

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

MARCELO SANTOS DE SOUZA

O PRINCÍPIO DO CUIDADO NO REFERENCIAL CURRICULAR DE ALAGOAS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Maceió

2024

MARCELO SANTOS DE SOUZA

**O PRINCÍPIO DO CUIDADO NO REFERENCIAL CURRICULAR DE ALAGOAS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Artigo Científico apresentado ao Colegiado do
Curso de Pedagogia do Centro de Educação da
Universidade Federal de Alagoas como
requisito parcial para obtenção da nota final
do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).**

Orientadora: Suzana Marcolino

Maceió

2024

**O PRINCÍPIO DO CUIDADO NO REFERENCIAL CURRICULAR DE ALAGOAS
PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

**THE PRINCIPLE OF CARE IN THE ALAGOAS CURRICULAR FRAMEWORK
FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

**EL PRINCÍPIO DE CUIDADO EN EL MARCO CURRICULAR DE ALAGOAS
PARA LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA**

Marcelo Santos de Souza¹
Suzana Marcolino²

RESUMO

Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil no ano de 2018, estados e municípios tiveram que adequar seus currículos ao novo documento, dessa forma, este trabalho investiga um documento que passou por essa adequação, o Referencial Curricular de Alagoas para a Educação Infantil. Apresentamos resultados de pesquisa, com o objetivo de analisar como o princípio do cuidado é tratado no referido documento. Metodologicamente realizamos uma análise documental e propomos instrumentos de análise de texto inspirados em Shiroma, Garcia e Campos (2005). Buscamos compreender qual é a representação da política curricular e como o conceito do cuidado figura nela. Com contradições e lacunas, o currículo apresentado é do tipo prescritivo, com uma noção linear do desenvolvimento das crianças. Nossas análises indicam que o cuidado é entendido como o atendimento às necessidades básicas das crianças. Há omissões do cuidado em discussões sobre a relação entre professoras e professores com as crianças e os bebês e sobre a relação com as famílias. Didatizam-se situações de cuidado, e esse parece ser visto como unilateral (partindo sempre do adulto e afetando a criança), com implicações diretas à participação de bebês, crianças e suas famílias. Diante desses resultados, é possível afirmar que o currículo analisado, ao se adequar a BNCC, reproduz a lógica das agendas internacionais para a Educação Infantil que preceituam a formalização dos currículos, a submissão aos outros níveis de escolarização, não respondendo às especificidades das crianças e das infâncias.

Palavras-chave: política educacional; currículo; educação infantil.

ABSTRACT

With the implementation of the National Common Curricular Base for Early Childhood Education in 2018, states and municipalities had to adapt their curricula to the new document, thus, this work investigates a document that underwent this adaptation, the Alagoas Curricular Reference for Early Childhood Education. We present research results, with the aim of analyzing how the principle of care is treated in that document. Methodologically, we conducted a documentary analysis and proposed analytical tools to examine the text inspired by Shiroma, Garcia, and Campos (2005). We sought to grasp how the policy is represented and

¹ Universidade Federal de Alagoas – Maceió, Alagoas, Brasil; marcelosantosig10@gmail.com

² Universidade Federal de Alagoas – Maceió, Alagoas, Brasil; suzana.marcolino@cedu.ufal.br

how the concept of care is portrayed. With contradictions and gaps, the presented curriculum is prescriptive, with a linear notion of child development. Our analysis indicates that care is understood as meeting children's basic needs. There are omissions regarding care in discussions such as the relationship between teachers and children, including babies, as well as the relationship with families. Care situations are made didactic and this seems to be viewed as unilateral (always initiated by the adult and affecting the child), with direct consequences for the participation of babies, children, and their families. In view of these results, it is possible to affirm that the analyzed curriculum, by adapting to the BNCC, reproduces the logic of international agendas for Early Childhood Education that prescribe the formalization of curricula, submission to other levels of schooling, not responding to the specificities of children and of childhoods.

Keywords: educational policy; curriculum; early childhood education.

RESUMEN

Com la implementació de la Base Curricular Común Nacional para la Educación Infantil em 2018, estados y municipios debieron adaptar sus planes de estudio al nuevo documento, por lo que este trabajo investiga um documento que pasó por esta adaptación, la Referencia Curricular de Alagoas para la Educación Infantil. Presentamos resultados de la investigación, com el objetivo de analizar cómo se trata el principio de cuidado em dicho documento. Metodológicamente, realizamos um análisis documental y propusimos instrumentos de análisis del texto inspirados em Shirona, Garcia y Campos (2005). Buscamos comprender cuál es la representación de la política y cómo figura em ella el concepto de cuidado. Con contradicciones y lagunas, el currículo presentado es de tipo prescriptivo, com uma noción lineal del desarrollo infantil. Nuestros análisis indican que el cuidado se entiende como la atención a las necesidades básicas de los niños. Hay omisiones em cuanto al cuidado em discusiones como la relación de profesoras y profesores com los niños y bebés, así como la relación com las familias. Se didactizan situaciones de cuidado y este parece ser visto como unilateral (siempre desde el adulto y afectando al niño), com implicaciones directas em la participación de bebés, niños y sus familias. Ante estos resultados, es posible afirmar que el currículo analizado, al adaptarse al BNCC, reproduce la lógica de las agendas internacionales para la Educación Infantil que prescriben la formalización de los currículos, el sometimiento a otros niveles de escolarización, no respondiendo a las especificidades de los niños y de las infancias.

Palabras clave: politica educativa; currículum; educación infantil.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2018, estados e municípios iniciaram a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, exigindo que os governos estaduais e municipais adequassem seus currículos, orientados até então pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ao novo documento.

A BNCC (Brasil, 2018) é organizada em campos de experiências, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, estabelecendo um conjunto de habilidades que devem ser alcançadas por faixa de idade (Thiesen; Durli, 2022). Por seu turno, as DCNEI são um tipo de currículo livre, que privilegia, por meio dos eixos das interações e das brincadeiras, os processos da imaginação e da criação na apreensão das coisas do mundo.

Muitas pesquisadoras da área da Educação Infantil concordam que a Base implica uma homogeneização das práticas (Abramowicz; Cruz; Moruzzi, 2016; Pereira, 2020). Para Coutinho e Moro (2017) no que se refere à política de avaliação que tem como fundamento a BNCC, descaracteriza-se a proposta de avaliação para a Educação Infantil estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as DCNEI ao estabelecer habilidades e competências a serem alcançadas. Segundo Silva, Lima e Siller (2021), com a adoção de uma perspectiva funcional sobre as diferenças (Walsh, 2009), a BNCC reforça o ideário moderno/colonial em que as formas de cuidar e educar são estratégias que reforçam processos subalternizadores (Silva; Lima; Siller, 2021). Para Pereira (2020), a forma como os campos de experiência são propostos na BNCC, retira a centralidade da criança no planejamento.

Tais mudanças também precisam ser entendidas como fruto de pressões das políticas internacionais. Um conjunto crescente de estudos vem apontando a inserção da educação das crianças pequenas na agenda das políticas internacionais. Tais políticas têm como temas principais: o preparo para o mercado de trabalho desde a infância, a focalização do atendimento, a formalização do currículo para as crianças da pré-escola e mudanças da prática pedagógica.

Campos (2019) menciona que está na pauta da agenda das políticas internacionais para a educação infantil a focalização do atendimento para as crianças mais pobres, centrado no desenvolvimento de capacidades para a inserção no mercado. Para Moreira (2019), as (anti)reformas para a educação preceituam às crianças o preparo para as fases posteriores da formação escolar, tomando a infância como valor econômico, contrariando a luta histórica de movimentos sociais que defenderam o cuidado e a educação compartilhados com as famílias, com vistas ao desenvolvimento integral da criança. Thiesen e Durli (2022) consideram que as políticas educativas globais, protagonizadas pelos organismos internacionais (ONU, UNICEF, UNESCO), buscam a formalização dos currículos para as crianças, cada vez mais novas, e alertam para os perigos da subordinação da educação infantil à lógica da escolarização como uma demanda extrínseca, abandonando os currículos que focam nas especificidades da infância e as individualidades das crianças.

Como documento que realiza o encontro entre ideias pedagógicas e políticas, a questão do currículo é complexa. Segundo Ball (2011), tais documentos curriculares são frutos de embate das forças sociais, sendo que aquelas que conseguem imprimir suas ideias no texto do currículo buscam produzir consensos diante da necessidade de popularizar as orientações entre as(os) profissionais e a população: uma estratégia para isso é assimilar categorias, conceitos construídos e defendidos por movimentos sociais e pesquisadoras(es), mas em um quadro teórico que os desnaturam, borrando as diferenças conceituais (Marcolino; Dias, 2023).

Nesse âmbito, ocorreu-nos a ideia de pesquisar como se comportam os currículos que sofreram adequações em função da BNCC. Mais especificamente, analisamos um princípio do currículo, qual seja, o cuidado. Isso porque, se as brincadeiras e as interações falam das formas como crianças apreendem o mundo, orientando o sentido da prática pedagógica com bebês e crianças, o cuidado, associado à educação, garante a especificidade da educação infantil, pois remete às identidades, às individualidades, à relação entre as professoras e as crianças, entre as crianças e seus pares, ao desenvolvimento integral, e à participação das famílias e das comunidades.

Assim, perguntamos: como o princípio do cuidado é apresentado no Referencial Curricular de Alagoas para a Educação Infantil? Os seus significados no texto garantem o respeito às individualidades e às identidades sociais e culturais de bebês e crianças? Como a política curricular para a Educação Infantil é representada? Quais são as contradições do texto?

A pesquisa remete ao contexto do texto da política curricular (Ball, 2011), e a metodologia foi inspirada em Shiroma, Garcia e Campos (2005), que estudando os teóricos Orlandi (2005) e Fairclough (2001), assim como tais, consideram o texto como ponto de partida para entender a representação da política que está ali contida. Portanto, o interesse das autoras é “precisamente contribuir para a construção de uma metodologia crítica para a análise de documentos” (2005, p. 441) através de subsídios teórico-metodológicos, que, especificamente, servem de apoio para auxiliar e guiar o leitor na compreensão da proposição teórica e metodológica da política e as relações que estabelecem com a prática que buscam definir.

Os referenciais curriculares, embora tenham uma linguagem que pareçam precisar orientações, como fundamentais e indispensáveis para uma determinada compreensão ou prática educacional, como qualquer outro texto da política “dão margem a interpretações e reinterpretações, gerando, como consequência, atribuição de significados e de sentidos diversos a um mesmo termo” (Shiroma, Campos, Garcia, 2005, p. 431).

Dessa forma, as autoras, acima citadas, nos apresentam como instrumentos para avaliação a análise do local, do tempo e das circunstâncias em que a política foi gerada, devendo ser confrontadas com outros textos, do mesmo período e de outros, que também trazem representações políticas.

A análise da forma que os textos são apresentados, atentando-nos à linguagem, aos termos utilizados, ao uso de palavras-chave, consideradas na análise como instrumentos que orientam o leitor a uma determinada compreensão, quais conceitos recebem enfoque e quais são omitidos, as contradições presentes e o contexto da prática, referente à implementação.

Isso significa que é preciso uma análise minuciosa a fim de aferir quais os sentidos produzidos através do discurso, lançando um “olhar investigativo sobre os textos oficiais [...] para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem”” (Shiroma, Campos, Garcia, 2005, p. 439).

Dessa forma consideramos na leitura e na análise do documento, (i) suas palavras-chaves, (ii) possíveis contradições e omissões, (iii) confrontação com outros documentos, no caso, as DCNEI e a LDB. Tais aspectos serviram como instrumentos de análise, sendo possível compreender a representação que o texto faz da política e apreender como o conceito do cuidado figura nessa representação.

O presente artigo, que apresenta os resultados da pesquisa, divide-se em: um debate que busca contextualizar o cuidado como princípio do currículo na educação infantil, resultados e discussão, e nossas considerações finais.

2 O CUIDADO E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

O texto constitucional de 1988 (Brasil, 1988) estabeleceu a garantia do direito das crianças à educação em creches e pré-escolas. Dois anos depois, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990) ampliou e especificou a discussão sobre direitos e garantias de cuidado e atenção para crianças e adolescentes, indo além da Constituição Federal (CF), ao instituir as crianças como sujeitos prioritários no atendimento aos direitos sociais, sendo a educação o primeiro deles (Flores, 2017).

Essas legislações fizeram com que a década de noventa do século passado iniciasse sob a égide dos deveres do Estado para com as crianças (Carvalho, 2016). Consoante a esse movimento em 1994, foi estabelecida a primeira Política Nacional de Educação Infantil,

inspirando-se no cuidado indissociado da educação para definir objetivos em relação ao atendimento educacional de bebês e crianças.

O cuidado indissociado da educação foi fundamental para que, no ano 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 29 (Brasil, 1996a), estabelecesse o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como objetivo da primeira etapa da educação básica: ou seja, não há um aspecto do desenvolvimento a ser privilegiado, mas sim a criança por inteira.

O cuidar e educar foi defendido por pesquisadoras(es), movimentos feministas e de defesa da educação infantil como princípio da política e do currículo, com o propósito de superar a discriminação histórica que marcava o atendimento de bebês e crianças: um atendimento centrado no cuidado do corpo, com forte prescrição moral e higienista, oferecido para os pobres; e a educação com incentivo ao desenvolvimento cognitivo às crianças ricas ou menos pobres (Cerizara, 1999; Kuhlmann Júnior, 2000).

Pressões por um currículo homogeneizador, tal como é a BNCC, também existiram na década de 1990. No período pós-LDB, em 1998, o Ministério da Educação (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), cedendo à agenda internacional que preceituava os currículos nacionais.

O texto do RCNEI reconhece a integração entre cuidar e educar, mas entende “o cuidar como valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” (p. 24) e o educar como a criação “de situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis” (Brasil, 1998, p. 24). Segundo Marcolino e Dias (2023), nas definições de educar e cuidar do RCNEI, as crianças são caracterizadas como seres que respondem às ações dos adultos e, dessa forma, desenvolvem capacidades: não por acaso, a década de 1990 foi a que produziu a pedagogia das competências, produto das reformas educacionais dessa década, defendendo como função da educação o desenvolvimento de capacidades e competências para o mercado de trabalho.

Na análise de Amorim e Dias (2012), o RCNEI configurou-se como um desvio de rota no desenvolvimento da política curricular vigente até então. Vale citar que, seguindo as orientações da Política Nacional, a pesquisa encomendada pela Coordenadoria da Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação (MEC) conclui a impossibilidade de um currículo nacional, de caráter homogeneizador (Brasil, 1996b).

A equipe de pesquisadoras brasileiras formada pelo MEC realizou um diagnóstico das propostas curriculares existentes no Brasil para investigar seus pressupostos e como foram

construídas. As conclusões do estudo, publicadas em 1996, iam de encontro à viabilidade de um currículo nacional, em função da imensa multiplicidade e heterogeneidade de propostas e práticas. Assim, qualquer proposta de caráter homogeneizador geraria entraves para que os currículos acolhessem as dimensões das formas de cuidar e educar dos territórios, das comunidades e das famílias, criando obstáculos para a educação e o cuidado compartilhado.

Diante de várias críticas e de pareceres desfavoráveis, o MEC publicou os referenciais como um documento de orientação e não obrigatório, seguindo a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Retomando a rota inicialmente traçada (Amorim; Dias, 2012), em 1999 o governo publica a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 1999). O documento afirmou a autonomia das instituições e dos sistemas na produção e na avaliação das propostas curriculares, e, no artigo 3º, apresentou oito diretrizes para organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil e dos sistemas de ensino.

O binômio cuidado e educação surge nas DCNEI como o princípio que possibilita uma atitude com a criança inteira, completa, visualizando práticas que atendam aos aspectos físicos, emocionais e cognitivos da criança.

Nove anos depois, inicia-se o processo que teria como resultado a reelaboração das DCNEI. Em 2008, a partir do Programa Currículo em Movimento, foi realizada uma cooperação técnica entre o MEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse projeto contou com a participação de diferentes segmentos da sociedade (universidades, fóruns estaduais de educação infantil, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, e associações como a Undime e a ANPED).

O projeto contou com três ações: (i) análise de 200 propostas pedagógicas para a educação infantil; (ii) consulta a pesquisadores da área, provenientes de diversas universidades brasileiras; e (iii) consulta aos fóruns estaduais de educação infantil. Como produto dessas ações, foi apresentado o documento Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (Brasil, 2009a) e em 2009 foi publicada a nova versão das Diretrizes.

As novas DCNEI apresentaram o currículo da educação infantil como um conjunto de práticas que articulam os conhecimentos das crianças com o patrimônio da cultura humana e instituem as brincadeiras e as interações como eixos norteadores da prática. O planejamento e a organização de tempos, espaços e materiais consideram os interesses da criança, suas

curiosidades e seus saberes, colocando-a no centro do planejamento, sem perder de vista outras especificidades que envolvem o saber docente na relação com as crianças, como os marcadores de diferenças sociais e diversidade (Marcolino; Santos, 2021).

Nesse processo histórico e de discussão política, expande-se conceitualmente o entendimento sobre o cuidado (Moreira, 2019). Machado (2000) defende que o cuidado conferiu especificidade à prática pedagógica na educação infantil, e Rosemberg (2001) observa que, com a adoção do cuidado, novas funções e atitudes das docentes — como proteção física da criança, serviço complementar à família e maior atenção à individualidade — passam a ser vistas como partes da docência. Para Guimarães (2011), o cuidado convida para a atenção às miudezas do cotidiano na interação com bebês e crianças.

Do contexto histórico e político da produção do currículo da Educação Infantil no Brasil, depreende-se que o cuidado entendido como ação com a criança inteira orientou tipos de currículos que levam em conta as especificidades das formas como bebês e crianças se relacionam com o mundo, as suas identidades e individualidades, o desenvolvimento integral, os saberes de comunidades e famílias sobre o cuidado, estabelecendo assim a parceria necessária para que não aconteçam rompimentos entre os processos de cuidar e educar.

No âmbito da discussão apresentada até aqui, o cuidado, como um princípio da Educação Infantil, lança ideias fundamentais que se articulam a um conjunto de concepções e valores que afluem em diretrizes para o trabalho pedagógico com os bebês e as crianças.

Assim, do ponto de vista da relação dos adultos com as crianças, refere-se a um tipo de relação especial e específica. Segundo o parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009b), que instituiu as DCNEI, educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando, de modo singular, das formas culturais de agir, sentir e pensar, o que sugere que a docência na educação infantil se constitui de um olhar sensível para as crianças, que se desdobra em ações docentes como:

[...] acolher a criança, encorajar suas descobertas, criação e imaginação; respeitar a brincadeira; ouvir as crianças em suas necessidades, desejos e inquietações; apoiar as crianças em seus desafios; interagir com elas, reconhecendo-se como fonte de informação, carinho e afeto (Brasil, 2009c, p. 28).

Esse acolhimento e essa atenção às individualidades também sugerem a criança como centro do planejamento. Dessa forma, seus saberes, suas curiosidades, suas hipóteses sobre as coisas e suas teorias criadas para explicar as relações e o mundo são ouvidos como parte do processo que desencadeia o caminho para conhecer mais, a partir de múltiplas linguagens,

sendo que suas ideias de como conhecer também precisam ser ouvidas pelas(os) adultas(os), respeitando assim o direito de participação dos bebês e das crianças.

Não só a participação da criança está garantida no currículo, mas também a participação das famílias no planejamento pedagógico e na vida da instituição, valorizando e respeitando seus saberes, incentivando a parceria de variadas formas e possibilitando a participação no projeto pedagógico.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O documento em análise se propõe a atualizar “nomenclaturas, conceitos e preceitos a partir da BNCC” (RECAL-EI, 2019, p. 55), com o objetivo de “implantação e implementação dos campos de experiência e direitos de aprendizagem ao qual comporá os Currículos” (RECAL-EI, 2019, p. 55), oferecendo “subsídio de práticas significativas e singulares em respeito à complexidade que envolve esse momento do desenvolvimento da criança” (RECAL-EI, 2019, p. 55).

Atuam como palavras-chaves do texto a palavra *integração* e outras palavras com o significado aproximado, como *entrelaçamento*, *alinhamento*, *articulação* e *conexão*. Tais palavras quase sempre estão relacionadas à diferença, diversidade, território e identidade. Assim, é preciso articular competências e habilidades, tidas como os saberes essenciais, aos saberes dos territórios e das comunidades; integrar as etapas da educação básica; abordar as diversidades e as diferenças como integrantes do currículo.

Aparentemente, de forma idealizada, na medida em que não se aprofunda a complexidade envolvida entre os elementos que se pretende articular, tais articulações parecem ser essenciais para a resolução de questões educacionais complexas, como a relação entre as etapas da educação básica, o respeito aos saberes tradicionais no currículo, a inclusão, entre outros.

Parte considerável do documento é ocupada por um organizador curricular, lembrando os currículos prescritivos de conteúdo (Moreira, 2001; Lopes; Macedo, 2011). Esse organizador apresenta, em forma de tabelas, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por campos de experiência, e, para cada objetivo, com um certo tom de inovação, são apresentados desdobramentos didáticos pedagógicos (DesDP). Os desdobramentos são vistos como

sugestões e “possibilidades de interações e brincadeiras que foram pensadas num formato de possibilidades para subsídio da prática pedagógica” (RECAL-EI, 2019, p. 78).

Embora descritos como subsídios, os DesDP apresentam-se como indicações de atividades a serem realizadas com as crianças para alcançar os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem da BNCC, manifestando a preocupação do documento em garantir que habilidades e competências sejam desenvolvidas durante a etapa. Assim, por exemplo, para o objetivo “demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos” (p. 83), do campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, propõe-se “brincar de casinha, brincar de bonecos de imitação da vida real [...]” (RECAL-EI, 2019, p. 83).

Contraditoriamente a esses elementos alinhados a um currículo do tipo prescritivo, o texto apresenta como fundamento o conceito de currículo ampliado. Segundo Haddad (2015), o currículo ampliado tem sido adotado em contraposição ao currículo de áreas de conhecimento e é o tipo de currículo adotado pelo modelo *High/Scope* (EUA) e por países como a Itália e os países escandinavos.

A principal ideia do currículo ampliado é acolher as experiências das crianças que precisam ser refletidas pelas docentes. Embora retirada de modelos curriculares internacionais, essa ideia não deixa de ser coerente com a defesa de que, se as formas de bebês e crianças se relacionarem com o mundo são diferentes, a docência na educação infantil precisa ser de outro tipo (Bufalo, 2009) que não a transmissiva.

Nessa perspectiva, a observação oferece as direções para o trabalho educativo, sendo o registro e a documentação os processos reflexivos, ligados ao planejamento e à avaliação, como enunciam documentos como a LDB (Brasil, 1996) e as DCNEI (Brasil, 2009).

Supostamente, uma proposta baseada na ideia do currículo ampliado investiria em debates sobre a observação, o planejamento, o registro, a documentação e a avaliação. Entretanto, não é esse o caso do Referencial (2019), que destina para cada tema não mais do que duas páginas. Em relação a documentação e ao registro o documento sugere que:

Ao elaborar esta documentação, deve-se considerar os campos de experiência e os direitos de aprendizagem defendidos na BNCC, de modo que estes sejam contemplados no planejamento docente e avaliados durante a prática pedagógica e seus efeitos junto às crianças. (RECAL, 2019, pg. 119).

Assim, oferece indícios de que as crianças deixam de ser o centro do planejamento.

A questão que se colocou, então, para nós, é como esse currículo prescritivo, comprometido com o desenvolvimento de competências e habilidades preparatórias para a próxima etapa da educação, opera com o princípio do cuidado.

Em relação ao cuidado, no capítulo introdutório, dedicado ao histórico da educação infantil no Brasil, o significado atribuído é “no sentido de que as necessidades básicas da criança sejam atendidas” (RECAL-EI, 2019, p. 50), enquanto o educar se refere a “possibilidades de descobertas e aprendizados” (RECAL-EI, 2019, p. 50).

Do ponto de vista conceitual, não se alcança o significado da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, que confere especificidade à educação infantil. O texto trabalha com uma justaposição entre o cuidar e o educar. Os significados atribuídos ao cuidado e a educação apresentam um atendimento voltado aos cuidados básicos com o corpo (higiene, nutrição etc.) e ao aprendizado intelectual, fragmentando a ideia do desenvolvimento integral, e, de forma preocupante, pode até criar terreno para a fragmentação entre creche e pré-escola, com a creche cuidando do corpo e a pré-escola voltada para o desenvolvimento de capacidades e habilidades.

Poderíamos dizer que o documento retrocede, entretanto não se trata exatamente disso. Em pleno século XXI, como escreve Moreira (2019), são revigoradas, pelas políticas internacionais, premissas que sugerem um atendimento assistencialista, compensatório e preparatório, como é o caso das metas para a educação da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.

Conceitualmente o respaldo é dado pela “educação ao longo da vida”, que, segundo Rodrigues (2008), conforma uma relação dos sujeitos com a história como incapazes de se pensarem como sujeitos coletivos. Para os currículos da infância, vigora a ideia de que é preciso prever competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da vida, sendo que, para a educação infantil, as propostas são focadas no bem-estar, na nutrição e na prontidão para a escola primária, garantindo que as crianças alcancem conquistas nos âmbitos linguístico, cognitivo, social e emocional (Moreira, 2019).

Há omissão do cuidado quando o RECAL-EI realiza uma discussão que remete às ações das (os) docentes com bebês e crianças. A ideia defendida é a de que a professora/professor precisa ter conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, para, a partir desse conhecimento, organizar situações que estimulem esse desenvolvimento. Tal proposição veicula a ideia de que a prática pedagógica é organizada a partir de um conhecimento geral e universal sobre o desenvolvimento infantil, indo ao encontro da proposta de atender as individualidades e as identidades de bebês e crianças.

Não estamos afirmando que os conhecimentos relativos ao desenvolvimento infantil não sejam importantes para a ação docente na primeira etapa da educação básica: eles podem atuar, junto com outros conhecimentos, na reflexão crítica sobre o trabalho educativo. Entretanto, no

documento em análise, esse conhecimento está deslocado do lugar que ocupa na prática docente, como se fosse o ponto inicial do planejamento. O planejamento parte das crianças, de suas vivências, experiências e culturas; esse é o significado da criança como centro do planejamento posto nas DCNEI (Brasil, 2009b).

O debate sobre situações práticas discute a organização de sequências lógicas para o aperfeiçoamento de habilidades já adquiridas: assim, segundo o texto do documento, “a ação didática deve promover diferentes situações de exploração do corpo para estimular as musculaturas dos olhos, em seguida sustentar o pescoço, o tórax, até ficar em pé.” (RECAL-EI, 2019, p. 68).

Entretanto, bebês e crianças não partem do mesmo lugar e não chegam ao mesmo ponto: sabe-se que quanto menores as crianças, maior é a variação das aprendizagens. Assim, é impossível pensar em sequências lineares de aprendizagens, características de currículos prescritivos, historicamente produzidos para outras etapas da educação.

Sobre essas situações apresentadas no documento, analisamos que relações típicas de cuidado entre docentes e crianças são significadas como unilaterais (partem do adulto, que organiza situações que afetam as crianças) e são didatizadas, com vistas a atingir objetivos, como ficar em pé ou compartilhar o lanche e os brinquedos.

O cuidado na educação infantil é relacional, pois todos os “participantes envolvidos criam imagens, sensações, emoções e pensamentos sobre os acontecimentos dos encontros de cuidado, implicando a constituição de cada um” (Marcolino; Dias, 2024, p. 17). Dada sua natureza, ele não pode ser didatizado em sequências, com vistas a objetivos determinados, pois esse processo eliminaria elementos que são fundantes do cuidado: sendo relacional, o cuidado obedece à relação das pessoas com suas histórias e suas identidades, e com elementos que surgem do próprio contexto do cotidiano da educação infantil.

Por isso é que o parecer CNE/CEB nº 20/2009 frisa que as “professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelentes oportunidades de se desenvolverem como pessoas e como profissionais” (Brasil, 2009b), e as crianças e os bebês têm, nas interações com os coetâneos e docentes, possibilidades de construção de significações partilhadas, com as quais aprendem a agir ou resistir a valores e normas culturais.

As DCNEI compreendem a educação infantil como a educação e o cuidado compartilhado entre as instituições e as famílias. Sendo assim, estabelecem a necessidade da parceria com as famílias, sua participação na programação pedagógica, juntamente com a importância de conhecer e valorizar as culturas e os conhecimentos de cuidado das famílias.

Há no RECAL-EI (2019), a ideia da parceria com as famílias, o respeito às formas de educar e às diferentes organizações familiares, mas, em nenhum momento, há uma discussão sobre o cuidado compartilhado. Na omissão do cuidado nesse tema, surgem termos como *educação e trabalho educativo* e *aprendizagens mútuas*, talvez por causa da abordagem mais escolarizada que o documento acaba por assumir.

De acordo com a autora Maria Aparecida Guedes Monção (2015), ao versar sobre uma das especificidades da educação infantil, qual seja, a integração e o compartilhamento da educação e do cuidado entre a família e os educadores, a autora afirma que tal compartilhamento “situa-se em dois âmbitos: nas políticas públicas; [...] e nas práticas cotidianas nas unidades de educação infantil.” (2015, p. 652)

No que se refere às políticas públicas, o Estado tem o dever de “garantir a universalização e a qualidade das creches e pré-escolas por meio de uma política pública que se pautar nos direitos fundamentais das crianças.” (Monção, 2015, p. 652).

O seguinte trecho do Referencial: “cabe à equipe da escola compartilhar com os pais ou responsáveis, conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e informação relevante sobre as crianças, utilizando uma sistemática de comunicação regular” (p. 63), evidencia o destaque que se dá para o desenvolvimento infantil, e fala-se da troca de informações relevantes, mas o cuidado, em si, não é citado e perde-se de vista a ideia do compartilhamento e participação das famílias. Parece-nos que, de acordo com a lógica do Referencial, os assuntos a serem compartilhados com as famílias remetem a troca de conhecimentos que permitam o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, o alcance de objetivos e o acompanhamento das aprendizagens.

Ainda segundo Monção: “no cotidiano das unidades de educação infantil, para garantir os direitos e necessidades das crianças pequenas, é preciso um permanente diálogo entre os adultos responsáveis por sua educação [...] para definir objetivos comuns e partilhar experiências.” (2015, p. 652-653). Nos parece que os assuntos e objetivos a serem definidos e compartilhados com as famílias, de acordo com o que analisamos, não são comuns à família e instituição, mas demonstram ser assuntos do interesse da instituição, o que vai contra a lógica apresentada por Monção de que a natureza do compartilhamento é relacional.

Dizer que o compartilhamento é relacional significa que nessa relação deve haver uma sistemática de diálogo e concordância, uma relação que acolha as emoções, expectativas, valores, impressões, dúvidas, incertezas, etc., de ambas as partes, a fim de construir um relacionamento que esteja comprometido com a educação e o cuidado das crianças de forma

integradas. Infelizmente, no Referencial, o discurso que impera nessa relação possui forte caráter didático, como já demonstrado, além de não haver direcionamentos concretos, maneiras, tempos e espaços, suficientes e eficazes para garantir a participação das famílias de forma plena na promoção e acompanhamento do desenvolvimento integral das crianças, prejudicando, assim, a qualidade das experiências das crianças dentro da instituição.

Assim, encaminhando-nos para as nossas conclusões, de forma geral, parece-nos que o documento prima pela necessidade da integração, da interligação das etapas, Educação Infantil e o ensino fundamental, e que a forma de fazer tal integração é um currículo prescritivo, que garanta a sequenciação entre etapas, a partir do desenvolvimento de certas habilidades e competências para as crianças, desde bebês.

Diante da necessidade dessa integração, no decorrer do texto, mesmo que ainda apareçam termos que remetam à infância, vai se evidenciando o desaparecimento das especificidades que dão contorno à educação coletiva de bebês e crianças, debatidas durante anos por movimentos sociais e pesquisadores da área, e vai se desenhando um currículo submisso aos objetivos e aos interesses extrínsecos à etapa.

Nesse currículo, opera-se o cuidado de duas formas: a mudança de significado, fortemente voltada para ações unilaterais, que são atividades organizadas pelos adultos a fim de estimular as crianças a desenvolverem habilidades, além da didatização, na qual as ações são guiadas por listas de atividades e objetivos pré-determinados ;e a omissão, na qual o princípio do cuidado, é omitido na relação entre os docentes e as crianças e no compartilhamento com as famílias. Dessas duas formas de operar, surgem termos, conceitos, vocábulos escolarizados — como *objetivos, ações didáticas, sequências didáticas, aprimoramento de habilidades* —, e se observam a presença de teorias do desenvolvimento e a ausência de ideias e conceitos relativos às pedagogias da infância.

Não aparecem no texto ideias caras à política educacional da educação infantil forjadas desde a década de oitenta do século passado, tais como o desenvolvimento integral da criança, a centralidade da criança no planejamento, o direito de participação, e a noção de cuidado compartilhado entre as famílias e as instituições.

Diante disso, constata-se o já enunciado por Thiesen e Durli (2022): mesmo que os currículos mantenham termos que remetam à infância, às brincadeiras e às interações, as adequações dos currículos à BNCC tendem a escolarizar os processos da educação infantil. Nesse contexto, perde-se de vista o cuidado como princípio, que, além de romper com discriminações históricas e sociais, estabelece uma relação especial e específica com as

crianças, bem como o cuidado compartilhado com as famílias, ainda que se mantenham outras palavras e outros termos relativos à infância. Talvez por ser o cuidado o que mais remete às especificidades da educação infantil, ele sofre mais com as mudanças de significado e omissões.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que o princípio do cuidado é citado, mas suas verdadeiras implicações, debatidas desde a década de 1980 pelos movimentos sociais de educação infantil e pela área de pesquisa que as DCNEI absorveram, não estão presentes no texto do Referencial Curricular de Alagoas para a Educação Infantil. Sendo assim, ocupam esse lugar ideias que caminham no sentido da homogeneização, da escolarização e da didatização das práticas da educação infantil, comprometendo direitos das crianças, como o da participação e o da garantia de desenvolvimento integral, enfraquecendo a noção de cuidado compartilhado com as famílias.

Nossos resultados também corroboram os de Costa e Nascimento (2021), que analisaram o processo de reformulação curricular da educação infantil no município de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, entre os anos de 2018 e 2020. As autoras concluem que o documento municipal expressa a percepção de um desenvolvimento progressivo e linear das crianças, constituindo-se mais como um conjunto de sugestões de atividades a serem executadas do que como currículo.

Mesmo diante desses dados, é preciso ter em mente que o texto do currículo se trata sempre de uma representação da política e que, em outros estados e municípios com histórias, contextos e realidades diferenciadas do estado de Alagoas, podem ser outras as representações dadas às adequações que a BNCC impôs ao currículo.

Outro elemento que precisa ser trazido para a reflexão é que “os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 433).

Assim, estudos sobre as práticas após implementação desses currículos que passaram por adequações são importantes para entender os processos de assimilação, recriação e resistência dos currículos da educação infantil e os possíveis retrocessos que podem acarretar para as práticas comprometidas com a infância e as crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. **Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?**. Debates em Educação, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 46, 2016.

ALAGOAS. Secretaria Estadual da Educação. **Referencial Curricular de Alagoas para a Educação Infantil**. Alagoas: Secretaria Estadual da Educação, 2019.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. **Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares**. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 4, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/12330>. Acesso em: 22 set. 2024.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: MAINARDES, Jefferson; BALL, Stephen J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEB/DPE/COEDI, 1996b.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da União, 13 abr. 1999, seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB; UFRGS, 2009a. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil; consultora Maria Carmen Silveira Barbosa.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da União, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes_curriculares_consolidado.pdf. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 28 set. 2024.

BUFALO, Joseane Maria P. **Nem só de salários vivem as docentes de creche: em foco as lutas do sindicato dos trabalhadores no serviço público municipal de Campinas (STMC 1988-2001)**. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CAMPOS, Rosânia. **As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan. 2019.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas**. Educação, Porto Alegre, v. 38, n. 3, 466-476, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/15782>. Acesso em: 28 set. 2024.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 11-22, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539>. Acesso em: 20 ago. 2022.

COSTA, Rejane Peres Neto; NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **Currículo na Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: um estudo de caso do município de Nova Iguaçu/ RJ**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Belém. Anais [...]. Belém: UFPA, set./out. 2021. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_2_15. Acesso em: 28 ago. 2022.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. **Educação infantil no cenário brasileiro pós-golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 19, n. 36, 349-360. jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa6/article/view/1980-4512.2017v19n36p349>. Acesso em: 28 set. 2024.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **A construção do direito à educação infantil: avanços e desafios no contexto dos 20 anos da LDBEN**. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, p. 206-225, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3679>. Acesso em: 28 set. 2024.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, Lenira. Uma visão ampliada de currículo. *In*: MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil em Maceió**. Maceió: Edufal, 2015.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação infantil e currículo. *In*: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveria (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2. ed. Campinas: Autores Associados; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. p. 99-112.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Maria Lucia. **Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 110, p. 191-203, 2000. DOI <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/YGMDxRB9z8z8pfM6mWdrDtg/?lang=pt#>. Acesso em: 28 set. 2024.

MARCOLINO, Suzana; SANTOS, Maria Walburga dos. **A brincadeira como princípio da prática pedagógica na educação infantil: brincar, participar, planejar**. Debates em Educação, [S. l.], v. 13, n. 33, p. 287-311, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12684>. Acesso em: 28 set. 2024.

MARCOLINO, Suzana; DIAS, Adelaide Alves. **Sobre o currículo na educação infantil: uma revisão sistemática de literatura**. EccoS – Revista Científica, [S. l.], n. 65, p. e23238, 2023. DOI 10.5585/eccos.n65.23238. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23238>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MARCOLINO, Suzana; DIAS, Adelaide Alves. **O cuidado em comunidades de pesca: reflexões sobre e para o currículo da Educação Infantil**. Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e88547, 2024. DOI <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88547>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/5rjnzPzKVtJ9H6TFBQTWJHR/?lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2024.

MAUDONNET, Janaina Vargas de Moraes. **Movimentos sociais em defesa da infância: os fóruns de educação infantil e suas incidências nas políticas públicas no Brasil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MONÇÃO, M. A. G. **O Compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, v.45, n. 157, p. 652-679 jul./set. 2015

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3g4w8HwbP8XSHVq9qzNDXJp/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2022.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas para educação infantil e a Agenda E2030 no Brasil**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 28, n. 54, p. 77-96, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432019000100077&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 set. 2024.

PEREIRA, F. H. **Campos de Experiência e a BNCC: um olhar crítico**. Zero-a-seis, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89. 2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pedagogia e a educação infantil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2022

RODRIGUES, Marilda Merênci. **Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana**. 2008. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ROSEMBERG, Fulvia. **Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo**. Revista Estudos Feministas, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/PRcJxQzSFvnScngFpmcgKGR/?lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 28 set. 2024.

SILVA, Vanderlete Pereira da; LIMA, Mariana Semião de; SILLER, Rosali Rauta. **Mulheres Manauaras, pomeranas, de comunidade de terreiro e a diversidade linguística: algumas reflexões para pensar o currículo da educação infantil**. Debates em Educação, v. 13, n. 33, p. 58-73, 2021.
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12674>

THIESEN, Juares da Silva; DURLI, Zenilde. **Currículo para a educação de primeira infância: indicativos de internacionalização**. Educação, v. 45, n. 1, e37021, 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/37021>. Acesso em: 28 set. 2024.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas e políticas**. In: Congresso da Associação para a Pesquisa Intercultural (ARIC) 2009. Florianópolis, UFSC. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/anais/artigo/767/textoCompleto>. Acesso em 30 dez. 2020.

SOBRE OS AUTORES

Marcelo Santos de Souza. Graduando em pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1086627352406884>

Suzana Marcolino Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Docente na Universidade Federal de Alagoas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4235351112811483>

