

EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: APONTAMENTOS IMPORTANTES

Júlia Cecília de Oliveira Alves Ribeiro
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Abília Ana de Castro Neta
Universidade Federal da Bahia

Juliana da Silva Moura
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Claudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: O presente artigo traz uma reflexão acerca da infância, da Educação Infantil como modalidade que inclui as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses e traz um estudo sobre a legislação e as mudanças nas concepções curriculares norteadoras do processo de ensino-aprendizagem, além de abordar a importância da educação integral para o desenvolvimento destas crianças. Por meio de uma revisão de literatura e uma análise documental, aspectos importantes para a elaboração do currículo são abordados, como as concepções de infância, a educação integral como um direito e contradições que são inerentes às políticas nacionais de currículo para a Educação Infantil. Destacam-se neste estudo autores como Kramer (2007), Neira, Alviano Junior e Almeida (2016), Cerisara (1999) e Moreira e Silva (2013).

Palavras chave: Educação Infantil. Reformulação Curricular. Educação Integral.

Introdução

A infância é a fase da vida humana caracterizada pela descoberta de si e do mundo, mesmo que esta descoberta nunca se esgote ao longo da vida. Seguindo este pensamento, a Educação Infantil constitui-se como oportunidade, espaço e tempo apropriados para o desenvolvimento da linguagem e da expressão, das mais diversas formas: musical, corporal, oral, plástica e escrita.

Durante muito tempo, as crianças foram vistas como indivíduos que precisavam ser cuidados e orientados para uma vida em sociedade, o que era papel da família, sendo que o entendimento das autoridades era que as famílias carentes não obtinham condições para tanto, devido a necessidades econômicas, além da falta de preparo afetivo e cognitivo, que poderiam impedir convívios variados e até cuidados pessoais. Esta concepção equivocada foi responsável pelo surgimento de instituições pré-escolares de cunho compensatório e

assistencialista que se estenderam do final do século XIX até o final do século XX, conforme afirma Souza:

[...] a educação para as crianças pequenas no Brasil, iniciada no final do século XIX, concebeu a criança ora como incapaz, ora como criança abstrata, desconsiderando, portanto, suas possibilidades e potencialidades, e forjando um modelo de educação institucional que se baseou essencialmente no projeto assistencialista, legitimado pelas políticas estatais. (SOUZA, 2007, p.25)

Segundo esta autora, as crianças foram vistas por muito tempo como indivíduos que precisavam ser cuidados e orientados e “viriam a ser”, “a se tornar”, numa fase posterior, cidadãos que poderiam decidir sobre seu futuro. Durante a infância, caberia às crianças atender às expectativas e regras estabelecidas pelos adultos e aprender seus modos de vida. Se por um lado as crianças eram consideradas seres inocentes e puros que precisavam se socializar para adentrar na vida adulta, por outro lado, eram vistas como rebeldes e caprichosas que precisavam ser disciplinadas para a vida em sociedade (SIMÕES; BARROCA, 2018).

Esta visão reducionista sobre a criança perdeu espaço a partir de meados do século XX, depois que a sociologia da infância começou a defender a ideia de que as crianças precisam ser escutadas e valorizadas como sujeitos geracionais que têm muito a nos dizer sobre a sociedade. De acordo com autores, como Sarmiento (2005), a infância precisa ser pensada como uma categoria estrutural da sociedade a partir da perspectiva geracional, o que quer dizer que assim como outras categorias estruturais, como classe, gênero e raça, a infância apresenta características próprias, em parte determinadas pelo seu contexto e tempo em que vivem e em parte pelas particularidades de sua fase.

Tomando esta concepção como parâmetro, a infância deixa de ser vista pelo ponto de vista de um desenvolvimento humano linear, no qual as etapas são fragmentadas e as crianças são vista como os adultos de amanhã. Pelo contrário, a criança de hoje é configurada como sujeito e protagonista do agora. A criança interage com o mundo, construindo relações com o outro, assumindo diferentes papéis e construindo sua formação e identidade (CORSARO, 2013).

Este contexto é o nosso ponto de partida para compreender as ideias que deram início aos documentos curriculares desde então e até agora, e, a partir dele, organizamos nosso texto em sessões abordando a concepção de infância adotada em nossos dias quando da elaboração dos referenciais curriculares estaduais e municipais; a legislação e contextualização acerca dos currículos da Educação Infantil e a educação integral como direito das crianças.

Concepção de Infância

Para que um currículo atenda às especificidades da infância, precisamos antes, examinar qual concepção de infância tem sido adotada para nortear a elaboração curricular. Kramer (2007) adentra nesta discussão, apresentado as crianças como sujeitos sociais em seu contexto histórico. Segundo a autora,

As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 2007, p.5)

A partir deste ponto de vista, é necessário valorizar e até mesmo enfatizar aquilo que é peculiar da infância (imaginação, fantasia, criação) tendo a esta fase como um valor em si, valor este que independe das futuras fases do seu desenvolvimento. Na visão de Qvortrup (2010), a infância conceitua-se acima de apenas uma fase de desenvolvimento, mas como uma categoria estrutural permanente, que assume formas diferentes a depender do seu contexto.

Tomando por parâmetro uma concepção sociointeracionista-construtivista, a questão do contexto onde a criança vive, assume lugar importante. Wallon (1995) contribui com esta discussão defendendo que o desenvolvimento humano acontece a partir das relações entre o processo individual e cultural das pessoas de diferentes idades e na participação destas nas ações socioculturais de suas comunidades. Sendo a partir das relações que o desenvolvimento acontece, precisamos desenvolver uma Educação Infantil que tenha como foco os direitos individuais da criança e levantar reflexões acerca das práticas pedagógicas que estejam dispostas a reconhecer os diferentes níveis da realidade das crianças de cada instituição de EI, promovendo espaços saudáveis de relacionamentos, de inclusão e desenvolvimento coletivo.

Sobre as propostas pedagógicas para a EI, as Diretrizes Curriculares afirmam:

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

Ancorado nesta determinação e na concepção de infância aqui abordada, o referencial curricular de cada estado e município deve configurar-se como um documento atualizado, que responde às inovações e exigências do seu tempo e deve ainda estar aberto para mudanças que ocorrem continuamente. O Documento Curricular Referencial da Bahia (BAHIA, 2019) traz uma exemplificação dos desafios de atualização a serem desenvolvidos, neste caso, referindo-se ao mundo cibercultural, no qual nos encontramos, dentre outras realidades presentes, em

que as crianças já vivenciam com intenso protagonismo, à frente até de muitos adultos, “numa dinâmica, muitas vezes, ambivalente no que se refere às questões éticas, afetivas e cognitivas”. Diante da intensidade experiencial das crianças, é imperativo que o currículo e seus atos, visando a formação das crianças como sujeitos de aprendizagem, criem condições para:

configurar processos de aprendizagem qualificados, implicando experiências e experimentações aprendentes, nas quais as aprendizagens deverão articular saberes curriculares vinculados aos campos dos saberes sistematizados, da experiência, da ética, da estética, da política, da cultura e da espiritualidade (BAHIA, 2019, p. 110-111)

A intenção destas proposições que tomam por base a infância como uma fase de criação e protagonismo pressupõe uma mudança de enfoque “de um currículo para educar a infância para uma infância que possa educar o currículo” (CARVALHO, 2012, p. 13). Neste contexto, as crianças tornam-se sujeitos curriculantes, pois sua curiosidade torna-se motivadora de aprendizagens no currículo e os jogos, brincadeiras e demais interações com as outras crianças e com os adultos podem constituir-se em atos de currículo, posto que tendem a expressar os afetos, desenvolver sua linguagem, socializar-se, mediar frustrações, resolver conflitos e regular emoções (BRASIL, 2016).

Este avanço na evolução da concepção de infância e do desenvolvimento infantil, que nem sempre esteve presente nas discussões acerca da infância e do currículo, deve ser amplamente debatido e ampliado de forma efetiva nas escolas e principalmente com as fundamentais protagonistas do currículo da EI, as crianças, de forma que este currículo possa ser considerado *patrimônio sociocomunitário* e não esteja à mercê de discontinuidades pedagógicas ou instabilidades decorrentes de mudanças no quadro político.

Legislação e contextualização da Educação Infantil e seu currículo

Nesta sessão, faremos uma breve retrospectiva sobre a Educação Infantil nos documentos oficiais e os avanços nas propostas curriculares para esta modalidade.

A partir da Constituição de 1988, a EI passou a ser reconhecida como direito social da criança e dever do Estado, após longas disputas envolvendo diferentes setores da sociedade, como trabalhadores, movimentos de mulheres e educadores.

Com a aprovação da LDBEN n. 9394/96, a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, intitulada Educação Infantil (EI), passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica brasileira, estabelecendo o atendimento das crianças de 0 a 3 anos em creches e de 4 a 5 anos nas pré-escolas. De acordo com o Art. 29 da LDBEN, a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos

físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013, s/p). Esta Lei representou um marco não só para a educação brasileira, mas principalmente para a Educação Infantil que, com amparo legal, concedeu às crianças pequenas o direito a um atendimento educacional que visasse seu desenvolvimento pleno, descartando o caráter puramente assistencialista das instituições pré-escolares de até então.

Embora estas leis representassem um direito adquirido à escolarização, a educação das crianças de 4 e 5 anos só passou a ser obrigatória a partir da Emenda Constitucional n. 59/2009 (BRASIL, 2009) que amplia a obrigatoriedade de matrícula para todas as crianças de 4 a 17 anos.

Com o intuito de auxiliar as práticas pedagógicas desta modalidade, foi proposto, em 1998, pelo Ministério da Educação, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento que formulou categorias curriculares de organização dos conteúdos que deveriam ser trabalhados na EI, priorizando formação pessoal/social e conhecimentos de mundo e visando “contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p.13). Tal documento contou com discussões e debates acerca das concepções de infâncias e das necessárias políticas públicas para a educação destas crianças, de modo que já não seria mais possível retroceder na compreensão da infância.

Vários autores, porém, se posicionaram com críticas ao Referencial de 1998. Para Silva (2016, p. 26) o documento “não contemplava as diferenças de cada realidade da infância e das políticas educacionais de cada região brasileira”. Cerisara (1999), por sua vez, destacou críticas de pareceristas quanto aos aspectos estruturantes dos referenciais, alegando que o documento adaptava formas de trabalho do Ensino Fundamental que configuravam escolarização precoce. Já Palhares e Martinez (1999) divulgaram estudo no qual destacavam a inadequação das prescrições do referencial e as dificuldades que as professoras encontraram diante de um currículo prescrito e do currículo real desenvolvido nas escolas.

Em 1999, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), baseadas nos Referenciais do ano anterior, mas com um caráter não mais de orientação, mas de obrigatoriedade. Estas Diretrizes foram reformuladas em 2009 e trazem uma concepção de currículo, segundo a qual:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, s/p)

Esta concepção é importante, pois busca abranger uma visão ampla dos conhecimentos que visam o desenvolvimento da criança, além de priorizar suas experiências e seus saberes como ponto de partida para a aprendizagem. No entanto, este documento, assim como o primeiro, não aborda quais práticas devem ser desenvolvidas na Educação Infantil. Esta crítica que se faz poderia ser questionada, posto que o currículo deve ser orientador, mas, sem definir as

características das práticas que devem ser desenvolvidas com as crianças, corre-se o risco de que práticas equivocadas, tecnicistas ou espontâneas sem intencionalidade objetiva sejam adotadas em sala de aula e ao invés de promover o desenvolvimento, promovam a retração ou a inibição das potencialidades da criança.

As Diretrizes de 2009, de forma coerente, determinam que as instituições de EI precisam desenvolver a função sociopolítica e pedagógica na educação e no cuidado com as crianças, promovendo igualdade entre as crianças de diferentes classes, acesso a bens culturais e vivências de experiências que promovam o desenvolvimento de suas potencialidades. Prevê ainda um processo de avaliação que direcione para novas aprendizagens, sem o objetivo de seleção, classificação ou promoção.

A Educação Infantil teve sua importância confirmada no Plano Nacional de Educação de 2014. De acordo com a Meta 1, os governos devem agir de forma a ampliar a oferta de EI no Brasil, universalizando o atendimento para crianças de 4 e 5 anos e ampliando o atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade, para, no mínimo 50% da população desta faixa etária (BRASIL, 2014).

Esta meta apresenta estratégias que vão além da ampliação de vagas, perpassando pela adequação dos espaços físicos, disponibilização de recursos pedagógicos, alimentação, lazer, saúde, transporte, além de formação continuada que garanta que os alunos sejam atendidos por professores qualificados, sempre com vistas ao desenvolvimento integral dos educandos. Em relação ao currículo da EI, o PNE determina:

1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos. (BRASIL, 2014, s/p)

A obrigatoriedade de elaboração conjunta de uma matriz curricular é enfatizada neste documento e denota a importância que o currículo tem para que as práticas pedagógicas nesta modalidade de ensino estejam atreladas às características, necessidades e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Quanto ao estímulo à articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação de professores, percebemos que há um hiato muito grande entre o instituído e o efetivado. Em muitas situações, os professores são responsabilizados pelos gestores por sua própria formação e, costumeiramente, não lhes são ofertados cursos de formação continuada pela gestão pública, buscando o professor, por iniciativa própria, qualificação profissional para o exercício de sua função. Este constitui-se, pois, como um desafio para a Educação Infantil em nosso país.

Visando o cumprimento da elaboração de uma base curricular comum a todo o país, como está estabelecido na LDBEN e no PNE 2014-2024, o Ministério da Educação deu início, ainda em 2015, a uma série de debates, conferências e consultas públicas com o objetivo de estabelecer uma base que representasse um ponto de partida e não um currículo mínimo. Na

concepção de Neira, Alviano Junior e Almeida (2016, p. 32,33), a Base Nacional Comum Curricular:

Poderia inspirar professores e professoras a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade. Afinal, o que se ensina, o como se ensina e o que e como se avalia tem que ser uma decisão de cada instituição e explicitada no seu projeto pedagógico.

Pensando desta forma, a Base representaria orientações nacionais e objetivos comuns que norteariam a elaboração das matrizes de cada estado, município e escola. No entanto, as duas primeiras versões, frutos de amplo debate nacional, foram substituídas em 2016, já na gestão de Michel Temer, por solicitação dos mesmos parlamentares que apoiaram o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, por uma 3ª versão que seria elaborada e submetida à aprovação dos membros da Câmara. Estas informações são importantes para explicitar o caráter político, social e contextualizador que o currículo apresenta. A BNCC, como a conhecemos, é resultado de uma correlação de forças, onde apenas uma parte das contribuições de docentes foi mantida, sendo que o seu conjunto, pode não representar, em diversos aspectos, as especificidades de cada município ou mesmo necessidades históricas de cada rede de ensino, instituição escolar ou modalidade educativa. Por este motivo, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), ao tratar da EI, já orienta:

[...] como princípio fundante, que a BNCC não pode se configurar enquanto norma que visa a uma mera coesão curricular no currículo do Estado, do Município ou da Escola. Trata-se de uma normatização que orienta, referencia, mas que não deve se configurar como uma prescrição totalizante, até porque, nos processos de democratização das realizações curriculares, não há e nem deverá haver autoridades curriculares únicas, se levarmos em conta os contextos socioeducacionais de apropriação curricular. (BAHIA, 2019, p. 109)

Desta forma, apreendemos que, como documento que orienta e referencia, a BNCC deve ser estudada e atendida nos moldes em que se organiza (direitos de aprendizagem, campos de experiência, objetivos de aprendizagem), no entanto, para que os referenciais curriculares construídos a partir dela tenham legitimidade, estes precisam ser apropriados à realidade de das crianças, coerente com estudos científicos da área, flexível, que englobe a diversidade cultural e de saberes e que contribua para o desenvolvimento pleno das crianças de cada município. Em outras palavras, que não seja apenas um documento a mais sem função social e educativa.

Por fim, para reafirmar a importância da elaboração curricular como um artefato cultural que trará implicações para o processo de desenvolvimento das crianças, trazemos uma reflexão de Moreira e Silva (2013).

Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o

currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 13).

Desta forma, enquanto educadores envolvidos na elaboração de referenciais curriculares, precisamos estar atentos para que, a partir destes documentos que estão em construção por todo o país, estejamos contribuindo para a formação de sujeitos que saibam ler a realidade que os cerca e possam nela atuar baseados em diversos conhecimentos, que reconheçam e valorizem sua identidade cultural e que sejam protagonistas de sua própria história e da transformação da sociedade.

4- Educação Infantil na Perspectiva da Educação Integral como Direito

Uma exigência do tempo presente, e referendada pelos documentos oficiais, diz respeito à educação integral aplicada à EI, como um direito das crianças. Neste sentido, é necessário pensar que a educação deve se dar em sua integridade, considerando todas as dimensões, quais sejam, intelectual, física, psíquica, social, cultural e afetiva, compreendendo que os sujeitos são seres em constante formação. Educação Integral é o termo utilizado para a concepção de educação que engloba estas dimensões. A construção desta ideia, no Brasil, passa necessariamente, pelas contribuições de Anísio Teixeira que, de forma indissociável, defendia também uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade, desde a década de 1930.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2016, p. 14)

Dessa forma, entendemos que a educação integral deve ser um dos pilares da educação básica como um todo, mas em particular da Educação Infantil, e os currículos escolares precisam ser elaborados de forma que contemplem todos estes fatores e contribuam para que o educando possa ser preparado em todas as dimensões para atuar na sociedade. É importante destacar, também, que o foco da educação integral não está no futuro, mas centra-se principalmente no presente, nas condições de vida dos estudantes, em suas experiências e no desenvolvimento de

estratégias que lhe permitam ser aceitos, acolhidos, ter suas opiniões e ideias valorizadas e suas oportunidades de aprendizagem garantidas. Para tanto, os conteúdos curriculares precisam estar articulados aos saberes dos alunos e comunidades, dialogar com diferentes linguagens e compor experiências formativas que envolvam e integrem o conhecimento do corpo, das emoções, das relações e códigos socioculturais.

Diante da diversidade e pluralidade existente em nosso país e das diversas infâncias que presenciamos, defender uma educação integral, requer ainda que as diferenças étnico-raciais, religiosas, sociais e de gênero deixem de estar à margem para ocupar a centralidade no currículo, de forma que todos tenham suas identidades reconhecidas e o conhecimento produzido pelas crianças seja valorizado.

Outra noção que precisa estar clara quando tratamos de educação integral é a noção de tempo. Sabe-se que o tempo de permanência dos alunos nas escolas brasileiras está em descompasso com o que acontece em muitos países. No Brasil, o tempo de permanência diária na escola é de quatro horas, em média, enquanto em outros países desenvolvidos esse tempo é de sete horas. De acordo com o 3º terceiro ciclo de monitoramento do PNE (BRASIL, 2020) apenas 15% das matrículas realizadas em 2019, na educação básica, foram em escolas de tempo integral. O DCRB (2019) reforça a importância da ampliação do tempo na escola, defendendo que:

a apropriação e o desenvolvimento da leitura e da escrita constituem processos que, para a grande maioria das crianças no Brasil, só se iniciam na escola. Somos, indiscutivelmente, um país de negação de direitos, com milhares de brasileiros (avós, mães, pais, adultos) que compõem o cenário de analfabetos e semianalfabetos no contexto familiar das nossas crianças e jovens estudantes. Dessa forma é fundamental para os estudantes terem acesso a uma escola que possam permanecer por mais tempo; que essa não produza na ampliação desse tempo, mais do mesmo, mas que avance para articulação com a comunidade, para educação em Direitos Humanos, para a educação e os diversos saberes a partir de situações significativas de leitura e escrita, arte e cultura, esporte e lazer (BAHIA, 2019, p. 119).

Esta realidade configura-se como um desafio que grande parte dos municípios deve enfrentar, posto que, um maior tempo nas escolas pode representar a ampliação das oportunidades de aprendizagem e um desenvolvimento mais efetivo para os educandos nas suas diversas dimensões, devendo ser esta, uma de nossas bandeiras e motivo de luta constante.

No entanto, não podemos esperar que a educação integral para a Educação Infantil, esteja atrelada apenas às escolas de tempo integral. Desenvolver uma educação integral deve ser o

foco de toda instituição escolar, mesmo que esta funcione com um tempo reduzido. Dar espaço para as expressões, artes, ludicidade, aprendizagem e acesso a aparatos tecnológicos, manifestações culturais, atividades corporais devem fazer parte da rotina dos estudantes numa visão integral da educação. Tais ações demandam um maior investimento no espaço e na estrutura das escolas, devendo esta também ser uma luta constante dos envolvidos na educação.

Tratando dos desafios de uma educação integral durante o período neoliberal no qual vivemos, Frigotto e Ciavata (2012) afirmam que há um antagonismo entre os anseios de uma educação integral para as crianças e a realidade social em que vivem. Para os autores,

O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para todos aqueles que buscam abolir estas relações sociais. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2012, p. 270-271).

Tal reflexão torna-se extremamente pertinente no momento que estamos vivendo, por que a educação integral na educação infantil não depende exclusivamente da tarefa do professor, nem só do tempo que o aluno passa pela escola. Este ideário de educação perpassa por todas as relações sociais nas quais os sujeitos aprendentes estão envolvidos. No âmbito mais local, é preciso que a comunidade escolar esteja atenta às necessidades, vicissitudes e dificuldades enfrentadas pelos alunos fora da escola, pois, de acordo com Silva Filho (2020) as variáveis sociais interferem mais na aprendizagem dos alunos do que as variáveis educacionais.

Pensar numa educação integral, neste sentido, segundo Poli (2020), é preparar os educandos também, para a atuação na sociedade, para a participação nas decisões sociais, para a leitura crítica da realidade, para a construção de um projeto social que contribua para a emancipação humana. Silva Filho (2020) afirma que a educação integral visa preparar os educandos para uma sociedade em constante transformação e que de tempos em tempos apresenta desafios que só podem ser superados coletivamente. A educação integral a que se propõe, neste caso, e que deve ser assunto dos currículos, seria responsável por elevar o patamar civilizatório da sociedade, promovendo a valorização das identidades e respeito às diferenças, o que resultaria numa convivência harmoniosa entre todos. Convivência harmoniosa também com os recursos naturais, resultantes do consumo consciente que evitaria a degradação e exploração desnecessárias do meio ambiente.

Pelo fato das escolas lidarem com uma clientela cada vez mais diversa, a concepção de educação integral deve estar acompanhada pela participação de uma equipe multidisciplinar que consiga atender às necessidades que surgem diariamente. Silva Filho (2020) defende que cada rede de ensino disponha de profissionais como psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, psicopedagogos, dentre outros, que podem auxiliar diante das necessidades que são comuns nas escolas.

Considerações Finais

O estudo em tela apresenta uma concepção de infância que enxerga as crianças como sujeitos históricos e de direitos, que através de sua interação com os outros e com o mundo constrói sentidos e produz cultura, devendo, por isso, ser o centro do planejamento educacional e curricular, fazendo parte dele.

É necessário, portanto, que os atores envolvidos na elaboração dos referenciais curriculares estaduais e municipais estejam atentos para que estes documentos contribuam para a formação de sujeitos que consigam ler a realidade e atuar nela de forma consciente e autônoma, valorizando sua identidade cultural e sendo protagonistas de sua história.

Por fim, destacamos a importância do comprometimento, do diálogo e do trabalho conjunto entre todos os envolvidos na educação, em cada instituição escolar de Educação Infantil para a concretização, aprimoramento e reflexão dos modelos educacionais de educação integral e para a construção de um currículo que não tenham em uma base comum o mínimo a ser trabalhado, mas que tenham neste documento um ponto de partida comprometido com a formação integral dos bebês e das demais crianças pequenas. O melhor caminho para isto reside numa gestão democrática e também integral, que mantenha a equipe coesa, motivada e corresponsável pelos resultados educacionais, através de decisões coletivas envolvendo a comunidade escolar, alunos, pais e educadores.

Referências

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino**. Bahia, Salvador: Secretaria da Educação, 2019. 475p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 15 set. 2020.

_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (*). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de dezembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf Acesso em: 15 set. 2020.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **DOU**, Brasília, 5.4.2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm Acesso em: 13.09.2020.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, de 26 de jun. de 2014 - Edição extra.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, **MEC/CONSED/UNDIME**, 2016. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. – Brasília, DF: Inep, 2020.
CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP *et All*, 2012.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: Primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999, p. 5-18.

CORSARO, W. A. Sociologia da Infância. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011. MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da educação do campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2007.

MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. – 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS Revista Científica**, núm. 41, septiembre-diciembre, 2016, pp. 31-44 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71550055003.pdf>.

NUNES, Claudio Pinto. Formación y trabajo docente: cuestiones contemporáneas. **Revista Êxitus**, Santarém, v. 9, n. 1, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/917>.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, p. 65-80, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000100066&script=sci_abstract&lng=pt.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, M. S. (org.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999, p. 5-18.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/684>.

POLI, José Renato. Live 22 - **Concepção de Educação Integral para Política Curricular dos Municípios da Bahia**. UNDIME, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6wvjvVyZIXM>. Acesso em: 19. 08. 2020

PRADO, J. R.; BRITO, R. dos S.; NUNES, C. P. A formação docente na educação infantil: levantamento de nuances. **Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 4, p. 18–34, 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3306>.

QVORTRUP, J. A. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v.36, n.2, p.631-643, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022010000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 ago. 2020.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, vol.26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 set. 2020.

SILVA, C. V. M.; FRANCISCHINI, R. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 257-276, 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/699>

SILVA, R. G. Educação bilíngue: ludicidade no ensino de Libras a partir da Educação Infantil. **Revista Multidisciplinar Pey Këyo Científico**, Boa Vista, v. 1, nº 2, 2016.

SILVA FILHO, Penildon. Live 22 - **Concepção de Educação Integral para Política Curricular dos Municípios da Bahia**. UNDIME, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6wvjvVyZIXM>. Acesso em: 19. 08. 2020.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; BARROCA, Karla Cabral. Os estudos sociais da infância e a Educação Infantil: concepções de infância e desenvolvimento em questão. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.9, n.25, p. 49-71, 2018. ISSN 2177-7691. Disponível em: <http://200.181.121.137/index.php/interfaces/article/view/3025/2525#>.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. 154 f.; Orientador: Dra. Suely Amaral Mello. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/souza_mcbr_dr_mar.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Júlia Cecília de Oliveira Alves Ribeiro

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB). Graduada em Pedagogia pela UESB. Professora da rede pública municipal de Dário Meira-BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq). E-mail: juliaailcec@hotmail.com

Abília Ana de Castro Neta

Doutoranda em Educação (UFBA). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB). Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XII). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (AGENTE/CNPq). ORCID: 0000-0002-7222-5116. Servidora pública estadual-Ba. E-mail: bia_gbi@hotmail.com

Juliana da Silva Moura

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB). Pós-graduada em Psicologia Hospitalar pelo Centro Universitário de Volta Redonda-RJ (UNIFOA). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (DIFORT/UESB) e do Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP/UESB). Psicóloga da rede pública municipal de Itapetinga-Ba. E-mail: julymourapsi@hotmail.com

Cláudio Pinto Nunes

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Pós-Doutor pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Contato: claudionunesba@hotmail.com