



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AUTÔNOMAS E O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL

AUTONOMOUS PEDAGOGICAL PRACTICES AND THE REFERENCE CURRICULUM OF MATO GROSSO DO SUL

Geruza Soares de Souza Papa RODRIGUES¹

RESUMO

O artigo analisa as práticas pedagógicas a partir Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018) na transição da educação infantil para o ensino fundamental, uma vez que o referido documento institucionaliza o conhecimento na escola. Afirma ser integrador, na perspectiva de uma educação integral. Tal documento causa tensões políticas e provoca diálogos e discussões nos discursos oficiais, nos quais se defendem reformas educacionais com sucessivas metas para reafirmar uma educação para todos. A metodologia qualitativa e referencial de estudiosos da área em geral - como Ball (2001); Goodson (1994); Oliveira (2013); Silva e Fernandes (2019) e Pacheco (2019) – possibilitam conhecer as práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental nas escritas de textos elaborados na perspectiva de integração de conteúdos e de educação integral, bem como para reconhecer a aprendizagem e o território, assim como identificar os conceitos que impedem alcançar a educação de qualidade na perspectiva de cidadãos críticos e emancipados por meio de prática docente autônoma, possibilitada pela construção identitária política ao longo dos processos formativos oficiais, pessoais e cotidianos.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. Currículo integrador.

ABSTRACT

The article analyzes the pedagogical practices based on the Reference Curriculum of Mato Grosso do Sul (2018) in the transition from kindergarten to fundamental education, since the referred document institutionalizes knowledge in school. It claims to be integrative, in the perspective of a comprehensive education. This document causes political tensions and provokes dialogues and discussions in official discourses, in which educational reforms are defended with successive goals to reaffirm an education for all. The qualitative and referential methodology of scholars in the area in general - such as Ball (2001); Goodson (1994); Oliveira (2013); Silva and Fernandes

¹ Pedagoga, especialista em Planejamento Educacional. Mestre em Educação Social pelo Campus Pantanal/UFMS. E-mail geruzasoares@yahoo.com.br



(2019) and Pacheco (2019) - makes it possible to understand the pedagogical practices of early childhood education and fundamental education in the writing of texts elaborated in the perspective of integration of contents and integral education, as well as to recognize the learning and the territory, as well as to identify the concepts that prevent to reach the quality education in the perspective of critical and emancipated citizens through autonomous teaching practice, made possible by the construction of political identity throughout the official, personal and daily training processes.

Keywords: Pedagogical practices. Mato Grosso do Sul Reference Curriculum. Integrating Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu a partir das vivências como professora da educação infantil da pré-escola II, daquela turma que irá para o 1º ano do ensino fundamental, a que ficou dois anos letivos em ensino remoto devido à Pandemia da Covid-19. Iniciamos o ano letivo de 2022 de forma presencial. Muitos questionamentos foram levantados sobre o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul na formação de professores, mediada pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED), em articulação com a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (SEMED). Isto levanta, a necessidade de entender discursos, diálogos e tensões provocados por este currículo de referência na transição da educação infantil para o ensino fundamental. O problema pode ser sintetizado em duas questões: que discursos estariam sendo veiculados e que práticas pedagógicas teriam sido ressignificadas na escola da educação básica?

Para tanto, as secretarias estaduais e municipais têm promovido formações presenciais para reconstruir ou remodelar as práticas pedagógicas dos professores que atuam nessa linha tênue entre a educação infantil e o ensino fundamental. Alguns questionamentos foram, e continuam relevantes, uma vez que não se questionam somente as habilidades e competências dos alunos, mas também as dos professores, em especial na (re)produção do currículo, utilizado como meio para gerar saberes na educação básica das escolas públicas.

Entendo que a escola pública seja o lugar onde se constrói conhecimento. Isto admitido, “estudar os hábitos de comando e a regulação curricular nos remete a entendê-los em seu percurso histórico e social” (PACHECO, 2009, p. 393). Isto, por sua vez, demanda analisar e discutir a educação e seus interesses na distribuição de documentos curriculares atrelados à política e à economia; conduz à preparação, desde muito cedo, de crianças e jovens, às imposições da economia ou do mercado de trabalho neoliberal. Será que o papel do currículo é somente isso?

Para entender por que os discursos dos agentes formadores devidamente induzem a supor que o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018) deve propor, para a referida etapa,



a tarefa de construir uma ideia ou conceito de qualidade e de cidadãos críticos, mas de acordo com a visão neoliberal, deve-se entender que esse currículo constitui um desdobramento das normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC,2017), que, por sua vez, segundo Martins (2022, p. 70), recebeu muitos questionamentos em relação aos destaques relativos às habilidades para o mundo do trabalho e os conhecimentos científicos historicamente construídos fossem silenciados (MARTINS, 2022, p. 70).

A elaboração do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018) passou por quatro fases, bem parecidas com as da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). A primeira foi com os especialistas das áreas do conhecimento por meio de publicação de edital elaborado pela UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais) e pelo CONSED (Conselho Nacional dos Secretários de Educação). A segunda fase foi a consulta pública *online*, na qual foi oferecida à sociedade a possibilidade de participar com contribuições para serem incluídas na segunda versão do referido documento curricular. A terceira, consistiu no envio para debate em seminários para gestores e professores das redes de ensino municipais, estaduais e privadas. Destes seminários, a partir das contribuições dos referidos profissionais da educação, resultou a terceira versão do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019a) para ser divulgado como conhecimento científico nas escolas de educação básica (SILVA; ALVES,2020).

Construído o currículo padrão do estado, deu-se início às formações de estudos nas escolas, com o objetivo de as alinhar às práticas pedagógicas de acordo com o proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Contudo, percebe-se que nas formações da educação infantil e na transição para o ensino fundamental no estado surgiram alguns contextos de resistência a essa padronização, uma vez que esses espaços formativos permitiram à participação docente, através de suas vozes e da reflexão sobre a prática pedagógica, uma educação que favorecesse o desenvolvimento humano, pautado na construção do pensamento crítico, de sentidos e significados, tanto para a criança, quanto para professores/as e à cultura elaborada ao longo do tempo (MELLO, 2010).

Por outro lado, a partir dessas questões, o percurso histórico curricular da educação infantil e dos primeiros anos da educação básica vem sofrendo reformas que tentam sustentar os avanços mercadológicos do mercado neoliberal e, com isso, um conceito de conhecimento voltado à economia capitalista. Nesse contexto, o currículo incorpora reformas com vieses políticos para promover discursos que defendem conceitos neoliberais capitalistas, cujas problemáticas, geradas pelo referido sistema, excludente, são reorganizados em sucessivos objetivos para impedir as consequentes exclusões socioeconômicas, mas, ilusória e pretensamente, com a reafirmação de uma escola pública de qualidade para todos.



A perspectiva de educação e qualidade para todos foi introduzida pela Conferência Mundial em 1990. No Brasil, porém, a Constituição Federal promulgada em 1988 já a havia adotado, tornando obrigatória do Estado prover creches, pré-escolas e toda a educação básica como direito da criança a partir da educação infantil com objetivo de garantir o acesso, permanência e sucesso de todas as pessoas no percurso escolar (MATINS, 2022, p. 63).

O que neste estudo se pretende constatar o olhar das políticas educacionais voltadas à educação das crianças na escola pública, desde a educação infantil ao ensino fundamental, garantem o referido direito, ou seja, uma “educação de desenvolvimento humano pautada na construção do pensamento crítico, de sentidos e significados, tanto para a criança, quanto para professores/as e à cultura elaborada ao longo do tempo”.

Para tanto, foi proposto, por ordem cronológica, a organização curricular da educação básica no Brasil. O que o processo nos tem revelado a respeito, é uma situação disfarçada pelo discurso de “educação para todos e com qualidade”. Segundo Silva & Fernandes (2019), o contexto encontrado revela que o que se pretende é camuflar as sucessivas exigências do mercado nacional e mundial.

O Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais do ensino fundamental (PCNs,1997), e, concomitantemente, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), com as orientações de conteúdos e objetivos de aprendizagem, mas com limitações, por não ter seu foco na criança ou em seu contexto (BRASIL, 1998). Dessa forma, não privilegia a construção da sua identidade. Entretanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2013) corrigem esse enfoque, centrando-se na criança da educação básica.

Em 2009, por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro, tornava obrigatória a matrícula de criança a partir de quatro anos no território brasileiro. Reconhecia as interações e brincadeiras como eixos do currículo e ressaltava a importância do acesso ao conhecimento cultural científico, bem como aos princípios éticos, políticos e estéticos, com *slogan* de integração curricular.

A Diretriz Nacional Curricular Nacional de 2013 teve o objetivo de orientar a formação básica comum, inclusive o de ampliar o ensino fundamental para nove anos, o que já havia sido definido pela Lei n. 11.274, em 2006, que então estabeleceu a universalização do ensino fundamental e intensificou o discurso de integração e articulação curricular. A partir dessa diretriz, a toada dos discursos passou a ser a de alinhar o currículo da educação infantil com o do ensino fundamental.

A história do currículo confirma os anos marcados com reformas educacionais e contribui



para entender os discursos hegemônicos que circulavam na escola pública para todos. Parece-nos oportuno, entretanto, contextualizar essas forças - de caráter neoliberal -, cuja aplicação, naquele momento histórico, afetava as organizações curriculares da escola pública, em especial nas etapas da educação básica – as da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. Nessa direção, as autoras afirmam:

Esses documentos são tomados como espaços e tempos de projeções da (re) invenção dos princípios de uma escola justa, entendida como objeto de um novo contrato educativo (sociedade e governo), que assume formas de incluir ‘a todos’: “A escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado [poderoso] incluído em diferentes domínios” (YOUNG, 2007, p. 1295). A defesa de Young na discussão de ‘conhecimentos poderosos’ está assentada na emergência da distribuição de conhecimentos científicos, especialmente aos menos favorecidos, visto que encontram na escola um dos poucos – ou talvez o único – espaços no qual têm o direito de acessá-los (SILVA; FERNANDES, 2019, p. 228).

Silva e Fernandes (2019) esclarecem que os documentos curriculares oficiais, ao longo da história no Brasil, se apresentam como forma de poder, que precisam ser contextualizados de fora da escola, que é de onde partem as forças que impõem as características dos conteúdos, das pessoas que transmitem e das que recebem tais conhecimentos, forças que partem inclusive do Estado, do governo e de instituições escolares.

Esse levantamento nos permite conhecer as relações entre as pessoas, o contexto social, a economia e a política, por nos indicar a posição de cada uma dessas forças quanto aos conhecimentos apropriados, aos veiculados e aos reinventados no cotidiano.

Na busca por tais esclarecimentos relativamente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) se institucionalizava o planejamento curricular ao longo das etapas da educação básica através de listagem dos objetivos integrados de aprendizagem (BRASIL, 2018). O que nos chama particularmente a atenção é o discurso sobre a necessidade de integração, apontado em Pacheco (2009, p. 393) como “práticas de poder e padronização. Entende-se que essa integração curricular na educação infantil e ensino fundamental “funcionalizava” o currículo em favor da preparação de habilidades a serem organizadas de uma etapa para outra com o objetivo de viabilizar práticas pedagógicas instrumentalizadas, que favorecessem uma aprendizagem do “aprender a aprender”, para dar sustentação ao poder capitalista de produção e do pensar imediatista.

Em 2018, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul se caracterizou como um desdobramento da Base Nacional Comum Curricular de 2017, de discurso local e territorial. É justamente este discurso que predomina de especificidades regionais nas etapas da educação básica, na transição da educação infantil para o ensino fundamental. e aponta na perspectiva de alinhamento de conteúdo, previamente padronizado e elencado à regulação da prática pedagógica



dos professores/as da escola pública.

O que está velado aparece como tensão latente, ou seja, o questionamento sobre os impactos na prática docente perante as (im)posições em cumprir as orientações do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018). Uma das angústias sofridas pela vivência docente é reconhecer a disseminação de um saber imediatista, funcional, para resolver problemas específicos do cotidiano do mercado de trabalho, como indicam as autoras:

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo na intersecção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reiteram sentidos postos por tais discursos e os recriam. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na intersecção em que ele se torna possível nem tudo pode ser dito (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

As autoras apontam as características tradicionais e históricas do currículo e sua relação com o contexto escolar, em que ele se institucionaliza como conhecimento, e revelam um grande movimento contraditório, às vezes coercitivo, seja no currículo formal, oculto, seja no real, que propõe sentidos discursivos na tentativa de direcionar a consciência de forma fragmentada para a manutenção de privilégios socialmente construídos.

Nesse contexto, e a partir da proposta de que a escola pública seja uma instituição de qualidade, e para todos, com o objetivo de formação humana crítica e emancipatória, faz-se necessário dar voz aos professores/as sobre o que entendem do referido currículo da educação infantil e do ensino fundamental e focar numa prática pedagógica autônoma, capaz de produzir ideias atuantes e transformadoras, nas quais confrontam com a construção dos currículos ao longo da história, como afirma Ball (2001):

[...] “sempre que o discurso se move, há espaço para a ideologia atuar”. A contextualização ocorre tanto no seio quanto entre os campos “oficial” e “pedagógico”. O primeiro é “criado e dominado pelo Estado” e o segundo consiste nas “pedagogias nas escolas e universidades, departamentos de educação, revistas especializadas e fundações privadas de investigação” (p. 48) (BALL, 2001, p 102).

O autor mostra que os discursos veiculados repassam ideias oriundas do mercado internacional e devem ser analisadas a partir do contexto mundial e, posteriormente, do local, para se entender o papel do Estado regulador. É preciso, continua o autor, analisar como as políticas internacionais se materializam nos currículos na escola pública desde a educação infantil até os primeiros anos do ensino fundamental, para, dessa forma, entender como a construção do currículo reflete as estruturas do mercado internacional. Dessa forma, após o campo oficial atuar, analisar a reinvenção do “pedagógico” sobrepõe às imposições do Estado regulador. Ao analisar esse processo, permite explicar como e por que as ideias se concretizam na elaboração curricular.

É a perspectiva apresentada por Goodson (1997):



Uma história do currículo também não pode cair na armadilha de olhar para o processo de seleção e de organização do conhecimento escolar como um processo - natural e inocente -, através do qual acadêmicos, cientistas e educadores – desinteressados e imparciais - determinariam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e aos jovens. Neste sentido, é importante desconstruir o processo de fabricação do currículo, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares (GOODSON, 1997, p. 10).

Neste recorte, o autor define o conhecimento gerado pelo currículo como resultado das construções históricas no momento dos debates e de argumentos determinados por interesses implícitos e concretizados em disciplinas escolares. A desconstrução dos currículos se inicia a partir do entendimento de pontos coincidentes, divergentes e até antagônicos no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018), especificamente na transição da educação infantil para o ensino fundamental, bem como ao se comparar com documentos curriculares anteriores - ao longo da sua história -, de forma dinâmica e contraditória, na questão da educação de qualidade e da formação do sujeito crítico e emancipado na escola pública brasileira.

Desconstruir a elaboração e produção do currículo para as crianças da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental exige conceituar o que vem de fora das escolas e como nela se refletem as tensões sociais, econômicas e políticas. Essa perspectiva é reforçada por Lopes (2004):

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2004, p. 111).

A autora chama a atenção para o tipo de conhecimento que está sendo historicamente institucionalizado pela escola pública de educação básica, por meio de dinâmicas cotidianas, de tensões, aproximações e distanciamentos. No presente estudo se analisam as práticas pedagógicas determinadas pelas políticas curriculares territoriais e seu poder de (re)invenção no espaço da transição da educação infantil para o ensino fundamental. Mais, comparam-se estas práticas pedagógicas não apenas não só com contextos documentais, mas históricos, por meio de (re)elaborações contínuas dos documentos curriculares para analisar a distância entre a qualidade discursada e a formação objetiva do sujeito crítico e emancipado.

1.1 Contribuições dos educadores: a capacidade identitária política de se reinventar diante da imposição de políticas educacionais conservadoras

As capacidades de ressignificação que os professores demonstram diante das imposições



do Estado em favorecer o modo de produção capitalista apresentam-se em alguns movimentos docentes ao longo da história da educação brasileira, haja vista que no contexto de redemocratização repercutiram profundamente sobre a Educação. Entidades de cunho acadêmico-científico, responsáveis pela produção, análise e críticas realizaram muitas discussões a respeito da reconstrução da escola pública, esta voltada a uma qualidade social para atender à maioria, identificada nesse momento como classe trabalhadora. Originaram-se da Associação Nacional de Educação (ANDE), do Centro de Estudos e Sociedade (CEDES) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), responsáveis por toda a transformação conjuntural.

A capacidade de ressignificar encontra-se nos movimentos sindicais em todos os estados e municípios coordenados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que propiciaram avanços na superação das questões econômicas e imediatistas, prevalecendo a consciência política no processo de democratização social, no trabalho e na educação (ALVES, 1989).

Entretanto, o que prevaleceu e foi concretizado na Constituição Federal de 1988, quanto à Educação, foram a gratuidade, a pluralidade - como direito de todos e dever do Estado e das famílias; o princípio de valorização do educador; a obrigatoriedade progressiva ao atendimento de crianças deficientes e de zero a seis anos; a obrigatoriedade, por parte do governo federal, do fornecimento de verbas destinadas à Educação e a um seu maior controle sobre as verbas destinadas a escolas particulares.

Nesta condição é que se situam as propostas para a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394, de 19 de dezembro 1996, em favor da democratização social e educacional, que tinha, “por escopo maior, que a escola pudesse atender aos excluídos, percebidos em altos índices de repetência e evasão nos primeiros anos do ensino fundamental” (ARANHA, 1996). Os pensamentos e fatos mencionados remetem à reflexão das ideias que circulavam nesses anos, que se propunham superar as interrupções das políticas educacionais tradicionais em prol de uma cultura popular elaborada e sistematizada nas escolas públicas brasileiras.

Este artigo se propõe a provocar a discussão da prática pedagógica autônoma alinhada à formação consistente de professores, dando oportunidade à voz docente, e a seus ressignificados frente ao Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018), no sentido de viabilizar o desenvolvimento humano pleno, entendido como garantia do exercício da cidadania, bem como o dos direitos humanos por meio do ensino da leitura e da escrita, para desenvolver a capacidade de entender o que lê e de conseguir formar e expressar o pensamento.



1.2 Prática pedagógica autônoma e formação de professores/as alfabetizadores/as

Este item remete ao princípio segundo o qual uma prática pedagógica autônoma precede uma formação continuada consistente e contínua, ou a pressupõe, voltada ao protagonismo do professor, da criança e da cultura produzida ao longo da história. Neste sentido, levantamos e defendemos a tese de que as políticas educacionais vinculadas às reformas educacionais demandam ordenação com o que deve ser ensinado nas escolas.

Isso acorda com a política do Banco Mundial, que determina como prioridade que a educação estabeleça relação com os resultados de aprendizagem, para que aconteça o desenvolvimento econômico através da melhoria da qualidade da mão de obra do sistema capitalista de produção e não a transformação social mais justa, igualitária.

Discutir as políticas de formação dos/as professores/as alfabetizadores/as e as práticas pedagógicas alinhadas ao Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018) focalizado na concepção de aprendizagem, deve responder aos seguintes quesitos: Que sujeitos queremos, para quê e por quê? A partir de quais perspectivas?

O presente estudo compactua com a prática pedagógica na escola da rede pública municipal em prol do ensino e da alfabetização como passagem para a inserção social e o efetivo exercício da cidadania como condição para alcançar a transformação social e garantir os direitos humanos. Dessa forma, descrever as formações dos professores/as alfabetizadores/as permite-se refletir sobre a relação indissociável entre ambos.

Para tanto, em 2001 o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) apresentou um projeto que permitiria à criança aprender por meio de uma concepção de sequência única e de etapas bem definidas, de forma interiorizada e independente das condições sociais e econômicas. (LA TAILLE, 1992).

O PROFA, seguindo essa perspectiva, anunciou independência no ensino, apontando para a não necessidade da mediação do interlocutor para sistematizar a interação da criança com o objeto do conhecimento, no caso, a língua escrita.

Em 2005, a política de formação docente anunciou o Pró-Letramento em uma sequência de formação destinada aos professores/as alfabetizadores/as, com um discurso de movimentos reais em busca da qualidade da educação na leitura, na escrita e na matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. O prazo de realização dessa formação era de oito meses - entre aulas semipresenciais -, auxiliadas pelos tutores de estudos.

A formação continuada do Pró-Letramento foi bem avaliado pelo MEC, uma vez que os índices das avaliações dos alunos foram considerados pelo Instituto Nacional de Estudos e



Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) como suficientes em relação à leitura, à escrita e à matemática nos anos iniciais da educação básica das escolas públicas. Esse foi o critério significativo para o formato da formação seguinte dos professores/as alfabetizadores/as, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A partir desses resultados de leitura, o PNAIC objetivou garantir os direitos de aprendizagem com base no artigo 210 da Constituição Federal de 1988, com o que pretendeu garantir diálogo no contexto de formação em favor dos direitos de aprendizagem, de formação básica comum (BRASIL, 2012, p. 10). Deste modo, privilegiou a construção de um currículo que assumisse e considerasse as diferenças culturais.

Este documento evidencia o currículo como um produto socialmente construído, que orienta o conhecimento nesse ciclo, no qual as aprendizagens e as relações pedagógicas são determinadas e construídas pela prática educativa.

Sob o olhar da prática educativa no PNAIC, quando avaliado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o aspecto positivo do referido programa de formação docente é que ele constituiu a oportunidade, em formação docente, de levar ao exercício da reflexão sobre a própria prática. Desse modo, à reconstrução de seus saberes por meio de diálogos constantes entre os tutores, as universidades públicas e professores/as para oportunizar às crianças escrever com autonomia e independência.

O avanço que o PNAIC possibilitou não apenas a prática educativa, mas também apontou, ou melhor, enfatizou o protagonismo infantil. O presente estudo também se propõe oportunizar a discussão de um ensino intencional, voltado a uma aprendizagem em que ocorra uma efetiva apropriação da alfabetização, a torná-la numa vertente de cultura escrita, em que três elementos protagonizam o desenvolvimento infantil: a cultura, o professor e a própria criança, de acordo com o que afirma Mello (2010):

Em síntese, três elementos protagonizam o desenvolvimento infantil. A cultura, o professor ou a professora e a própria criança. A cultura, como a fonte das qualidades humanas criadas ao longo da história pela atividade humana no mesmo processo em que foram criados os objetos materiais e não materiais que constituem a herança cultural da humanidade (VYGOTSKY, 1994 apud MELLO, 2010, p. 335).

A autora apresenta três protagonistas para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento humano da escrita: o mediador, no caso, o professor; apresenta a cultura construída socialmente, que orienta a criança ativa no processo de humanização e, conseqüentemente, a superação dos analfabetos funcionais produzidos pela escola básica, uma vez que a atitude leitora e produtora de textos designa a necessidade de atividades que interessem às crianças e para elas tenham sentido, e em muito contribui para a construção do pensamento crítico.



Portanto, propiciar a formação do pensamento da criança, o diálogo e atividades que tenham sentido para a infância possibilitará a criticidade e uma possível transformação social. Prática pedagógica de qualidade não deve permitir a reprodução de ideias, mas provocar questionamentos e inovação humana e científica, o que faz da escola um lugar privilegiado para produzir uma cultura mais elaborada, em especial destinada aos filhos da classe trabalhadora.

O PNAIC, em Mato Grosso do Sul, apresentou muitos avanços na formação continuada dos professores/as. Entre eles, o diálogo constante, a parceria com as universidades públicas nas reflexões teóricas e práticas referentes à alfabetização da criança real, ativa no contexto social da escola pública, e à necessidade de reinventar a prática pedagógica alinhada a uma teoria que possibilite à criança da classe trabalhadora a aprendizagem de sentidos e significados.

Alguns retrocessos, porém, ocorreram no Programa Tempo de Aprender, em relação à leitura e à escrita subsidiadas pela neurociência e pelo próprio formato de formação ofertado pelo (des)governo do golpe político ocorrido em 2016. No entanto, sabemos que a ressignificação da formação docente acontece no cotidiano. A ‘capacidade de reinvenção’ foi apresentada no estado do Mato Grosso do Sul através da formação continuada ‘Articulando Teoria e Prática na Educação Infantil e Ensino fundamental’, elaborada com o intuito de valorizar a infância, suas múltiplas linguagens e uma “aprendizagem significativa do ato de ler” (ARENA, 2010, p. 239).

Ao analisar o percurso das formações dos professores/as alfabetizadores/as, observa-se a construção de caminhos em que se apontam possibilidades de espaços para diálogos permanentes e alternativos em prol de alfabetização de sentidos e significados à infância (LUGLE; MELLO, 2014), contrapondo-se à gradativa regulação da prática pedagógica por intermédio do currículo, este em pleno discurso de prática social no intuito de sustentar o mercado de trabalho capitalista de produção.

Compreende-se que, em tempos arbitrários, como apresentou o Programa Tempo de Aprender, a relação política entre sujeitos se opõe a todo o percurso de diálogos formativos construídos ao longo da história de formação continuada. Assim o afirmam Martinez e Costa (2022):

Mas, essas mesmas vozes compreendem que educar envolve uma relação política entre sujeitos empenhados na construção de uma sociedade igualitária e que é preciso possibilitar uma formação política aos estudantes. Assim, reafirma-se a importância da profissão docente para o futuro da sociedade e, com isso, enfatizamos a necessidade de investimentos para a promoção de uma Educação de qualidade e condições dignas para o exercício do trabalho docente (MARTINEZ; COSTA, 2022, p. 139).

As autoras confirmam que, além de ouvir os/as professore/as, seu olhar sobre educação para entender sua prática pedagógica e permitir sua autorreflexão, há que se enfatizar a formação política dos docentes atrelados à ação pedagógica crítica em busca da transformação social em



prol da justiça e igualdade.

Entender essa formação política possibilita ir ao encontro das práticas pedagógicas autônomas, das que se contrapõem ao “modelo curricular normativo e centralizador do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul” (MARTINS, 2021), que objetiva sustentar o modelo de produção capitalista.

2 METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido a partir da vivência docente, com base em uma abordagem crítica e na colaboração de atores e autores que abordam a temática. Essas referências permitem compartilhar e ampliar conhecimentos sobre as práticas pedagógicas das escolas públicas municipais de Corumbá/MS, permitindo, dessa forma, a análise e a reflexão sobre uma prática que supera as determinações de governos, evoluindo para uma prática pedagógica autônoma, voltada a potencializar o desenvolvimento humano em prol da criticidade, bem como em prol de uma transformação social e econômica mais justa.

A metodologia do estudo insere-se na pesquisa qualitativa de documentos curriculares nacionais, estaduais e municipais. A proposta metodológica produz um panorama comparativo dos currículos, e textos afins, da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de discursos de integração e discrepâncias, semelhanças e diferenças do atual Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul (2018) em relação aos que o antecederam. No atual, interessa contextualizar os ressignificados assumidos pelos professores e por eles aplicados.

Dessa forma, analisar como os currículos impactam as práticas docentes e como reorganizam os momentos históricos das construções dos referidos currículos produzidos e (re)produzidos na escola pública de educação básica de acordo com sua identidade política e ética de formação inicial e permanente. É nessa direção que Pacheco (2009) reafirma:

Nesse sentido, o método baseia-se na dialética para o estudo das experiências de vida e do currículo como conversação complexa, a partir de questões que dizem respeito aos sujeitos e não a interesses desencadeados por reformas educacionais voltadas para a reengenharia social (PACHECO, 2009, p. 396).

O autor aponta o currículo como justificativa para o diálogo em diversos aspectos, devendo ele primar pelo respeito à diversidade humana, social, cultural e histórica, e não somente para serem criados e recriados para justificar o mercado capitalista.

Neste sentido, conhecer os documentos oficiais ao longo da história tem por objetivo fazer um comparativo ou um distanciamento entre eles, com o amparo da teoria crítica, que reflete a prática pedagógica, que, por sua vez, se pauta pela formação cotidiana entre seus pares, e pela



reflexão diária da qual resultam as ressignificações dos saberes docentes e o conceito do poder de transformação social que a educação possibilita².

Reconhecer e relacionar a história dos documentos curriculares da educação básica com os conhecimentos (re)produzidos na escola pública de educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental possibilita fomentar práticas pedagógicas em prol da formação humana crítica e emancipatória, bem como reconhecer a capacidade de ressignificação docente diante das políticas curriculares do Estado capitalista.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como a pesquisa é de abordagem qualitativa, contribuir para a escola pública de qualidade para todos significa discutir as práticas pedagógicas a partir da homogeneização do Currículo em Mato Grosso do Sul (MS) na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Isto, como se tem comprovado, ocasiona tensões e diversidades que precisam ser superadas por meio de um posicionamento teórico em favor da formação humana crítica, capaz de transformação social da realidade.

Contribui, outrossim, para se opor à padronização curricular que o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul propõe para atender ao cidadão-trabalhador da sociedade contemporânea: aquele que lê receituário, manual de operacionalização de máquinas e a proatividade instrumentalizada através do discurso de desenvolvimento de habilidades e competências para o contexto social. Acerca dessa lógica, há que se ressaltar que ela requer um espaço formativo que provoque diálogo e constantes e reflexões sobre a prática pedagógica autônoma, uma vez que o/a professor/a é o profissional intelectual de interações pessoais, que aplica sentidos e significados políticos em sua ação educativa (TARDIF; LESSARD, 2009).

Pelo que se expôs neste estudo, surge a necessidade de se disseminar uma posição favorável a um currículo capaz de resolver os problemas da escola da educação básica, em especial para os alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como propiciar o pensar de forma crítica, que possibilite a reinvenção do conhecimento na aplicação cotidiana, de modo que os alunos, uma vez concluído o processo de educação ou formação, venham a se tornar agentes pensantes locais.

Possibilitar práticas pedagógicas autônomas, significa provocar o desenvolvimento humano emancipatório em espaço e tempo concretos, bem como serem sustentadas por teorias

² Cf. Anexo A: A construção dos documentos curriculares da Educação Básica.



científicas apropriadas em base a constantes reflexões em contexto formativo docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, foram discutidos os impactos do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018) na prática pedagógica docente, em vista da necessidade de se reconhecer os modelos de formação de professores/as no Brasil em face da relevância da identidade política docente, em especial para a alfabetização de crianças, como um ato de ler, complexo e dinâmico, em uma perspectiva política para o fazer pedagógico no ensino da língua escrita como construção do pensamento.

Desta visão, por sua vez, exige formações continuadas de parte dos professores, as quais possibilitem o diálogo e a reflexão, bem como os avanços obtidos pela pactuação das universidades públicas nas questões teóricas e práticas da alfabetização da criança em Mato Grosso do Sul. Apesar de alguns retrocessos em 2016 com o Programa Tempo de Aprender, subsidiado apenas pela neurociência, provocou esse ressignificar docente só possível se ativado pela capacidade identitária política. Essa capacidade de ressignificação docente acontece no cotidiano, vivenciada na formação continuada, articulando a vivência, teoria e prática no contexto da educação básica, com o intuito de valorizar a infância e suas linguagens por meio de atividades capazes de provocar o pensamento crítico nas resoluções de problemas, ou, traduzidas por Mello (2018), por meio de “atividades desenvolventes”.

É recente o reconhecimento de que a escola produz analfabetos funcionais. Esse reconhecimento provocou uma reformulação de conceitos até então não estudados. A partir da década de 1980, fundamentada em conceitos científicos, alcançados pelo engajamento dos profissionais das diversas áreas - linguísticas, psicológicas e de educação humana -, em especial de professores/as das universidades públicas, numa análise histórica, a escola que reprovava muitos alunos e era vista como boa, hoje, pelo contrário, é considerada incompetente.

É que hoje se tem consciência de que a função da escola é possibilitar o acesso ao conhecimento científico, construído ao longo da história da humanidade, na perspectiva de inclusão e transformação social para todas as pessoas. Nesse acesso ao conhecimento, porém, se tem observado, pela formação docente continuada, que há muitos caminhos a percorrer, uma vez que se percebem muitas lacunas entre o discurso e a prática e que “as mudanças didáticas não acontecem por determinação do outro, nem por imposição das políticas educacionais” (ARENA, 2010).

A superação desse construto enganoso nas escolas brasileiras está confirmado pela Lei



de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9394/96), nas seções II e III, nos artigos 29 e 32, respectivamente, nos quais se definem as finalidades da educação infantil - que são as de desenvolver de forma integral a criança de até cinco anos, e o ensino fundamental, com duração de nove anos, com o objetivo de contribuir para a formação básica de cidadão, provocando a necessidade de uma teoria que conduza a uma prática que, por sua vez, promova uma educação de emancipação e, como consequência, a transformação da sociedade democrática.

O caminho da emancipação humana se inicia, e só é possível, à condição de se conhecer a cultura infantil através de atividades pedagógicas que interessem a elas, e pelas quais elas mesmas deem significados à infância, proporcionada por intervenção intencional docente, esta, por sua vez, proporcionada por uma formação continuada consistente, que possibilite práticas pedagógicas autônomas.

As ressignificações diante das imposições das políticas educacionais, são possibilitadas por posicionamento identitário político, concretizados em práticas pedagógicas autônomas, como certificam as autoras Martinez e Costa (2022, p. 144) ao afirmarem “ que os professores/a executam suas práticas pedagógicas e inserem nelas significados”, os quais fazem parte da sua trajetória de vida e formativa, sejam esses significados éticos, de transformação, de coletividade ou de individualidade, uma vez que a docência decorre da reflexão da autonomia, e não da automatização humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil** (1964 – 1984) 5. ed. Editora Vozes. Petrópolis, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. Ver. e Atual, São Paulo, 1996).

ARENA, B. D. O ensino da Ação de ler e suas contradições. **Ensino Em Revista**. Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan./jun. 2010.

BALL, S. J. **Diretrizes Globais e Relações Políticas Locais em Educação: Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99 – 116, jul./dez. 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 de junho 2022.

BRASIL, Ministério da Educação (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa. **Caderno 6**, 2012.



BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **LDB. 9394/1996**. BRASIL.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009c. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivilL03/...Emendas/

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 out. 2023.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

LA TAILLE, Yves; PIAGET; VYGOTSKY; WALLON. **Teorias psicogenéticas em discussão**. SP, Summus, 1992.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo, 2011.

LUGLE, A. M. C; MELLO, S. A. **Formação de Professores: Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico – Cultural**. In: Revista Contrapontos. Eletrônica, v. 14, n. 2, p. 259 – 274. maio/ago. 2014.

MARTINEZ.F.W.M; COSTA. A. C. O. Vozes Silenciadas: As experiências das professoras e professores iniciantes em tempos de ensino remoto (ERE). In: **Educação, Tensões e Desafios Contemporâneos negacionismo, Covid-19, “ensino” remoto e outras questões do nosso tempo**. v. II. São Carlos: Pedro & João Editores, Cornélio Procópio: Editora UENP, 2022.

MARTINS, A. F. M. **O Currículo de Referência do Estado de Mato Grosso do Sul no olhar dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Rede Estadual de Ensino em Três Lagoas/MS: Elaboração e Desenvolvimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2021.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Lei n. 15.909, de 29 de março de 2022. Institui o Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, cria o Prêmio Destaque e dá outras providências. **Diário Oficial** n. 10.777, 15 mar. 2022.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. Organizadores Hélio Queiroz Daher; Kalícia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. Campo Grande, MS: SED, 2019a. (Série Currículo de Referência; 1).

MELLO, S. A. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. **Psicologia Política**. v. 10, n. 20, p. 329-343, jul./dez. 2010.



MELLO, S. A. A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Uma Teoria para Orientar o Pensar e Agir Docente. **Educação Análise**. v. 3, n. 2, p. 47 – 71, jul./-dez. 2018.

PACHECO, J. A. Currículo: Entre Teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009.

SAVIANI, D. **História Pedagógicas no Brasil**. 3 ed., 1. rev., 1. reimp. - Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2011 – (Coleção memória da educação).

SILVA, Thaise da; ALVES, Andréia Vicência Vitor. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Mato Grosso do Sul. **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 50, 2020., v. 22 n. 50, abr./jun. 2020.

SILVA, F. C. T; FERNANDES, C. C. M. Estudo de Documentos Curriculares: (de) comendo uma metodologia de investigação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 225-241, nov./dez. 2019.

TARDIF, M ; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**/ Tradução João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

ANEXO A

Documentos curriculares da Educação Básica

ANO	DOCUMENTOS CURRICULAR	FONTE
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais	BRASIL. Ministério da Educação
1997	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil	BRASIL. Ministério da Educação
2013	Diretrizes Curriculares nacionais da Educação Básica	BRASIL. Ministério da Educação.
2018	Base Nacional Comum Curricular	BRASIL. Ministério da Educação.
2018	Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul	BRASIL. Ministério da Educação

Fonte: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2018).

Nota: Tabela organizada pela autora (2022).