



A autonomia do educador: um olhar a partir dos documentos oficiais, em especial o referencial pedagógico para a educação infantil do município de Palmas.

Autonomy of the Educator: a view from the official documents, especially the referential Pedagogical for early childhood education of Palms City.

Jil-vanny da Silva Cunha¹

Universidade Federal do Tocantins

jilvanny@hotmail.com

Eduardo Cezari²

Universidade Federal do Tocantins

eduardo@uft.edu.br

RESUMO: O presente artigo vem como proposta uma investigação a fim de explicar a BNCC e os conflitos no que diz respeito à limitação da autonomia dos professores, o desvio do foco das reais necessidades da educação Brasileira, bem como analisaremos o Referencial Pedagógico para a Educação Infantil do Município de Palmas de forma a tratá-lo como referência de documento norteador para construção de currículo que promove a autonomia do educador. Abordamos a nossa preocupação quanto à fragmentação curricular na educação infantil, mostrando uma inquietação ao engessamento de um de currículo pronto e acabado, de forma a mostrar que respeitar as capacidades dos professores é fundamental para adequar a proposta curricular a realidade da criança.

Palavras-chave: Autonomia, Professor, Educação Infantil.

ABSTRACT: This article aims to an investigation in order to explain the BNCC and conflicts regard in the limitation of the autonomy of teachers, the deviation of the focus from the real needs of the Brazilian education, and analyze the Pedagogical Framework for Early Childhood Education city of Palmas in order to treat it as a reference document for guiding construction curriculum that promotes the autonomy of the educator. We add ressource concern about the fragmentation curriculum in early childhood education, showing a concern to the inflexibility of a ready and finished curriculum, in order to show that respect the capacities of teachers is essential to adapting the curriculum proposal the child's reality.

Keywords: Autonomy, Teacher, Early Childhood Education.

¹ Pedagoga pela Universidade Federal do Tocantins -UFT

² Professor Doutor do Curso de Pedagogia da UFT/Palmas.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma reflexão em torno da abordagem dada à Educação Infantil no documento da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, bem como configuração dada ao papel do Professor como sujeito autônomo, e nos demais que regem a Educação Básica do Brasil, em especial abordaremos o Referencial Pedagógico para a Educação Infantil no Município de Palmas neste cenário.

Desta forma explanaremos a BNCC, questionando os processos de centralização e padronização curricular, bem como conflitos no que diz respeito à limitação da autonomia dos professores, o desvio do foco das reais necessidades da educação Brasileira, bem como analisaremos o Referencial Pedagógico para a Educação Infantil do Município de Palmas de forma a tratá-lo como referência de documento norteador para construção de currículo que promove a autonomia do educador.

A escolha do tema de pesquisa se justifica pelo interesse em estudar e conhecer a construção de uma BNCC que vêm com o discurso de definir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, como se não já existissem documentos e tradições curriculares que norteiam o currículo das escolas.

A motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa surgiu inicialmente, com a disciplina de estágio da Educação Infantil, despertando um interesse em estudar os princípios de currículo integrado e os benéficos deste no processo de aprendizagem da criança, com o decorrer dos estudos e orientações a curiosidade abriu um leque de ramificações e assim despertou um estudo direcionado a BNCC. Diante desse cenário buscamos responder algumas inquietações que foram surgindo ao longo do desenvolvimento da pesquisa, ampliando conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, firmando-nos assim em uma abordagem qualitativa.

A pesquisa foi realizada por meio de estudo bibliográfico e documental que assim proporcionou mecanismos para a efetivação da estrutura e fundamentação teórica da pesquisa em questão.

Voltamos o estudo à Lei de Diretrizes e Base- LDB nº 9.394/96 é uma legislação com a função de organizar a estrutura da Educação Brasileira, ela influencia diretamente na formação escolar e acadêmica, rege competências e diretrizes para a educação infantil, o

ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

Trata-se de prescrições legais a serem colocadas em prática por meio de políticas centralizadas no Ministério da Educação- MEC, e que são detalhadas e especificadas em documentos oficiais abundantes, isso é percebido na forma do estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, que foi criada em forma de lei com a obrigatoriedade da Educação Básica, com objetivo de orientar o planejamento curricular das redes de ensino.

Em 1997 foi instituído os Parâmetros Curriculares Nacionais que constituem-se em referências nacionais para o Ensino Básico, a primeira etapa para a concretização curricular do Brasil, definindo as metas para a educação estabelecidas pelas políticas públicas do MEC. Esses PCNs podem ser usados como recursos para a construção, elaboração, reelaboração ou adaptações curriculares pelas Secretarias de Educação, assim, cada um constrói seus currículos de acordo com os PCNs e com a realidade local. Nas escolas, os PCNs e as propostas das Secretarias servem de subsídios para elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, trazendo-o para uma discussão contextualizada de seu projeto político pedagógico.

Não satisfatórios todos esses documentos norteadores que aborde o currículo da Educação Infantil, inicia-se então a implantação de novo documento a partir do Plano Nacional da Educação-PNE, A Base Nacional Comum Curricular.

Esse documento segundo o MEC será mais uma ferramenta que irá ajudar a orientar a construção do currículo das escolas de Educação Básica do país, espalhadas de Norte a Sul, públicas ou particulares, afirmando ainda que esse em especial irá superar dificuldades, um mito que muitas vezes são de outra ordem, em especial a degradação das condições de trabalho.

O envolvimento de grupos privados no Movimento Pela BNCC, em contraste com a falta de consulta de outras associações de profissionais diretamente envolvidos com Educação no Brasil são questões que nos fazem duvidar sobre as reais credibilidades do documento.

Desta forma, por meio desses pontos e compreendendo tais questionamentos como uma possibilidade de pesquisa, é que esta investigação pode ser concretizada, fazendo um percurso em especial pelos Documentos oficiais e nos baseando em autores que abordam tais discussões.

2 .RESULTADOS E DISCUSSÕES.

2.1 A autonomia do Professor na construção do currículo

A escolha pela discussão sobre autonomia nesse trabalho não se deu por acaso, como já apresentado no início desse trabalho, se fez necessário para traçarmos um contexto histórico dessa ação até a atual discussão a respeito do processo de construção da BNCC. Nos dias de hoje, ouve-se muitos discursos sobre a formação do aluno, que a escola e professores não devem somente se preocupar em passar os conhecimentos socialmente produzidos, mas que também é sua função, transformar, educar, formar o aluno como cidadão, consciente e autônomo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1998), encontramos a autonomia como um dos pontos centrais discutidos. Tanto no documento destinado às 1ª s a 4ª s séries e às 5ª s a 8ª s séries, há um item que trata exclusivamente da autonomia na escola. Ressalta-se a importância de oferecer ao aluno uma formação autônoma, na medida em que a escola e os professores ensinem aos alunos como se organizarem, como se planejarem, trabalhar em grupo, responsabilizarem-se por suas ações. Os termos apresentados nos parâmetros definem a autonomia da seguinte maneira:

A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sócio-políticos. Ainda que na escola se destaque a autonomia na relação com o conhecimento — saber o que se quer saber, como fazer para buscar informações e possibilidades de desenvolvimento de tal conhecimento, manter uma postura crítica comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão, por exemplo —, ela não ocorre sem o desenvolvimento da autonomia moral (capacidade ética) e emocional que envolvem auto respeito, respeito mútuo, segurança, sensibilidade, etc. (PCN, 1997, p. 62).

Portanto como assinalado por Hernandez (2002a), essas exigências da nova política educacional resultam em contradições, uma vez que, ao se colocar que a autonomia deve ser desenvolvida no aluno como resultado do trabalho do professor, não se vê que a prática docente está atravessada por imposições e prescrições externas. O trabalho do professor encontra-se, então, em um processo de reordenação e não de desenvolvimento de sua

autonomia. Desta forma para o professor poder exercer uma prática pedagógica dita autônoma, seria necessário que ele estivesse inserido em um contexto que também fosse autônomo, e que promovesse o seu desenvolvimento; por isso é que precisaríamos buscar, também, uma escola autônoma.

As políticas educacionais e suas legislações, em seus discursos, apresentam a autonomia como ponto fundamental da prática pedagógica e da gestão, para a promoção de uma educação democrática. Porém, isso nem sempre acontece, pelo fato de muitas das propostas, das reformas estabelecidas, não atenderem à realidade da escola, às demandas apresentadas por seus atores, tornando-se, dessa forma, um dispositivo legal. Com isso, o que se pode ver não seria a garantia de uma autonomia democrática, legitimada (PASSOS, 1999).

O docente vem se configurando, ora sofrendo influências do processo de proletarização, no qual o professor passa a não ter controle sobre seu fazer pedagógico, ora se afirmando como profissão, embora por trás dessa concepção um forte controle do Estado se instalasse sobre a organização do sistema de ensino (que se torna público) e sobre o currículo, materializando a heteronomia do professor em relação ao exercício docente desenvolvido na escola. Diante desse quadro fica evidente o constante processo de proletarização vivido pelos educadores e sua influência direta na organização do trabalho escolar. (MASETO, p.47, 1998).

Diante do exposto, pensar em autonomia é caminhar na tênue linha existente entre autonomia, heteronomia e autoridade. É pensar nos limites de uma atuação que a todo o momento é alvo de críticas e de incompreensões, em um profissional que se vê em meio a violências diversas, mandos e desmandos, tendo de lidar com uma parcela da população que possui valores e costumes diferentes dos seus, acreditando, muitas vezes, que está de mãos atadas, e acaba não atuando de modo a promover a transformação de seus alunos e de si próprio (AQUINO, 2000; ARENDT, 2000; SOUZA, 2002).

É nesse sentido que analisamos o reducionismo do papel do Professor na participação da construção da Base Nacional Curricular, sendo colocado como sujeito heteronômico, desta forma percebemos que a autonomia da escola passou a ser entendida como a delegação de maior responsabilidade a essa organização, que passou a cuidar de seus procedimentos financeiros e administrativos. A partir das leituras que vimos fazendo, levantamos a hipótese de que o professor não possui autonomia para desenvolver seu trabalho e, se a possui, esta costuma ficar no âmbito do discurso.

Dessa forma parto do pressuposto de que as reflexões sobre currículo devem incluir, necessariamente, reflexões sobre o professorado e sobre sua prática. Se a concepção de currículo corresponde às experiências pedagógicas em que docentes e estudantes constroem e reconstróem conhecimentos, se cabe aos docentes a efetiva participação no processo de planejar e desenvolver tais experiências, não ocorre desenvolvimento curricular se não ocorrer simultaneamente o desenvolvimento do professor e, com ele, o aperfeiçoamento das práticas escolares. Então podemos dizer que não se pode pensar currículo sem se pensar o professor e a sua formação.

Trata-se, também, de pensar currículo e formação de professores em uma sociedade cada vez mais multicultural, em uma sociedade em que a pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida com temporânea. A complexidade das relações, tensões e conflitos resultados dos choques entre essas identidades plurais e de suas lutas por afirmação e representação em políticas e práticas sociais extrapola o âmbito da investigação e da reflexão que se desenvolve nas universidades é o que diz MOREIRA (2001). Remeto-me a pensar que considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares.

É nítido que os responsáveis diretos em relação à aplicação dos currículos na sala de aula, são dos professores, observa-se que no ambiente escolar apesar de existirem pessoas que exercem diferentes cargos, somente quem tem a vivência em sala de aula que é capaz de analisar, argumentar a aplicar de forma coerente as reais necessidades de um currículo. O exercício de planejar é considerado como um processo complexo que abrange diversos aspectos que vem desde o sistema social até o aluno.

Na realidade, o objetivo de um currículo bem planejado é no sentido de que decida a melhor oferta cultural que o sistema educacional possa apresentar aos alunos priorizando as necessidades existentes.

Acontece que o País deveria adotar uma proposta curricular mista, no qual seja estabelecido um currículo que poderia até ser obrigatório, mas de forma maleável no que se refere aos diferentes contextos e situações, respeitando a especificidade de cada região, de maneira a articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de

práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições (CRISTINA, 2011).

Assim teceremos algumas considerações sobre o limite da autonomia nas escolas, tomando por referência os documentos oficiais.

2.2 Os Limites da Autonomia Escolar

Por base desses levantamentos traremos a diante o que os documentos oficiais falam sobre a autonomia, sem pretender superar a polêmica, apresentaremos alguns trechos da LDB, PCNS sobre a questão.

O artigo 3º da LDB trata dos princípios do ensino brasileiro. Entre eles está à possibilidade de haver o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, como afirma o inciso III. Assim, a lei não obriga ninguém a ser construtivista, montessoriano como da mesma forma que ninguém pode ser criticado por ser tradicional libertário.

No artigo 12, a LDB lista as atribuições das unidades de ensino, destacando-se a de elaborar e executar a proposta pedagógica (inciso I) e o de atentar para que seja cumprido o plano de trabalho de cada docente (inciso IV). Assim entendemos com o primeiro que cada escola deve ter seu projeto, que pode ser diferente e até divergente do das demais. Da mesma forma, as medidas governamentais não podem ignorar a existência dessas propostas pedagógicas nem atrapalhar sua execução. Com o segundo, depreende-se que cada professor tem o direito de ter um plano de trabalho próprio (GIL, 2010).

Entretanto, esse mesmo artigo 12 aponta os limites da autonomia escolar, ao lembrar que, em qualquer caso, devem ser respeitadas as normas comuns e as do sistema de ensino. Ou seja, a autonomia do docente para elaborar seu planejamento não pode ser confundida com liberdade absoluta, pois a proposta pedagógica da instituição deve ser o seu norte.

Segundo Gil (2010) a LDB também garante que os docentes participem da elaboração da proposta pedagógica por isso o documento não pode vir pronto de algum gabinete nem ser confeccionado apenas pelos gestores.

Outro evento que confirma os aspectos anteriores aparece no artigo 15, que define que "os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira...". (LDB, 2013, p.16). O problema é que o sistema educacional compostos no caso

pelos gestores, são lentos na implementação desse artigo e assim permitem graus pequenos de autonomia, seja nas formas de organização burocrática, seja na disponibilização razoável de dinheiro e, em casos extremos, na escolha de metodologias e conteúdos. (GIL,2010)

É de conhecimento que algumas redes, inclusive, optam por distribuir material didático único às escolas, tanto os elaborados por assessores governamentais como os comprados de sistemas privados de ensino. (GIL, 2010). Com isso, os gestores perdem espaço para discutir com a equipe projetos específicos para sua instituição. Vale destacar que, por lei, as escolas e os professores podem optar pelo uso dos materiais que considerarem mais coerentes com seus objetivos.

O Ministério da Educação (MEC) publicou em 1997 e 1998, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997a) e de 5ª a 8ª séries (BRASIL,1998).

Assim o documento em questão foi criado com uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Abordando que o mesmo não configura, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL,1997)

Várias opiniões se manifestaram de forma crítica em relação ao processo de elaboração dos PCNs. Principalmente quando caracterizava se o documento pretendia ser uma base comum nacional para o ensino fundamental, porque qualquer tentativa de enquadramento dos currículos escolares aos padrões postos pelos PCNs mais resultaria na implantação de um currículo nacional, do que na elaboração de projetos pedagógicos adequados à realidade e às expectativas das escolas (TEIXEIRA,2000)

Esse entendimento é inválido quando analisado o Parecer CEB 04/1998 em um trecho, que afirma que “embora os Parâmetros Curriculares propostos e encaminhados às escolas pelo MEC sejam Nacionais, não têm, no entanto, caráter obrigatório, respeitando o princípio federativo de colaboração nacional”.

Portanto, que os PCNs a partir de seu próprio texto e do Parecer CEB 04/1998 são uma proposta do MEC para a construção de uma base comum nacional, o que se daria pela articulação com outras propostas curriculares de escolas, estados e municípios, respeitando as

escolhas dos sistemas educacionais dos vários níveis da Federação e a autonomia das escolas, conforme o Artigo 15º da Lei nº 9.394/1996. E isto significa respeitar, inclusive, o direito de que os PCNs não sejam utilizados pelas escolas na elaboração de seus projetos pedagógicos. A autonomia escolar garante desde que a instituição se responsabilize por isso, a não aceitação de uma proposta ou outra que não lhe for conveniente ou adequada ao desenvolvimento de um processo educativo condizente com as necessidades da população que atende, observadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino (Lei nº 9.394/1996, Art. 12).

Conforme Brasil (1997) estes Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País.

A ideia das DCNs considera a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montar seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhe convêm para a formação daquelas competências que estão explicitadas nas diretrizes curriculares. Assim, a escola deve trabalhar esses conteúdos nos contextos que lhe parecerem necessários, considerando os tipos de pessoas que atendem a região em que estão inseridas e outros aspectos locais relevantes (MENEZES, 2001).

As DCNs se diferem dos (PCNs), enquanto as DCNs são leis, dando as metas e objetivos a serem buscados em cada curso, os PCNs são apenas referências curriculares, não leis.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação- CNE, as Diretrizes Curriculares contemplam elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente (MENEZES, 2001).

Seguindo uma linha histórica dos documentos oficiais abordaremos então sobre a BNCC, recente documento que vem novamente tentar moldar um currículo comum nacional. Por ser de atual discussão, analisaremos o que até o momento o documento refere-se à autonomia do Professor e a escola

Inicialmente podemos falar sobre a insuficiência de planejamento de discussão e crítica do texto da Base, cuja implementação é prevista em tempo menos que um ano. O processo tem sido feito de forma unilateral, ao se considerar o pouco tempo permitido para

a contribuição no site da BNCC, a densidade das questões envolvidas, bem como a ausência de consulta de organizações que historicamente se envolveram com o tema.

O caráter de currículo prescritivo e descritivo que visa mudar a prática docente ao mesmo tempo em que a ignora e atropela, atacando diretamente a autonomia docente na sala de aula. Neste ponto fica evidente o enorme retrocesso se comparado aos PCNs e DCNs que ofereciam parâmetros de caráter norteador, e não um currículo engessado.

Assim a autonomia escolar parece ser ampla, mas sua realização ainda está em fase embrionária, quer seja pela falta de informação das pessoas que têm de exercê-la, ou pela tradição centralista da Educação brasileira. Afinal, autonomia não é uma palavra de fácil interpretação e sua subjetividade exige dos gestores muita discussão e prática para lhe dar vida.

2.3 A Educação Infantil no Município de Palmas: uma reflexão a partir do Estágio Curricular

O Referencial Pedagógico para a Educação Infantil do Município de Palmas (RPEI) no que diz sobre a autonomia do Educador explana que consciente de sua realidade e responsabilidade e dever estar sempre aberto a novas abordagens, proporcionando o envolvimento, bem como a participação da família e do próprio educando em seu fazer pedagógico. Assume o papel de mediador, de quem estimula a criança a concretizar um desenvolvimento integral e equilibrador de situações de aprendizagem e de conflitos que ocorram na sala de aula.

O Documento aborda que o Educador precisa aceitar que a criança possui um repertório de conhecimento ao entrar na instituição de Educação Infantil e continua nessa construção, de forma a compreender conceitos e vivências reveladas pela criança a partir de seu universo sociocultural, respeitando seu desenvolvimento individual e superando dificuldades que possam apresentar em determinadas situações, de forma que proporcione situações provocadoras e que possam caminhar para que tenha condições de gerar seus próprios conhecimentos. (RPEI- Município de Palmas, 2009-2012).

Essas funções depositadas ao Educador encoraja, aceita a autonomia e iniciativa deles questionar acerca de seus conhecimentos prévios sobre conceitos, antes de compartilhar seus próprios entendimentos (RPEI- Município de Palmas, 2009-2012).

Quando um documento aborda tais questões, proporciona o exercício de um Professor autônomo e abre a autonomia na construção da cidadania da criança e o exercício de um Professor autônomo.

Por base nessas questões destaco aqui que o estágio da Educação Infantil, disciplina que despertou o interesse na temática em questão, e assim esta pesquisa, é compreendido como o ambiente de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e principalmente é uma contingência de aprendizagem da profissão docente medida pelas relações sociais, considerado uma atividade de caráter educativo e complementar ao ensino, com a finalidade de integrar o estudante em um ambiente profissional. O estágio curricular supervisionado deve colocar o futuro profissional em contato com as diferentes realidades sociais, econômicas e culturais, proporcionando vivência e experiências que permitam ao estudante desenvolver uma consciência crítica e a capacidade de compreender a realidade e interferir sobre ela.

Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade no qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade.

O estágio é também o momento de reflexão, pois, é possível salientar que nesse momento parte do princípio de que teoria e prática são indissociáveis, porque o estágio não ensina a ser professor, mas te insere nesse meio, para que assim, esse momento rico de aproximação proporcione ao estagiário a certeza de que a profissão docente, apesar de ser desafiadora, é capaz de transformar a realidade social, cultural e econômica da sociedade; e o grande intermediador desse processo é o professor.

Assim aprofundaremos os estudos usando os documentos, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-(RCNEI) e Referencial Pedagógico para a Educação Infantil do Município de Palmas- (RPEI) a fim de compreender o processo do currículo integrado e as possíveis intervenções da BNC nos processos de consolidação de um novo modelo de currículo.

De acordo com o Referencial Pedagógico para a Educação Infantil do Município de Palmas (2009-2012), vem crescendo a demanda de Educação Infantil no Município de Palmas, e com intuito em atendê-las foram implantados os Centros Municipais de Educação Infantil- CMEIs, da mesma forma que aumenta também a demanda por profissionais

qualificados. Diante disso surgiu então a necessidade de se elaborar um instrumento norteador que favoreça a continuidade do processo, e que conheça a rotina dos CMEIs, bem como o desempenho das atividades pertinentes, e que responda aos anseios dos educadores de Palmas.

Essas particularidades do documento são essenciais para que percebamos que o documento foi elaborado como referência e instrumento norteador para o educador, de maneira que seu fazer pedagógico contribua para o desenvolvimento integral da criança. Desta forma podemos o compreender como um documento solúvel que tem intenção em nortear o Educador e práticas pedagógica, diferente da BNC que veio como prioridade propostas de conteúdos e objetivos de aprendizagem.

Segundo o Referencial Pedagógico para a Educação Infantil do Município de Palmas (2009-2012) o documento foi construído, contemplando a teoria e prática. A teoria é importante para ajudar o profissional a descobrir por si mesmo o que se pretende. Uma fundamentação teórica não significa “dar aos profissionais um pacote”,mas, sim, significa demonstrar confiança, encorajando-os a crescer e a aprender como profissionais e como pessoas. Com isso o Referencial foi construído compondo detrês partes:1) FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA; 2) EIXOS NORTEADORES; 3) EIXOS DE TRABALHO - Estes eixos contemplam habilidades por faixa etária e sugestões de atividades diversificadas.

O rico desse documento, podemos assim dizer, é o rol de atividades que foi colocado a título de sugestão, cabendo ao educador criar tantas quantas forem necessárias ao desenvolvimento das habilidades, de acordo com a sua realidade. É importante destacar que as habilidades referem-se à criança, o que se pretende que ela desenvolva, e as atividades, ao trabalho do educador com a criança, afim de que a habilidade seja desenvolvida (RPEI- Município de Palmas, 2009-2012).

Essas atividades depositadas nas mãos do educador é uma ação que reafirma o que é ensinado durante a formação do Professor como um profissional autônomo que tem dentre tantas outras, a missão de ensinar a autonomia da criança.

Com o surgimento das bases epistemológicas de uma pedagogia para a infância, temos um novo olhar sobre o ser criança, totalmente fundamentado e voltado para sua realidade. Os novos paradigmas englobam e transcendem as próprias ciências humanas, resultando em uma perspectiva que define a criança como um ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra (RPEI- Município de Palmas, 2009-2012).

RPEI do Município de Palmas (2009-2012) relata que os grandes desafios da Educação Infantil e dos profissionais que nela atuam é compreender, conhecer e reconhecer a criança como um ser que está no mundo, com sua natureza singular, que possui características como ser que sente e pensa o mundo de um jeito próprio.

Quando falamos em interação, estamos analisando-a do seu ponto de vista social, entendendo-a como um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos históricos e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações, e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente (VYGOTSKY, 1986 E 1989).

Estudos recentes da neurociência enfatizam a interatividade como peça-chave do processo de desenvolvimento infantil. Dessa forma quanto maior o contato com os pais e educadores nos primeiros anos de vida, maior qualidade se dará no desenvolvimento e na capacidade cognitiva do indivíduo. Nos três primeiros anos de vida o potencial cognitivo é enorme e pouco explorado. Essa é a fase crucial para estimular as áreas do lobo frontal que está associada à linguagem, ao movimento, à cognição social, à auto regulação e resolução de problemas (RPEI- Município de Palmas, 2009-2012).

Interessante o documento que rege o currículo da educação infantil no município de Palmas mencionar com certa prioridade e importância a interação da criança com o meio, e dar a devida importância aos três primeiros anos de vida como potencial no desenvolvimento cognitivo, relatando que não estimular a criança nesse período é tido como um desperdício, isso abriria margem para outras questões, como o porquê do reducionismo ao cuidar.

Bem, a intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil (RPEI- Município de Palmas, 2009-2012). Essa é mais uma questão que enriquece o documento, pois é a partir da criação dos CEI - Centros de Educação Infantil, que o assistencialismo foi substituído por relações educativas em um espaço coletivo e de maneira integralizada.

É importante destacar que essas relações educativas, na instituição de Educação Infantil, são perpassadas pela função indissociável do cuidar/educar, tendo em vista os direitos e as necessidades próprios das crianças no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento sistematizado. Este último aspecto torna-se

especialmente relevante no caso das creches no Brasil, onde em muitas delas ainda predomina a polarização assistencialismo versus educação (RPEI- Município de Palmas, 2009-2012).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI-EDUCAR significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Já o CUIDAR significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos. Cuidar da criança

é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades.

Dessa forma percebemos que essas funções supracitadas são importantes e fundamentais, e devem estar ligadas a protótipos de qualidade que incidem de concepções de desenvolvimento que considerem a criança nos seus contextos sociais, ambientais, culturais.

Favorecendo conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma, de maneira que respeite a diversidade cultural e promova o enriquecimento permanente do universo de conhecimentos (RPEI- Município de Palmas, 2009-2012).

O RPEI do Município de Palmas (2009-2012) aborda com excelência que as relações educativas precisam estar permeadas por uma concepção real e prática do que venha a ser qualidade na Educação Infantil. No entanto, é preciso ter a consciência de que a qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações; depende do contexto; baseia-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades; e a definição dos critérios a ela relacionados está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas.

Para o RPEI do Município de Palmas (2009-2012) no que diz respeito ao contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação implica levar em consideração o desigual acesso à renda e aos programas sociais, que estão por sua vez marcados por diversos pertencimentos de classe, etnia, gênero, heranças históricas e culturais que também se expressam no acesso à Educação Infantil e na qualidade dos programas oferecidos.

Portanto, é preciso enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que entre esses direitos básicos se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (RPEI- Município de Palmas, 2009-2012).

Desta maneira poderemos, de fato, pensar e agir sobre o que seja a qualidade na Educação Infantil, atentando-nos que uma Base comum de currículo a todos não garante direito nem qualidade de ensino, na verdade foge das reais necessidades (RPEI- Município de Palmas, 2009-2012).

A Educação Infantil bem considerada é o elemento desencadeador do desenvolvimento da criança, da construção de conhecimentos e busca para aprendizagens seguintes. O desenvolvimento da criança não acontece em saltos, é necessário o respeito ao seu ritmo.

Considerando que esse desenvolvimento é relativo, e relativo também é o pensamento da criança sobre a sua aprendizagem, entendemos que ela usa mecanismos próprios para manipular e formular hipóteses sobre as oportunidades de aprendizagem oferecidas a ela, nisso aparece o personagem Professor, que precisa saber observar pistas fornecidas pela criança sobre seu modo de aprender. Assim a escola comprometida com a aprendizagem do educando mobiliza todos os seus profissionais, para que estes se empenhem na melhor oferta de situações de aprendizagem para a criança (RPEI- Município de Palmas, 2009-2012). Fica evidente nesse trecho do documento, que as especificidades reais de cada criança no seu modo de aprender, de desenvolver precisa ser entendida e respeitada em seu particular, não há um paradigma a ser traado sobre a aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do estudo analisamos o percurso de formulação dos documentos oficiais desde a LBD até a BNCC, de modo a mostrar uma linha do tempo a respeito dos documentos já existentes tratando do currículo, e assim analisar se a BNCC pode contribuir para a qualidade do ensino. Diante da abordagem entendemos que não, pois já existem uma série de documentos, orientações curriculares um conjunto de ações que levam a uma semelhança nos currículos das escolas, sem ser necessário mais um documento.

Dessa maneira abordamos os discursos que materializam a Base Nacional Comum Curricular, bem como a atuação do Professor no processo de legitimação do documento. Analisei o currículo da Educação Infantil do município de Palmas de maneira a explana-lo antes da intervenção da BNC. Propus conhecer o processo de formação do Professor, considerando importante sua autonomia no que diz respeito suas práticas educativas, e contribuição impar no desenvolvimento autônomo da criança. Abrindo assim caminhos para o entendimento do lugar social da educação, da infância, da formação e da atuação de professores no contexto contemporâneo Nesta pesquisa aponta também a preocupação na fragmentação curricular na educação infantil, mostrando uma inquietação ao engessamento de um de currículo pronto e acabado, de forma a mostrar que respeitar as capacidades dos professores é fundamental para adequar a proposta curricular a realidade da criança. Mas o que me salta os olhos são experiências em conjunto, na verdade a proposta de interação na escola e a real integração curricular.

Assim com o intuito em promover a educação integral da criança, foi elaborado o Referencial Pedagógico para Educação Infantil no Município de Palmas, que aborda a preocupação com a aprendizagem da criança de forma que o educando mobiliza todos os seus profissionais, para que estes se empenhem na melhor oferta de situações de aprendizagem para a criança, de acordo com suas especificidades, assim o elemento norteador desse processo deve ser o entendimento do currículo como todas as experiências internalizadas pelos indivíduos, tendo como referenciais os aspectos sociais e culturais dos quais a criança é detentora.

Consideramos ainda que o estudo requer uma continuação para que vejamos quais alterações sofreu esse documento, que previamente é posto como documento de conceito norteador ao educador e que qualifica a diversidade particular de cada criança.

5. REFERÊNCIAS

ARENDET, H. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida; Revisão: Mary Amazonas Leite de Barros; Produção: Ricardo W. Neves. 5ª edição – 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000. 350p.

AQUINO, J. G. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. 3ª edição – São Paulo: Summus, 2000. 216p

MASETTO, M. **Didática: a aula como centro**. São Paulo. FTD, 1998.

GIL, J. **Os limites da Educação Escolar Publicado em GESTAO ESCOLAR**, Edição [007](#), Abril/Maio 2010.

TEIXEIRA, B. de B. Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a Autonomia da Escola. 2000 <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0503t.PDF> . Acesso, 15 Fev.2016

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. V. DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira -Educabrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/dcms-diretrizes-curriculares-nacionais/>>. Acesso em: 17 de fev. 2016

COELHO, E. C. C. S. O currículo da Educação Infantil
<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/educacao/o-curriculo-na-educacao-infantil.htm#comentarios>. Acesso em 10 Fev.2016.

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

Recebido para publicação em dezembro de 2015
Aprovado para publicação em abril de 2016