo, 2013, p. 104). E assim, “Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (Freire, 2021b, p. 81).

Desse modo, Freire contribui com a problematização de uma educação reprodutora, que tem perpetuado as desigualdades sociais, a marginalização e a miséria, pois entende que na contradição do humano desumanizado, o sujeito é reduzido a condição de objeto, uma vez que é colocado em estado de passividade diante da estrutura social. Mas, essa realidade pode ser transformada por uma formação crítica, pois segundo Freire (2021a, p. 42)

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.

Assim, é fundamental demarcar que, embora a BNCC seja a expressão política de um projeto de sociedade falacioso e sofisticado, é necessário pensá-la de forma problematizadora, é preciso indagá-la e, na prática, buscar a ruptura com o estabelecido, superando-a. A construção de uma educação humanizadora é possível se, na prática, a ação docente fundamentar-se no direito humano, rompendo com o referente mercadológico.

No que tange à relação entre o domínio das competências e empregabilidade, Arroyo (2013, p. 105) afirma que “os currículos poderiam ser um espaço dessa desmistificação e deixar de ser um reforço a essa relação”. Entende-se a complexidade de descortinar a estrutura social, diante dos domínios que exerce por meio das políticas públicas. Poderíamos até ter uma sociedade de classes e totalmente desigual, mas se deveria ter uma Base Nacional Comum que provocasse a reflexão sobre tais questões na elaboração e prática dos currículos escolares. Em contrário, tem-se na BNCC uma relação dominante velada, que se desdobra de forma sofisticada e que passa imperceptível ao olhar ingênuo.

Nesse contexto, concorda-se com Arroyo (2008, p. 27), quando aborda dois referentes para a organização curricular

[...] o referente do mercado e o referente dos direitos dos educandos e educadores. Equacionar os conhecimentos e as competências no referente do mercado nos levará a uma visão pragmatista, utilitarista, parcializada e segmentada do conhecimento e do currículo. Equacionar o conhecimento, as competências e o currículo no referente do direito de todo ser humano, particularmente das novas gerações à produção cultural da humanidade, nos levará a um currículo mais rico, mais plural. Um currículo que não secundarize, antes inclua com destaque, mas como direito, a oralidade, a escrita, a matemática, as ciências e as técnicas de produção, o domínio dos instrumentos e equipamentos culturais produzidos para qualificar o trabalho como atividade humana.

Para desenvolver um processo educativo pautado no referente do direito humano, é preciso superar o entendimento utilitarista da aprendizagem, que reduz o conhecimento a competências e habilidades aplicáveis na prática. Pois, “O modelo por competências induz a educação a desvalorizar tudo aquilo que não é visível. Neste sentido, o conhecimento que passa a ser priorizado é aquele relacionado às práticas, ao útil” (Santos e Mesquida, 2007, p. 121). Sobre isso, reafirma-se o posicionamento de Miguel Arroyo (2008, p. 26), “É urgente recuperar o conhecimento como núcleo fundante do currículo e o direito ao conhecimento como ponto de partida para indagar os currículos”.

Nessa perspectiva, pensar um projeto de sociedade que se constrói com uma educação emancipatória demanda resgatar o conhecimento que parte da experiência, como fundamento das práticas educativas, o conhecimento do mundo e de si mesmo, por meio da ampliação das experiências humanas.

Outro fundamento pedagógico colocado pela BNCC, é o compromisso com a educação integral. No entanto, é possível interpretar que a educação integral proposta pelo documento regulamentador dos currículos, em síntese, consiste no bom desenvolvimento de todas as competências e habilidades.

A BNCC justifica a educação integral como resposta ao novo cenário mundial, reforçando mais uma vez, a lógica mercadológica guiando seus fundamentos. Observa-se assim, que sempre é a partir do cenário mundial, do mercado de trabalho, enfim, do setor econômico. É esse setor que dita os rumos da educação brasileira. Raramente é a partir do direito das pessoas. Dificilmente é para ampliar o conhecimento e qualificar a sua ação sobre o mundo.

Pode-se dizer, que é educado integralmente o indivíduo que domina as tecnologias, faz uso das competências socioemocionais e é altamente focado em concluir tarefas de ordem prática. Esse é o cidadão produtivo que o mercado idealiza (Santos e Mesquida, 2007).

No âmago da discussão sobre educação integral, a Base Nacional critica a visão reducionista para as dimensões intelectuais (cognitivas) ou afetivas, no entanto, ela não deixa de ser reducionista, tendo em vista o enfoque nas competências que visam qualificar o “saber-fazer”.

Segundo Arroyo (2008, p. 26),

reduzimos o currículo e o ensino a uma sequenciação do domínio de competências e a uma concepção pragmatista, utilitarista, cientificista e positivista de conhecimento e de ciência. Currículos presos a essa concepção tendem a secundarizar o conhecimento à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza.

Vista dessa maneira, entende-se que a educação proposta pela BNCC é reducionista e fragmentadora, “os discursos da competência vêm pregando um conhecimento técnico, tácito” (Santos e Mesquida, 2007, p. 73).

No contexto da educação integral, afirma-se ainda, a necessidade de “assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem” (BNCC, 2017, p. 14). Quando enuncia, “sujeitos de aprendizagem”, ela evoca o ser aprendente, indicado nas competências gerais. Os indivíduos devem estar aptos para aprender a aprender, bem como devem ser adaptáveis.

A partir de Santos e Mesquida (2007, p. 86), é possível compreender que sujeito de aprendizagem a BNCC projeta.

O ensino dotaria os estudantes de “competências de organização, de comunicação, de adaptabilidade, de trabalho em equipe, de resolução de problemas em contextos de incerteza. E, finalmente, a meta-competência necessária para competir no mercado de trabalho, seria a de “aprender a aprender”.

Cerceada por fortes contradições, a BNCC sinaliza muitas regressões no que diz respeito a educação como direito de todos e todas. Compreende-se que as crianças e estudantes são sujeitos “da” aprendizagem, mas como não é possível olhar para este documento desconectado do contexto social, político e econômico, precisa-

se denunciar as condições limítrofes que obstaculizam a educação libertadora, se não forem desveladas.

Declaradamente, a BNCC tem como fundamento pedagógico o foco nas competências e na educação integral. Como fora discutido ao longo desta pesquisa, o enfoque na competência reforça a lógica meritocrática, que exige dos indivíduos um conhecimento de ordem prática e a adaptabilidade. Já a Educação Integral, ao ser colocada ao lado das competências, se torna contraditória. Enquanto as competências priorizam o “saber fazer”, a educação integral deveria consistir na formação humana em todas as dimensões. No entanto, a BNCC limita a educação humanizadora ao dar primazia para as competências, secundarizando a formação humana.

Assim, compreendendo as contradições dos fundamentos pedagógicos supracitados, nos debruçaremos sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiência e objetivos de aprendizagem, destinados à Educação Infantil. Na próxima seção, seguiremos desvelando o impacto das políticas neoliberais sobre a Base Curricular da Educação Infantil, tensionando o campo contraditório para reafirmar a importância de uma educação emancipatória e transformadora.

6.2 DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO, CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento foram definidos com vistas a responder aos eixos estruturantes do trabalho pedagógico na Educação Infantil – interações e brincadeiras – e também às competências gerais da Educação Básica.

Conforme a BNCC (2017, p. 37), os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento

[...] asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Embora tais direitos sejam descritos de forma que alimentam uma prática transformadora, tendo em vista que são orientados pelos eixos estruturantes

indicados na DCNEI (2009), é necessário lembrar que eles também estão de acordo com as competências gerais da BNCC, as quais respondem às exigências de ordem econômica impostas pela OCDE. Portanto, é necessário um posicionamento crítico para compreender o que não está enunciado.

Os direitos de aprendizagem segundo a BNCC são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BNCC, 2018, p. 36).

Ainda que encontremos neste excerto princípios que respondem a um projeto de sociedade que respeita as crianças enquanto seres humanos integrais, que se desenvolvem nas interações com os outros e com o mundo a sua volta e que produzem cultura, nas explicações acerca do que esses direitos contemplam são perceptíveis algumas locuções que remetem às competências gerais, bem como às competências socioemocionais, já analisadas anteriormente.

Para além disso, também indagamos a expressão “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, porque expressam uma outorga verticalizada, que faz concessões acerca do que as crianças devem aprender e desenvolver. Contraditoriamente, esses direitos também manifestam princípios fundamentais para a educação das crianças.

Desta forma, infere-se que a educação democrática, crítica, criativa, dialógica, de diferentes linguagens, de investigações e descobertas, de respeito às diferenças, entre outros, só é “proporcionada” para a criança como “direito”, porque na sociedade pautada no modelo econômico neoliberal, globalizada, de tecnologias avançadas e em constante transformação, as características citadas coadunam para a formação do “cidadão” responsável por trabalhar para sua manutenção.

O modelo econômico atual cobra do indivíduo o desenvolvimento de sua autonomia. A autonomia de cada um é requerida nas formas da capacidade de iniciativa, adaptabilidade às mudanças, capacidade de abstração, capacidade de pensamento sistêmico, controle emocional, criatividade, curiosidade, capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de problemas, tomar decisões, correr riscos, capacidade para trabalhar em equipe, disposição para procurar e aceitar críticas, desenvolvimento de pensamento crítico, saber comunicar-se, capacidade de buscar conhecimentos (e até aceitar o fracasso e estar à deriva) (Santos e Mesquida, 2007, p. 95, 96).

Esse trabalho começa na Educação Infantil, por ela ser considerada “a base” que fundamentará “importantes” (para quem?) aprendizagens posteriores. Neste entendimento, a primeira etapa da Educação Básica é considerada como preparatória para o Ensino Fundamental. É preciso problematizar porque embora envolvam ações constituintes de uma educação autônoma, como conviver, brincar, participar, conhecer-se, entre outros, a circunscrição desses direitos, bem como suas concessões, defrontam-se com o limite de uma concepção de educação fundamentada nas competências, portanto busca “tornar os sujeitos capazes” de fazer algo, e para isso, faz cedências.

Sobretudo, a educação é um direito humano, e nesse sentido, a prática dos professores e professoras comprometidos com uma educação libertadora e transformadora deve constituir-se da transposição da lógica mercadológica para o que é essencialmente humano.

Os direitos de aprendizagem são efetivados no cotidiano pedagógico por meio dos cinco campos de experiências, dentro dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os campos de experiência são, 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.

Os campos de experiências concernem com o disposto no Art. 3º da Revisão das DCNEI (2009),

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Assim, a BNCC (2017) enuncia: “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes” (BNCC, 2017, p. 38). Tomados dessa forma, entendemos que na BNCC, os campos de experiência configuram-se o ponto de fuga para o desenvolvimento de práticas emancipatórias na Educação Infantil, pois eles inserem os direitos de aprendizagem na concretude do cotidiano das crianças e

Em seu estado máximo, uma experiência se converte para o sujeito da experiência em uma interpretação ampliada sobre o eu e o mundo, sobre aquilo que naquele momento significa ser o seu ambiente. Pode-se dizer que é a partir das experiências que o homem produz sentidos pessoais e coletivos, constituindo um aprendizado constante, já que nenhuma experiência termina em si mesma (Fochi, 2015, p.222).

Nesse sentido, as interlocuções que a criança estabelece com o mundo por meio das experiências geram transformações subjetivas e objetivas. Ao mesmo tempo em que a criança é afetada e transformada por essa relação subjetivamente, ela afeta o mundo e o transforma objetivamente.

Conforme a criança vai atribuindo sentidos pessoais ao mundo experienciado, ela passa a agir sobre ele de forma ativa, criadora, autônoma,

Nesse aspecto, a educação infantil poderá contribuir de maneira peculiar, ajudando a criança a entender a realidade em que vive, sendo capaz de agir sobre ela, deixando de “ser para outro” e tornando-se “ser para si”, ou seja, um ser histórico e social (MARAFON, 2012, p. 134).

Podemos então, afirmar que os campos de experiência se constituem “uma alternativa para a mudança da pedagogia transmissiva que insiste em manter-se instalada no interior das escolas” (Cruz e Fochi, 2018, p. 9). Isso revela um campo de intensa contradição, em um documento que apresenta lista de aprendizagens por faixas etárias, pois entende-se que os CE favorecem a pedagogia participativa, que

se insere no campo da gestão democrática, e, portanto, contribui para um projeto de sociedade comprometido com a humanização e justiça social.

A partir dos arranjos curriculares determinados para a Educação Infantil na BNCC, as vivências propostas devem ser compostas “por situações, ações, pessoas, objetos, imagens, linguagens e acontecimentos com os quais as crianças interagem e aos quais atribuem significado, dos quais se apropriam” (Cruz e Fochi, 2018, p. 10).

Os cinco campos de experiências são atravessados pelas diferentes áreas do conhecimento, pelas diferentes linguagens e pelas práticas sociais, portanto, é nesta perspectiva plural que as práticas pedagógicas devem ancorar-se, para que sejam humanizadoras. Por esse motivo, os campos não devem ser vistos e tratados de forma fragmentada, pois isso tira das práticas educativas o princípio emancipatório e transformador.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências representam expressivos avanços, que poderiam favorecer a construção da identidade de uma Educação Infantil emancipatória, entretanto, para cada campo são estipuladas listas de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

No que tange a estes objetivos, eles são compostos das aprendizagens consideradas essenciais à todas as crianças em todo o território nacional. “Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências [...]” (BNCC, 2017, p. 42).

Em nosso entendimento, o termo “aprendizagens essenciais”, seguido de “comportamentos, habilidades e conhecimentos” faz com que haja um regresso em direção ao que os campos de experiências propõem superação, a pedagogia transmissiva.

Conforme supracitado, o enunciado acerca dos objetivos provoca a compreensão de que as crianças devem aprender a ter determinados comportamentos, devem ter desenvolvidas as habilidades requeridas e devem adquirir os conhecimentos pré-colocados. Sendo assim, o processo educativo pode se efetivar por uma relação verticalizada do adulto sobre a criança, na qual o adulto a molda conforme o que dela se espera. Assim, ao olhar os objetivos prescritos, de forma sequencial e linear, que progride conforme a faixa etária,

É preciso cuidado para não lidar com eles da mesma forma como se fazia em relação a determinado item do planejamento que precisava ser “atingido” pela criança, e isso era atestado numa “ficha de acompanhamento” onde se classificava a criança com termos como “atingiu”, “não atingiu” ou “em processo” (Cruz e Fochi, 2018, p. 10).

Para não cair na lógica de classificação das crianças e praticar educação bancária, objetificando os sujeitos das relações e cooperando para a reprodução das desigualdades, é preciso resistir ao modelo instaurado, tomando os objetivos como “referências de aprendizagens possíveis a partir de certas experiências vividas pelas crianças” (Cruz e Fochi, 2018, p. 10). Respeitar a criança enquanto ser humano integral, exige romper com lógicas reducionistas, fragmentadoras e dominadoras. É preciso entender a criança em sua totalidade e apoiá-la em seu processo de experientiação do mundo.

Por meio da intencionalidade educativa, elencada na BNCC (2017), aos professores e professoras cabe planejar experiências que qualifiquem as relações das crianças consigo mesmas, com as outras pessoas e com o mundo que as circunda, contempladas as realidades culturais e científicas, bem como a natureza. Entretanto, o qualificar não pode ser compreendido no sentido de o adulto tornar a relação melhor porque a criança não é capaz, mas com uma prática refletida, os professores e professoras precisam estar conscientes do seu papel na organização e proposição de contextos de aprendizagens, da oferta de elementos e instrumentos que possibilitem o aprofundamento das relações estabelecidas entre as crianças e o mundo no qual estão submersas.

Pela análise construída até aqui, compreende-se que a Base Nacional Comum Curricular é reflexo das disputas que ocorrem na arena social, política e econômica, e embora traga as competências como fundamento pedagógico, atendendo a exigência do modelo econômico neoliberal, este documento exhibe contradições que precisam ser desmistificadas e refletidas para afirmarmos uma Educação Infantil emancipatória, que se constitui como exercício de um projeto de sociedade mais humano, justo e igualitário.

Há pontos em que são perceptíveis o interesse no engessamento e regulação da prática docente, como por exemplo nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, que se apresentam como prescrições, contudo, não se pode aceitar as prescrições como determinantes do trabalho educativo. Explorando as contradições, podemos, e devemos, indagar e problematizar

a BNCC na prática cotidiana, contrapondo o referente mercadológico com o referente humano.

A lógica neoliberal é manifestada de forma falaciosa, para que seja vista como uma concepção moderna de educação e não seja questionada, mas, quando desvelada, a prática docente torna-se denúncia, resistência, e consequentemente, prática emancipatória, comprometida com a transformação social.

7 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta sessão ocupa-se de apresentar o percurso metodológico que conferiu a esta investigação a sistematização necessária para o alcance dos objetivos propostos. Aqui fundamentamos e caracterizamos a pesquisa empreendida, explanamos as características referentes ao lócus pesquisado e aos participantes, os procedimentos de coleta de dados, o método utilizado para a análise e explicitamos o compromisso ético.

7.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as tensões geradas pela regulação das práticas pedagógicas na Educação Infantil, cotejando-as com a educação emancipatória em Paranaguá. Dessa forma, tendo em vista que se propõe a construir um processo de análise teoricamente fundamentado, articulado à compreensão das pessoas que estão na experiência com o problema pesquisado, esta investigação configura-se como pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória e de natureza descritiva.

A abordagem qualitativa emergiu em contraposição ao modelo científico positivista, por volta dos séculos 18 e 19. Isso se deu devido a insatisfação de sociólogos, historiadores e cientistas sociais, no que se refere à utilização dos métodos das ciências físicas e naturais como padrão para investigar fenômenos humanos e sociais, logo, buscaram novas formas de investigação. (André e Gatti, s/d, p. 2).

Neste cenário, insere-se o método de abordagem qualitativo, e para destacar a sua relevância na pesquisa de âmbito educativo, bem como evidenciar o quanto ele é significativo para a análise aqui desenvolvida, buscamos algumas contribuições.

Concorda-se com Chizzotti (2003), sobre a implicação do termo qualitativo. Para o autor, este termo envolve uma relação indissociável entre pessoas, fatos e locais, que compõem os fenômenos investigados. Dessa relação, é possível extrair os significados que fundamentam a interpretação da realidade. Assim, Chizzotti (2003) contribui para o entendimento de que as relações que se dão na escola não estão desconectadas da conjuntura histórica e social, portanto, encontrar os significados

atribuídos pelas pessoas submersas nas problemáticas educativas, implica em descortinar essas relações, para compreender sua lógica.

Stake (2011), elenca que o método qualitativo não possui forma única, e sim se manifesta de diferentes maneiras, a interpretação neste enfoque, baseia-se nas experiências humanas contextualizadas em situações determinadas. Desse modo, compreendemos que o método qualitativo é plural, adequando-se conforme as necessidades das investigações e contemplando significativamente questões que se apresentam como problemas da educação.

Para Creswell (2013), o ponto de partida de uma investigação qualitativa está nos pressupostos e nas tessituras teóricas, que possibilitam a sinalização de um problema humano e social. Para contemplar tal problema, os dados são coletados pelos pesquisadores no contexto natural da problemática levantada, facilitando a percepção de impressões acerca das pessoas e lugares envolvidos.

Aqui é possível situar a pesquisa retratada nesta dissertação. A partir do conhecimento da teoria, gerou-se a seguinte indagação: Como é possível construir uma prática docente emancipatória na Educação Infantil, considerando o currículo prescrito para a Rede Municipal de Paranaguá? Para responder a problemática, realizamos análise documental e buscamos dados na situação real, que é o cotidiano da EI, por meio de entrevistas semiestruturadas.

André e Gatti (s/d, p. 4) também contribuem, afirmando que as pesquisas qualitativas se instituíram para compreender os aspectos que formam e constituem o ser humano, bem como suas relações e construções culturais, nas dimensões pessoais, grupais e comunitárias.

Pactuando com o que fora mencionado, com a realização das entrevistas procuramos entender de que forma o currículo prescrito tem sido percebido pelas educadoras infantis e como tem se desdobrado e impactado o planejamento das ações na Educação Infantil. A partir das respostas, foi possível analisar quais relações históricas, sociais e culturais, estão entrelaçadas com as raízes fundantes da concepção manifestada.

Nesse contexto, depreendemos que a abordagem qualitativa não tem como fim analisar dados quantificáveis e lineares. Esta forma de investigação orienta-se para compreender os fenômenos de forma totalizante, investigando-os em situações reais, considerando as influências e interações recíprocas com o contexto ao qual se incorporam.

Assim,

o estudo qualitativo foca-se no caráter subjetivo do fenômeno, o qual é compreendido pela ótica do sujeito. Nessa forma de investigação as relações com o meio são apreciadas e por serem consideradas singulares demandam uma investigação aprofundada e individualizada (Queiroz e Fagundes, 2024, p. 205).

A visão holística acerca do campo investigado “possibilita perceber as relações intrínsecas e verticalizadas” (Queiroz e Fagundes, 2024, p. 204), e para além de perceber, torna possível a compreensão dos fatores geradores dessas relações, o que pode indicar caminhos para a sua superação.

Desse modo, considerando a importância da totalidade para responder à questão de pesquisa, destacamos que entender como é possível construir uma prática docente emancipatória na Educação Infantil demanda analisar as concepções docentes na interlocução com a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Municipal, percebendo as tensões geradas pela regulação, quando cotejadas com os princípios de uma educação emancipatória.

Avançando na caracterização da pesquisa, abordaremos agora, o seu aspecto exploratório.

Deslandes (1994), parafraseando Minayo (1992), afirma que a fase exploratória da pesquisa se constitui a etapa mais importante, abarcando diferentes momentos, que iniciam no projeto de pesquisa, seguindo para a fundamentação teórica, delineamento da coleta de dados e exploração do campo investigado.

Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 22) contribuem,

[...] a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo.

A partir das colocações teóricas supracitadas, entendemos que a pesquisa exploratória engloba:

- a elaboração do projeto de pesquisa, com a definição da problemática e objetivos;
- o levantamento bibliográfico que compõe a fundamentação teórica, possibilitando o exercício reflexivo entre a teoria e o objeto de investigação, afinando o olhar do pesquisador para o campo;

- a organização da coleta de dados, por meio da definição do instrumento e dos participantes da pesquisa;
- estratégias de atuação no campo.

Posto isso, destaca-se que esta investigação foi guiada pela organização de um projeto de pesquisa, no qual foram definidos objetivos em diálogo com a questão problema.

O levantamento bibliográfico, realizado a partir de livros físicos e digitais, artigos, teses e dissertações, se materializou por meio de uma revisão integrativa e das seções que apresentam a fundamentação teórica que tornou possível a reflexão e compreensão acerca do objeto analisado, qualificando a atuação investigativa na relação com o campo.

A coleta de dados efetivou-se por meio de entrevista semiestruturada e análise documental, que serão apresentadas na seção 7.

Em relação à dimensão descritiva da pesquisa, esta compreende o registro detalhado sobre o que ocorre no campo, conforme os objetivos pré-colocados para a investigação. Para dar conta de seu aspecto descritivo, é preciso registrar o perfil dos participantes da pesquisa, as relações estabelecidas no contexto, os dados coletados com as entrevistas e conversas, entre outros (Lüdke e André, 1986).

Por fim, após compreender a condição qualitativa, exploratória e descritiva da investigação proposta, sucederemos para as próximas subseções, descrevendo o processo metodológico de forma mais detalhada.

7.2 LÓCUS DE PESQUISA E PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada com 4 educadoras atuantes em 3 Centros Municipais de Educação Infantil localizados no município de Paranaguá, para abordá-los serão denominados pelas terminologias X, Y e Z.

O CMEI “X” localiza-se em região de Ilha, e, conforme descrito em seu PPP, a maioria das crianças é filha de trabalhadores de diferentes atividades. Entre eles, há que tiram seu sustento da atividade pesqueira na região e também famílias que não tem fonte de renda e são beneficiadas por Programas do Governo Federal, como o Programa Bolsa Famílias. Esta instituição é cercada pela força da cultura regional e costumes locais.

O CMEI “Y”, localizado em região periférica, situa-se próximo a região de mar e mangue. O PPP da instituição descreve que as crianças que frequentam o CMEI são de classe baixa e média. As famílias das crianças são compostas por trabalhadores do comércio, do serviço doméstico, do ramo da construção civil, atividades portuárias, atividade pesqueira, entre outros.

O CMEI “Z” também está situado em comunidade periférica e próximo a região de mar e mangue. Segundo o PPP da instituição, com base em pesquisa realizada, a maioria das famílias são oriundas das camadas populares, sendo que mais de 90% sobrevive com até 1 salário mínimo e 46% não possuem saneamento básico. Além disso, 46% da população considera a segurança no bairro inexistente, enquanto 69% o consideram pouco violento. No entanto, a maioria acredita que os crimes como roubos e furtos são decorrentes do tráfico de drogas, que é muito forte na localidade.

As participantes da pesquisa foram 4 educadoras infantis, atuantes nas diferentes instituições mencionadas.

QUADRO 4 – CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Participante	Idade	Formação	Tempo de atuação	Grupo de atuação	CMEI
Educadora A	61 anos	Magistério/Pedagogia/Especialização	9 anos	Infantil 4	CMEI X
Educadora B	44 anos	Magistério/Pedagogia/Especialização	11 anos	Infantil 1	CMEI X
Educadora C	34 anos	Magistério/Pedagogia	11 anos	Infantil 3	CMEI Y
Educadora D	34 anos	Magistério/Pedagogia	8 anos	Infantil 2	CMEI Z

FONTE: A autora (2024).

O critério de inclusão das participantes foi a atuação em 4 faixas etárias diferentes, bem como a disponibilidade para participarem das entrevistas em suas horas atividades, para não prejudicar o atendimento às crianças.

Também foram considerados:

- Ser educadora em efetivo exercício no quadro do magistério municipal de Paranaguá;
- Ser educadora regente de agrupamento de Educação Infantil;
- Aceite de participação.

7.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu em dois formatos, objetivando a complementariedade e validação das informações coletadas. Para isso, efetivou-se por meio de entrevista semiestruturada e análise documental.

Segundo Severino (2013, p. 77), a entrevista consiste em uma

técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Diante disso, destaca-se a contribuição da entrevista no caminho investigativo que buscou contemplar aos objetivos definidos, uma vez que buscamos analisar as tensões geradas pela regulação das práticas pedagógicas na Educação Infantil, cotejando-as à luz da perspectiva emancipatória e entendendo como impactam e se reverberam por meio do planejamento da prática educativa.

Entre os tipos de entrevista, definiu-se para este estudo a semiestruturada, portanto, seguiu-se um roteiro não estático, que possibilitou a compreensão de questões consideradas necessárias. As entrevistas semiestruturadas “se baseiam em um roteiro de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informações sobre os temas desejados (isto é, nem todas as perguntas estão predeterminadas)” (Sampieri; Collado e Lucio, 2013, p. 426).

Consideramos relevante salientar o caráter de troca que a entrevista agrega para a relação entre pesquisador e entrevistado, não há imposição e rigidez em relação às perguntas, as quais devem ser direcionadas como uma conversa.

Especificada dessa maneira, por meio da entrevista cria-se uma comunicação que possibilita a construção de significados, “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (Lüdke e André, 1986, p. 33, 34).

A entrevista semiestruturada valoriza a subjetividade dos participantes e possui uma flexibilidade que contribui para que se encontre os significados buscados, sendo possível indagá-los e aprofundá-los. (Lüdke e André, 1986).

Assim compreendida, a entrevista semiestruturada foi realizada seguindo um roteiro de questões que possibilitou contemplar os objetivos da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas com a autorização das pessoas entrevistadas, que assentiram ao concordar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Num segundo momento, as respostas obtidas foram transcritas de forma literal e analisadas.

Outro mecanismo de coleta de dados foi a análise documental do Currículo Municipal de Paranaguá. Por sua vez, “[...] a análise documental pode se constituir numa temática valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke e André, 1986, p. 38).

O Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Paranaguá foi analisado para somar aos dados das entrevistas, auxiliando no desvelamento de relações intrínsecas, que compõem as esferas micro e macrosocial, bem como contribuiu para evidenciar elementos que estão condicionando o pensar e o fazer docente.

7.4 MÉTODO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise dos dados, na perspectiva qualitativa, é indutiva e dedutiva. Indutiva, na medida em que os dados coletados são abstraídos e categorizados. E dedutiva, visto que as categorias abstraídas retornam aos dados, conferindo-os e tensionando-os, possibilitando a produção de análises complexas. Os relatórios que apresentam as análises “incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança” (Creswell, 2013, p. 50).

Nesse sentido, destacamos que os dados obtidos por meio das entrevistas e análise documental foram categorizados de acordo com os objetivos específicos da pesquisa, sendo refletidos de forma ancorada na concepção teórica explanada, desse modo foi possível elaborar uma síntese analítica que respondeu ao problema colocado.

O método elegido centra-se na compreensão dos dados coletados acerca da realidade pesquisada, buscando compreender os determinantes que a fazem ser como é no contexto da totalidade, pois “o método dialético considera que nenhum

fenômeno visto como isolado, sem conexão pode ser compreendido e/ou explicado. Outro ponto relevante que convém destacar acerca do método dialético, é que ele considera a história do ser social um processo histórico, por vezes alienante, porém, de possível transformação (Oliveira; Oliveira; Santos. s/d, n.p.).

Consideramos este método relevante para a investigação porque concordamos que “os indivíduos humanos são tais como manifestam sua vida. O que são coincide com sua produção, tanto com o que produzem quanto com o modo como produzem” (Marx e Engels, 1998, p. XXIV).

Visto que os indivíduos mostram como são pela produção da sua vida material/concreta, esse entendimento, no contexto educativo, nos faz refletir sobre como as professoras têm produzido suas docências e a partir de quais condições materiais têm produzido as concepções docentes que se manifestam pela prática pedagógica, pois as consciências humanas são determinadas pela vida real, da mesma forma que a vida real é produzida e/ou reproduzida fundada na consciência humana. “Não é a consciência que determina a vida [...], senão a vida é que determina a consciência. Esta não pode ser outra coisa que não o ser consciente e o ser consciente dos homens é o processo de sua vida real” (Marx e Engels, 1998, p. XXV).

A partir do exposto, entendemos que a forma que as professoras produzem suas práticas cotidianamente revela sua concepção de educação, e consequentemente a sua visão sobre o mundo, sobre a vida. Revela também que condicionantes históricos, políticos e sociais conduzem tais práticas.

Desta forma, se a realidade educativa não é vista assentada na totalidade da vida social, as condições objetivas que produzem a consciência docente contribuem para a reprodução da estrutura social, atendendo ao interesse da classe dominante e sustentando o capitalismo de forma natural e inquestionável.

[...] uma visão de totalidade a respeito da educação implica a contínua dialetização entre as relações sociais de produção e a (re)produção de (velhas) relações sociais. É na interação desses elementos determinantes e determinados (entre as quais a educação) que a totalidade se faz e cria (Cury, 2000, p. 70).

Buscamos, por meio da dialética, analisar os dados de forma aprofundada, tendo como pano de fundo a estrutura social, compreendendo os fatores determinantes que fazem a realidade e as concepções serem como se apresentam.

No método dialético, a vida como se faz na prática é considerada critério de verdade objetiva e para transformar a realidade, é preciso desmistificá-la, entender as contradições, superar o misticismo e compreender a prática humana (Marx e Engels, 1998).

Para esta pesquisa, compreender as contradições no campo histórico, político e social é fundamental, pois “a educação, enquanto momento partícipe da prática social global, é contraditória em seus vários elementos” (Cury, 2000, p. 70).

De acordo com Cury (2000, p. 30), “a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade”.

Nesse sentido, compreender as contradições na relação entre o currículo e a emancipação é fundamental, pois é a reflexão acerca do campo contraditório que fomenta o movimento na busca por outra realidade, sendo essencial para enfatizar uma educação emancipatória.

No âmago dessa discussão, evidenciamos mais uma vez a importância do método dialético, destacando que o materialismo marxista é prático, portanto, diferente do materialismo contemplativo que se contentava com a naturalização da realidade, o materialismo histórico dialético é prático e transformador, nele a história é criada e recriada pela atividade humana (Marx e Engels, 1998). E entender a vida social como processo histórico demanda tensionar as contradições na relação com a totalidade (Cury, 2000).

A dialética marxista constitui-se o “[...] método de pensar o real, pois adequado ao real” (Marx e Engels, 1998, p. XXXVIII). Logo, este método traduz a realidade totalizante. E assim, “a falsa consciência cede espaço à consciência mais totalizante” (Cury, 2000, p. 71). Esse descortinar torna possível a superação de uma visão que se funda no senso comum, instrumentalizando as pessoas para analisar, criar e transformar a realidade, bem como para resistir à dominação da classe dirigente.

7.5 COMPROMISSO ÉTICO

O compromisso ético se evidencia desde a proposição desta pesquisa, quando se propõe a entender como é possível construir uma prática docente emancipatória na Educação Infantil, por meio da análise das tensões entre a

regulação e a emancipação. Essa problemática emerge da responsabilidade assumida com a transformação da estrutura social desumanizante, que tem se reproduzido historicamente. Portanto, o princípio ético fundante reside na busca por contribuir, com esta investigação, para a construção de uma sociedade mais humana, justa e igualitária.

A ética também está expressa no pedido de aprovação para realização da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral de Paranaguá, entidade mantenedora das instituições educativas em que a pesquisa se efetivou. O contato com as instituições ocorreu somente após a autorização da Secretária de Educação.

Para a SEMEDI/Paranaguá foi apresentado o projeto de pesquisa, o roteiro de entrevista semiestruturada, juntamente com o termo de concordância com a realização da pesquisa. Para as instituições participantes, foi direcionada a declaração de concordância de coparticipação em protocolo de pesquisa. E para as educadoras participantes que aceitaram contribuir com a investigação, apresentamos e firmamos o termo de consentimento livre e esclarecido.

As garantias éticas que se constituem em favor das participantes da pesquisa consistem na observação dos seguintes pontos:

- A pesquisa só foi realizada mediante a assinatura do termo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para utilização dos dados na pesquisa;
- Houve total preservação dos dados de identificação, sendo os nomes substituídos por terminologias que mantiveram o anonimato das participantes;
- Embora tenham sido realizadas gravações, os áudios não foram socializados, os conteúdos estão fazendo parte de acervo confidencial da pesquisadora, a qual comprometeu-se em transcrever os áudios de forma anônima;
- Os conhecimentos emergentes das entrevistas realizadas com as participantes foram o ponto de partida para as análises e são respeitados enquanto parte essencial da pesquisa proposta;
- Esta pesquisa é comprometida com o grupo de docentes participante e com as realidades que representam, responsabilizando-se por auxiliar na superação e transformação da realidade educativa existente na Educação Infantil em Paranaguá.

8 TENSÕES ENTRE A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PARANAGUÁ

A fim de analisar de que forma a Base Nacional Comum Curricular reverbera sobre o Currículo Municipal de Paranaguá e sobre o planejamento das ações docentes desenvolvidas na Educação Infantil, foram realizadas análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Com a análise documental observou-se a organização do documento municipal, para entender o que reflete e a que respondem seus enunciados. Por meio das entrevistas semiestruturadas foi possível apreender de que forma as educadoras percebem os arranjos curriculares que orientam a construção do seu planejamento, e consequentemente, ecoam sobre a prática educativa.

Esta pesquisa torna-se necessária para compreender como é possível construir uma Educação Infantil emancipatória, tensionada pelo caráter regulador da BNCC, que visa a execução de um projeto educativo que atenda ao modelo econômico neoliberal, fazendo com que a educação assuma um papel alienante e reprodutor.

Considerando que a prática docente pode constituir o caminho para se contrapor a lógica mercadológica imposta pela BNCC, ao construir o currículo vivo como construção social e cruzamento de diversas práticas (Sacristán, 2000), esta pesquisa anseia entender como e até que ponto tem sido possível construir uma Educação Infantil para a emancipação no município de Paranaguá.

8.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PARANAGUÁ

Analisar o Caderno Curricular da Educação Infantil de Paranaguá demanda situar como está se efetivando a primeira etapa da Educação Básica no município, portanto, para auxiliar na compreensão do processo analítico, apresentamos pontos fundamentais que colocam a pesquisa em movimento e ampliam as indagações, no que tange às condições necessárias para a construção de uma Educação Infantil emancipatória e que estão para além do plano curricular.

Paranaguá é um município localizado no Litoral Paranaense e originou-se do desmembramento do Estado de São Paulo, em 26 de dezembro do ano de 1648. A cidade possui 809,331 Km² de extensão territorial e sob sua divisão administrativa

estão os distritos de Paranaguá e Alexandra. Em seus limites territoriais estão os municípios de Guaraqueçaba, Antonina, Morretes, Guaratuba, Matinhos e Pontal do Paraná. O índice de desenvolvimento humano do município é médio, ficando em 0,750 (IPARDES, 2024).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022 a população parnanguara era estimada em 145.829 pessoas. O Caderno Estatístico IparDES (2024), com base nos dados censitários do IBGE (2022), detalha a estimativa populacional por faixas etárias, sendo 5.811 bebês de até 2 anos de idade, 2.054 crianças de 3 anos, 2.315 de 4 anos, 2.042 de 5 anos e 2.007 crianças de 6 anos de idade.

No que se refere aos dados estatísticos da educação infantil, a quantidade de matrículas referente ao ano de 2023 foi de 5.211 na rede pública municipal, sendo que 1.969 matrículas foram para a etapa creche (0 a 3 anos) e 3.242 para a pré-escola (4 e 5 anos). Os dados não são exatos porque o censo referência é de 2022 e a quantidade de matrículas refere-se ao ano de 2023, no entanto, é possível fazer uma estimativa que possibilita constatar que em 2023, aproximadamente 25% das crianças foram atendidas na etapa da creche, o que representa metade do percentual proposto na Meta 1 do PNE (2014 – 2024), e 74% na etapa pré-escolar, quando a Meta supracitada propunha a universalização para esta faixa etária até 2016.

Diante disso, considerando o total da demanda existente para a Educação Infantil, destaca-se que aproximadamente 42,6% das crianças foram matriculadas em CMEIs e Escolas Municipais que atendem esta etapa educativa. Portanto, menos da metade da população de 0 a 6 anos teve assegurado seu direito à educação. Esse dado revela uma forte contradição, que não pode passar despercebida em uma pesquisa que se propõe a discutir uma educação emancipatória para as crianças, sobretudo das camadas populares, uma vez que ele indica a negação do acesso à educação.

O avanço que culminou no reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica foi fruto de lutas. Como assinala Oliveira "Lutas pela democratização da escola pública, somadas as pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré escolas" (2011, p. 15). Contudo, observamos a negação do direito à educação para a criança pobre, que segue excluída e marginalizada, pois

apesar do avanço da legislação e do percentual de atendimento – nem todas as crianças na idade de creche e pré-escola estão atendidas, o que prejudica sobretudo crianças dos estratos sociais desfavorecidos, os últimos a acessar a política pública, que, em geral, só acontece com a universalização, que, como propõe a legislação, deveria acontecer para a pré-escola, no ano de 2016 (Santos; Kramer e Nunes, 2021, p. 21).

Em 01 de novembro de 2024, o total das listas de espera dos cadastros realizados em 2023 e 2024, disponíveis no site da Secretaria de Educação de Paranaguá, totalizavam 2521 crianças de 0 a 3 anos, sendo que desse total, 1539 eram crianças com idade de 0 ano a 1 ano e 11 meses.

Outro dado alarmante, que coaduna com este cenário é que, ao buscar Paranaguá no Painel de Monitoramento do Programa Bolsa Família, constatamos que no mês de maio/2024, na faixa etária de 0 a 6 anos, houveram 6.917 crianças pertencentes a famílias beneficiárias do PBF, no entanto, conforme dado coletado no Setor de Estrutura e Funcionamento das Unidades de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, departamento responsável pelas matrículas na Educação Infantil, tomamos conhecimento de que há apenas 2.663 crianças de 0 a 6 anos que estão matriculadas na Rede Municipal e recebem o benefício, sendo 962 em CMEIs e 1.701 em Escolas Municipais.

Entendemos que as famílias que fazem parte deste Programa são famílias em situação de vulnerabilidade social e somente 38,4% das crianças em situação vulnerável estão tendo acesso à educação. Consideremos ainda, que há crianças vulneráveis que não aparecem nos dados de cadastro do PBF e nem nos dados de matrícula, o que sinaliza que a quantidade de crianças marginalizadas e desassistidas pelo Poder Público pode ser ainda maior.

Com esta pesquisa, declaramos nosso compromisso com as crianças menos favorecidas, defendemos uma educação para elas, como direito básico a ser assegurado, uma educação que se constitua em favor de sua humanização desde a mais tenra idade, do seu resgate enquanto sujeito de sua própria história. Porém, grande parte dessas crianças não estão no espaço educativo institucionalizado, principalmente as menores de 4 anos, e isso revela o não reconhecimento da cidadania das crianças bem pequenas, bem como traz a tona mais uma desigualdade, dessa vez em relação a faixa etária.

O Brasil contemporâneo é, pois, marcado por uma tensão que se reflete, entre outras, nas políticas e práticas de educação infantil, particularmente nas

da creche: de um lado, uma legislação avançada que reconhece os direitos a todas as crianças; de outro, um panorama de intensas desigualdades entre as idades e os diferentes segmentos sociais, dificultando, na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania (Rosemberg, 2012, p. 19).

Olhar para essas questões gera a reflexão de que uma educação emancipatória começa com a provisão de acesso e garantia de permanência para as crianças vulneráveis, o que nos mostra que ainda há um longo caminho a ser percorrido no avanço das políticas públicas e superação das contradições sociais.

No contexto abordado, é importante salientar que ao defendermos uma educação para as crianças das camadas populares,

ao fazer essa opção, ao se dar conta dessa opção pelas crianças das favelas, dos cortiços e das periferias isso não quer dizer que o (a) professor (a) declara guerra às crianças bem nutridas e bem vestidas. Não é isso! Fazer essa opção ao problema cultural das crianças marginalizadas não significa desprezar as crianças de classe média (Freire; Nogueira, 1993, p. 49).

Assumir essa defesa é afirmar que a escola pode ser um espaço de humanização para todas as crianças, no entanto, a experiência humanizadora por ela possibilitada toma um sentido ainda mais potente e transformador para aquelas cujas condições de vida foram negadas pela estrutura social, que lhes roubou a humanidade e os direitos fundamentais de existência digna. Essas questões, de intensa densidade política e pedagógica, nos desafiam a pensar projetos educativos que contemplem as especificidades das crianças e adolescentes das classes populares que ocupam as escolas públicas. Nesse sentido, a educação de caráter emancipatório constitui-se uma necessidade urgente e profunda para as camadas populares (Arroyo, 2013).

Em Paranaguá, a Educação Infantil Pública é organizada em Centros Municipais de Educação Infantil e em Escolas Municipais que atendem simultaneamente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, totalizando 57 instituições. Dentre elas, 25 CMEIs urbanos e 2 CMEIs do Campo atendem as etapas creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos), enquanto 30 Escolas Municipais oferecem atendimento à etapa pré-escolar (4 a 6 anos).

Com base nessa estrutura, para analisar o currículo municipal de Paranaguá, foi fundamental entender como a Educação da criança de 0 a 6 anos está circunstanciada no referido município. Portanto, esta seção dedica-se a essa explanação. Após uma visão geral sobre condições da Educação Infantil no município observado, destacando questões de extrema relevância, como a elevada quantidade

de crianças nas listas de espera e a negação do acesso a essa etapa educativa, especialmente para as crianças em situação vulnerável, nos atentaremos para a organização da gestão e da docência.

8.2 CONTEXTO DA DOCÊNCIA EM PARANAGUÁ

A Secretaria Municipal de Educação, no processo de recondução dos gestores realizado em 2023, orientou que a elaboração do plano de ação se constituísse com base nas 10 competências apresentadas na Matriz de Competências Gerais do Diretor Escolar, documento proposto pela Secretaria de Educação Básica – SEB/Ministério da Educação – MEC, e que constam na minuta de Parecer e Projeto de Resolução do Conselho Nacional de Educação, publicizada por meio eletrônico em 2021. As competências são:

1. Coordenar a organização escolar nas dimensões político-institucional, pedagógica, pessoal e relacional, e administrativo-financeira, desenvolvendo ambiente colaborativo e de corresponsabilidade, construindo coletivamente o projeto pedagógico da escola e exercendo liderança transformacional e focada em objetivos bem definidos.
2. Configurar a cultura organizacional em conjunto com a equipe, incentivando o estabelecimento de ambiente escolar organizado, e produtivo, concentrado na excelência do ensino e aprendizagem e orientado por altas expectativas sobre todos os estudantes.
3. Comprometer-se com o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito, valorizando e promovendo a efetivação das Competências Gerais da BNCC e suas competências específicas, bem como demais documentos que legislam a educação brasileira.
4. Valorizar o desenvolvimento profissional de toda a equipe escolar, promovendo formação e apoio com foco nas Competências Gerais dos Docentes, assim como nas competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional, conforme a BNC-Formação Continuada, mobilizando a equipe para uma atuação de excelência.
5. Coordenar o programa pedagógico da escola, aplicando os conhecimentos e práticas que impulsionem práticas exitosas, pautando-se em dados concretos, incentivando clima escolar propício para a aprendizagem, realizando monitoramento e avaliação constante do desempenho dos estudantes e engajando a equipe para o compromisso com o projeto pedagógico da escola.
6. Gerenciar os recursos e garantir o funcionamento eficiente e eficaz da organização escolar, realizando monitoramento pessoal e frequente das atividades, identificando e compreendendo problemas, com postura profissional para solucioná-los.
7. Ter proatividade para buscar diferentes soluções para aprimorar o funcionamento da escola, com espírito inovador, criativo e orientado para resolução de problemas, compreendendo sua responsabilidade perante os

resultados esperados e sendo capaz de criar o mesmo senso de responsabilidade na equipe escolar.

8. Relacionar a escola com o contexto externo, incentivando a parceria entre a escola, famílias e comunidade, mediante comunicação e interação positivas, orientadas para o cumprimento do projeto pedagógico da escola.

9. Exercitar a empatia, o diálogo e a resolução de conflitos e a cooperação, promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivo, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (MEC/CNE, 2021).

Os planos estão publicados no site da Secretaria de Educação de Paranaguá e todos apresentam proposições de ação a partir das competências elencadas na matriz.

As 10 competências gerais são organizadas em 4 dimensões, 1. Político Institucional, 2. Pedagógica, 3. Administrativo-financeira, 4. Pessoal e Relacional. Para cada dimensão são enumeradas competências específicas, com suas respectivas descrições e atribuições, que correlacionam ações às competências.

Como foi possível observar, entre as competências dos diretores estão o cumprimento da BNCC e a formação da equipe com o foco nas competências gerais e específicas dos docentes, de acordo com a BNC-Formação Continuada – Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020. Essa resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A elaboração da Matriz de Competências do Diretor Escolar foi fomentada pela OCDE, que sumarizou resultados oriundos da relação entre as características da liderança escolar e os resultados dos estudantes (MEC/CNE, 2021). Dessa forma, entende-se que a proposição da referida Matriz visa determinar características para a liderança escolar que favoreçam a obtenção de “bons resultados” na aprendizagem.

É evidente o avanço da noção de competência na estrutura da Educação Básica, a partir da BNCC. Com isso, vemos a estrutura organizacional da escola sendo ajustada para garantir a efetivação das aprendizagens essenciais listadas na Base, alinhando-se com a lógica neoliberal, a qual objetiva a construção de um perfil de cidadão que atenda satisfatoriamente aos interesses mercantis. Nesse contexto,

tais aprendizagens, falaciosamente, são apresentadas como direito das crianças e estudantes. A lógica empresarial avançou para dentro da escola e o seu interesse tem sido sobreposto ao direito humano, como foi discutido ao longo da seção 4.

Assim, olhando para a forma que a educação está circunstanciada no município de Paranaguá, considerando que as condições normativas e orientadoras estão emparelhadas com as esferas nacional e estadual, entendemos que nesse projeto não há espaço para uma educação emancipatória. Entretanto, a escola é um espaço de disputa, e por meio da prática pedagógica é possível se contrapor a ele.

Conforme o que tem sido apresentado nesta seção, com a BNCC, os níveis de regulação vão progredindo e afetando a Educação Infantil de forma cada vez mais concreta, é possível realizar algumas pontuações. Em relação a utilização de apostilas na Educação Infantil, Paranaguá não possui mais o Sistema de Ensino Família e Escola – SEFE, da Editora OPET nos infantis 5, como era até 2023. No entanto, até o início do ano letivo 2024 ainda foi ofertada formação por esse Sistema. A utilização do apostilamento SEFE/OPET até 2023, material alinhado às prescrições da BNCC, constituía-se mais uma forma de limitar a autonomia docente e de desconsiderar as características locais, como também as demandas cotidianas suscitadas pelas crianças, contrapondo-se à uma educação transformadora, no campo do planejamento.

Quanto ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2022, a adesão ao programa pelos Centros Municipais de Educação Infantil foi realizada apenas em 2021. As equipes que decidiram aderir deveriam realizar a escolha dos livros disponíveis no sistema para receber o material em 2022. Sabe-se que houve a adesão de alguns CMEIs, porém, a escolha foi realizada pelas próprias instituições, com registro em ata, e foram lançadas diretamente no Sistema do PNLD. Por essa razão, não há informações claras e transparentes sobre esse processo. Portanto, não foi possível apresentar a quantidade de instituições que optaram por adquirir o livro didático para a Educação Infantil em 2022.

O magistério público municipal atuante na Educação Infantil é composto por Professores, Educadores Infantis e Monitores. Esses profissionais ingressaram na carreira, exclusivamente, por concurso público de provas e títulos, entretanto, o cargo de monitor, com exigência em nível fundamental, está em extinção (Paranaguá, 2009).

Os professores atuam na Educação Infantil das Escolas Municipais, atendendo crianças de 4 a 6 anos. Enquanto os educadores e monitores, atuam nos

Centros Municipais de Educação Infantil, com crianças de 4 meses a 6 anos. Em relação à formação exigida para o ingresso aos cargos de professor e educador infantil, a Lei Complementar Nº 113/2009 – que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Paranaguá, em acordo com a LDB 9.394/96, estabelece que o requisito mínimo é a formação em magistério de nível médio.

Até aqui, elencamos brevemente como a BNCC tem impactado a organização da escola, desde a gestão administrativa até ações especificamente pedagógicas. Além disso, descrevemos a configuração dos profissionais que atuam na Educação Infantil do magistério municipal de Paranaguá.

De modo geral, a lógica neoliberal avança por meio das políticas implementadas, e resistir a essa lógica depende, preponderantemente, da conscientização docente. A seguir, continuaremos desvelando as influências e consequências do neoliberalismo sobre a educação, olhando, especificamente, para o Currículo Municipal de Paranaguá – Caderno da Educação Infantil.

8.3 ANÁLISE DOCUMENTAL: O CURRÍCULO MUNICIPAL DE PARANAGUÁ – CADERNO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste Município, em relação ao trabalho pedagógico, a EI segue o Currículo Municipal de Paranaguá – Caderno da Educação Infantil. Esse documento é cópia e colagem da orientação nacional e estadual, sem ressalvas para a autonomia do Sistema Municipal de Educação.

Temos neste caderno curricular o principal marco regulatório municipal para a primeira etapa da Educação Básica. O documento é iniciado com um breve resgate histórico nacional da Educação Infantil no campo político, seguido do histórico da Educação Infantil no Município de Paranaguá, bem como das concepções de criança, infância, desenvolvimento e aprendizagem, e interações e brincadeiras como eixos estruturantes da EI, objetivamente apresentadas em suas primeiras 13 páginas.

A décima quarta página do Currículo da Educação Infantil de Paranaguá, apresenta um recorte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e, na sequência, constitui-se dos recortes do Referencial Curricular do Estado do Paraná e da Base Nacional Comum Curricular, no que tange à conceituações, objetivos e experiências de aprendizagem.

O Referencial Curricular do Estado do Paraná foi elaborado a partir de um movimento proposto pelo Ministério da Educação - MEC,

Em um esforço colaborativo o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Estados da Educação – CONSED, por meio das Secretarias Estaduais de Educação e a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, constituíram, em cada unidade da federação, a estrutura de governança responsável por coordenar todo o trabalho de construir um documento curricular válido para cada território estadual (Paraná, 2018).

Desta forma, observa-se que além de determinar as aprendizagens essenciais para o território nacional, o MEC preocupou-se em organizar a estrutura de governança responsável por elaborar os currículos alinhados com a BNCC nos Estados brasileiros.

[...] o MEC criou o *Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular* (ProBNCC), com o objetivo de apoiar cada unidade da federação (UF), por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEDE) e das Secretarias Municipais de Educação (SME), no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios, contando com total apoio da União dos Dirigentes Municipais (Undime) e a dos Conselhos Municipais (Uncme) (Barbosa, Silveira e Soares, 2019).

Este programa mostra o interesse regulatório que favoreceu as condições para a homogeneização dos currículos e caminhou na contramão da autonomia pedagógica, que deveria ser assegurada pelos Sistemas de Ensino às escolas públicas, conforme o Art. 15 da LDB 9.394/96.

Nesse contexto,

A proposta no Estado do Paraná foi a construção, em regime de colaboração entre estado e municípios, de um referencial curricular único, cujo objetivo é estabelecer direitos de aprendizagens a todos os estudantes do estado em uma perspectiva de equidade, ou seja, de garantir as condições necessárias para que essas aprendizagens se efetivem. Esse compromisso foi assumido pelo estado e por municípios paranaenses, assim como também deverá ser por todos os profissionais da educação (Paraná, 2018).

Como observa-se no excerto do próprio documento, o Referencial do Paraná constitui-se único para os 399 municípios, o que o insere em um campo contraditório, principalmente em relação a equidade, pois reafirma as aprendizagens essenciais da

BNCC, dizendo que todos os estudantes devem desenvolvê-las, desconsiderando assim, as diferentes formas de produzir a vida nas diferentes regiões do Estado.

Diante do regime de colaboração entre Estado e municípios, o Currículo da Educação Infantil de Paranaguá é um retrato da BNCC e do Referencial supracitado, uma vez que por trazer seus recortes, vem reafirmando a lógica e interesse por eles colocados.

Em relação a organização curricular, o Currículo de Paranaguá segue a divisão do Referencial. A BNCC categoriza a Educação Infantil em 3 faixas etárias, bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Já o Referencial Curricular do Paraná ampliou a divisão para 6 faixas etárias, sendo bebês (0 a 1 ano), crianças bem pequenas divididas em 3 categorias de idade, sendo 1 ano, 2 anos e 3 anos, e crianças pequenas, categorizadas em duas faixas etárias, 4 e 5 anos, havendo a exclusão das crianças de 6 anos nesta organização.

No referencial, para cada idade, conforme os campos de experiência, os objetivos de aprendizagem determinados na BNCC são desmembrados em demais objetivos correlacionados, indicando também um campo de saberes e conhecimentos que devem ser trabalhados para que os objetivos sejam alcançados. A divisão repete alguns objetivos e os complexificam gradativamente, para seguir a evolução da idade, expressando uma hierarquização do saber.

Os currículos e as propostas pedagógicas para a infância carregam essa marca propedêutica, linear da formação e do domínio de competências na visão hierarquizada dos percursos geracionais. Até em concepções etapistas de desenvolvimento humano. As diretrizes curriculares ora superam ora operam, reforçando essas lógicas em que é pensado o tempo da infância como sem sentido preciso em si mesmo, sempre referido ao tempo superior, próximo no ciclo geracional (Arroyo, 2013, p. 212).

É exatamente assim que se apresenta a organização curricular de Paranaguá no documento orientador municipal, fazendo apenas a substituição dos termos saberes e conhecimentos propostos pelo Referencial Estadual, por experiência de aprendizagem.

Essa organização em nada favorece uma educação emancipatória, tanto em relação a categorização das faixas etárias, como em relação a pré-definição de objetivos e experiências de aprendizagem.

A categorização por idades remete a hierarquização, quanto mais idade, mais sabe e aprende coisas mais complexas, concepção que automaticamente coloca o adulto em uma posição superior às crianças, considerando-as “menos”. “Nessa visão reforçada, o ser humano vai subindo da inferioridade até a superioridade, da imaturidade até a maturidade cujo protótipo é o adulto consciente, culto, ético, capaz de decisões lógicas, fundamentadas e consequentes” (Arroyo, 2013, p. 212).

Uma educação humanizadora considera que as crianças se formam nas interações com as outras e com o mundo, não havendo, portanto, como disse Paulo Freire (2021b), saber mais ou saber menos, existem saberes diferentes, que são trocados, partilhados. Desse modo, quando se relacionam, adultos e crianças de diferentes faixas etárias, uns aprendem com os outros.

No que se refere à ampliação da pré-definição de objetivos, juntamente com as experiências de aprendizagem, percebemos o fortalecimento da regulação do trabalho docente, pois às professoras e professores cabe pensar o seu planejamento a partir do que está determinado na BNCC para todo território nacional, e do que está determinado no Referencial do Paraná para todo território Estadual. Há uma supressão dos saberes locais, culturais e regionais, impossibilitando, no currículo sistematizado, caminhos que conduzam à uma educação emancipatória e transformadora.

Nessa linha, pudemos perceber as contradições que tensionam a prática docente emancipatória. Algumas delas são a consagração de aprendizagens essenciais, a categorização em faixas etárias, a hierarquização do saber, as competências definidas como objetivos de aprendizagem, entre outras. Refletir e construir uma prática educativa engajada com a emancipação e a transformação exige a análise minuciosa e crítica das prescrições curriculares, pois descortinar a forma que a racionalidade neoliberal se articula por dentro da educação é essencial para que a ação pedagógica possa se contrapor a ela.

Nesse processo, também é relevante conhecer o posicionamento das educadoras diante do currículo prescrito, a fim de discutir maneiras de fortalecer a reflexão e a criticidade docente. Assim, é possível resistir à dominação econômica e buscar a transformação por meio de processos educativos humanizadores.

8.4 O CURRÍCULO PRESCRITO SOB A ÓTICA DAS EDUCADORAS INFANTIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PARANAGUÁ

Para compreender como é possível construir uma Educação Infantil emancipatória, é de suma importância observar como o Currículo toma concretude na arena da prática pedagógica, entendendo como ele é percebido e como se expressa por meio da ação docente.

Na oportunidade, evidenciamos o respeito às educadoras participantes da pesquisa, que diariamente empenham-se em ofertar o seu melhor por meio da prática que realizam, mediante as condições disponíveis e possíveis para o desenvolvimento do seu trabalho. Também destacamos, que esta pesquisa não se propõe a analisar suas práticas individuais, mas sim, de que forma a lógica da BNCC tem se manifestado nas instituições de Educação Infantil e como as professoras recebem e se expressam em relação à proposição verticalizada que dita a prática pedagógica.

Destacamos que, por se tratar de entrevista semiestruturada, alguma questão pode não ter sido realizada para todas as participantes. As respostas foram transcritas de forma literal, para preservar a integridade do posicionamento, como também o repertório discursivo e cultural das educadoras.

Considerando que a BNCC é um documento que compõe a política educacional brasileira e que seu formato exprime um caráter regulador da ação docente, iniciamos pela categoria da autonomia no planejamento.

QUADRO 5 – AS VOZES DAS EDUCADORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

	Você tem autonomia para elaborar o seu planejamento?	Qual é o ponto de partida para o planejamento docente?
Educadora A	Sim, tenho total autonomia.	Bom, meu ponto de partida, vamos começar pelo início do ano. Então, a gente tem aquele mês de fevereiro que a gente inicia e aonde eu vou conhecer cada criança, né, e através desse conhecimento, desse olhar pela criança eu vejo qual é o planejamento que eu vou elaborar. Também, depende também, até mesmo das sugestões das crianças, o que eles gostam, o que eles mais apreciam, ou até mesmo qual a dificuldade que eles sentem. Então eu me baseio muito nessa observação né, com esse olhar, sabe. E a partir dos outros trimestres também. Como eu iniciei o início do ano, eu estou trabalhando identidade e autonomia. E

		eu ainda não mudei, pro segundo trimestre eu podia ter mudado, mas não mudei. Continuei porque é uma proposta que é muito enriquecedora, eu tenho muitas coisas ainda pra fazer com eles e eles gostam dessa proposta. Eu tenho muito retorno deles, então, agora pro próximo, terceiro trimestre, eu pretendo mudar, ainda não sei o que a gente vai trabalhar, mas eu tenho muita autonomia. A minha coordenadora dá total autonomia e esse olhar que eu tenho com as crianças, é a partir daí que surge o meu planejamento.
Educadora B	Tenho.	A partir do momento que você assume a turma do ano, né, no caso esse ano pela primeira vez eu peguei o infantil 1. Daí a gente observa a turma, a faixa etária, porque até um tempinho atrás eram bem bebês, esse ano não. Esse ano a maioria das crianças estão completando 2 aninhos, já não são tão bebês, né? Todos já vieram andando, já passaram pela fase de engatinhar. Então, ali a gente observa a turminha, o perfil né, a faixa etária deles e a partir daí a gente começa a organizar os pensamentos pra gente poder preparar a nossa prática.
Educadora C	Tenho autonomia, mas a gente já tem um... No começo do ano a gente já senta todo mundo junto, com a pedagoga e a diretora, e a gente monta já pro ano inteiro. Só que daí, dentro dessas questões, a gente monta o que a gente quer, só que daí pra ficar todo mundo na mesma... A gente monta as temáticas né, por exemplo, no começo do ano a gente fez, é... Pra fazer... Como as crianças eram novas, a gente ia conhecer as famílias, então a gente montou, com água né, pra fazer atividades lúdicas com água, que era verão. Pras crianças se conhecerem, então, daí todo mundo fez a mesma temática. Só que daí cada um faz a sua, monta a sua atividade né, dentro da sala.	É, esse ano a gente tentou ainda fazer diferente, mas aí não teve a ideia, assim, de todo mundo junto concordar né... Mas a gente já tinha visto, assim, quando a gente foi lá no CMEI X, até a coordenadora explicou como que era feito né, e a gente achou muito legal assim. Mas daí, assim, como tem umas resistências ainda né, daí a gente fez essa de temática mesmo no começo do ano, tudo junto. Daí todo mundo escolheu, ah acho legal fazer esse aqui, ano passado as crianças se interessaram por isso. E daí foi feito até o final do ano, mas daí quando tem alguma coisa, eu não sei se as outras fazem né?! Mas daí a gente foge um pouco assim né.
Educadora D	Sim.	Então, nós começamos observando os interesses da criança. Porém, dentro disso, o professor em si, ele pensa, o que tem que se desenvolver nessa faixa etária? Através disso, é pensado em estratégias de disponibilizar os materiais, para que assim a criança possa né, com a forma da organização, ela demonstrar o que ela gosta de fazer ou de reproduzir

		e em que fase ela está da sua aprendizagem.
--	--	---

FONTE: A autora (2024).

A participante “A” afirma ter total autonomia na elaboração do seu planejamento, explicando que seu ponto de partida está no conhecimento e observação das crianças, bem como no que elas sugerem, gostam, apreciam ou tem dificuldade. Esta fala caminha na direção de um entendimento de currículo que “põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças” (Oliveira, 2010, p. 4). Tal prática pode se contrapor à BNCC, uma vez que as experiências e saberes das crianças são consideradas antes da lista de objetivos de aprendizagem categorizada por faixa etária.

Entretanto, diante da falta de objetividade em sua resposta e da ausência de referência ao currículo na explanação realizada pela educadora, nos indagamos se ela tem ciência do que o currículo representa e qual é a sua perspectiva de autonomia. Pois, o currículo municipal, de acordo com a Base Nacional, deve ser seguido para que as aprendizagens essenciais sejam desenvolvidas por todas as crianças (BNCC, 2017). Desse modo, o planejamento não pode pautar-se apenas em sua observação, se consideradas as outras formas de regulação municipal, como por exemplo o LRCO, que deve receber, diariamente, os registros dos códigos alfanuméricos curriculares trabalhados.

Neste caso, para que a educação seja transformadora, é necessário um aprofundamento no conhecimento sobre as prescrições curriculares, para que de forma consciente e crítica, a prática docente subverta a lógica mercantil, por meio de uma ação refletida e intencional, constituída na relação entre a educadora e as crianças.

A educadora “B” também diz que tem autonomia na elaboração do seu planejamento e relata que para planejar observa o perfil do seu grupo de crianças e a faixa etária. Nesta resposta, embora seja perceptível a preocupação com o que o grupo manifesta, também é evidenciado o olhar para a faixa etária na condução do planejamento. Não é que isso tenha que ser desconsiderado no momento de pensar a organização de propostas para o grupo, mas não deve ser o fio condutor e, certamente, revela um reflexo da sequenciação etária de objetivos de aprendizagens

postos na BNCC, que se repete e se amplia no Referencial Curricular do Paraná e no Currículo Municipal de Paranaguá.

Desta forma, entendemos que embora a BNCC enuncie que se fundamenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), em sua organização, ela se expressa de forma contrária a este importante documento orientador da Educação Infantil Nacional. Pois, segundo a DCNEI (2009), a Educação Infantil atende um período da vida no qual as aquisições orgânicas estão presentes, no entanto, há diversas capacidades que “[...] não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes” (Brasil, 2009, p. 86).

Assim, a EI deve possibilitar que a criança se relacione com o mundo, com a natureza, com os elementos da cultura, de diferentes formas, criando sentidos que a façam perceber a vida do seu próprio modo, ao invés de condicionar a aprendizagem infantil a partir de uma listagem etária limítrofe.

A resposta da educadora “C”, traz um ponto contraditório logo no princípio. Ela diz que tem autonomia para elaborar seu planejamento e na sequência relata que ao início do ano letivo, a equipe do CMEI, diretora, coordenadora e educadoras, sentam juntas para planejar as temáticas para o ano todo. Posteriormente, cada educadora elabora o seu planejamento dentro da temática previamente definida. A participante mencionou que houve entre a equipe o desejo de organizar de forma diferente, entretanto, devido a algumas resistências, manteve-se o formato supracitado.

Com essa explanação, vê-se a lógica uniformizadora e homogeneizante da BNCC manifestada em outro formato e em diferente proporção. As temáticas são escolhidas pelas professoras, que vão selecionando o que “querem” trabalhar, conforme “acham legal” ou tomando como referência o que as crianças gostaram no ano anterior.

Dessa maneira, assim como os objetivos de aprendizagem são definidos por faixa etária, estabelecendo aprendizagens essenciais que, segundo a própria BNCC (2017), todas as crianças devem adquirir em todo o território nacional, na instituição referência da participante C, são estipuladas temáticas comuns para todos os grupos durante os mesmos períodos de planejamento. Essa organização desconsidera as realidades, as práticas culturais que se expressam cotidianamente,

bem como as especificidades de cada grupo. A professora entrevistada relatou que, esporadicamente, foge um pouquinho da temática, contemplando os interesses que emergem de seu grupo de crianças, mas, de modo geral, prevalecem as temáticas para toda a instituição.

A participante “D”, também relata que tem autonomia e que para planejar começa observando os interesses das crianças, pensando sobre o que “tem” que se desenvolver nessa faixa etária. A educadora explica que observando os interesses do grupo e vendo o que precisa ser desenvolvido dentro da faixa etária, possibilita condições para que as crianças demonstrem o que gostam de fazer ou de reproduzir, bem como em que fase de aprendizagem se encontram.

Mais uma vez, se expressa a preocupação com o que a criança tem que desenvolver em determinada faixa etária, conforme a prescrição enunciada na BNCC e no currículo municipal. Cruz e Fochi (2018), alertam sobre o cuidado necessário acerca dos objetivos de aprendizagem, para que não sejam abordados de modo a classificar a criança, indicando o que desenvolveu e o que não desenvolveu. Tomados desta forma, eles podem afirmar-se “como rol de atividades sequenciais, pelas quais se procederá à avaliação dos níveis de desenvolvimento infantil” (Barbosa, Silveira e Soares, 2019, p. 86).

Para além da faixa etária, as crianças precisam ser vistas em sua totalidade, “como sujeitos cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimento, emoção, identidade diversos” (Arroyo, 2008, p. 41). Arroyo (2013, p. 212), contribui também, com a afirmativa de que

a tendência mais frequente é privilegiar conteúdos e aprendizados de habilidades requeridas para chegar a esses outros tempos: letramento, numeramento, noções elementares de ciências sociais ou da natureza, linguagens, condutas para o domínio das competências que requer a inserção no mundo letrado, das ciências, do trabalho, da cidadania quando adultos. Não conseguimos nos libertar dessa visão da infância como tempo de passagem para outros tempos.

Essa tendência não tem sido superada no plano curricular, ao contrário, entre avanços e retrocessos, tem sido reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular, “trata-se, pois, de uma visão instrumental que serve para organizar não só o que a criança deverá aprender como também controlar o trabalho docente” (Barbosa, Silveira e Soares, 2019, p. 84).

De fato, o que deveria assumir o papel de referência curricular, constituiu-se em um instrumento de controle do trabalho dos professores e professoras que atuam em todas as etapas da Educação básica e Ensino Superior. A manifestação desse controle se materializou com a Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), como também pela BNC-Formação Continuada.

De acordo com Marlene de Oliveira Santos (2022, p. 152), a BNC-Formação desconsiderou

[...] a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), elaborada de modo democrático com a participação de especialistas e pesquisadores de diferentes universidades brasileiras. A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, vai na direção contrária à concepção de formação inicial e continuada de professores inscrita na Resolução de 2015.

Desta forma, são evidenciadas ressonâncias antidemocráticas fundadas na BNCC. A Base Nacional, desde a sua elaboração, tem anulado toda construção democrática, validando o interesse e o fim que a fundamenta de forma verticalizada, impositiva e controladora. As manifestações autônomas das escolas são fruto da luta política pela democracia no Brasil e pelo direito à diversidade garantido na LDB (Anped, 2015). Portanto, a BNCC, no formato que se apresenta e na forma que foi elaborada, constitui-se uma política antidemocrática, que contradiz o disposto em seu próprio enunciado, desvaloriza e desconsidera as singularidades e as diversidades, priorizando a padronização.

Diante disso, evidencia-se uma forte contradição. Embora as educadoras afirmem que possuem autonomia para elaborar o seu planejamento, percebemos que ele é cerceado pelos ordenamentos curriculares, bem como a utilização dos objetivos pré-estabelecidos precisa ser comprovada pelo lançamento dos códigos no sistema do LRCO. Desse modo, se não houver a percepção crítica acerca da forma que está circunstanciada a ação pedagógica, trata-se de uma autonomia outorgada, “a autonomia outorgada remete à prescrição “os trabalhadores devem ser autônomos”, de maneira a inserir o inesperado à regra” (Rosenfield, 2004, p. 206).

Assim, a autonomia docente é anulada por um condicionamento legitimado no campo político. A autonomia prescrita nas diretrizes que orientam a formação inicial e

continuada de professores da Educação Básica, como na BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, é limitada ao que está definido nesses documentos.

Entretanto, quando o docente compreende o interesse que move a BNCC, com consciência do que este documento representa na totalidade histórica e social, é possível que ele construa sua prática com autonomia, e dessa vez evocamos o conceito de autonomia enquanto condição humana, a qual possibilita a tomada de decisões de forma ancorada na realidade histórica e social, sendo portanto, comprometida com uma educação transformadora e emancipatória. Pois,

a Base não se constitui currículo, e tampouco será a única referência para organização do trabalho pedagógico na escola. O professor, para elaborar seus projetos e planos de trabalho, tem à sua disposição diferentes orientações e diretrizes (DCNEB; DCNEI; DCNEF⁴), conhecimentos produzidos em nível nacional e internacional, bem como os saberes e experiências dos próprios docentes, das crianças e de suas famílias (Santos, 2022, p. 157).

Assim, afirmamos que, ainda que a prática docente esteja sendo restringida pela regulação e controle, ela é a única que pode insurgir contra esse ordenamento curricular no espaço da Educação Infantil, pois compreendendo o campo contraditório e disputado que permeia a educação, por meio da práxis e buscando agir nas contradições, as professoras podem fazer a transposição da lógica mercadológica para uma educação humanizadora, e, portanto, emancipatória.

Diante do exposto até aqui, consideramos relevante pontuar, de forma mais específica, alguns limites e possibilidades para a autonomia docente na construção do planejamento pedagógico. Entre os principais limites, podemos citar o currículo pautado no referente mercadológico (Santos e Mesquida, 2007), que implica em demais formas de controle, como o Livro Registro de Classe Online, onde devem ser registrados os códigos alfanuméricos que guiam o planejamento. Além disso, destaca-se a falta de criticidade e a falta de conhecimento acerca da organização social e do modelo econômico neoliberal.

Todavia, as possibilidades para a autonomia também podem ser exploradas a partir da práxis e da formação crítica, que desvelam as contradições sociais e instrumentalizam o educador para o desenvolvimento de ações transformadoras. Na prática, a autonomia pode ser exercida indo além da burocracia. Queremos dizer que, mesmo que o currículo precise ser considerado e contemplado, ao ter consciência de classe, logo, da totalidade histórica, o professor consciente não abre mão do seu

posicionamento, da politicidade do ato educativo (Freire, 2021b). Portanto, a autonomia docente se manifesta na organização da sua prática cotidiana, nas diferentes dimensões que ela envolve, na relação com as crianças e na forma que o planejamento é executado.

Dito de outra forma, a autonomia docente se manifesta quando os professores colocam em prática uma educação na qual “todos têm o direito ao saber e à cultura, não havendo, assim, o “saber mais” que o outro como instrumento de dominação” (Dowbor, 2008, p. 59). Mais do que os planejamentos, são as posturas pedagógicas do educador que dão sentido a sua prática e que revelam em que concepção de educação ela está fundamentada, se democrática e transformadora, ou autoritária e reprodutora.

Para aprofundar o entendimento acerca de como a regulação imposta pela BNCC tem se manifestado, podemos observar as falas das educadoras, quando indagadas acerca dos documentos que fundamentam a organização das propostas desenvolvidas com as crianças.

QUADRO 6 – DOCUMENTOS QUE ORIENTAM O PLANEJAMENTO DAS EDUCADORAS.

Qual ou Quais documentos orientam a elaboração do teu plano de trabalho docente/ planejamento?	
Educadora A	Então, os documentos é assim, eu procuro sempre assim, é, buscar, sabe. Estudar, né, buscar mais conhecimento e daí, a partir daí, eu escolho, vejo lá e venho converso com a minha coordenadora. Porque, ela assim é uma pessoa que orienta muito bem a gente, esclarece muitas coisas, tira muita dúvida, então é a partir do meu estudo e também da minha coordenadora.
Educadora B	É Projeto. A gente usa bastante, se baseia bastante ali na BNCC né, e com nosso currículo, tá sempre ali junto com a gente ali pra gente poder fazer de acordo com a nossa turminha.
Educadora C	No nosso CMEI usamos a BNCC e o currículo municipal, o planejamento é feito no começo do ano com as educadoras e a equipe pedagógica.
Educadora D	Olha, nós temos a BNCC né, e o Currículo também nós temos lido e o próprio PPP, que contém todas essas informações. Então o que a gente utiliza é o PPP, porém o PPP é embasado nessas documentações nessa instituição.

FONTE: A autora (2024).

Como nota-se com as respostas transcritas acima, embora a BNCC não seja o único documento disponível para orientar o planejamento docente, é ela que tem protagonizado os planejamentos das educadoras.

A educadora “A” não cita documentos específicos, mas pode-se dizer que ela relata um processo de busca para projetar suas ações, que se faz mediado pela coordenadora pedagógica. Nesta situação, ainda que no projeto docente as práticas precisem ser articuladas ao currículo prescrito e no Livro Registro de Classe Online

precisem ser colocados os códigos da BNCC, entendemos que não há uma condução de propostas engessada aos documentos normativos. Infere-se que o planejamento não se dá a partir deles, há busca, há pesquisa, e posteriormente são realizadas articulações possíveis, para atender as prescrições.

Com exceção da educadora “A”, as demais relatam que o documento orientador dos planos de trabalho docente é a BNCC. As participantes “B” e “C” mencionam a BNCC e o currículo, e a participante “D” menciona, além desses, também o PPP. No entanto, tanto o currículo quanto o PPP, no município de Paranaguá, são documentos legitimadores da BNCC. O caderno curricular da Educação Infantil é um recorte do Referencial Curricular do Paraná, e os PPPs trouxeram até o ano de 2024, no Plano Curricular, o Ctrl+C/Ctrl+V do currículo municipal.

O Referencial Curricular do Paraná é um espelho da BNCC, com uma lista de objetivos ampliada. Da mesma forma, o currículo municipal é um espelho do referencial e os PPPs são reflexos do currículo. Isso revela, que neste município, a BNCC obteve sucesso em seu caráter regulador e controlador. De forma inquestionável, tem sido reafirmada, reproduzida e colocada em prática. Os objetivos de aprendizagem, categorizados em 5 campos de experiências, tornaram-se os condutores das práticas realizadas nos espaços de Educação Infantil.

Compreendemos o caráter normativo da BNCC, contudo, defendemos que é extremamente necessária uma análise crítica e reflexiva, que indague os pressupostos que a fundamentam, por parte de todas as professoras e professores, estejam eles na gestão, na sala de referência, na Secretaria de Educação, atuando em Conselhos Municipais, enfim. É necessário indagar, problematizar, constatar as contradições para construir um projeto que disputa a educação dentro da Escola.

Em toda disputa por conhecimento estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo (Arroyo, 2013, p. 38).

Nesse sentido, é importante evidenciar que a formação crítica dos professores e professoras é fundamental. Simplesmente não utilizar o currículo prescrito como ponto de partida é insuficiente para construir uma educação emancipatória. Nessa construção, a formação continuada é um importante instrumento, pois pode promover

reflexões que contribuam para a conscientização acerca do contexto histórico, político e econômico. A práxis, enquanto reflexão e ação, que gera transformação (Freire, 2021b), precisa ser conduzida de modo que provoque a indagação sobre os documentos orientadores do currículo, para que sejam compreendidos na essência.

Os estudos críticos sobre o currículo coincidentes com o fortalecimento da autonomia docente, com a criatividade e a profissionalização levaram redes, escolas e coletivos a conformarem projetos político-pedagógicos mais autônomos, reorientações curriculares mais adaptadas à diversidade de infâncias e adolescências, de jovens e adultos. Mais criativos para repensar os currículos e a docência para inventar formas diversificadas de garantir o direito dos educandos e dos próprios educadores ao conhecimento (Arroyo, 2013, p. 36).

Dessa forma, conhecendo as reais intenções e contradições das prescrições curriculares, e entendendo a disputa por um projeto de sociedade transformador, é possível construir outros desenhos curriculares ancorados na realidade da escola e de suas comunidades. Por meio da formação continuada pode-se tensionar a estrutura social com as realidades das crianças, percebendo as consequências que o sistema desigual impõe às suas condições de vida. Esse desvelamento move os educadores, que passam a reagir à rigidez do ordenamento curricular, com o fortalecimento da sua autoria e criatividade (Arroyo, 2013). A autoria docente, bem como as práticas coletivas de autonomia e criatividade (Arroyo, 2013), são condutoras na construção de currículos que ultrapassem a lógica mercantil e que priorizem a educação como um direito humano.

A BNCC não é emancipatória, mas as práticas que podem se sobrepor a ela são de grande importância para a construção de uma educação comprometida com a emancipação, portanto, há uma urgência em superar a “cegueira epistemológica que subalterniza a vida cotidiana, essa ciência acaba impondo positivamente a estruturação de ações pedagógicas homogeneizadoras, que insistem na linearidade do exercício da docência” (Martins Filho, 2022, p. 45).

Como temos visto no decorrer desta pesquisa, não se pode dizer que o currículo da Educação Infantil de Paranaguá é emancipatório, tendo em vista que reafirma a lógica homogeneizante e padronizadora da BNCC. Entretanto, observemos como ele é percebido pelas educadoras infantis.

QUADRO 7 – A CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO MUNICIPAL NA ÓTICA DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.

O Currículo do Município contribui para o desenvolvimento de uma prática docente emancipatória na Educação Infantil? Justifique sua resposta?	
Educadora B	Acredito que sim, aham. Ao meu ver, sim. Porque a partir dali você elabora, né, como aqui cada um tem a liberdade pra elaborar o seu plano, ali no caso eu trabalho com mais duas educadoras, mas a gente tem a liberdade de cada um, dentro do que a gente planejou no projeto ali, cada um tem liberdade pra organizar a sua prática da maneira que achar melhor, entendeu. Às vezes a gente até planeja algo junto ali, mas quem vai aplicar, as três aplicam, mas sempre uma diferente da outra. O objetivo é um, mas a prática é sempre diferente, sabe.
Educadora C	Olha, eu gostava bastante de trabalhar em cima antes de eu migrar... mas agora assim que to fazendo os planejamentos, eu vejo, assim, que falta muita coisa, pro que a gente quer trabalhar hoje né, o modo que a gente quer trabalhar... Então até comentei com elas. Falei, meu Deus, não tem nada disso aqui que eu quero trabalhar, assim né, que enfatize ali. Daí, eu acho que assim, se fosse reajustado pra prática que a gente tá hoje, eu acho que seria melhor assim, sabe... Mas daí tem a outra questão também né, que não são todos que estão fazendo essa prática. E daí, a gente tem que ter os dois olhares né. Mas assim, eu acho que deveria ser atualizado. Assim, principalmente nos dias de hoje né, que é tudo digital, tudo. As famílias são diferentes, as crianças são diferentes, principalmente as crianças, né.
Educadora D	Eu acredito que sim, porque ele contém né, o respeito à criança, à fase do desenvolvimento dela, é... ele aborda possíveis estratégias de como o professor lidar e o que tem na fase do desenvolvimento. Claro que na prática a gente acaba observando a diferença entre as crianças dentro da sala, mas ali tem um norte mesmo.

FONTE: A autora (2024).

Na questão apresentada acima, a participante “B” diz acreditar que o currículo do município contribui para uma prática emancipatória porque “a partir dali” cada profissional tem liberdade para fazer suas elaborações.

Ao considerar a menção “a partir dali”, podemos retomar o conceito de autonomia outorgada, pois ela remete ao entendimento de que a educadora faz suas proposições de forma condicionada pelo que está disposto no documento. Assim, ponderamos que “o currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade” (Arroyo, 2013, p. 34).

Circunstanciada dessa forma, a prática que parte do caderno curricular e se detém em suas determinações não pode ser considerada emancipatória, tendo em vista que ele anula a autoria docente e elege saberes únicos e universais, marginalizando os saberes que emergem dos diferentes contextos em que a educação se faz. “Aprendemos como profissionais do conhecimento que quando um conhecimento, uma racionalidade se impõe como únicos, hegemônicos, outros conhecimentos e outros modos de pensar são sacrificados, segregados” (Arroyo, 2013, p. 41).

De acordo com Freire (2021a), uma educação ética, comprometida com a libertação do determinismo neoliberal, tem como dever não só respeitar os saberes com os quais os meninos e meninas chegam à escola, mas também tem a responsabilidade de constituir-se em diálogo com a realidade concreta. A realidade concreta, por sua vez, não é única, ela é plural, é diversa, e se vincula aos diferentes cenários históricos e sociais em que as escolas estão inseridas.

Considerando a partir de outra perspectiva, quando a participante “B” enfatiza “aqui cada um tem a liberdade pra elaborar seu plano”, poder-se-ia aceitar que a ação pedagógica não se detém a normatização homogeneizadora que valida um conhecimento fragmentado e desconectado da prática social. Entretanto, para que a educação seja transformadora, ela precisa estar carregada de intencionalidade política (Fagundes, 2016), o que não é perceptível na resposta da docente. Dessa forma, tem-se um posicionamento ingênuo, que não considera a prática educativa de forma histórica e politicamente situada, portanto não há ruptura com a lógica estabelecida no campo curricular.

A participante “C”, afirma que gostava de trabalhar bastante em cima do currículo “antes de migrar” e que ele poderia ser reajustado. Durante a entrevista esta participante se referiu algumas vezes ao seu processo de mudança, demarcando que sua prática está em transformação, em algumas oportunidades ela mencionou que sua relação com as crianças é construída pelo diálogo, destacou que busca entendê-las, e diariamente, faz negociações, para não ser impositiva. Essa explanação nos leva a entender que a educadora não tinha problemas em trabalhar cerceada pelo currículo, quando sua prática não partia das crianças e de suas realidades. Uma vez que ela passou a contemplar as crianças, afirma “eu vejo, assim, que falta muita coisa”.

Dessa forma, entende-se que, para a participante “C”, o currículo proposto pelo município não contempla uma forma de trabalhar que tem ponto de partida no cotidiano das crianças, nos saberes que elas trazem, no seu contexto cultural e social, bem como não abre espaço para suas curiosidades.

Para que um currículo possa favorecer a prática docente emancipatória na Educação Infantil ele precisa contemplar que

A criança, centro do planejamento curricular, é considerada um sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e

crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (Brasil, 2009).

Portanto, a forma peculiar por meio da qual as crianças se relacionam com o mundo e o exploram para conhecê-lo não cabe em uma “organização segmentada, linear, rígida do que aprender” (Arroyo, 2013, p. 189). Com a BNCC, a criança foi retirada da centralidade curricular. Antes do humano e da situação concreta em que a sua vida é produzida, são supervalorizadas aprendizagens essenciais conforme as faixas etárias. Para cada faixa etária há um rol de habilidades que as crianças devem adquirir em todo o território nacional, padronizando o que as crianças devem saber em determinada idade, em todos os cantos do Brasil.

Tal pressuposto ignora a definição de currículo trazida nas DCNEI, a qual preconiza que o currículo pode ser entendido como as práticas educativas articuladas às relações sociais que se constituem nas instituições de Educação Infantil (Brasil, 2009).

Quando a infância real passa a ser o foco, os coletivos são levados a não ignorar a diversidade de formas de vivê-la e as propostas pedagógicas são obrigadas a se articular com a especificidade das formas de viver as infâncias, condicionadas por suas diferenças sociais, étnicas, raciais, de gênero, campo, cidade, periferias... Visões genéricas de infância única são superadas. (Arroyo, 2013, p.195).

Pensar um currículo emancipatório demanda compreender que a educação não acontece fora da arena social, portanto, as aprendizagens desvinculadas da prática social são vazias de sentido e significado.

Na última resposta à questão aqui abordada, a participante “D” diz acreditar que o currículo municipal contribui para uma prática emancipatória, pois ele contém o respeito à criança e à fase do desenvolvimento, além de abordar possíveis estratégias de como o professor lidar com as especificidades dessa fase.

Ousamos dizer, que o caderno curricular municipal, assim como a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná, respeitam apenas a criança projetada em suas linhas, respeitam as faixas etárias categorizadas em listas de objetivos de aprendizagem, portanto, respeitam uma criança padrão, uma infância única, linear. Os enunciados curriculares projetam uma criança que está em preparação para outros tempos da vida, portanto, ignoram a criança real, plural, criadora, crítica, produtora de cultura.

Compreendido desta forma, afirmamos que não, o currículo municipal, como reprodutor das orientações estadual e nacional, não é capaz de contribuir para uma educação humanizadora, emancipatória, transformadora.

A participante “D” também indica em sua fala, que na prática observa a diferença entre as crianças. Ao mencionar a diferença entre as crianças, levanta-se um fato que corrobora para a reflexão de que o currículo não é emancipatório, pois não possibilita considerar as diferenças, as quais estão diariamente presentes no contexto da EI.

Assim, não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro (Lopes, 2018, p. 25).

A BNCC é dominadora e colonizadora, ela trabalha

pela imposição de uma lógica hegemônica que responde aos interesses de um grupo somente e que busca subordinar os outros, cortando as raízes específicas de cada grupo humano-social-cultural que não correspondam aos interesses do modelo global (Martins Filho, 2022, p. 47).

Nesse sentido, como resistência ao formato único e comprometido com uma educação padronizadora e excludente, é imprescindível

romper com enquadramentos lineares que fazem parte de um corpo de verdades acabadas, as quais desqualificam e descredenciam as variantes sociais e culturais reveladoras da diversidade de alguns grupos sociais, a elas sobrepondo-se (Martins Filho, 2022, p. 49).

Uma educação para a emancipação não pode ser monolítica e deve ser lugar de afirmação das diversidades, de reconhecimento e fortalecimento de diferentes saberes, como também deve ser espaço de fazer relações com saberes outros, instrumentalizando o olhar para a vida. Assim, constitui-se enquanto processo humanizador, que preconiza um mundo com mais justiça e igualdade.

Para isso, é necessário “valorizar os saberes correspondentes às minúcias da vida cotidiana, bem como outros modos de conhecer o mundo, reconhecendo em todos eles incompletudes e potencialidades” (Martins Filho, 2022, p. 47).

Um processo educativo construído por uma docência que considera todas as dimensões da vida cotidiana constitui-se “a alternativa para pensar em outra escola” (Martins Filho, 2022, p. 48), para pensar em uma escola mais respeitosa, solidária, inclusiva, e sim, libertadora e transformadora.

Por fim, a participante sinaliza mais um alerta, relata que o currículo é um norte. Todavia, o que deveria guiar as ações de uma instituição é o Projeto Político Pedagógico, elaborado a partir da realidade da comunidade em que a escola está inserida. O PPP “possui uma intencionalidade. É ele que indica a direção, o norte, os rumos da escola” (Souza et.al, 2005, p. 17).

Ao tomar o currículo como guia, se anulam as possibilidades de superação das contradições existentes, rumo a construção de uma educação que transforma o que está posto.

O papel político pedagógico que a escola cumpre no interior de uma sociedade historicamente situada, dividida em classes sociais, dentro de um modo de produção capitalista, implica em reconhecer a educação como um ato político, que possui uma intencionalidade e, contraditoriamente, vem contribuindo, ou para reforçar o modelo de sociedade, sua ideologia, a cultura e os saberes que são considerados relevantes para os grupos que possuem maior poder, ou para desvelar a própria forma como a escola se articula com a sociedade e seu projeto político, constituindo-se num espaço emancipatório (Souza et.al, 2005, p. 13).

Desse modo, não se pode abrir mão do PPP para guiar-se pelo currículo. O PPP da escola constitui-se uma fuga para insurgir a lógica excludente estabelecida, nele deve estar expressa a intencionalidade transformadora que caminha contra a reprodução e perpetuação da ideologia dominante. O PPP é a garantia de exercício de um projeto societário democrático, que se torna possível por meio de uma educação também democrática, que rompe com estruturas desumanizantes e favorece formas mais humanas de produzir a vida e de lidar com o mundo histórico e social.

O projeto político pedagógico é o instrumento que pode assegurar a autonomia da escola, entretanto, ele é burocratizado. Para que desempenhe seu papel significativamente, é preciso explorar as contradições presentes nos documentos que normatizam a educação, desvelando a realidade que se coloca como pano de fundo. Assim, é possível afirmar a escola como instituição histórica e cultural (Souza et.al, 2005), pautando o trabalho no referente humano em detrimento da lógica mercadológica manifestada na BNCC.

No PPP estarão expressos os ideais societários e a função social da escola, indicando como está organizado o trabalho pedagógico na relação com o contexto social. Por meio do PPP, a história contextual pode ser analisada, indagada, questionada, refletida, e, portanto, superada, recriada, transformada.

Em suma, a construção desta seção possibilitou a compreensão de que o caderno curricular da Educação Infantil no município de Paranaguá, assim como a BNCC, é homogeneizador, restringe a autonomia docente e elenca de forma categórica o que as crianças devem saber em cada idade, portanto, não viabiliza a construção de uma educação emancipatória. Ao contrário, as determinações expressas na BNCC e ressonantes no currículo, são dominadoras e alienantes.

Esse quadro exige dos professores e professoras um exercício crítico que torne possível a posição de resistência para não sobrepor a necessidade do setor econômico ao humano.

Contraditoriamente, como está explicitado em suas próprias linhas, a Base afirma que “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BNCC, 2017, p. 14).

Quando a BNCC se pronuncia, dizendo que como espaço de democracia inclusiva a escola deve se fortalecer na prática coercitiva, ela sinaliza uma incoerência bastante significativa, uma vez que a coerção não tem relação com a democracia.

Na coerção, há claramente um conflito de interesses entre quem detém o poder e quem é o objeto dele. O poder de A sobre B se exerce contra a vontade deste, que obedece em virtude de um constrangimento por parte de A, sob a forma de coação ou ameaça de punição. Há, portanto, um conflito de vontades ou de interesses entre ambos, B atendendo à vontade de A por ser esta a alternativa menos penosa. (Paro, 2010, p. 41).

A Base Nacional Comum Curricular tem tornado a educação e o currículo coercitivos, não só para as crianças, mas inclusive para os professores. Da mesma forma, quando fala que a escola tem que ser coercitiva, também está dizendo que os professores devem ter tal prática, indo contra um projeto democrático de sociedade e transgredindo o princípio da Gestão Democrática da Escola Pública, anunciado na Constituição Federal de 1988.

Além disso, o currículo municipal e a BNCC são carentes de um marco de referência,

Para a definição de ações educacionais, seja a nível governamental ou de instituições educativas e escolares, é necessário ter um marco de referência, que represente as concepções, utopias, os sonhos, os princípios educacionais desejados e definidos coletivamente (Aguiar, 2018, p. 14).

Pensar em uma proposta curricular emancipatória demanda considerar a realidade concreta, a vida que se faz todos os dias nas instituições, também implica em saber as condições de existência a que estão submetidos os meninos e meninas que frequentam as escolas e CMEIs.

Projetar o rumo a seguir na jornada educativa exige uma análise crítica da estrutura social, suscita a importância de considerar os dados que expressam situações vividas em extrema pobreza, bem como faz-se necessário desvelar, no campo curricular, as contradições sociais e as desigualdades que afetam a vida das crianças desde a mais tenra idade.

A ausência de marco de referência, o qual deveria expor as concepções aprofundadas de sociedade, educação, ser humano, entre outros, revela o caráter meramente operativo e reducionista atribuído para a educação, quando são enfatizadas as aprendizagens essenciais.

A BNCC, com sua proposta segmentada e utilitarista, conseguiu anular os direitos sociais nos currículos, “eles foram substituídos por “direitos de aprendizagem”, que não são equivalentes aos direitos sociais, como o direito à vida digna, à saúde, à moradia, à boa alimentação, por exemplo (Barbosa; Silveira e Soares, 2019, p. 85).

Diante do exposto, entendemos que há uma urgência de reflexão que proporcione aos docentes superar a postura ingênua diante da BNCC, que os faça superar o senso comum, pois “o senso comum produz normas de conduta adequadas à concepção de mundo do grupo dirigente e leva à passividade” (Cury, 200, p. 77). Entretanto, é também a partir dele que se caminha para o avanço moral e intelectual, por meio da função política da educação (Cury, 2000).

Nesse contexto, para superar a postura ingênua é fundamental que a educação não seja vista desconectada da totalidade histórica, mas como parte dela. É necessário entender a estrutura social desvelando as contradições e as relações dominantes, para problematizar o que está posto, podendo assim, desenvolver uma prática pedagógica que se oponha à BNCC e rompa com a sua lógica.

9 CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA

Esta pesquisa se propôs a discutir a importância de uma Educação Infantil emancipatória no tensionamento com o currículo prescrito para a Rede Municipal de Paranaguá. Para isso, o caminho trilhado teve início com a busca por compreender de que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas nos CMEIs podem garantir uma educação emancipatória. Pensar uma educação para a emancipação demanda o desvelamento da estrutura social, assim, faz-se necessário entender as contradições sociais, para que se negue a realidade existente e se busque outra em seu lugar.

O Brasil é um país com extrema desigualdade social, desigualdade que começa com a renda, mas não se esgota nela, se desdobra em inúmeras outras. Neste país, o maior correlato da desigualdade de renda é a educação, pois a escassez educacional se relaciona diretamente com trabalhos mal remunerados. Entretanto, é preciso superar o entendimento da educação enquanto preparação para ocupar um bom lugar social e econômico, é preciso priorizar a educação enquanto formação humana.

É essa questão que nos coloca em movimento a favor de uma educação que emancipa, pois as desigualdades decorrentes da desigualdade de renda excluem as camadas populares do acesso a direitos básicos. Essa privação de capacidades básicas necessárias ao ser humano, é uma expressão da estrutura capitalista, da divisão de classes entre elite dominante e classe popular, opressor e oprimido. Para satisfazer seus interesses econômicos, a elite utiliza estratégias de dominação das camadas populares, que resultam no silenciamento de suas realidades e na desumanização, devido às condições de sobrevivência a que ficam submetidas.

Essa estrutura social tem se reproduzido historicamente por meio das estratégias de dominação já mencionadas, e faz parte dela colocar a lógica mercadológica acima do humano, objetificando-o. Nesse contexto, os meninos e meninas que frequentam as instituições públicas são oriundos das camadas populares, portanto, estão submetidos às condições desumanizantes desde a mais tenra idade. Assim, defendemos uma educação humanizadora para as crianças, devido a urgência no fortalecimento de sua humanidade e de suas capacidades inerentemente humanas, de curiosidade, criatividade, transformação, entre outros.

É importante destacar que não entendemos a criança como um projeto de futuro. Quando falamos de fortalecimento da humanidade não estamos querendo

dizer que isso é necessário para o amanhã, é necessário hoje. A forma que a criança se percebe na sua relação com o mundo, depende fundamentalmente da mediação docente e da qualidade dessa relação. Sendo assim, quando defendemos uma educação emancipatória não estamos dizendo que precisamos preparar as crianças para se posicionarem contra o sistema vigente futuramente, embora isso possa ser uma consequência.

Educar para a emancipação depende da conscientização docente acerca da estrutura social. Os professores precisam compreender a educação e a escola dentro da totalidade histórica, percebendo suas contradições, e entendendo que nas mãos da elite dirigente a educação é um instrumento de perpetuação da estrutura desigual. Entretanto, para os professores conscientes, a educação é ferramenta de transformação. Dessa forma, a educação e tudo o que faz parte dela é um campo de disputa.

Os dominantes disputam a educação para manter o seu projeto de sociedade, desigual, excludente, desumanizante. Os professores conscientes, nas palavras de Paulo Freire, 'que pensam certo', disputam a educação para construir uma sociedade mais humana, inclusiva, justa e igualitária.

Desse modo, quando compreendem a educação de forma desmistificada, não é coerente que os professores desenvolvam uma prática pedagógica reprodutivista. Pois nessa prática, o professor é sujeito e o educando objeto, o professor detém o conhecimento válido e o transfere para os educandos, que ficarão melhores na medida que mais conseguirem receber dos professores, constituindo a educação bancária.

Ao entender a estrutura social e comprometer-se com a sua transformação, é ético que os professores respeitem todos os indivíduos como humanos integrais, que possuem direitos, direito de participar, de decidir, direito a autonomia, entre muitos outros. Ao compreender a desigualdade como problema político e assumir o compromisso com um projeto de sociedade democrática, devem ser considerados, defendidos e respeitados, os direitos de todas as pessoas, inclusive das crianças, e sobretudo, das camadas populares.

As crianças não são menos humanas por estarem vivendo a infância, são seres humanos integrais e é assim que a prática emancipatória as considera. O espaço educativo é um lugar de prática social, e reconhecer a cidadania das crianças exige das professoras e professores a intencionalidade política no planejamento de

todas as suas ações. Contudo, retomando a educação enquanto campo de disputa, destacamos que uma educação emancipatória é construída no tensionamento com os elementos condicionantes da prática educativa. Como por exemplo, o currículo.

Visando entender a forma que o currículo tem circunstanciado a prática docente em Paranaguá, analisamos a BNCC, documento nacional que normatiza os currículos dos Estados e Municípios.

A Base Nacional Comum Curricular é um revérbero do neoliberalismo e reflete as disputas ocorridas no universo social, político e econômico. Dessa maneira, marca fortemente os currículos com sua característica regulatória e dominadora, mas também é composta por contradições, que se tornam campos importantes para evidenciar uma educação para a emancipação.

A BNCC elenca aprendizagens essenciais por meio da definição de uma lista de objetivos de aprendizagens categorizados por faixas etárias, os quais todas as crianças devem desenvolver em todo o território nacional. Assim, se manifesta a lógica padronizadora e excludente desse documento. Padronizadora porque todos devem saber a mesma coisa em todos os cantos do país, excludente porque não considera a origem das crianças, silenciando saberes que emergem da sua cultura. Desse modo, o que deveria ser base para o currículo, a referência para a sua elaboração, tornou-se a prescrição dele.

A BNCC, em seu texto, utiliza conceitos polissêmicos que poderiam sugerir uma educação humanizadora, contudo, devido aos sentidos distintos que podem assumir, precisam ser problematizados, pois a proposta da Base revela um interesse puramente mercadológico. A Base Nacional é a expressão do atendimento aos interesses do Banco Mundial e elege competências consideradas importantes pela OCDE. Ela representa os esforços na implementação de um empresariamento da educação, como fruto das políticas neoliberais.

Na contramão de uma educação humanizadora, a BNCC impõe uma lógica que sobrepõe o mercado ao humano. Essa lógica é fortalecida quando o documento define as competências como fundamento pedagógico, demonstrando que valoriza o saber-fazer, o utilitarismo. Nesse sentido, a partir dela, os currículos passam a ser pautados no referente mercadológico, anulando o referente humano, que se constitui a pauta que fundamenta as práticas emancipatórias.

Após compreender a tensa relação entre a educação emancipatória e a regulação da BNCC, analisamos a Educação Infantil em Paranaguá, por meio do currículo municipal e das falas das educadoras participantes da pesquisa.

O Currículo Municipal de Paranaguá – Caderno da Educação Infantil, traz como conteúdo o que está determinado na BNCC. O Referencial Curricular do Paraná é um reflexo da BNCC, porém, aumenta a categorização das faixas etárias de 3 para 6 e estende a lista de objetivos de aprendizagem, complexificando-os gradativamente.

Dessa forma, o currículo de Paranaguá é um retrato fiel dos documentos normativos nacional e estadual, constituindo-se um eco de sua lógica. Portanto, o currículo municipal não contribui para uma prática emancipatória. Assim como a BNCC, ele postula a padronização, o silenciamento das singularidades e diversidades, bem como atribui à educação um caráter instrumental e utilitário.

A cidade de Paranaguá, com sua rica cultura, com uma história que marca o Paraná e com características que revelam a força política que esse município teve no período de colonização do Brasil, estão silenciadas no currículo. A cultura caiçara e a atividade pesqueira, tão características da nossa região, a atividade portuária e tudo o que ela envolve, também estão ausentes. Os negros e os indígenas, tão importantes na constituição histórica desta cidade, estão invisibilizados no plano curricular. Ignorando a própria história não é possível construir uma educação emancipatória. A história de Paranaguá segue colonizada, invisibilizada na história do Brasil, porque o saber único, importante para a classe dirigente, ocupou todo o lugar no currículo.

Concordamos com Arroyo, quando afirma que o campo curricular deveria ser o espaço de desnudamento da relação dominante. Em uma perspectiva verdadeiramente democrática, o currículo deveria provocar a reflexão acerca das contradições sociais, das desigualdades e das relações de dominação. Porém, com a BNCC ele tem sido um reforço dessa estrutura.

Por meio das entrevistas, foi possível compreender que a relação entre os pressupostos da BNCC e o planejamento das práticas pedagógicas em Paranaguá é de regulação. Nas falas das docentes, ainda que mencionem que possuem autonomia, as ações são condicionadas pela BNCC, pelo currículo. Indicam que as crianças são o ponto de partida para o planejamento, mas não deixam de demarcar a preocupação com o que precisa ser desenvolvido dentro da faixa etária. Isso revela que as competências, intercambiadas pelos objetivos de aprendizagem, estão

guiando as ações docentes, as quais estão embasando-se no utilitarismo do que tem que desenvolver em determinada idade.

Outro ponto a considerar, é que mesmo que as docentes priorizem as crianças antes da listagem de objetivos, posteriormente precisam fazer a articulação com os códigos alfanuméricos dos objetivos de aprendizagem para lançar no LRCO. Não se pode dar outro nome para essa imposição que não seja controle.

A BNCC é protagonista no que tange à orientação do planejamento, ela está replicada nos documentos curriculares utilizados pelas educadoras no município, inclusive nos PPPs.

As condições objetivas em que o trabalho docente se efetiva desfavorecem a pesquisa e os aprofundamentos acerca das teorias que, na relação com a prática, podem gerar transformação. Desse modo, a Base assume o lugar de guia das ações dentro dos CMEIs, subalternizando a cultura e a vida cotidiana, bem como os anseios das crianças e das professoras.

Nas falas das participantes da pesquisa também há menções que podem indicar uma lógica diferente da imposta pela BNCC, entretanto, a visão ingênua acerca das prescrições curriculares não possibilitam que as educadoras ultrapassem o estabelecido.

Na arena dessa discussão, as entrevistas contribuíram para a constatação de que para construir uma Educação Infantil Emancipatória no município de Paranaguá, primeiramente é preciso superar o senso comum e a postura ingênua diante da BNCC e do currículo. É preciso, por meio da práxis, construir uma prática docente desmistificada, que considera a educação na relação com a totalidade histórica, situada na estrutura social.

A emancipação acontece pela práxis humana, dessa maneira, antes de construir uma educação emancipatória, as docentes precisam vivenciar um processo libertador.

Independente do currículo, do formato do planejamento, se não houver consciência de classe, postura crítica perante a realidade social, não será possível a emancipação. Não utilizar o currículo também não seria o suficiente.

Uma prática emancipatória funda-se no desnudamento da estrutura social, na compreensão da realidade como histórica, não natural, portanto, passível de transformação. É essa compreensão que instrumentaliza as professoras e

professores para o tensionamento com a prescrição curricular e para a disputa por currículos mais inclusivos, democráticos, humanos e contextuais.

Nessa perspectiva, para que a prática docente na Educação Infantil seja emancipatória, ela precisa estar carregada de intencionalidade política, com objetivos claramente definidos e direcionados para um projeto de sociedade que busca superar as contradições sociais e que torna possível um mundo mais justo, democrático e solidário.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vistas e declarações de voto. In: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luis Fernandes (orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. Disponível em: <file:///Users/admin/Downloads/M%C3%B3dulo%20VII%20Pesquisa%20Qualitativa%20parte%20II.pdf>.

ANPED. Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposi%C3%A7%C3%A3o-de-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf>

APPLE, Michael W. Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradução: Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. Rio de Janeiro, 2005.

ARROYO, Miguel G. Paulo Freire em tempos de Exclusão. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Unesp, 2001.

ARROYO, Miguel G. Indagações sobre o currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2008.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da Educação Infantil: Espaço acolhedor de emancipação das crianças. Congresso do fórum de Educação Infantil dos municípios da AMREC. 1., s/d.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada; VOLTARELLI, Monique Aparecida. Participação das crianças em projeto político-social elaborado por adultos: a plenarinha no Distrito Federal. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 46, p. 1-19, 2020.

BARBOSA, Meirilene dos Santos Araújo; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. O cuidado na Educação Infantil: cenas do cotidiano em um Centro de Educação Infantil em Fortaleza – CE. **Childhood e Philosophy**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 557-574, set/dez, 2018.

BARBOSA; Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. Retratos da escola. Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan-mai, 2019.

BIONDO, Franco Gomes. Base Nacional Comum Curricular: contexto, significados e desalinhamentos cotidianos. **e-Mosaicos: Revista multidisciplinar de ensino, pesquisa, extensão e cultura** do Instituto de aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. V.8. n.17. Jan/Abr, 2019.

BOTELHO, L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**. Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, mai/ago, 2011. Disponível em: <https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220/906>

BUSS-SIMÃO, Marcia; MAFRA-REBELLO, Aline Helena. Formas regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos da roda na Educação Infantil. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 35, n. 77, p. 245-264, set/out, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. MEC/CONSED/UNDIME, Brasília, 468p, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc20dezsite.pdf>.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, 25 de junho, Brasília, 2014. Disponível em: <pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho: Braga, Portugal, vol. 16, núm. 2, p. 221-236, 2003.

COSTA, Angelo; Zoltowski, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara de Paula; Hohendorff, Jean Von. **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso 2014.

CRUZ, Silvia H. V; FOCHI, Paulo. Elementos pedagógicos para orientar o currículo. **Patio Educação Infantil**. n. 55, abr-jun, 2018.

CUNHA, Niágara Vieira Soares; CUNHA, Marcel Lima; FERREIRA, Heraldo Simões. Concepção de formação humana para a Educação Infantil: um estado da questão. **Rev. Bras. Educ.** ANPED, v. 25, p. 1-21, jul, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. In: CARVALHO, S; LUPPI, D. (Orgs). 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. **Uma proposta emancipatória de formação continuada**. In: FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória et al. *Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão*. Curitiba: UFPR, 2016.

FALCÃO, Mary Sylvia Miguel et al. **A gestão democrática como um elemento constitutivo no processo de emancipação humana**: a importância da participação e autonomia na escola. In: FAGUNDES, Maurício; Hoeller, Silvana Cassia (Coord.). *Formação permanente e práticas docentes: construindo resistências e emancipação humana*. 1 ed. São Paulo: Big Time Editora, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 79 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopes. 14 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). **Caderno Estatístico Municipal**: Paranaguá 2024. Curitiba: IPARDES, 2024. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br>. Acesso em: 31/05/2024.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luis Fernandes (orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARAFON, D. **Educando a Criança com Paulo Freire**: Por uma Pedagogia da Educação Infantil – A Realização do Ser Mais. 2012. 203 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/MICRON/Documents/Carol/3%C2%BA%20Ano/TCC/Tese%20Pr of%C2%AA%20Dani_files/DANIELLE%20MARAFON.html>

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. 3 ed. Florianópolis: Insular, 2022.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OCDE. **Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills**. 2021. Traduzido pelo Instituto Airton Senna. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/relatorio-da-ocde-mostra-relacoes-entre-competencias-socioemocionais-aprendizagem-e-saude-mental-de-estudantes-de-9-paises/>. Acessado em:

OLIVEIRA, Natália Cristina de; OLIVEIRA, Luiz Antônio de. SANTOS, João Marcos dos. **O materialismo histórico e suas categorias de análise**: algumas considerações. s.d. Disponível em: <http://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/o_materialismo_histrico_e_suas_categorias_de_anlise.pdf> Acesso em: 15/12/2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? In: I Seminário Nacional: o currículo em movimento – perspectivas atuais. 2010. Anais. Belo Horizonte.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARANAGUÁ. **Currículo Municipal da Educação Infantil**. Secretaria Municipal de Educação e Ensino Integral. Departamento de Educação Infantil. Paranaguá, 2020.

PARANAGUÁ. **Lei Complementar nº 113, de 28 de dezembro de 2009**. Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério do Município de Paranaguá. Paranaguá, PR: Prefeitura Municipal, 2009. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/ohcrq>> Acesso em: 27/11/2024.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum em educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

QUEIROZ, Caroline Lobo Santos de; FALCÃO, Mary Silvia Miguel. **Autonomia e Educação Infantil**: uma análise sobre a concepção de autonomia nos Centros Municipais de Educação Infantil de Paranaguá. In: XIII Congresso Nacional de educação, 13, 2017. Curitiba, Anais do XIII Congresso nacional de Educação – Educere. Curitiba: Champagnat, 2017, p.5655 - 5671.

QUEIROZ, Caroline Lobo Santos de; FAGUNDES, Maurício. **A pesquisa participante como abordagem metodológica para a abordagem qualitativa**. In: FAGUNDES, Maurício; Hoeller, Silvana Cassia (Coord.). Formação permanente e práticas docentes: construindo resistências e emancipação humana. 1 ed. São Paulo: Big Time Editora, 2024.

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Ceert, 2012.

ROSENFELD, Cinara L. Autonomia outorgada e apropriação do trabalho. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 6, v. 12, p. 202-227, jul-dez, 2004.

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

SANTOS; Maria do Socorro dos; Mesquida, Peri. **As matilhas de hobbes**: o modelo da pedagogia por competência. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

SANTOS, Edson Cordeiro dos; KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Professoras, familiares e políticas públicas de Educação Infantil: esse futuro pode ser melhor. **Educação em questão**. Natal, v. 59, n. 60, p. 1-26, abr-jun. 2021.

SANTOS, Marlene Oliveira dos. Formação de professores da educação infantil e BNCC: narrativas em disputa. **Linguagem, educação e sociedade – LES**. v. 26, n. 52. 2022

SOUZA, Angelo de. et al. **Cinfop 3 – Gestão da Escola Pública**: projeto político – pedagógico. Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores. Universidade Federal do Paraná. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR, 2005. 66 p.

SCALON, Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. **Contemporânea**. São Carlos, n. 1, p. 49-68, Jan.–Jun. 2011. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/20>

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; Brito, Regina Helena Pires de. Conceitos de educação em Paulo Freire. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes: São Paulo: Mack Pesquisa, 2009.