



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

MARIA DIVINA DO NASCIMENTO SANTOS

**A INTERDISCIPLINARIDADE NO DESENHO CURRICULAR DO MARANHÃO
PARA A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise da política de gestão do
conhecimento**

São Luís

2026

MARIA DIVINA DO NASCIMENTO SANTOS

**A INTERDISCIPLINARIDADE NO DESENHO CURRICULAR DO MARANHÃO
PARA A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise da política de gestão do
conhecimento**

Texto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), no curso de Mestrado Profissional em Educação, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional e Escolar

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira

São Luís

2026

S237i Santos, Maria Divina do Nascimento

A interdisciplinaridade no desenho curricular do Maranhão para a etapa da educação infantil: uma análise da política de gestão do conhecimento / Maria Divina do Nascimento Santos. __Caxias: Campus Caxias, 2026.

147f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Maranhão – Campus Caxias, Curso de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira.

1. Currículo. 2. Educação infantil. 3. Formação humana. 4. Interdisciplinaridade. 5. Conhecimento – Política de Gestão. I. Título.

CDU 37.014

Elaborada pelo bibliotecário Wilberth Santos Raiol CRB 13/608

A INTERDISCIPLINARIDADE NO DESENHO CURRICULAR DO MARANHÃO

PARA A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma análise da política de gestão do conhecimento

Texto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), no curso de Mestrado Profissional em Educação, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em: 27/03/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente:
 RAIMUNDO NONATO MOURA OLIVEIRA
Data: 09/06/2026 11:11:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br/>

Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira (Orientador)
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente:
 ANTONIA EDNA BRITO
Data: 11/06/2026 08:37:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br/>

Prof^ª. Dra. Antonia Edna Brito
Examinador 1
Universidade Federal do Piauí

Documento assinado digitalmente:
 GEORGYANNA ANDREA SILVA MORAIS
Data: 09/06/2026 07:23:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br/>

Prof^ª. Dra. Georgyanna Andréa Silva Morais
Examinador 2
Universidade Estadual do Maranhão

“A pedagogia deve se orientar não pelo ontem, mas pelo amanhã do desenvolvimento infantil [...] A aprendizagem só é boa quando caminha à FRENTE DO DESENVOLVIMENTO”.

L.S. Vygotsky (1896-1934)

AGRADECIMENTOS

Presto meus singelos agradecimentos a Deus de Abraão, Isaque e Jacó, que me possibilitou mais uma conquista na minha vida e na vida dos meus familiares;

Ao Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira, pelo acolhimento e orientação no processo de construção desta dissertação; pela dedicação, zelo e responsabilidade que vem trilhando com a pesquisa em educação pela Universidade Estadual do Maranhão, Campus Caxias;

A Prof^ª. Dra. Antonia Edna Brito, pelas contribuições enriquecedoras para o desenvolvimento de um bom trabalho;

A Prof^ª. Dra. Georgyanna Andréa Silva Morais, pelas contribuições e pela condução no estágio da disciplina de Letramento e Alfabetização que abriu o imaginário para a elaboração do produto educacional;

Aos educadores do Programa de Pós-graduação em Educação, por todo o conhecimento compartilhado e vivências;

Aos colegas do mestrado, pelas conquistas, alegrias, comemorações e angústias compartilhadas, a todos terão um lugar reservado em meu coração;

Aos meus amigos, Francisco Valdenilson, Marcia Dutra, Isabel Cristina, Laysa (afilhada), Vinícius Lima, Rayna Correia, Joseane Cristina, sem vocês, essa conquista não seria completa;

À direção do Centro de Educação Infantil Professora Isabel Dolores Leão Brito, aos educadores do infantil III, IV e V, à diretora geral e adjunta e à educadora de apoio pedagógico, agradeço pela confiança, acolhimento, por repassarem compromisso e zelo pela pesquisa e por compartilharem saberes fundamentais para a elaboração desta dissertação;

A minha família, a minha base e também minha inspiração para correr atrás das minhas metas;

Faço também memória à minha amiga e irmã Carla Tainara Cunha Pereira, a ela todo o meu amor, carinho e admiração eterna. Te amo, amiga!

Enfim, agradeço a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que esse sonho se tornasse realidade, a todos meus singelos agradecimentos.

RESUMO

A presente dissertação intitulada “**A interdisciplinaridade no Desenho Curricular do Maranhão para a etapa da Educação Infantil**: uma análise da política de gestão do conhecimento” está vinculada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional em Educação, inserida na linha de pesquisa em Gestão Educacional e Escolar. A pesquisa analisou as concepções, as práticas educativas, os limites e possibilidades da política de gestão do conhecimento com base na compreensão de interdisciplinaridade dos educadores, orientados pelo Documento Curricular do Maranhão (Maranhão, 2018). Ante o exposto, o problema de pesquisa, foi: Como se caracterizam nas práticas educativas a política de gestão do conhecimento, na perspectiva interdisciplinar, a partir do Documento Curricular do Maranhão para a Educação Infantil? Teve como objetivo geral: analisar a política de gestão do conhecimento na Educação Infantil sob a ótica da interdisciplinaridade orientada pelo Documento Curricular do Maranhão (Maranhão, 2018). E como objetivos específicos, foram: Identificar as concepções de interdisciplinaridade de educadores que atuam na Educação Infantil; caracterizar as práticas educativas dos educadores quanto à abordagem interdisciplinar; analisar os limites e possibilidades da política de gestão do conhecimento pela ótica da interdisciplinaridade com base na fala dos educadores; e desenvolver um curso de extensão interdisciplinar destinado aos educadores da etapa da Educação Infantil. A fundamentação teórica baseou-se nos autores da concepção crítica de interdisciplinaridade, tais como Frigotto (2011), Tonet (2013), Goldman (1978), Thiesen (2013). O desenvolvimento desta pesquisa numa abordagem crítico-dialética se inspira nos parâmetros do materialismo histórico-dialético (MHD). Como produto educacional, foi desenvolvido um curso de extensão destinado aos educadores da etapa da Educação Infantil, cujo objetivo consistiu em contribuir para a melhoria das práticas educativas dos educadores. A primeira análise nos permitiu compreender o dualismo interdisciplinar entre executar normas curriculares padronizadas e ofertar formação na vertente totalizadora; a possibilidade de vivências interdisciplinares nas práticas educativas e o reconhecimento da importância da interdisciplinaridade e os limites estruturais que impedem que ela se concretize. A comparação entre as análises revela que o curso de extensão gerou um salto de qualidade na consciência docente. A possibilidade de um "ensino-aprendizagem concretizado nas relações sociais" (primeira análise) tornou-se a busca pela "visão abrangente e pensamento crítico" (segunda análise).

Palavras-chave: Currículo. Educação infantil. Formação humana. Interdisciplinaridade. Política de gestão do conhecimento.

ABSTRACT

The present thesis dissertation, entitled “The interdisciplinarity in Curricular Design in Maranhão to Children’s Education: a political analysis of the knowledge policy,” coined in the Postgraduate Program in Education (PPGE) – Professional Masters in Education, is framed in the line of research of Educational and Schooling Management. Studied the conceptions, teaching practices, boundaries, and possibilities in the knowledge political policy biased in the teachers’ interdisciplinary comprehension, guided by the Curriculum of the state of Maranhão (Maranhão, 2018). The research problem consists of: How do the educational practices mark the educational politics of knowledge policy, in the interdisciplinary perspective, based on the Curriculum of the state of Maranhão for the Children’s Education? The main objective analyzes the political knowledge policy in Children’s Education through the lens of interdisciplinarity, oriented by the Curriculum of the State of Maranhão (Maranhão, 2018). The specific objectives consist of identifying the interdisciplinarity conceptions on teachers who work in Children’s Education; characterizing whether the educational practices of those teachers are aligned with the interdisciplinary approach; analyzing the barriers and possibilities of the political knowledge policy by the interdisciplinary lens on the teachers’ reports; and developing an interdisciplinary extension course for the Children’s Education teachers. The theoretical framework borrows from the interdisciplinarity authors, such as Frigotto (2011), Tonet (2013), Goldman (1978), and Thiesen (2013). This research is critical dialectic, and it is inspired by the historical dialectic parameters (MHD). As an educational product, we developed an extension course for the Children’s Education teachers, the main objective of which was to contribute to the educational practices of the teachers. The first analysis made us comprehend the interdisciplinary dualism in the execution of the patronized curricular norms, and to offer a training in the total branch; the possibility of interdisciplinary background in the educational practices, as well as the recognition of the importance of the interdisciplinarity, and the structural limitations which impede its concretization. The comparison between the analysis demonstrate that the extension course boosted the teaching quality, considering the importance of the topic. The possibility of a “learning process inside social relationships” (first analysis) became the search for “the further vision and the critical thinking” (second analysis).

Keywords: Curriculum. Children’s Education. Human Development. Interdisciplinarity. Political Knowledge Policy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: evolução de matrículas na Educação Infantil em Caxias-MA	39
Quadro 2: Os 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.....	51
Quadro 3: Proposta curricular organizada por campos de experiências do DCTMA (2018) para a etapa da Educação Infantil	53
Quadro 4: Quadro Comparativo: algumas mudanças	106
Quadro 5: Quadro Comparativo: Evolução das práticas.....	108
Quadro 6: Quadro Comparativo: gestão e condições de trabalho.....	111
Gráfico 1: Evolução de matrículas na Educação Infantil no Maranhão	38
Gráfico 2: Distribuição de matrículas na Educação Infantil – Pública/2017 no Maranhão	39
Gráfico 3: Qual o seu nível de formação atualmente?	81
Gráfico 4: Qual o ano de conclusão da sua formação atual?	82
Gráfico 5: Quantos anos de atuação na Educação Infantil?	82
Gráfico 6: Como você costuma trabalhar com a interdisciplinaridade na Educação Infantil?	83
Figura 1: os 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil	33

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEE-MA – Conselho Estadual de Educação do Maranhão
CNE- Conselho Nacional de Educação
DNCr - Departamento Nacional da criança
DCTMA – Documento Curricular do Território Maranhense
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
HTPC -Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBA - Legião Brasileira de Assistência
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MHD - Materialismo Histórico-Dialético
PPGE-UEMA – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDUC-MA – Secretaria da Educação do Estado do Maranhão
UNDIME-MA – União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação
UNCME-MA –União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A REFORMA CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE.....	20
1.1 A Educação institucional de crianças no Brasil: aspectos históricos e legais da Educação Infantil.....	20
1.2 Educação Infantil: Dialogando com os documentos que respaldam a infância em nível Nacional, Estadual e Municipal	27
1.3 Dados sobre as crianças em idade escolar: situando demandas e desafios para a Educação Infantil	37
1.4 A Educação Infantil no jogo da reforma educacional curricular empresarial representado pelo poder público: do Nacional ao Estadual	43
2 A POLÍTICA OFICIAL DE CONHECIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO DCTMA E A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE	50
2.1 A política oficial de conhecimento para Educação Infantil: objetivos e direitos de aprendizagem	50
2.2 As concepções e práticas de interdisciplinaridade que orientam a gestão da política de conhecimento em vista da formação e desenvolvimento da criança	59
2.3 A interdisciplinaridade na perspectiva crítica e a formação humana	64
2.4 Os limites e possibilidades da política de conhecimento referenciada pela ótica da interdisciplinaridade no DCTMA para a formação humana.....	71
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	78
3.1 Tipo de Pesquisa e sua abordagem	78
3.2 Contextos e sujeitos da pesquisa.....	79
3.3 Caracterização dos participantes.....	81
3.4 Coleta de dados: etapas, procedimentos e instrumentos	83
3.5 Experiência de Validação do Produto Educacional.....	85
3.6 Análise de dados	87
3.7 Aspectos éticos da pesquisa	88
4. ANÁLISE DE DADOS: A GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO DOCUMENTO CURRICULAR DO MARANHÃO SOB A ÓTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE	90
4.1 Eixo 1: As concepções de interdisciplinaridade e a compreensão de conteúdos pelos	

educadores.....	90
4.2 Eixo 2: As práticas educativas dos educadores e a organização do currículo sob a abordagem interdisciplinar.....	96
4.3 Eixo 3: Limites e possibilidades da política de gestão do conhecimento pela ótica da interdisciplinaridade.....	101
5 ANÁLISE PÓS-INTERVENÇÃO E VALIDAÇÃO DO PTT – CURSO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	106
5.1 Eixo 1: Evolução das concepções de interdisciplinaridade e compreensão de conteúdos	106
5.2 Eixo 2: Práticas educativas e organização curricular sob a ótica interdisciplinar	108
5.3 Eixo 3: Limites e possibilidades da política de gestão do conhecimento	110
6 PRODUTO EDUCACIONAL.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	139
APÊNDICES	142

INTRODUÇÃO

A necessidade de se trabalhar com a interdisciplinaridade nos dias de hoje tem como intuito a produção de conhecimento para a superação das ausências de respostas concretas às novidades epistemológicas. Segundo Pombo (2008), são exemplos de novidades epistemológicas nos dias atuais que podem ser citadas: a juventude urbana, o envelhecimento, a violência, o clima e a manipulação genética.

O estudo da interdisciplinaridade é importante porque se fundamenta na totalidade da experiência humana (Thiesen, 2013). No âmbito educacional escolar, o trabalho interdisciplinar na perspectiva crítica valoriza a formação humana emancipatória, ao assumir uma posição contrária a toda e qualquer visão de conhecimento fragmentado e mecanicista existente com base na divisão social do trabalho.

A Educação Infantil como espaço de aprendizagem e desenvolvimento da criança, como direito conquistado e dever do Estado em ofertar um ensino de qualidade, já foi vista como um lugar de assistencialismo voltado para os filhos da classe popular, como também um espaço de educação compensatória, com o objetivo de suprir as necessidades culturais negligenciadas para as famílias de baixa renda.

Na BNCC (Brasil, 2017) como também nas DCNEI (Brasil, 2009), a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica. Além disso, para a BNCC (Brasil, 2017), a Educação Infantil é o princípio e o que fundamenta o processo educativo. A instituição escolar infantil pública, gratuita e de qualidade deve ser ofertada para crianças de 0 a 5 anos de idade.

À vista disso, a interdisciplinaridade é necessária na Educação Infantil, pois possibilita introduzir, no currículo e no interior da escola, o valor dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento pleno da criança, com a intenção de promover efetivamente a formação humana.

O interesse pela temática surgiu antes mesmo de ingressar na graduação, pois, ao longo da minha formação básica, percebi que as disciplinas eram trabalhadas de forma isolada, sem uma visão integrada que favorecesse a compreensão do conhecimento em sua totalidade. Essa fragmentação dificultava a conexão entre os conteúdos e o aprendizado. Tais problemas me inquietaram e despertaram a curiosidade e o desejo de explorar uma educação baseada no ensino interdisciplinar dos saberes.

O contato com a pesquisa, proveniente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq 2019-2020 e PIBIC/UEMA 2020-2021), permitiu-me

aprofundar o estudo sobre a interdisciplinaridade, ao proporcionar o entendimento das diferentes abordagens acerca do termo, da compreensão sobre o currículo cindido, fragmentado e compartimentado, bem como da importância de se trabalhar com a interdisciplinaridade na perspectiva crítica.

O estágio na Educação Infantil (2021), ocorrido no sexto período foi outro momento que oportunizou o contato com o as práticas educativas dos educadores, ao permitir observar a forma como o planejamento pedagógico ocorria, como os professores elaboravam as rotinas de aula e trabalhavam com os campos de experiências. Percebeu-se uma dificuldade em alinhar os conteúdos trabalhados em sala com as experiências a serem desenvolvidas, isto é, em desenvolver na criança determinada experiência com base no conteúdo proposto.

Para a Educação Infantil, espera-se uma gestão do conhecimento que saiba sistematizar a experiência cotidiana do educando à experiência conceitual mediada pelo educador, para que de fato o conteúdo de ensino seja valorizado e reconhecido como nuclear, isto é, essencial no processo de ensino-aprendizagem (Lazaretti, 2020).

A organização curricular pautada dentro de uma gestão do conhecimento de qualidade deve priorizar dentro de sua estrutura, os saberes sistematizados, isto é, os científicos, que para os educandos virão na forma de conteúdos clássicos, que possibilitará uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento do educando em todas as suas dimensões (Lavoura, Gomes, 2024).

Entende-se que a fragmentação é um dos fatores que limitam o trabalho pedagógico interdisciplinar na instituição escolar. Essa realidade tem implicações nas funções desempenhadas pelos professores, pelos alunos e pela gestão escolar, que são compartimentadas em suas realizações e nas tomadas de decisões, entre quem pensa e quem executa (Ramos, 2013).

Dessa maneira, o trabalho tem como problema de pesquisa: Como se caracterizam nas práticas educativas a política de gestão do conhecimento, na perspectiva interdisciplinar, a partir do Documento Curricular do Maranhão para a Educação Infantil? Dessa forma, definiu-se como objetivo geral: analisar a política de gestão de conhecimento na Educação Infantil sob a ótica da interdisciplinaridade orientada pelo Documento Curricular do Maranhão (Maranhão, 2018).

E teve como objetivos específicos: Identificar as concepções de interdisciplinaridade de educadores que atuam na Educação Infantil; caracterizar as práticas educativas dos educadores quanto à abordagem interdisciplinar; analisar os limites e possibilidades da política de gestão do conhecimento pela ótica da interdisciplinaridade com

base na fala dos educadores; e desenvolver um curso de extensão interdisciplinar destinado aos educadores da etapa da Educação Infantil.

O desenvolvimento desta pesquisa fundamentou-se no enfoque metodológico de abordagem crítico-dialética (Kosik, 1969), inspirada nos parâmetros do materialismo histórico-dialético (MHD). No qual tem-se como objeto de estudo a gestão do conhecimento para a etapa da Educação Infantil a partir do Documento Curricular do Maranhão sob a ótica da interdisciplinaridade, pois é resultado da construção histórica do conhecimento proveniente da ação transformadora real e objetiva do homem sobre a sociedade (Vázquez, 2007). Fundamentada em autores como Kosik (1976), Netto (2011), Vázquez (2007), Zago (2013) e Benitez (2016).

O método (MHD), conforme destaca Benitez (2016), possibilita compreender que a sociedade, assim como as transformações sociais que ocorrem nela, em particular na educação, encontra condicionada pela realidade material. Nesse contexto, entende o ato educativo de ensino na Educação Infantil não como uma construção a-histórica, mas sim, integrada a um conjunto de acontecimentos históricos responsáveis por sua organização e solidificação, dentro de um movimento de contradição (Bressan, Brzezinski, 2022).

O método dialético tem como finalidade a compreensão do objeto de estudo em sua realidade, alcançando a essência, isto é, a totalidade, sendo ela dinâmica e em estado contínuo de construção social (Zago, 2013). No Documento Curricular do Maranhão, buscou-se entendê-lo nas relações de poder dos interesses empresariais, compreendendo a concepção de interdisciplinaridade em seu interior, bem como nas intenções pedagógicas para a elaboração ou reelaboração do currículo de cada município.

No cenário da política de gestão do conhecimento para a Educação Infantil, com a intenção de compreender o fenômeno, percebe-se na divisão social do trabalho manual e intelectual, oriundo da fragmentação, a causa para a separação entre o planejar e o executar no contexto educativo, interferindo direta e intencionalmente na concepção de interdisciplinaridade e do tipo de formação voltado para os educandos de 0 a 5 anos.

Com a abordagem crítico-dialética (Kosik, 1969), além de compreender a realidade como está posta nas suas plenas contradições, possibilita-se, dentro desta mesma realidade, identificar e analisar os obstáculos para serem superados. Dessa forma, pretendeu-se com a análise das concepções, das práticas educativas, dos limites e possibilidades da política de gestão do conhecimento, a transformação nas práticas docentes, que se fez com base na análise da realidade vivenciada pelos educadores da Educação Infantil, acompanhada da validação do curso de extensão, enquanto produto educacional.

Nesse sentido, optou-se por dialogar com os fundamentos críticos de interdisciplinaridade, concepção de currículo, formação humana e desenvolvimento da criança como eixos temáticos estruturantes para analisar a política de gestão do conhecimento voltada para a Educação Infantil, orientado pelo Documento Curricular do Maranhão (Maranhão, 2018).

Assim, apresentou-se como referencial teórico as concepções de interdisciplinaridade na visão crítica, com apoio em teóricos como Frigotto (2011), Tonet (2013), Goldman (1978) e Thiesen (2008). A interdisciplinaridade na perspectiva crítica, se fundamenta à medida que o ser humano se desenvolve como ser social, e no interior do conhecimento social, é ao mesmo tempo sujeito e objeto desse saber (Frigotto, 2011).

Conforme Oliveira (2021), é o caráter dialético da realidade social que dá sentido à concepção de interdisciplinaridade. Para Thiesen (2008), a interdisciplinaridade desempenha papel importante no processo de ensino-aprendizagem por meio de uma formação crítica, criativa e responsável, ao possibilitar o domínio do conhecimento profundo, sistemático e analítico, assegurando aos educadores na relação com os educandos a reconstrução do conhecimento dialético.

Nas concepções críticas de currículo, apoiou-se em Moreira e Tadeu (2013), Apple (2013), Giroux e Simon (2011), Sacristán (2013) e Santomé (2013). Para Moreira e Tadeu (2013), o currículo não se resume ao que diz respeito ao conhecimento em um conjunto neutro, mas é proveniente de uma tradição seletiva, em que um grupo hegemônico define o que é conhecimento essencial com base em uma visão de homem, cultura e sociedade.

O currículo na Educação Infantil, “é o conjunto das atividades nucleares[...]” (Saviani, 2011, p. 15), que devem ser desenvolvidas nas escolas de ensino infantil. Esse conjunto de atividades envolve também a transmissão do saber sistematizado, isto é, o conhecimento científico.

Conforme destacam Martins e Marsiglia (2015), os conteúdos sistematizados de ensino são os responsáveis por proporcionar, na sua essência, o desenvolvimento das funções psíquicas. No ensino infantil, esse processo acontece quando os educadores compreendem o desenvolvimento infantil, para assim escolher os conteúdos que culminarão na aprendizagem e no desenvolvimento psíquico do educando, pois não é qualquer conteúdo.

Nas concepções de formação humana, respaldou-se em Frigotto (2012). Para ele, uma formação humana deve considerar todas as dimensões que compõem o sujeito em sua especificidade, levando em conta as condições subjetivas, que são as experiências que o sujeito traz consigo, e as objetivas, que são historicamente construídas pela realidade social (Frigotto,

2012).

Na Educação Infantil, a função social da escola é assegurar, através do ensino sistematizado, a humanidade (Lazaretti, 2013), possibilitando em cada sujeito a apropriação do conhecimento científico, levando em conta a dimensão social dos conteúdos e a atividade principal de cada período do desenvolvimento humano (Elkonin, 1987).

E, no desenvolvimento da criança, apoia-se em Vygotsky (2010), Luria (2010), Leontiev (2010), Pasqualini e Lazaretti (2022) e Lígia Martins (2011). De acordo com Vygotsky (2010, p.114), “O único bom ensino é o que se adianta, ao desenvolvimento”. Assim, para Martins (2011) o educando não é mero receptor de informações, mas sim um sujeito atuante que, junto com o educador, promove um ensino desenvolvnte, buscando superar os desafios encontrados.

Para Rego (1995), a interação entre aprendizagem e desenvolvimento é explicada por Vygotsky (1896-1934) através da zona de desenvolvimento proximal. Para ele, a criança, antes de frequentar a escola, realiza atividades independentes, ou seja, encontra-se em desenvolvimento, no nível, que chamou de desenvolvimento real.

Ao frequentar a escola, a criança passa a realizar atividades medidas pelo educador, estando no nível de desenvolvimento potencial, no qual o objetivo é ampliar os conhecimentos já adquiridos pelos educandos. No processo de aprendizagem é importante levar em conta os níveis de desenvolvimento, para que assim, os educadores tenham consciência do que os educandos já conhecem e o precisam aprender para o seu desenvolvimento.

Para Vygotsky (2023, 99), o desenvolvimento da criança relaciona-se “[...] ao processo histórico de desenvolvimento do comportamento”. Destarte, a humanização da criança se dá por meio das trocas de relações sociais. Desta forma, a escola de ensino infantil, deve promover o desenvolvimento de cada criança, explorando o máximo de suas potencialidades e possibilidades.

A presente dissertação está articulada em 6 seções assim organizadas e definidas. Na primeira seção, definida como **“EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A REFORMA CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE”**, apresentamos o processo histórico da educação institucional de crianças no Brasil, destacando leis, como as Constituições brasileiras, e demais documentos legais que regem a Educação Infantil e a concepção de criança; ampliamos a visão sobre os documentos legais da Educação Infantil ao nível Nacional, Estadual e Municipal, promovendo aproximações e distanciamento com a BNCC (Brasil, 2017); expomos os dados situacionais que embasaram as políticas de gestão do conhecimento para a Educação Infantil no Maranhão, e, por fim, explicitamos as finalidades da Educação

Infantil propostas tanto pela BNCC (Brasil, 2017) quanto pelo DCTMA (Maranhão, 2019), evidenciando convergências e diferenças que estão delimitadas no jogo de interesses do sistema empresarial.

Na segunda seção, denominada **“A POLÍTICA OFICIAL DE CONHECIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO DCTMA E A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE”**, apresentamos a política oficial de conhecimento, isto é, a organização curricular do DCTMA (Maranhão, 2018) voltado para a Educação Infantil, com destaque nos objetivos e direitos de aprendizagem; em seguida identificamos as concepções e práticas de interdisciplinaridade que orientam a gestão da política de conhecimento presente no DCTMA (Maranhão, 2018); a seguir, discutimos a interdisciplinaridade na perspectiva crítica e a formação humana como alicerce do ensino para a etapa da Educação Infantil; além disso, com base na perspectiva crítica de interdisciplinaridade, destacamos os limites e possibilidades da política de conhecimento na perspectiva da interdisciplinaridade no DCTMA (Maranhão, 2018).

Na terceira seção, designada **“PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA”**, descrevemos o tipo de pesquisa e sua abordagem, o contexto da pesquisa, onde ocorreu, os sujeitos da pesquisa, a coleta de dados, destacando as etapas, procedimentos e instrumentos, acompanhado da descrição da elaboração e validação do PTT, na análise de dados, descrevemos como ocorreu a primeira etapa de análise e a segunda análise pós validação do PTT e os aspectos éticos da pesquisa, no qual foi cumprido o comprometimento com as normas preconizadas pela Resolução do CNS n. 466/12 (Brasil, 2012) e suas complementares, que tratou-se dos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos.

Na quarta seção, intitulada **“A GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO DOCUMENTO CURRICULAR DO MARANHÃO SOB A ÓTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE”**, é realizada a análise dos seguintes eixos: **primeiro eixo intitulado:** As concepções de interdisciplinaridade e a compreensão de conteúdos pelos educadores; **segundo eixo denominado:** As práticas educativas dos educadores e a organização do currículo sob a abordagem interdisciplinar; o **terceiro e último eixo:** Limites e possibilidades da política de gestão do conhecimento pela ótica da interdisciplinaridade.

Na quinta seção, intitulada **“ANÁLISE PÓS-INTERVENÇÃO E VALIDAÇÃO DO PTT – CURSO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL”** realizamos a análise pós-intervenção e validação do PTT, dos seguintes eixos: **primeiro eixo intitulado:** Evolução das concepções de interdisciplinaridade e

compreensão de conteúdos; **segundo eixo denominado:** Práticas educativas e organização curricular sob a ótica interdisciplinar; o **terceiro e último eixo:** Limites e possibilidades da política de gestão do conhecimento. E, por fim, na finalização da presente dissertação, na sexta seção, denominada “**Considerações finais**”, apresentamos, em forma de síntese, os principais achados do referencial teórico sobre a interdisciplinaridade na política de gestão do conhecimento no DCTMA (Maranhão, 2018) para a etapa da Educação Infantil.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL E A REFORMA CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE

Nesta primeira seção, discutimos o processo histórico da educação institucional de crianças no Brasil, passando pela concepção assistencialista e compensatória de educação, até chegar ao reconhecimento da instituição escolar infantil como um direito da criança; destacamos os documentos legais da Educação Infantil ao nível Nacional, Estadual e Municipal, frisando a concepção de criança, culminando nas propostas curriculares direcionadas para o desenvolvimento integral dos educandos; apresentamos os dados situacionais que embasaram as políticas de gestão do conhecimento para a Educação Infantil no Maranhão, buscando fazer um contraste com os dados de matrículas em Caxias-MA, e, por último, explicitamos as finalidades da Educação Infantil propostas tanto pela BNCC (Brasil, 2017) quanto pelo DCTMA (Maranhão, 2019), evidenciando convergências e diferenças que estão delimitadas no jogo de interesses do sistema empresarial articulado e representado pelo poder público na proposta curricular.

1.1 A Educação institucional de crianças no Brasil: aspectos históricos e legais da Educação Infantil

A busca por uma Educação Infantil de qualidade no Brasil, até o momento presente permanece em constante processo de consolidação. Vale lembrar que, houve sim avanços no âmbito da legislação educacional formal, com o reconhecimento da infância em seus aspectos históricos, sociais e culturais e na criação de leis que ampara os direitos essenciais e necessários para o desenvolvimento da criança em sociedade.

No que concerne a educação institucional da criança, isto é, o ensino formal, percebe-se que no Brasil, a preocupação em oficializar é recente, data no final do século XIX. No que se tem registro, destaca-se o ano de 1899 com a fundação no Rio de Janeiro do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, sendo que no mesmo ano e na mesma cidade, foi inaugurado a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado. Para Souza (2007, p. 15) “Esta foi a primeira creche brasileira para filhos de operários”.

O atendimento feito pelas instituições pré-escolares voltadas para os filhos dos ricos eram conhecidas como jardins de infância, que se baseavam na perspectiva froebeliana; com espaços recreativos com finalidade para o desenvolvimento da autonomia e socialização das crianças. Para os filhos dos operários restavam as instituições tidas como creches e asilos de

cunho assistencialista (Firmino, 2017).

Etimologicamente, a palavra creche, originária do francês “*crèche*” tem o significado de “manjedoura” isto porque, na concepção francesa, está direcionado ao acolhimento de crianças em situação de vulnerabilidade. Com o avanço da indústria no século XX, a organização social familiar sofre alteração com o ingresso das mulheres no solo industrial, buscando assim um espaço de acolhimento para receber as crianças (Firmino, 2017).

É destacado por Vieira (1988) que a partir da década de 1940 a creche por integrar uma política de proteção a maternidade e a infância, fez-se com que a educação dos filhos da classe trabalhadora ficasse sobre total responsabilidade das instituições de saúde e das secretarias de assistência social. Nesse mesmo ano, foi criado pelo Ministério da Educação e Saúde, o Departamento Nacional da criança (DNCr) e dois anos depois, em 1942, a Legião Brasileira de Assistência (LBA) organização essa, de colaboração do governo.

Para Vieira (1988, p. 04), o DNCr foi uma instituição “[...] de múltiplos objetivos e finalidades, que centralizou, durante 30 anos, a política de assistência à mãe e à criança no Brasil”. Já a LBA, de iniciativa privada e do Governo Federal, teve como fundadora a primeira dama Darcy Vargas, esposa do presidente Getúlio Vargas (1882-1954) com o propósito de dar assistência a família dos soldados que foram para a guerra.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação no País (LDB, 1961) em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart (1961-1964), destaca-se na esfera educacional a inclusão da Educação Infantil, reconhecendo no Artigo 2º a educação como direito de todos (Brasil, 1961, S/N).

A Educação Infantil, na LDB de 1961 era destinada às crianças menores de sete anos, ocorrendo em instituições maternas ou jardins de infância. No Artigo 24 da LDB (Brasil, 1961), de natureza assistencialista, afirma-se que as empresas com mães com filhos na faixa etária igual à estabelecida para a educação pré-primária, deveriam oferecer instituições para a educação dos filhos das operárias, tanto por iniciativa própria, quanto em cooperação com os poderes públicos.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada pela lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971, durante a ditadura militar, estabeleceu diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau no Brasil. Apesar de mencionar a Educação Infantil, a legislação deixa claro que não era uma das prioridades, destacando no Artigo 19, § 2º, que “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (Brasil, 1971, p. 04).

No que concerne às creches, o ano de 1977 marcou a criação e o lançamento do

Projeto Casulo. Conforme Barbosa (2017, p. 49), “[...] o projeto visava combater a pobreza, entendida como uma séria ameaça à segurança nacional”. Segundo Vieira (1988), a maioria das propostas para a área da educação de crianças de 0 a 6 anos era de responsabilidade médica, dos sanitaristas e higienistas.

Logo, a expressão “mal necessário” (Vieira, 1988) direcionada para as creches traz consigo um forte discurso controverso. Alguns, entre eles, educadores e políticos, sustentavam a ideia de que essas instituições serviriam de apoio para as mulheres que passavam a compor a mão de obra fabril e doméstica nos estabelecimentos das elites. Para outros, consideravam as instituições como desnecessárias, pois retiravam a função que as mulheres ocupam, como donas e mães de família, repassando assim uma visão de desordem na estrutura social, seja ela política, econômica, cultural e social.

As seis Constituições que antecederam a de 1988, não priorizaram a Educação Infantil como uma etapa essencial de ensino. Contudo, foi com a Constituição de 1988, promulgada em 5 de outubro, que houve o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica e como direito da criança e dever do Estado a sua oferta em creche e pré-escola, estando sob responsabilidade dos municípios a garantia de uma educação de qualidade para crianças de zero a cinco anos, visto que, ao compor a educação básica passa a ser obrigatória a partir dos quatro anos.

Dois anos após a Constituição de 1988, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). O ECA (Brasil, 1990) é uma legislação brasileira, que apresenta um conjunto de diretrizes responsáveis pela proteção e promoção dos direitos das crianças e adolescentes, acerca da saúde, educação, trabalho, lazer, cultura e convivência familiar e comunitária, sendo de total responsabilidade da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar esses direitos (Artigo 4.º).

Instituída pela Lei N. 8.069/1990, objetiva a garantia dos direitos das crianças e adolescentes, destacando no Artigo 1.º a proteção integral. Conforme é apontado no Artigo 2.º, é considerada criança com até doze anos incompletos; para essa legislação, a criança é um sujeito dotado de direitos, conforme é destacado no Artigo 3.º, sobre a importância de promover “[...] o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Brasil, 1990, p. 10).

Conforme salienta o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), visa para a criança através do direito a educação, o seu pleno desenvolvimento, o preparo para exercer a cidadania e para futuramente, qualificar-se para o trabalho (Brasil, 1990, Art. 53). O ECA (1990) também ressalta o papel do Estado em garantir as crianças de 0 a 5 anos o acesso e a

permanência em creche e pré-escola (Brasil, 1990, Art. 54, inciso IV), respeitando “[...] os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança [...] garantindo - se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura” (Brasil, 1990, Art. 58, p.).

Após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela lei N. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Em nível Nacional a Lei de Diretrizes, conhecida pela sigla “LDBEN” define as diretrizes e bases da educação no país, destacando dentre os princípios que regem o ensino, a igualdade de condições para que promova o acesso e permanência na escola; a liberdade no que tange a aprendizagem, o ensino e a pesquisa; e a pluralidade de ideias (Brasil, 1996, Art. 3, inciso I, II, III).

Para a LDBEN 9394/96 (Brasil), a Educação infantil, reconhecida como a primeira etapa da educação básica, “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]” (Brasil, 1996, Art. 29, p. 26), com a obrigatoriedade de matrícula pelos responsáveis a partir dos quatro anos (Brasil, 1996, Art. 6).

De acordo com a LDBEN 9394/96 (Brasil), a Educação Infantil é ofertada em creches, amparada por leis, como a constituição de 88, o que a torna um direito, apesar de não ser obrigatória para crianças de 0 a 3 anos. Inclui também a pré-escola, considerada obrigatória, destinada as crianças de 4 a 5 anos de idade.

Para o fortalecimento da LDBEN 9394/96 (Brasil) foi publicado em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), considerado um guia de orientação de cunho educacional, possibilitando reflexões sobre os objetivos que compõem os componentes curriculares; os conteúdos propostos e as orientações didáticas.

Dessa forma, a organização do RCNEI (Brasil, 1998) possui um caráter tanto instrumental quanto didático. Neste caso, espera-se dos educadores, referente à sua prática, ter consciência de que “[...] a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças” (Brasil, 1998, p.7).

O RCNEI (Brasil, 1998), é composto por uma coleção de três volumes: o primeiro documento é o de introdução, que abarca as características do RCNEI (Brasil, 1998); traz a discussão sobre as creches e pré-escolas; as concepções de criança, de educação, do cuidar e do brincar; a base teórica da organização do RCNEI (Brasil, 1998) destacando a organização por âmbitos de experiências: formação pessoal e social e conhecimento de mundo e por eixos de trabalho: movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e

matemática.

O segundo documento que compõe a coleção trata sobre a formação pessoal e social da criança de 0 a 6 anos de idade, centrando-se no processo de desenvolvimento da identidade e autonomia dos educandos por intermédio das relações sociais. O terceiro documento, refere-se sobre o conhecimento de mundo através dos eixos de trabalho que envolve movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

No ano de 2006, a LDBEN de 1996 sofreu alterações com o sancionamento da Lei nº 11.274/2006, que torna o ensino fundamental obrigatório a partir de seis anos de idade, com uma duração total de nove anos. Com a alteração, a Educação Infantil passa a atender crianças de 0 a 5 anos, e não mais até 6 anos de idade.

Com a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, a Educação Infantil passa a ser obrigatória a partir dos quatro a cinco anos de idade. Isso só foi possível após a Emenda Nº 59/2009 declarar “educação básica obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 2009, S/N).

Nesse mesmo ano, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), instituídas pela resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2013), é constituída por:

[...] princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (Brasil, 2009, S/N).

Os princípios basilares que norteiam as propostas pedagógicas nas DCNEI (Brasil, 2009) são os éticos, políticos e estéticos. Os princípios contribuem para a formação da criança na dimensão social, psíquica e cognitiva, no que diz respeito ao cuidado, à educação e ao desenvolvimento em busca da autonomia da criança; da ampliação de aprendizagem e compreensão de mundo; no educar para a cidadania, visando fomentar uma formação participativa e crítica (Brasil, 2009).

Para as DCNEI (Brasil, 2009), a criança é um sujeito histórico e de direitos. Portanto, o educando, sendo o centro do planejamento curricular, as propostas pedagógicas direcionadas para a Educação Infantil reconhecem que é nas vivências cotidianas, isto é, interações, relações e atividades do dia a dia, que “[...] constrói sua identidade pessoal e

coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009, S/N).

Com a elaboração da BNCC (Brasil, 2017), que teve como prenúncio a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/ 1996, e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014-2024), foi instituída através da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, como documento normativo, que “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica[...]” (Brasil, 2009, S/N).

A BNCC (Brasil, 2017) é considerada um documento completo e atual, uma vez que foi elaborado por especialistas de diferentes áreas do conhecimento, atendendo às necessidades dos educandos, garantindo “[...] o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica [...]” (Brasil, 2009, S/N).

Para a BNCC (Brasil, 2017), a definição de criança faz-se com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) no Artigo 4º, que define a criança como um sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade, seja no âmbito pessoal ou coletivo que se dá nas relações sociais, e em particular nas vivências cotidianas, realizando ações que a levem a questionar e a construir sentidos.

Deste modo, para adequar os currículos das escolas do território maranhense às normas e diretrizes da BNCC (2017), foi aprovado pela resolução do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA) nº 285/2018 o Documento Curricular do Maranhão, que “[...] servirá de base para que as escolas das redes públicas e privadas (re)elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e planos de aulas de seus docentes” (Maranhão, 2018, p. 5).

A construção do DCTMA (Maranhão, 2018), contou com a participação das redes de ensino através da colaboração entre o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA).

O DCTMA (Maranhão, 2018), em sintonia com a BNCC (Brasil, 2017) e as DCNEI (Brasil, 2009), fundamenta-se nos princípios éticos, políticos e estéticos, defendendo a concepção de criança como sujeito histórico e de direitos. O DCTMA (Maranhão, 2018) propõe para a Educação Infantil “[...] um currículo integrado, que seja comprometido com a qualidade

social da educação e que considere a regionalidade do estado e as diversidades que compõem as infâncias” (Maranhão, 2018, p. 63).

No âmbito municipal, o Plano Municipal de Educação da cidade de Caxias-MA (Caxias, 2015), em vigor de 2015-2025, foi aprovado pela lei Nº 2. 250/2015, tendo como finalidade trazer para a rede municipal de ensino de Caxias-MA, “[...] as diretrizes, os projetos e as metas educacionais a serem executados no período de 10 (dez) anos, garantindo assim a qualidade de construção e implementação dessas metas” (Caxias, 2015, p. 13).

Para a etapa da Educação Infantil, o Plano Municipal de Educação (PME, 2015) possui como meta, até o término do decênio, a universalização da pré-escola, que atende crianças de quatro a cinco anos de idade, e a ampliação do atendimento nas creches para 32.8%, voltado para crianças de zero a três anos (Caxias, 2015).

Após a instituição do Plano Municipal de Educação (Caxias, 2015) foi criado em 2019 a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias/MA, através da Secretaria Municipal de Educação. Encontra-se alicerçada na Constituição Federal (Brasil, 1998); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96); na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017); no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014); no Plano Estadual de Educação (Maranhão, 2014) e no Plano Municipal de Educação de Caxias (Caxias, 2015).

Para a Proposta Curricular (Caxias, 2019), a definição que se tem de criança pauta-se nas DCNEI (Brasil, 2009) presente no Artigo 4º, que define criança como sujeito histórico e de direitos. A educação nas creches e pré-escolas no município de Caxias-MA volta-se para o cuidado com as crianças, com foco nas metas de aprendizagem e desenvolvimento integral para os educandos (Caxias, 2019).

Na Proposta Curricular (Caxias, 2019), conforme é frisada no documento, encontra-se fundamentada na concepção filosófica e pedagógica Histórico-Crítica, sendo responsável por definir “[...] as orientações metodológicas e de avaliação que norteiam o processo de ensino e aprendizagem, visando o alcance das competências e habilidades propostas [...]” (Caxias, 2019, p. 8).

A Proposta Curricular (Caxias, 2019), ao afirmar que fundamenta-se na pedagógica Histórico-Crítica, mas tem como meta o alcance de competências e habilidades, foge dessa teoria pedagógica, ficando alicerçada especificamente na teoria pedagógica construtivista. O construtivismo ganha força na Proposta Curricular (Caxias, 2019), pois a própria proposta em si está alicerçada na BNCC (Brasil, 2017), adotando os eixos estruturantes, direitos de aprendizagem e desenvolvimento e a organização do currículo por campos de experiências.

Em suma, o interesse pela institucionalização da educação da criança no Brasil fez-se sentir recentemente, no final do século XIX, cuja preocupação não era com o ensino, buscando o desenvolvimento integral da criança, mas com quem deixá-la para que seu responsável maior fosse trabalhar. O reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica só veio um século depois, por meio da Constituição Federal de 1988, cujos documentos pós-constituição reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos.

1.2 Educação Infantil: Dialogando com os documentos que respaldam a infância em nível Nacional, Estadual e Municipal

A Educação Infantil tem como especificidade o ensino para a formação integral da criança, na dimensão física, cognitiva, emocional e social que se concretizam nas práticas do cuidar, do brincar e do educar, essenciais para a apropriação do saber elaborado, com intuito de auxiliar o educando na compreensão dos fenômenos do mundo objetivo (Pasqualini, 2010).

Os documentos que fundamentam a Educação Infantil encontram-se alicerçados em uma concepção de criança responsável por elaborar os princípios, os fundamentos e procedimentos que integrarão a organização curricular dos conteúdos considerados essenciais para o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI (Brasil, 1998, p. 13) é formado por “[...] um conjunto de referências e orientações pedagógicas [...]” que buscam auxiliar os educadores com práticas educativas de qualidade, visando cada vez mais inserir os educandos nas trocas de relações sociais.

As teorias que respaldam o RCNEI (Brasil, 1998) com destaque para o desenvolvimento infantil, encontra-se na Epistemologia Genética de Piaget (1896-1980); na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (1896-1934) e na teoria Cognitiva de Wallon (1879-1962). Contudo, as concepções de desenvolvimento, ensino e aprendizagem tem como base o Construtivismo.

O RCNEI (Brasil, 1998) auxilia no processo de aprendizagem, servindo de apoio para as políticas e programas direcionados para a Educação Infantil, reconhecendo a formação integral do educando de 0 a 6 anos de idade, ao destacar como basilar, os cinco princípios que norteiam as práticas educativas que ajudarão na relação com diferentes instituições sociais, possibilitando o convívio social das crianças.

Os princípios dialogam para o reconhecimento das crianças enquanto “[...] sujeito social e histórico[...]” (Brasil, 1998, p. 21), dotadas de direitos que devem ser respeitados nas

suas singularidades; promovendo a dignidade, sendo uma delas, o direito ao brincar, a interação com os bens socioculturais, na busca pelo desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões, possibilitando seu contato com diferentes práticas sociais, auxiliando na construção de sua identidade.

A tríade: educar, cuidar e brincar, são destacados no RCNEI (Brasil, 1998) como práticas essenciais para o desenvolvimento integral das crianças no interior das creches e pré-escolas. O educar, busca o acesso dos educandos a cultura, para promover uma aprendizagem diversificada, cumprindo assim, “Um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças [...]” (Brasil, 1998, p. 23). Desse modo, educar para RCNEI (1998, p. 23), significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

A educação proporcionada para os educandos de 0 a 6 anos de idade, conforme estabelecida pelo RCNEI (Brasil, 1998) com base no cuidado, no brincar e nas aprendizagens, exerce forte influência na relação da criança com os demais sujeitos, através das capacidades desenvolvidas, sejam elas corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, com a ajuda da mediação do educador.

A segunda prática, o cuidar, que ocorre nas creches e pré-escolas do Brasil, é destacada dentro do RCNEI (Brasil, 1998, p. 24) “[...] como parte integrante da educação [...]”, pois promove o desenvolvimento humano na medida em que desenvolve capacidades no educando, sejam físicas, como também educacionais.

O brincar, como terceira prática, é considerado para o RCNEI (Brasil, 1998, p. 27), como “[...] uma linguagem infantil [...]”, em que, através da brincadeira, a criança se expressa por meio de gestos, ações e palavras. Outra característica dada é que a brincadeira é “[...] uma imitação transformada [...]” (Brasil, 1998, p. 27), não do acaso, mas envolve emoções e ideias de realidades já vivenciadas no cotidiano de cada criança.

Na infância, o brincar torna-se a atividade principal, garantindo, conforme Kishimoto (2010), a cidadania e a qualidade nas ações pedagógicas, além de promover, com o auxílio da mediação do educador, a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2010), contribuindo para um currículo que possibilite na criança o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e da linguagem.

A brincadeira assume dentro do processo de ensino e aprendizagem na Educação infantil uma relação nova e que reverbera no campo do significado e do campo da percepção visual, envolvendo assim situações subjetivas e situações reais (Vygotsky, 1991). Assim, a brincadeira de papéis como atividade principal possibilita a criança a inserção na realidade social, isso acontece quando assume no ato de brincar funções pessoais e sociais de trabalho.

O RCNEI (Brasil, 1998), enquanto um guia para nortear as atividades pedagógicas e as práticas educativas, encontra-se organizado da seguinte forma: por faixa etária (crianças de 0 a 3 anos e crianças de 4 a 6 anos); composta por dois âmbitos de experiências (Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo); cada âmbito é composto por eixos de trabalho; o primeiro eixo (Identidade e Autonomia) e o segundo, composto por seis eixos (Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e Escrita, Natureza e sociedade, Matemática).

Os componentes curriculares presentes em cada eixo de trabalho destacam primeiramente os objetivos divididos por faixa etária. Para o RCNEI (Brasil, 1998), a base que compõe os objetivos é por termos de capacidades e não de comportamentos. Trabalhar os objetivos por capacidade permite ao educador um leque de possibilidades dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Os conteúdos específicos presentes nos eixos destacam a importância dos conhecimentos ditos como essenciais para o desenvolvimento integral, possibilitando aprendizagens específicas para a superação das dificuldades de aprendizagem de cada educando. É destacado também, o protagonismo das crianças através de experiências que geram conteúdos, extraídos das relações sociais cotidianas.

Para o RCNEI (Brasil, 1998), o educador deve compreender as categorias de conteúdos para um melhor planejamento. As categorias, por sua vez, aparecem dentro dos eixos de forma implícita, dificultando seu entendimento. A primeira categoria são os conteúdos conceituais, voltados para o entendimento de conceitos, fatos e princípios; a segunda são os conteúdos procedimentais, voltado a realização de ações pelas crianças, através do manuseio de objetos presentes na cultura humana; e a terceira categoria, chamados conteúdos atitudinais, para o desenvolvimento de atitudes, valores e normas.

As orientações didáticas dentro dos eixos dividem-se em orientações didáticas gerais e específicas: as gerais envolvem “[...] condições relativas à: princípios gerais do eixo; organização do tempo, do espaço e dos materiais; observação, registro e avaliação” (Brasil, 1998, p. 54). As orientações específicas são direcionadas a cada bloco de conteúdos para auxiliar o educador no planejamento de cada aula conforme os eixos trabalhados.

O RCNEI (Brasil, 1998), enquanto um guia norteador das atividades e práticas pedagógicas, no tocante aos conteúdos e objetivos de aprendizagem, representou um avanço ao reconhecer a criança como sujeito social e histórico. Para o RCNEI (Brasil, 1998), a criança, por meio da mediação do educador, objetiva o seu desenvolvimento integral, sem ser colocada como o centro do processo educativo, como faz a BNCC (Brasil, 2017).

Um outro destaque é que o RCNEI (Brasil, 1998) apresenta a organização do currículo por áreas de conhecimento, destacando a importância dos conteúdos de ensino para o desenvolvimento integral da criança, diferente da BNCC (Brasil, 2017), que apresenta a organização do currículo por campos de experiências.

O segundo documento em destaque, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (Brasil, 2009), que diferente do RCNEI (Brasil, 1998), não apresenta nas orientações uma proposta de organização de conteúdos específicos, em vez disso, destaca a importância dos campos de experiências enquanto uma abordagem pedagógica na organização do currículo, destacando nas crianças o protagonismo do processo individual de aprendizagem.

São três os princípios que norteiam as propostas pedagógicas da Educação Infantil. O primeiro são os princípios éticos, nos quais destacam-se quatro, essenciais para a vivência em sociedade, são eles, a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito. O segundo são os princípios políticos voltados para os direitos e deveres enquanto cidadãos que vivem em uma sociedade democrática que preza pelo exercício crítico. O terceiro e último dos princípios é o estético que destaca a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de se expressar e de se manifestar artística e culturalmente.

As DCNEI (Brasil, 2009), por não apresentarem quais são os conteúdos e os objetivos específicos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, mas focarem nas experiências e vivências no interior da Educação Infantil, fazem com que os educadores encontrem dificuldades em materializar os princípios éticos, políticos e estéticos em ações didáticas, impossibilitando a formação do sujeito omnilateral.

Para as DCNEI (Brasil, 2009, p. 12), a criança é vista como “[...] sujeito histórico e de direitos [...]” que, no convívio e nas interações sociais, constrói a identidade intrapessoal, isto é, consigo mesmo, e a coletiva, interpessoal, em contato ou fazendo parte de diferentes instituições sociais, compreendendo a lógica sociocultural ao mesmo tempo que a produz.

A concepção de criança reforça o currículo escolar, que para as DCNEI (Brasil, 2009) resume-se em um conjunto de práticas, que significa ações intencionais que levem a criança a uma formação integral do conhecimento, à medida que buscam “[...] articular as

experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (Brasil, 2009, p. 12).

As práticas pedagógicas que auxiliam no processo de aprendizagem que compõe o currículo das creches e pré-escolas devem estar pautadas em dois eixos norteadores, as interações e a brincadeira, com o objetivo de garantir diferentes experiências, ampliando as que as crianças já trazem consigo.

Percebe-se que a BNCC (Brasil, 2017) utilizou as DCNEI (Brasil, 2009) como base para sua elaboração, validando e reforçando princípios, fundamentos e procedimentos. Para as diretrizes, as crianças ocupam o centro do processo educativo; destacam também a importância das interações e brincadeiras no processo de aprendizagem, ambas apontam a relevância dos campos de experiências na organização do currículo, como os princípios éticos, políticos e estéticos.

Conforme destacam, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017, p. 7) é um documento de caráter normativo atuante em todos os estados do Brasil, que “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]”. Desse modo, a BNCC (Brasil, 2017) apoia-se nos princípios éticos, políticos e estéticos, tendo em vista uma formação humana integral.

A BNCC (Brasil, 2017) busca juntamente com os sistemas, redes e escolas por um “patamar comum de aprendizagem”, espera-se que ela, “[...] ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (Brasil, 2017, p. 8).

Conforme é determinado pela BNCC (Brasil, 2017) as aprendizagens essenciais devem assegurar aos educandos o desenvolvimento das dez competências gerais, com o objetivo de concretizar no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A competência é definida pela BNCC (Brasil, 2017), como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p.8).

Com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme é descrito pela BNCC (Brasil, 2017) os currículos da educação básica, a serviço do desenvolvimento de competências, são compostos por uma base nacional comum, que são os

conhecimentos essenciais para todo o território brasileiro, e por uma parte diversificada que contempla as particularidades regionais e locais de cada estado.

A BNCC (Brasil, 2017, p. 14) indica que o desenvolvimento de competências é essencial no processo formativo para “[...] aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais [...]”. Além disso, no âmbito social, o conhecimento deve promover a solução de problemas, a autonomia, a proatividade e a aprendizagem e desenvolvimento por meio do contato com as diferenças e as diversidades sociais.

À vista disso, segundo a BNCC (Brasil, 2017), é dever da Educação Básica integral ansiar pela formação que promova o desenvolvimento humano como um todo, implicando em entender esse desenvolvimento, não na sua linearidade, mas sim, na sua complexidade, buscando superar perspectivas reducionistas. Nesse sentido, o conceito de educação integral para a BNCC (Brasil, 2017, p. 14) está interligado:

[...] à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

É evidente que o entendimento que se tem de educação integral, para além da aprendizagem, deve estar interligado, em primeiro lugar, com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos educandos e, em segundo, com os desafios da sociedade contemporânea. Assim, é proposta pela BNCC (Brasil, 2017) a superação da fragmentação disciplinar do saber.

Nesse aspecto, ao determinar quais são as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral dos educandos, a BNCC (Brasil, 2017) afirma promover a igualdade educacional, respeitando as singularidades e possibilitando a entrada e a permanência dos educandos na instituição de ensino.

Ao enfatizar os fundamentos pedagógicos, que visam o desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral, a BNCC (Brasil, 2017, p.25) no que toca à Educação Básica com destaque na Educação Infantil, “[...] pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

Conforme descrito pela BNCC (Brasil, 2017), a estrutura organizativa para a etapa da Educação Infantil enfatiza primeiramente os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que, de acordo com os eixos estruturantes (interações e brincadeiras), são

essenciais para o processo formativo das crianças de 0 a 5 anos. Dessa forma, destacamos na figura 1 quais são esses seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento responsáveis por promover o desenvolvimento integral da criança.

Figura 1: os 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil



Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Em continuidade, para pôr em prática os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC (Brasil, 2017) assegura cinco campos de experiências, são eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A estrutura curricular, formada pelos campos de experiências, apresenta os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais são organizados por faixa etária, divididos em três grupos: o primeiro, o grupo de bebês de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

A BNCC (Brasil, 2017) enxerga a criança dentro do processo educacional como protagonista, que, com base na interação com os demais sujeitos, é inserida nas relações sociais. Dessa maneira, compreende-se que o educando da Educação Infantil aprende, através das experiências já trazidas consigo somadas com as vivenciadas na escola.

O Documento Curricular do Maranhão (Maranhão, 2018), em consonância com a BNCC (Brasil, 2017), tornou-se modelo para que as instituições escolares públicas e privadas (re)elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e planos de aula. Mas, para que isso ocorra, é preciso o compromisso de todos pela aprendizagem. Conforme destaca o DCTMA (Maranhão, 2018):

“[...] uma vez que o currículo deve ser conhecido, discutido e incorporado pelos profissionais da educação, que se constituem como sujeitos da ação educativa, inclusive os que pensam as políticas públicas educacionais” (Maranhão, 2018, p. 5-6).

Para o DCTMA (Maranhão, 2018), os profissionais da educação são agentes ativos que promovem o movimento constante do processo educativo, através da incorporação do currículo que se faz mediante o conhecimento e discussão em prol da melhoria do ensino e políticas públicas educacionais de qualidade.

Entre os desafios do DCTMA (Maranhão, 2018), além de auxiliar na (re)formulação dos currículos dos 217 municípios do Estado para atender às diretrizes e normas da BNCC (Brasil, 2017), estão: adaptar os planos de formação continuada para os professores; alinhar as matrizes de referência das avaliações e dos exames em larga escala para acompanhar o desempenho dos educandos no processo de aprendizagem; adaptar os currículos escolares; criar ou adaptar materiais didáticos às novas diretrizes em curso, levando em consideração a parte diversificada dos conteúdos para se trabalhar em sala as características regionais e locais do Estado do Maranhão (Neves, 2020).

A fim de garantir políticas educativas alinhadas à BNCC (Brasil, 2017), o DCTMA (Maranhão, 2018) rege-se pelos princípios de igualdade, diversidade e equidade, com a intenção de que os currículos adaptados à Base e as propostas pedagógicas adotadas pelas escolas dos municípios abarquem “[...] as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais [...]” (Brasil, 2017, p. 15).

Regido por esses princípios, o DCTMA (Maranhão, 2018) acredita garantir tanto o desenvolvimento da igualdade educacional, pela oferta dos conteúdos obrigatórios expostos pela BNCC (Brasil, 2017) para todo o território brasileiro, quanto a parte diversificada no currículo, ao afirmar que “[...] deve haver complementação em âmbito local, de acordo com as características regionais e locais do estabelecimento escolar em questão” (Maranhão, 2018, p. 9). Dessa forma, para o Documento Curricular do Maranhão:

Houve uma preocupação em dialogar com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como temas integradores que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global, definidos na BNCC (Maranhão, 2018, p. 5).

Embora todo esse processo de diálogo, sensível a um determinado credo democrático, tenha, por um lado, evidenciado algumas situações de exclusão educacional no

território maranhense, referentes a grupos específicos, como os povos indígenas originários, as populações remanescentes de comunidades quilombolas, pessoas analfabetas ou que não completaram a Educação Básica, e pessoas com algum tipo de deficiência, por outro lado, o documento não apontou proposições educativas claras de transformações, haja vista que se trata especificamente de uma proposta voltada para o Estado.

Em relação ao princípio da equidade, o DCTMA (Maranhão, 2018) baseia-se na LDB (Brasil, 1996) e no DCN (Brasil, 2013) para assumir o compromisso de mudança da realidade existencial excludente no território maranhense; pela formação integral, pela inclusão e pela diversidade como essenciais para o desenvolvimento do processo formativo dos educandos do Estado do Maranhão; e pela oferta das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além das modalidades da Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola, conforme a realidade social do Maranhão (Maranhão, 2018).

O que se deseja são políticas educacionais de acesso para crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade. Nesse caso, a ideia de políticas educativas com qualidade social se liga às políticas de conhecimento do currículo para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, com foco na diversidade sociocultural do Estado do Maranhão, o que posiciona conceitualmente o currículo como “[...] um espaço onde a pluralidade, a diversidade e a laicidade se inter-relacionam e, nesta interação, ocorra a aprendizagem” (Maranhão, 2018, p. 17).

Na verdade, nesse destaque do Documento Curricular do Maranhão, há a valorização das especificidades locais do Estado como conteúdos na composição dos currículos escolares, visto que:

[...] possibilita a inserção da riqueza e diversidade do Maranhão nas ações pedagógicas nas escolas e salas de aula. Nesse sentido, constitui referência elaborada pelos professores maranhenses que consideram a BNCC, mas também a “maranhensidade” necessária a um currículo significativo para a aprendizagem de nossos estudantes (Maranhão, 2018, p.14).

O reconhecimento da diversidade cultural e das especificidades da cultura maranhense como parte importante da composição dos currículos escolares, embora seja uma realidade presente que se destaca no DCTMA (Maranhão, 2018, p. 30), revela, de forma determinante, o “Foco nas competências para o alcance dos resultados esperados”, princípio pedagógico da BNCC (Brasil, 2017).

Conforme se destaca, na construção do DCTMA (Maranhão, 2018, p. 14), as dez

competências da BNCC (Brasil, 2017) são apresentadas como categoria pedagógica, entendida “[...] como mobilizações de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades, princípios orientadores de uma educação que atenda às demandas formativas da multifacetada e plural sociedade brasileira”.

Com efeito, se, para a BNCC (Brasil, 2017, p. 13), “[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências”, consideradas como as aprendizagens essenciais de toda a Educação Básica, não há dúvidas de que essa mesma concepção foi assumida pelo DCTMA (Maranhão, 2018).

A Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias/MA (Caxias, 2019), para a etapa da Educação Infantil, atende crianças de 0 a 5 anos de idade, conforme determina as DCNEI (Brasil, 2009) e a BNCC (Brasil, 2017) para o ensino em creches e pré-escolas, com intuito de promover uma formação integral para o desenvolvimento de experiências, conhecimentos e habilidades.

A Proposta Curricular (Caxias, 2019) para o ensino infantil também adota como eixos estruturantes para a prática pedagógica dos educadores as interações e as brincadeiras. Por defender que a aprendizagem dos educandos se dá por meio das experiências, da qual se apropriam do conhecimento ao mesmo tempo que se formam.

Os Centros de Educação Infantil do município de Caxias realizam uma educação voltada para o cuidar, com metas de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança, levando em consideração a criança como sujeito histórico, desenvolvendo sua efetividade, motricidade, imaginação, raciocínio, linguagem e formar um autoconceito positivo (Caxias, 2019, p. 50).

Conforme destaca a Proposta Curricular (Caxias, 2019) para o ensino infantil dos Centros de Educação Infantil do município de Caxias/MA, a base da educação está voltada para o cuidado da criança, destacando uma aprendizagem e desenvolvimento integral através das metas estabelecidas. Outro ponto a ser destacado é o reconhecimento da criança enquanto um ser histórico, ou seja, que se desenvolve ao longo de diferentes contextos, sejam eles sociais, culturais e economicamente.

A Proposta Curricular (Caxias, 2019) para o ensino infantil do município de Caxias/MA, em consonância com a BNCC (Brasil, 2017), apresenta os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Além disso, a organização do currículo do município de Caxias/MA, está pautado nos cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores

e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em síntese, os documentos legais da Educação Infantil, ao estabelecerem princípios, fundamentos e procedimentos, possuem uma concepção clara de criança, que influencia diretamente na organização curricular, seja por áreas de conhecimento - concepção social e histórico - ou por campos de experiências - concepção histórico e de direitos. Inclusive, vê-se a forte influência da BNCC (Brasil, 2017), enquanto documento normativo, sobre os demais, reforçando a teoria pedagógica construtivista no processo de (re)elaboração do currículo escolar.

1.3 Dados sobre as crianças em idade escolar: situando demandas e desafios para a Educação Infantil

O território maranhense, conforme é descrito no DCTMA (Maranhão, 2018), possui grandes desafios no que se refere aos indicadores sociais e educacionais. Na educação, é ressaltada a questão do analfabetismo, em que o IBGE, em 2017, demonstrou que o Estado do Maranhão teve a segunda maior taxa do país, com 16,7%, o que corresponde, aproximadamente, a 850.000 analfabetos (Maranhão, 2018).

Este dado mostra que o Maranhão, em 2017, tornou-se o segundo estado com a maior taxa de analfabetismo, sendo que Alagoas ficou em primeiro lugar, com 18,2% de analfabetos, conforme demonstra o IBGE. Nota-se que essa porcentagem é um problema para o estado, pois gera um desenfreado número de indivíduos que enfrentam inúmeros desafios no corpo social, como a pobreza, a vulnerabilidade social, a violência e a desigualdade (Maranhão, 2018).

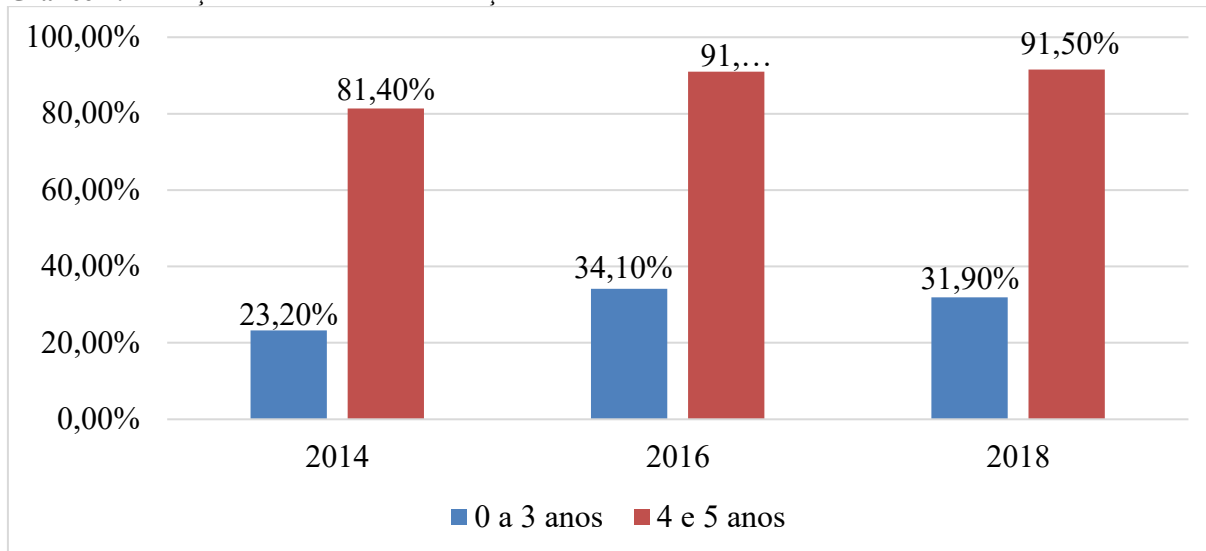
Em defesa de uma Educação Básica de qualidade e acessível a todos, o DCTMA (Maranhão, 2018), reconhece que, mesmo havendo avanços significativos na educação, existem grandes desafios a serem enfrentados, como a distorção idade-ano escolar, a reprovação, o abandono escolar e o analfabetismo.

No DCTMA (Maranhão, 2018), os registros sobre a situação da Educação Infantil no Estado do Maranhão estão embasados em dados do Censo Demográfico e Escolar, realizados com base em comparativos de dois censos, que foram “[...] divulgados pela Equipe de Monitoramento dos Planos Municipais de Educação da Secretaria da Educação do Estado do MA (Seduc) e pelo Ministério da Educação (MEC)” (Maranhão, 2019, p. 11-12).

O Gráfico 1 trata do número de matrículas no Maranhão, ofertadas para crianças de

0 a 3 anos nas creches e para crianças de 4 e 5 anos nas pré-escolas, fato que permite a reflexão sobre a oferta de vagas, a demanda por creches e pré-escolas, a frequência de crianças nas instituições por sexo, localização de residência, raça/cor e renda domiciliar.

Gráfico 1: Evolução de matrículas na Educação Infantil no Maranhão



Fonte: SEDUC-MA, 2019.

Observa-se no Gráfico 1 que as demandas, como evidencia o número de matrículas para crianças em creches, no ano de 2014, foi de 23,20%, com um aumento significativo em 2016 para 34,10%, seguido de uma queda em 2018 para 31,90%. Percebe-se um ganho expressivo na oferta de vagas para crianças de 0 a 3 anos; contudo, é importante destacar que a demanda por creches, tanto nas cidades quanto nas zonas rurais, continua imensa.

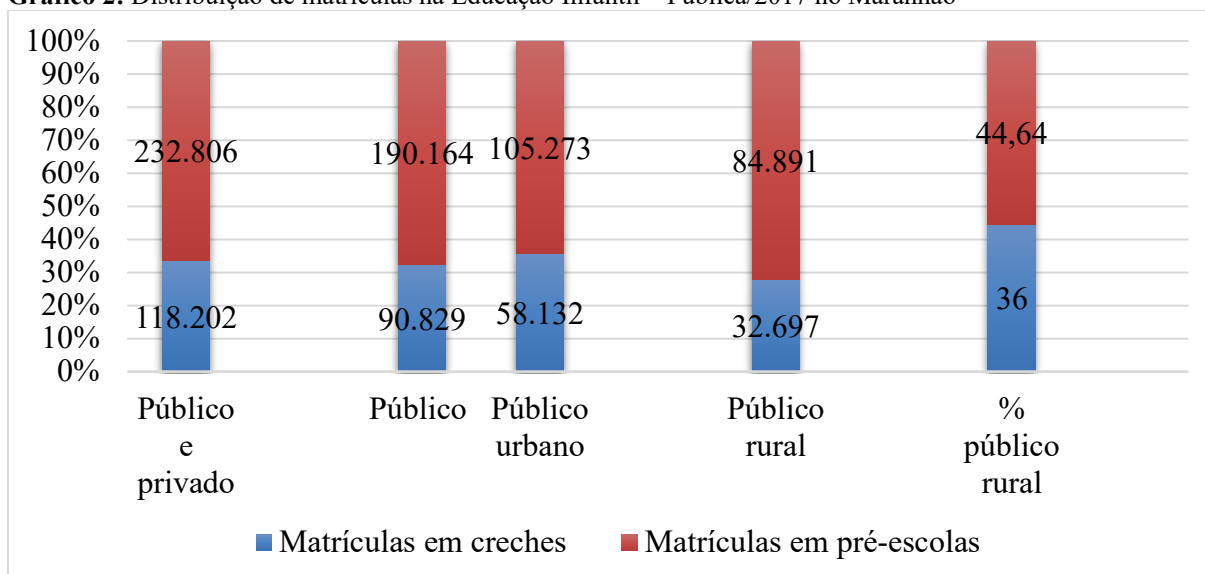
Conforme a Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, no Artigo 5º e §1º é de responsabilidade do Estado referente a Educação Infantil pública, a sua garantia de forma gratuita, de qualidade e sem uso discriminatório; reconhecendo a criança enquanto sujeito histórico e de direitos, que se desenvolve através das interações com o meio social.

Percebe-se que, as demandas de acesso são crescentes quando se analisa a oferta de matrículas para as pré-escolas no período de 2014 a 2018 para crianças de 4 e 5 anos, se comparado com as creches. Ver-se uma aproximação da universalização para esse público, ao se verificar um aumento de mais de 10 pontos percentuais, passando de 81,40% de matrícula na pré-escola em 2014, para 91,50% em 2018.

O Gráfico 2 aponta a distribuição de matrículas na Educação Infantil entre creches e pré-escolas, evidenciando a quantidade de atendimentos nos estabelecimentos públicos e privados. Observa-se que, somente no setor público, nas zonas urbana e rural, referente ao número de matrículas na pré-escola, o total foi de 190.164 matrículas; já o número de matrículas nas creches da zona urbana e rural foi de 90.829 matrículas. Percebe-se que a diferença de

matrículas entre pré-escola e creches foi de 52,24%.

Gráfico 2: Distribuição de matrículas na Educação Infantil – Pública/2017 no Maranhão



Fonte: Censo Escolar, 2017.

Nota-se que o número de matrículas na Educação Infantil, como é de se esperar, é maior em pré-escolas, devido à obrigatoriedade do atendimento de crianças com idade de 4 a 5 anos, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009). Observa-se que apenas 44% das matrículas da pré-escola da rede pública se encontram na zona rural, enquanto o atendimento em creches na zona rural é de apenas 36%.

A Educação Infantil, ao integrar a educação básica, tem como objetivo “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, p. 21). Com esta finalidade, é apresentada a função sociopolítica e pedagógica, que para a formação da criança, busca inseri-la na cultura e no acesso aos conhecimentos sistematizados.

O quadro abaixo, que trata sobre a evolução de matrículas na Educação Infantil em Caxias-MA, busca fazer um contraste com os dados sobre o quantitativo de matrículas a nível estadual; pegando os mesmos anos, só que ao nível local, de cidade. De início, observa-se que houve um aumento no último ano de matrículas em creches, contudo, no mesmo ano teve-se uma queda nas matrículas da pré-escola, tornando assim preocupante, pois de trinta e cinco por cento, cai para trinta e três por cento o número de matrículas.

Quadro 1: evolução de matrículas na Educação Infantil em Caxias-MA

Educação Infantil	2014	2016	2018
0 a 3 anos	942 (9,42%)	1.018 (10,18%)	1.306 (13,06%)

4 a 5 anos	3.518 (35,18%)	3.561 (35,61%)	3.374 (33,74%)
-------------------	----------------	----------------	----------------

Fonte: QEdu, 2014.

Percebe-se pelo quadro que houve um aumento gradativo no número de matrículas nas creches, para crianças de 0 a 3 anos de idade em Caxias-Ma. Em 2014, foram 942 matrículas, um percentual de 9,42%; para 1.018 matrículas em 2016, um percentual de 10,18%, ocorrendo em 2016, um total de 76 matrículas a mais que em 2014. Em 2018, o número de matrículas comparado a 2016 subiu 2,88%, um total de 288 matrículas a mais. Isso porque, em 2018, o número de matrículas em creches foi de 1.306, um percentual de 13,06%.

Na pré-escola, o número de matrículas para crianças de 4 a 5 anos de idade na cidade de Caxias-MA, no ano de 2014, foi de 35,18%, um total de 3.518 matrículas; para 2016, teve um acréscimo de 0,43%, o que vale 43 matrículas a mais que em 2014. No ano de 2018, ocorreu uma queda se comparada aos anos de matrículas anteriores. O percentual de matrículas em 2018 foi de 33,74%, uma diminuição de 1,87%, deixando de matricular 187 crianças, se comparado ao ano de 2016.

Em uma compreensão geral estadual e localmente referente aos dados citados, percebe-se que o todo não reflete as particularidades. Ao enxergar ao nível estadual a quase universalização do atendimento para crianças de 4 a 5 anos, em 2018; não se percebe que no mesmo ano, ao nível local, não foi possível universalizar o atendimento para a pré-escola, tendo uma diminuição de 1,87% nas matrículas.

Com base na meta do Plano Municipal de Caxias-MA, no decênio de 2015 a 2025, para ampliar o atendimento de crianças de 0 a 3 anos, cuja meta foi de 32,8%, Percebeu que em 2018, mesmo com o aumento no número de matrículas, chegando a 1.306, não foi possível alcançar a média, ficando em 13,06%.

Portanto, a realidade educacional para a etapa da Educação Infantil nos estabelecimentos públicos da cidade de Caxias (MA), com o passar dos anos, demonstrou que o número de instituições escolares totalizou 105 unidades em funcionamento no ano de 2023. Para o ano de 2024, houve um aumento, com 19 instituições a mais que o ano anterior, totalizando 124 escolas.

O número de matrículas também aumentou: de 1.570 matrículas nas creches, em 2023, passou para 1.698, um aumento de 1,28%, no ano de 2024. Já nas pré-escolas, o aumento foi de 3.737 matrículas em 2023, para 3.762, no ano de 2024, totalizando um crescimento de 0,25% (QEdu, 2025).

Com o aumento no número de estabelecimentos e consequentemente impactando

no crescimento no número de matrículas, contribui para o cumprimento dos objetivos do PNE (2014-2024) voltado para essa modalidade de ensino. Assim, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, as metas a serem alcançadas no decênio de 2014-2024, na etapa da Educação Infantil, estão divididas em dois grandes objetivos:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste pne (Brasil, 2015, p. 21).

Alinhado às metas do PNE (2014-2024), o Documento Curricular do Maranhão (Maranhão, 2019) coloca-se o desafio de expandir o acesso de crianças de 0 a 3 anos em creches e de crianças de 4 a 5 anos em pré-escolas, com políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de todas elas na etapa da Educação Infantil.

O que se depreende, mediante este conjunto de dados pontuados no DCTMA (Maranhão, 2018), é que a universalização do atendimento educacional na Educação Infantil é desafiadora, porque envolve inúmeros fatores, sejam na esfera cultural, social e política, que favorecem ou retrocedem os direitos que regem o desenvolvimento da criança em todas as dimensões, recaindo para uma formação unidimensional.

Com base no decreto Nº 12.574, de 15 de agosto de 2025, que constitui a Polícia Nacional Integrada da Primeira Infância- PNIPI (Brasil, 2025), destaca no Artigo 4º, a importância de a criança viver tendo os seus direitos preservados e respeitados. Através do PNIPI (Brasil, 2025), é destacado cinco eixos que estruturam esses direitos, entre eles, destacamos o eixo II -Viver com educação- que fornece a “Garantia de acesso e permanência na educação infantil de qualidade com aprendizagem e desenvolvimento integral [...]” (Brasil, 2025, p. S/N).

Consciente dos direitos das crianças, DCTMA (Maranhão, 2018) declara que elas devem ser reconhecidas como sujeitos com potencialidades e capacidades, independentemente das condições físicas, emocionais e sociais. Nesse sentido, pautado tanto na Constituição Federal (Brasil, 1988) quanto na LDBEN, Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), entende a educação como direito básico e essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Para tal, salienta a importância da universalização das escolas e destaca que os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças devem ser respeitados, “[...] sendo necessário e fundamental diversificar as atividades e as estratégias que considerem, sobretudo, as

particularidades dos ritmos infantis” (Maranhão, 2018, p. 61).

Nessa perspectiva de trabalho pedagógico prevista, o DCTMA (Maranhão, 2018) destaca que a instituição escolar possibilite aos educandos o acesso e a permanência na escola, com uma aprendizagem “[...] apoiada nos referenciais da ética, cidadania e dignidade, ampliando a cultura trazida pelas crianças e a própria cultura da instituição escolar” (Maranhão, 2018, p. 59).

Além disso, também são destacados os princípios da equidade, formação integral, diversidade e inclusão como “[...] fundamentais para o desenvolvimento do processo formativo dos educandos do Estado do Maranhão” (Maranhão, 2018, p. 27). O princípio da equidade deve se direcionar à promoção de uma educação inclusiva, aquela que não faz acepção e que respeita a diversidade. O cumprimento desse princípio requer a parceria entre escola e sociedade, porque, segundo o Documento, no Estado do Maranhão, a equidade ainda é um grande desafio:

Um dos grandes e mais importantes desafios que o Maranhão tem a enfrentar é a garantia de condições de acesso e permanência das crianças e jovens na escola. Dar possibilidades para que os historicamente excluídos do processo de ensino possam de fato permanecer no ambiente escolar, diminuindo assim a evasão e possibilitando o desenvolvimento integral desse jovem, tendo a educação como caminho central de seu futuro (Maranhão, 2018, p. 27).

Como afirma o DCTMA (Maranhão, 2018), um dos grandes desafios a serem superados no processo de desigualdade educacional no Estado é a erradicação da exclusão do processo educativo de crianças, jovens e adultos, promovendo, mediante políticas públicas educacionais de qualidade, o acesso e a permanência na instituição escolar.

Na Educação Infantil, essa permanência é garantida através da inserção desta etapa de ensino ao modelo escolar formal, reconhecendo na instituição de educação infantil a sua identidade escolar; as crianças serem reconhecidas enquanto educandos, sujeitos da aprendizagem; e o ensino dos conteúdos da aprendizagem se torne a base do trabalho pedagógico do educador (Pasqualini, Lazaretti, 2022).

O segundo princípio, o da formação integral diz respeito à oferta de formação que abarque todas as dimensões do ser humano, sejam elas cognitiva, estética, ética, física, social ou afetiva. Trata-se de “[...] uma educação integral e crítico-histórica, socialmente construída nas mais variadas formas de desenvolvimento humano” (Maranhão, 2018, p. 27-28).

O princípio da formação integral na Educação Infantil se concretiza à medida em que acontece oriundo da articulação entre conteúdo e ensino na vida cotidiana da criança, a humanização e a emancipação de forma contínua, levando em consideração nessa fase, as

especificidades e necessidades de cada período do desenvolvimento humano da criança (Pasqualini, Lazaretti, 2022).

No que se refere ao princípio da diversidade, o entendimento do DCTMA (Maranhão, 2018) é de que, no currículo, é necessária a transmissão da variedade sociocultural do Estado, de modo que se firme a formação socio-histórica do povo maranhense, para que “[...] se sintam representados e se enxerguem no processo de ensino-aprendizagem” (Maranhão, 2018, p. 27-28).

Para a Educação Infantil, o direito a um currículo composto por conteúdos clássicos se faz mediante o entendimento de que “[...] não existe uma cultura infantil apartada da cultura humana em geral” (Pasqualini, Lazaretti, 2022, p. 35). A criança, ao vivenciar diferentes experiências, está sendo inserida na produção histórica e social da humanidade, isto é, na cultura.

Por último, o princípio da inclusão. A compreensão é de que o currículo deve levar em conta a diversidade social, cultural e étnico-racial dos maranhenses, com o intuito de possibilitar a inserção dos sujeitos no processo de educação formal e a sua permanência no espaço da instituição de ensino, diminuindo ou erradicando o abandono escolar. (Maranhão, 2018).

Reconhece-se que uma escola inclusiva para a Educação Infantil é aquela que ensina; que faz da mediação gerar, assim, uma relação educador-aluno; proporcionando o acesso desde o ensino infantil à cultura humana em suas formas mais elaboradas, promovendo dessa forma um ensino desenvolvnte, levando em consideração todas as dimensões da criança (Pasqualini, Lazaretti, 2022).

Portanto, o enfrentamento das desigualdades educacionais, a começar pela Educação Infantil, vai se concretizando à medida em que vier, acompanhada junto do acesso e da permanência, do reconhecimento de que essa etapa de ensino possui uma identidade escolar e do direito que deve ter ao acesso de um currículo composto por conteúdos clássicos, com o objetivo de inseri-los dentro da cultura, como agentes ativos.

1.4 A Educação Infantil no jogo da reforma educacional curricular empresarial representado pelo poder público: do Nacional ao Estadual

A Educação Infantil é, conforme a BNCC (Brasil, 2017, p. 36), “[...] a primeira etapa da Educação Básica, [...] o início e o fundamento do processo educacional”. Desse ponto de vista, assinala-se que “[...] nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil,

a concepção que vincula **educar** e **cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (Brasil, 2017, p. 36). Nessa direção, a BNCC argumenta que:

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o **objetivo** de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p. 36).

A BNCC (Brasil, 2017), ao destacar o indissociável vínculo entre o educar e o brincar dentro da gestão de conhecimento para a Educação Infantil, enfatiza o papel das creches e pré-escolas no processo de aprendizagem das crianças, que se concretiza na ampliação das experiências, conhecimentos e habilidades que os educandos já trazem consigo do seio familiar e comunitário.

Em termos de política educacional para esta etapa de ensino, a BNCC (Brasil, 2017), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), evidencia, para a etapa de ensino Infantil, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, os quais asseguram:

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 37).

A partir dessas observações, depreende-se que a finalidade da Educação Infantil, na BNCC (Brasil, 2017), é garantir, por intermédio da aprendizagem, as possibilidades de as crianças assumirem uma postura ativa ao experienciar desafios que as levem a resolvê-los e, assim, construir significados sobre si próprias e sobre o mundo que as cerca.

Para isso, a BNCC (Brasil, 2017) defende que saberes e conhecimentos indispensáveis para as crianças de 0 a 5 anos de idade devem estar interligados às suas experiências e possibilitar trocas de saberes com outras crianças. Tais saberes e conhecimentos devem explorar o ambiente da criança com base nas **interações** e nas **brincadeiras**, como:

[...] experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os

adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2017, p. 37).

Para a Educação Infantil, a BNCC (Brasil, 2017) dentro da proposta pedagógica, destaca a tríade: aprendizagem, desenvolvimento e socialização, adquiridos pelos educandos com base nas experiências que já trazem consigo, unindo aos conhecimentos que compõem o patrimônio cultural da humanidade. Nesse caso, as aprendizagens essenciais para a Educação Infantil compreendem:

[...] tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes (Brasil, 2017, p.44).

Com base no entendimento da BNCC (2017), do que são aprendizagens essenciais para a formação da criança, compreende-se formação humana, não na sua omnilateralidade, mas, uma formação humana minimalista, em que resume educação como instrução prática, com foco em alcançar habilidades e competências para utilizar-se delas no dia a dia ou mais a frente na vida profissional.

Assim, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC (Brasil, 2017), pensada a partir de objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, encontra-se ordenada em cinco campos de experiências: “Eu, o outro e o nós”; “Corpos, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações”, que “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40).

Alinhada a essa concepção da BNCC (Brasil, 2017), a compreensão de Educação Infantil proposta pelo Documento Curricular do Maranhão tem como finalidade “[...] assegurar às crianças as condições de aprendizagem em diversos ambientes, por meio da vivência de desafios e construção de significados do mundo ao seu redor” (Maranhão, 2019, p. 62).

Nesse sentido, em termos de organizador curricular, o DCTMA (Maranhão, 2018) mantém a divisão por faixa etária proposta pela BNCC (2017), dividida em: bebês de 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas, de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Além disso, o DCTMA (Maranhão, 2019), adaptado às normas e diretrizes da BNCC (Brasil, 2017), defende uma padronização e uniformização do currículo em termos de

conteúdos, de objetivos e de habilidades. Essa questão, na verdade, segue a orientação de se garantir a parte comum do currículo e, nesse caso, embora exista uma orientação para completá-lo com uma parte diversificada, corre-se o risco de acontecer, na maioria das vezes:

Aquilo que se anuncia como ‘base’ poderá ser convertido em ‘currículo mínimo’, particularmente em municípios que nem possuem uma Proposta Pedagógica para as Etapas e Modalidades de ensino. Outro risco é orientar-se por uma lógica restrita do ‘direito à aprendizagem’. Não se trata de ter direito a aprender, mas, sim, de ter ‘direito à educação’[...] (Dourado e Siqueira, 2021, p. 106).

Hoje, mais do que nunca, torna-se claro que as políticas de conhecimento curricular normatizadas pela BNCC (Brasil, 2017) têm como finalidade o desenvolvimento de competências. Essa lógica de desenvolvimento de competências, que orienta a elaboração dos currículos dos estados e municípios do Brasil, visa a uma proposta de educação que precisa refletir:

[...] nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2017, p. 13).

Na verdade, essa proposta de educação, no caso brasileiro, é defendida pelos grupos empresariais¹, mais conhecidos como Todos pela Educação, que foram os principais articuladores da BNCC (Brasil, 2017), propondo um modelo de educação alinhado ao projeto neoliberal de sociedade. Nesse caso, ao levar em consideração as exigências da gestão capitalista do trabalho, com base nas competências de caráter pragmático e utilitarista, ocasionaram “[...] sérias implicações para os objetivos educacionais, pois pressupõe a implementação da pedagogia da adaptação e do ajustamento à lógica mercantil, que vê o sujeito do trabalho como um simples valor de troca” (Machado, 1998, p. 28).

Conforme Frigotto (2016, p. 331), a BNCC, de fato, “[...] legaliza o apartheid social

¹ O Movimento Todos pela Educação se autodeclara nacionalmente como uma aliança sem partido, tendo como membros os [...] principais acionistas de empresas, diretores de organizações do terceiro setor e por líderes dos governos na área da educação [...] (Martins e Krawczyk, 2018, p. 07). O Todos pela Educação recebe doações de grupos empresariais, como também de organizações internacionais, como o BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento.

na educação no Brasil” ao alinhar a educação escolar ao projeto neoliberal de sociedade, interferindo diretamente no currículo da escola pública (Marsiglia et al., 2017), criando, em torno da Base Nacional, um forte discurso:

[...] do governo e dos setores empresariais na mudança: do conhecimento, da escola, do currículo, da aprendizagem, dos alunos, dos professores. Um discurso de responsabilização individual, sobretudo dos professores, pelo sucesso ou fracasso da educação (Dourado, Siqueira, 2019, p. 295).

O que se depreende da defesa, por parte da classe empresarial, na constituição da BNCC, é a “[...] configuração de um projeto de governo e de poder que toma, pelo conhecimento, novas formas de conhecer, organizar, regular, avaliar e controlar os processos formativos na escola” (Dourado, Siqueira, 2019, p. 296). Desse modo, o controle acontece com base na articulação entre regulação e avaliação, que ocorre quando:

[...] se regula o que vai ser ensinado, regula-se como vai ser implementado e acompanhado, regula-se a formação de professores, regulam-se os livros didáticos que serão distribuídos a partir da Base, avaliam-se os cursos de formação de professores e seus currículos e Diretrizes, avaliam-se os professores, avaliam-se os estudantes (Dourado, Siqueira, 2019, p. 301).

Trata-se do controle por parte dos aparelhos privados de hegemonia dentro das instituições escolares públicas, buscando convencer a classe trabalhadora da não importância, ou da perda de tempo, que seria dedicar-se ao domínio amplo do saber sistematizado, disseminando a ideia de que o conhecimento válido é aquele que possui uma utilidade prática, auxiliando em suas necessidades imediatas de vida (Marsiglia *et al.*, 2017).

Na Educação Infantil, o princípio neoliberal de educação se manifesta no que Pasqualini e Martins (2020) vão chamar de enfoque antiescolar, que seria aqui, a desvalorização do ensino, por ser considerado inadequado para a formação de educandos de 0 a 5 anos; das instituições infantis não serem consideradas escolas, muito menos se estruturarem ou se organizarem como uma; e das crianças não serem consideradas e nem tratadas como alunos para não perder a essência da infância, como também vista como um desrespeito.

Para Lavoura e Gomes (2024), o discurso neoliberal do enfoque antiescolar desconsidera intencionalmente a importância do trabalho pedagógico para essa etapa de ensino, além de tudo, nega os conteúdos, que são garantia de aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento do educando em todas as suas dimensões.

A BNCC (Brasil, 2017), refletida no DCTMA (Maranhão, 2018), ao restringir-se a

um modelo de aprendizagem parametrizada e instrumentalizada, faz com que as habilidades e competências sigam o mesmo rumo, pautadas em um conhecimento prático, marcado pela lógica pragmática, utilitarista e reducionista (Dourado, Siqueira, 2019).

Nesse contexto, na formação dos educandos, pouco se preocupa em “[...] compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim para entender melhor quais as ‘competências’ o mercado exige dos indivíduos” (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 116), deixando de colocar em prática o verdadeiro papel da escola, que seria a formação omnilateral do sujeito; formar-se para a existência humana.

Desta forma, ao falar das competências direcionada para a Educação Infantil, o DCTMA (Maranhão, 2018), destaca no Parecer nº20/09 que regula as DCNEI (Brasil, 2009) a importância das competências para o planejamento nesta etapa de ensino, ao afirmar que “Um bom planejamento das atividades educativas favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si” (Brasil, 2009, p. S/N).

Conforme destacam Lavoura e Gomes (2024), para o desenvolvimento de competências e habilidades na Educação Infantil, ocorreu que o ensino responsável por socializar o conhecimento na sua forma mais elaborada fica em segundo plano, para prevalecer através dos eixos interações e brincadeiras, as espontaneidades e as vivências das crianças.

Nesse sentido, para Ferretti (2001, p. 306), a competência “[...] tem mais a ver com os interesses da produção do que com a autonomização dos alunos a ela submetidos [...]”, visto que, para Ramos (2006, p. 235-236), “[...] a noção de competência tem sido utilizada quase que exclusivamente associada à ação, portanto, restrita à inteligência prática ou ao circuito curto da capacidade”.

Assim, compreendemos que a BNCC (Brasil, 2017, p. 8), ao focar a formação dos sujeitos pelo desenvolvimento de competências, caracteriza-se como uma proposta educativa que, segundo as análises críticas, combina uma complexa política de formação contrária à formação humanizadora, por meio da qual busca “[...] à capacidade de o sujeito desempenhar-se satisfatoriamente em situações reais de trabalho, mobilizando os recursos cognitivos e socioafetivos, além de conhecimentos específicos” (Neves, 2001, p. 174).

Uma formação educacional pautada no modelo de gestão empresarial, que responsabiliza individualmente o sujeito pelo sucesso ou fracasso nos processos de aprendizagem, e conseqüentemente da apropriação do conhecimento, que padroniza e homogeneiza os conteúdos, objetivos e habilidades (Dourado, Siqueira, 2019).

As competências anseiam uma educação escolar para a competitividade e a meritocracia que privilegia “[...] um processo de avaliação estandardizado, marcado pelo

reducionismo, pelo controle e pela ênfase no controle dos resultados” (Dourado,Siqueira, 2019, p. 301), por meio das avaliações em larga escala, priorizando os resultados quantitativos em detrimento da aprendizagem dos conteúdos sistematizados.

Como referimos desde o início deste segmento de análise, esta política de formação por competências numa lógica instrumental acaba por interferir, condicionar e determinar muito do que se passa no panorama da política educacional, complexa e difícil, sobretudo quando se pensa a Educação Infantil nas condições históricas do Estado do Maranhão.

Além disso, há uma contradição no que se refere à escola contemporânea: de um lado, a classe trabalhadora lutando pelo que é seu de direito, o acesso ao conhecimento clássico, produzido historicamente pela humanidade, e, de outro, a classe burguesa buscando secundarizar a escola por meio do esvaziamento das políticas educativas, definindo “[...] quais conteúdos, objetivos e finalidades educacionais estarão presentes nos currículos escolares” (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 108).

Segundo Tonet (2013), o conhecimento e o controle do processo produtivo, encontram sob posse da classe burguesa, expondo: “Deste modo, tanto a fragmentação do processo de trabalho como do conhecimento se apresenta como desdobramentos naturais na atual forma da realidade social” (Tonet, 2013, p. 732), visto que, na visão ontológica, a fragmentação se origina da divisão do trabalho intelectual e manual, consequente do desenvolvimento social.

Em suma, entende-se que o discurso proferido em defesa de uma educação de qualidade e do combate à desigualdade social e educacional pela BNCC (Brasil, 2017), sendo ela um documento prescritivo e padronizador, se faz incapaz de possibilitar na educação a equidade, restando somente repassar através do seu discurso a “[...] naturalização das desigualdades e diferenças” (Dourado,Siqueira, 2019, p. 303).

Na próxima seção, discute-se a interdisciplinaridade na perspectiva crítica e a formação humana voltada para a Educação Infantil; seguida da política oficial de conhecimento para Educação Infantil presente no DCTMA (Maranhão, 2018), destacando os objetivos e direitos de aprendizagem; acompanhada das concepções e práticas de interdisciplinaridade que orientam a gestão da política de conhecimento em vista da formação e desenvolvimento da criança, e por fim, destacamos os limites e possibilidades da política de conhecimento referenciada pela ótica da interdisciplinaridade no DCTMA (Maranhão, 2018) para a formação humana.

2 A POLÍTICA OFICIAL DE CONHECIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO DCTMA E A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Nesta segunda seção, discutimos a interdisciplinaridade fundamentada no caráter dialético da realidade social, reconhecendo a sua capacidade em possibilitar dentro do processo de ensino-aprendizagem, a reconstrução do conhecimento dialético, assim como, a política de conhecimento para a Educação Infantil presente no DCTMA (Maranhão, 2019), analisando os objetivos e direitos de aprendizagem considerados essenciais pela BNCC (Brasil, 2017) em seguida, as concepções e práticas de interdisciplinaridade defendidas pelo DCTMA para orientar a gestão da política de conhecimento em vista da formação e do desenvolvimento da criança; e, por fim, analisamos quais são os limites e as possibilidades da política de conhecimento referenciada pela ótica da interdisciplinaridade no Documento Curricular Maranhense para a formação humana.

2.1 A política oficial de conhecimento para Educação Infantil: objetivos e direitos de aprendizagem

Em termos de política oficial de conhecimento para a Educação Infantil, vale ressaltar que o DCTMA (Maranhão, 2018) pauta-se em dois eixos organizadores das práticas pedagógicas — as interações e as brincadeiras —, que estão fundamentados nas orientações das DCNEI (Brasil, 2009) e na BNCC (Brasil, 2017). O DCTMA aponta que a proposta dos eixos é “[...] garantir às crianças experiências que promovam o conhecimento de si e dos outros, incentivem a curiosidade, promovam interações significativas [...]” (Maranhão, 2018, p. 61).

Os eixos organizadores ou estruturantes são a base que constitui a organização curricular desta etapa de ensino, responsável por elaborar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças. Os direitos, por sua vez, estão transformados em objetivos de aprendizagem e tais objetivos, compõem a proposta curricular organizada por campos de experiências.

Ao fundamentar-se na BNCC (Brasil, 2017)², o DCTMA (Maranhão, 2019) argumenta que esses eixos estruturantes — interações e brincadeiras — visam garantir, na

² Para a BNCC (2017) tais direitos asseguram para a etapa da Educação Infantil: [...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 37).

Educação Infantil, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de creches e pré-escolas, cuja finalidade é assegurar às crianças condições de aprendizagem em diferentes ambientes, por meio “[...] da vivência de desafios e construção de significados do mundo ao seu redor” (Maranhão, 2018, p. 62).

Antes de adentrar nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, nos objetivos de aprendizagem e nos campos de experiências, é necessário compreender o que é criança e a infância, para que assim analisar a proposta de organização curricular do DCTMA (Maranhão, 2019) que se encontra em consonância com a BNCC (2017).

No DCTMA (Maranhão, 2019), a concepção de criança é a que se encontra nas DCNEI, na Resolução CNE/CEB Nº 5/2009, e é a que está presente na BNCC (2017), na qual enxergam a criança como “[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]”.

Já a concepção de infância presente no DCTMA (Maranhão, 2019) é compreendida como um período que, dentro de um contexto histórico e social, foi sofrendo mudanças, desde conceber a criança como um sujeito frágil, independente, até reconhecê-la como um sujeito de direito. Presente na proposta de um currículo integrado, é destacada a necessidade de levar em conta “[...] a regionalidade do estado e as diversidades que compõe as infâncias [...]”.

(Maranhão, 2019, 63), com o objetivo de combater as desigualdades sociais.

No Quadro 1, apresentamos resumidamente os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, destacando as principais características do direito da criança de conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se. Conforme destaca o documento complementar da BNCC (2017) intitulado “Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil” do ano de 2018, pela Fundação Santillana, afirma que para garantir os seis direitos na etapa de ensino infantil, é necessário que o trabalho pedagógico aconteça por meio das interações e da ludicidade para a construção de saberes pela criança.

Quadro 2: Os 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil

CONVIVER	➤ Conviver em pequenos e grandes grupos; ➤ Construir vínculos afetivos, reconhecendo e respeitando as diferentes identidades.
BRINCAR	➤ Brincar com diferentes parceiros, reconhecendo o sentido do singular, do coletivo, da autonomia e da solidariedade, compartilhando brinquedos e espaços; ➤ Participar das brincadeiras de diferentes épocas e culturas, respeitando regras e combinados.
EXPLORAR	➤ Explorar diferentes formas de interação com pessoas e grupos sociais diversos; ampliando a sua sensibilidade em relação aos outros, suas

	diferentes características individuais; respeitando-as; ➤ Explorar sua imagem, comparando-a com a imagem de outras pessoas; explorar os papéis de cuidar dos companheiros e de ser cuidado por eles; ➤ Explorar o mundo físico e social por meio de todos os sentidos; explorar as brincadeiras de diferentes épocas e culturas; explorar o mundo físico e social por meio de todos os sentidos.
PARTICIPAR	➤ Participar ativamente das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente quanto das relativas às atividades propostas pelo(a) professor(a), e às decisões da escola de forma individual ou coletiva; ➤ Participar com independência e autonomia em situações diversas; participar de situações de auto-organização, como vestir-se ou despir-se; ➤ Participar de jogos interativos com adultos e crianças; participar de situações que envolvam a autoproteção e a colaboração com o outro; participar de práticas culturais que envolvam saberes e conhecimentos.
EXPRESSAR	➤ Expressar às outras crianças e/ou adultos suas necessidades, emoções, desejos, preferências, interesses, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, oposições, histórias e pensamentos de modo autônomo e criativo; ➤ Expressar-se por meio de diferentes linguagens.
CONHECER-SE	➤ Conhecer-se e construir uma identidade pessoal e cultural como membro de diferentes grupos, valorizando as próprias características e as das outras crianças e adultos, não compartilhando visões preconceituosas e discriminatórias; ➤ Conhecer o próprio corpo, suas características físicas, reconhecendo-se ao ser chamado pelo nome; conhecer suas potencialidades, desenvolvendo a autoconfiança; ➤ Conhecer as pessoas e o espaço ao seu redor com as diferentes culturas, relacionando-as com seu cotidiano e em outros contextos; conhecer e respeitar as diferentes composições familiares.

Fonte: DCTMA, 2018, p. 62-63.

Conforme destacam Pasqualini e Martins (2020, p. 428), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento encontram-se no “[...] âmbito da intencionalidade pedagógica geral”. Para a BNCC (Brasil, 2017), a intencionalidade pedagógica consiste, referente à prática pedagógica dos educadores:

[...] na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a leitura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017, p. 39).

A intencionalidade, isto é, o propósito da prática pedagógica dos educadores na Educação Infantil, no que diz respeito ao cuidar e o educar, está em promover experiências intrapessoais, que consiste em conhecer a si mesmo, construindo sua identidade; na relação interpessoal com diferentes pessoas pertencentes a diferentes grupos sociais, além do domínio do conhecimento que leva à compreensão da natureza e da cultura.

Para que se aproprie da proposta curricular da BNCC (Brasil, 2017), direcionada para a Educação Infantil, um dos segredos está em como “[...] os direitos de aprendizagem conduzem o trabalho pedagógico em cada um dos campos de experiências” (Fundação Santillana, 2018, p. 109), sendo que os seis direitos encontram-se nos objetivos de aprendizagem, compondo desta forma a proposta curricular.

Em conformidade com Pasqualini e Martins (2020, p.), com base em uma análise histórico-crítico, põem em xeque o porquê de, entre os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, não se encontrar “[...] o direito a conhecer o mundo” (Pasqualini, Martins, 2020, p. 441), possibilitando ter como eixo articulador basilar do trabalho pedagógico o conhecimento, permitindo ir além do que impõem os seis direitos voltados para a criança.

Se, para a BNCC (Brasil, 2017), a concretização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças de 0 a 5 anos de idade na organização curricular possibilita constituir o educando como um sujeito dialógico, criativo e sensível, na construção de sua identidade, com base no autoconhecimento e na relação com diferentes grupos, para o DCTMA (Maranhão, 2019), essa compreensão é igualmente reforçada e assumida como campos de experiências, cuja a proposta curricular registramos no quadro a seguir:

Quadro 3: Proposta curricular organizada por campos de experiências do DCTMA (2018) para a etapa da Educação Infantil

Campo de experiências: traços, sons, cores e formas		
Grupo 1	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Possibilidades de experiências
Bebês	(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente. (EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas. (EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	Criação de bandinha para o manuseio de instrumento musical, resgatando as cantigas tradicionais que fazem parte da nossa cultura nacional e local. Brincadeiras de cantar batendo "palmas". Observação dos sons produzidos por carrilhões de vento e molho de chaves. Exploração de diversas formas de sons e movimentos gestuais. Participação de momentos musicais de repertório adequado à faixa etária, utilizando instrumentos musicais convencionais. Apreciação de músicas locais e regionais. Exploração de diferentes instrumentos musicais. Participação em brincadeiras cantadas utilizando o corpo para produzir sons. Participação de situações de expressões artísticas de releitura de história em telas, manuseando diferentes instrumentos riscantes, massas e tintas. Vivência de repertórios musicais em gêneros, estilos, épocas e culturas diferentes, criando diferentes sons.

Fonte: DCTMA, 2018, p. 69.

A proposta curricular organizada por campos de experiências do DCTMA (2018) para a etapa da Educação Infantil, está organizada em três grupos: o primeiro grupo de bebês, o segundo, crianças bem pequenas e o terceiro grupo de crianças pequenas. As faixas etárias de cada grupo definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como as possibilidades de experiências.

Alinhado à BNCC (Brasil, 2017, p. 44), os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento “[...] compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências [...]”. Esses campos de experiências são responsáveis por assegurar, no interior do espaço escolar, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que se desdobram em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Para o DCTMA (Maranhão, 2018), os campos de experiências não possuem uma ordem de prioridade, mas são complementares e estão interligados conforme as necessidades dos bebês, das crianças pequenas e bem pequenas, e com base no planejamento pedagógico do professor ao avaliar as circunstâncias de aprendizagem dos educandos para chegar a uma melhor forma de aprender e desenvolver suas capacidades.

Reafirmamos que os cinco campos de experiências em que está organizado no DCTMA (Maranhão, 2018) estão igualmente propostos pela BNCC (Brasil, 2017) no mesmo formato, assim definidos: 1º campo: “Eu, o outro e o nós”; 2º campo: “Corpos, gestos e movimentos”; 3º campo: “Traços, sons, cores e formas”; 4º campo: “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; 5º campo: “Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações”.

No que se refere ao campo de experiências “Eu, o outro e o nós”, o DCTMA destaca a importância da identidade da criança em processo de construção e desenvolvimento, a

descoberta de si enquanto sujeito social pertencente a uma sociedade constituída por direitos e deveres, bem como a valorização de sua identidade e o respeito ao próximo. Essa compreensão encontra respaldo na BNCC quando afirma que a criança:

Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais (Brasil, 2017, p. 40).

A criança, no contato com diferentes instituições sociais, sejam elas a escola, a família, a igreja etc., possibilita o desenvolvimento da linguagem para a apropriação da cultura, enquanto “[...] produto do trabalho humano [...]” (Martins, Rabatini, 2011, p.348). Além disso, conforme destaca Vygotsky (2001), devido à aprendizagem do sujeito ser essencialmente social, a criança consegue se desenvolver na medida em que interage com o ambiente.

A respeito do campo de experiências “Corpos, gestos e movimentos”, o DCTMA (Maranhão, 2018) destaca a relevância da linguagem corporal das crianças, respaldando-se nas orientações da BNCC (Brasil, 2017, p. 41), ao assinalar que: “Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão”.

No campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, o destaque do DCTMA volta-se para a questão da escolha do ambiente, com a intenção de estimular a criatividade das crianças, “[...] a exploração e a valorização da multissensorialidade, o protagonismo e o prazer contínuo das crianças pelas descobertas” (Maranhão, 2019, p. 68). Esse alinhamento respalda-se no pressuposto da BNCC de que o ambiente de construção e troca de conhecimentos:

precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (Brasil, 2017, p. 41).

Na apropriação da cultura pela criança, é necessário levar em conta os conhecimentos historicamente acumulados pelos educadores, para que de fato o educando se apodere dos conteúdos propostos, garantindo “[...] experiências e aprendizagens gradativamente mais complexas e desafiadoras para impulsionar o desenvolvimento humano” (Silva, Almeida, Ferreira, 2011, p. 222).

No campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, o DCTMA

(Maranhão, 2018) destaca a relevância das formas de linguagem para o desenvolvimento dos bebês e crianças, enfatizando a oralidade, a escuta, o estímulo ao pensamento e à imaginação. Tal compreensão parte do pressuposto da BNCC de que é “[...] nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (Brasil, 2017, p. 42).

Para Leontiev (1978, p. 86), “O nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa”. Desta forma, a linguagem é resultado da comunicação concreta da inter-relação entre os sujeitos sociais.

No processo de desenvolvimento da linguagem na Educação Infantil, tem como intenção, conforme destaca Lazaretti e Saccomani (2021), possibilitar que as crianças se apropriem e participem “[...] de diferentes práticas discursivas orais, de maneira a inseri-los nas mais diversas esferas de interação sociocultural” (Lazaretti, Saccomani, 2021, p. 175).

Por fim, no campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, o DCTMA (Maranhão, 2019) reforça a importância da vivência das crianças com o ambiente social, que ocorre por meio das brincadeiras e interações com adultos e demais crianças, na mesma linha de pensamento da BNCC, ao afirmar que “as crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais” (Brasil, 2017, p. 42).

Com base no que foi descrito a respeito da política de conhecimento para a etapa da Educação Infantil, compreendemos que a BNCC é o espelho orientador da construção do Documento Curricular do Maranhão, elaborado como referência para a construção dos currículos escolares. Nesse caso, valendo-nos da lente teórica de Pasqualini e Martins (2020), inferimos que essa política de conhecimento se pauta no enfoque construtivista, desescolarizante e assistemático de educação.

O enfoque construtivista diverge da existência de um conhecimento objetivo, isto é, científico e universal, e coaduna-se com o ideário pós-moderno, que subestima a eficácia e a legitimidade desse conhecimento para o progresso da humanidade e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, desvia a escola de sua função universal, a qual é a de transmitir os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e, na ausência desse conhecimento:

Resta-lhe, por conseguinte, corroborar que os alunos aprendam a aprender, sob um enfoque que faz a mais absoluta assepsia acerca da natureza dos

conteúdos desta aprendizagem e, mais do que isso, acerca da dimensão valorativa do conhecimento e da educação escolar, isto é, que os alunos aprendam o quê, para quê e a serviço de quem (Pasqualini; Martins, 2020, p. 436).

O que se pretende, do ponto de vista construtivista, ao defender o lema “aprender a aprender” dentro da instituição de ensino, é deixar claro, por parte da classe social dominante, a insatisfação ao acesso dos filhos da classe operária ao saber sistematizado, favorecendo assim um conhecimento fragmentado e utilitarista, atrelado a uma formação na dimensão unilateral.

Deste modo, no enfoque construtivista, vale destacar que o conhecimento assume um valor pragmático, baseado em uma utilidade prática imediatista, apresentando como uma das suas características, o aluno como centro do processo de aprendizagem. Tais características condensam-se em três fundamentos:

- 1) o aluno é o principal responsável por sua aprendizagem;
- 2) cabe à escola possibilitar que o aluno ‘reconstrua’ – num processo que só pode ser individual, o conhecimento já elaborado socialmente, dado que dependerá de seus interesses;
- 3) ao professor cumpre a tarefa de organizar os contextos interativos de modo a suscitar os interesses do aluno, guiando-o para que ocorra assimilação, acomodação e consequente adaptação do sujeito às representações sociais relativas ao meio (Coll, 1996 *apud* Pasqualini; Martins, 2020, p. 436).

Os fundamentos destacados no construtivismo no processo de ensino-aprendizagem, enfatizam o aluno neste processo como o principal responsável, mediante seus interesses de cunho pragmático. O educador assume o papel de facilitador do método de ensino, conduzindo o educando para ser concretizada a assimilação, a acomodação e, por fim, a adaptação às exigências do mercado de trabalho.

Ao negar o ensino sistemático proveniente do conhecimento historicamente construído pela humanidade para a Educação Infantil, prende-se no enfoque desescolarizante, uma educação para crianças pautada “[...] por um trabalho educativo assistemático e orientado pelo pragmatismo da vida cotidiana” (Pasqualini e Martins, 2020, p. 444).

No enfoque assistemático, verificamos a ausência de uma organização e transparência no currículo da Educação Infantil por campos de experiências, na medida em que, ao enaltecer as experiências, coloca-se em segundo plano — ou mesmo se deprecia — a importância do trabalho pedagógico e dos conteúdos, tornando-o insuficiente para abarcar um ensino desenvolvendo no cenário educacional infantil (Pasqualini; Martins, 2020).

Assim como para Lazaretti e Arrais (2018, p. 37), se a BNCC não deixa claro nos

campos de experiências quais conhecimentos historicamente sistematizados comporão os processos de aprendizagem das crianças para “[...] compreender, ampliar, diversificar e enriquecer fenômenos e objetos do mundo real e humano”, então, o DCTMA, alinhado à mesma proposta, configura-se numa referência precarizada dos conteúdos sistematizados, haja vista que:

[...] reside no aspecto assistemático e minimalista (no que se refere aos conteúdos) do arranjo curricular por campos de experiência, o que deriva de diferenças em termos do horizonte de formação esperada para as crianças, e da própria compreensão do que seja a experiência humana no mundo. (Pasqualini; Martins, 2020, p. 431).

Segundo o que expõe Lazaretti (2020), dentro da prática pedagógica, é importante saber sistematizar a experiência cotidiana do educando à experiência conceitual mediada pelo educador. Para ela, essa articulação possibilita a unidade entre currículo e planejamento, para que de fato o conteúdo de ensino seja valorizado e reconhecido como nuclear, isto é, essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Para Lazaretti e Arrais (2018), a essência da instituição escolar para a etapa da Educação Infantil encontra-se no ensino de conteúdos escolares, bem como na relação ativa e mediada entre educador e educando. Ademais, para Pasqualini e Martins (2020, p. 438), “[...] não há atividade humana isenta de conteúdo, no que se inclui a atividade escolar da criança [...]”.

O compromisso da educação escolar é com o conhecimento, é com a condução da criança à aprendizagem. Nesse sentido, é preciso defender a escola de Educação Infantil como um espaço que ensina, sem desconsiderar a especificidade desse processo (Lazaretti; Arrais, 2018, p. 34).

Conforme destacam Lazaretti e Arrais (2018), é essencial o reconhecimento dos centros de Educação Infantil enquanto escola, enquanto lugar de ensino, sendo contra os enfoques desescolarizante e assistemático que desvalorizam os conteúdos de ensino de serem ofertados em creches e pré-escolas.

Em consonância com Martins e Magalhães (2014), os conhecimentos a serem ofertados na Educação Infantil para que, de fato, ocorra aprendizagem e desenvolvimento dos educandos de 0 a 5 anos de idade, consistem nos saberes mais elaborados, como os filosóficos, científicos e artísticos, oriundos das conquistas histórico-sociais.

Desta forma, tais conhecimentos clássicos, convertidos em saberes escolares,

representam em sua concreticidade “[...] um compromisso político com a aprendizagem e com o desenvolvimento das crianças de todas as idades e em qualquer condição social” (Lazaretti; Arrais, 2018, p. 34), reafirmando um compromisso que é de todos: o da formação omnilateral da criança.

2.2 As concepções e práticas de interdisciplinaridade que orientam a gestão da política de conhecimento em vista da formação e desenvolvimento da criança

O DCTMA (2018) ressalta que os currículos municipais, as propostas pedagógicas e as práticas dos professores “[...] devem estar alinhadas com alguns princípios, como apontado nas DCNEI e na BNCC, a saber: éticos, políticos e estéticos” (Maranhão, 2019, p. 60). Ao tomar como referência o artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os princípios a que se refere são descritos em seus significados, da seguinte forma:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente, às diferentes culturas, identidades e singularidades;
Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, S/N).

Para o DCTMA (Maranhão, 2018), esses princípios devem ser apreendidos e incorporados pelas crianças por meio das trocas de relações e interações vivenciadas no processo formativo junto aos educadores, à comunidade e aos demais funcionários que compõem o estabelecimento de ensino, criando uma relação de confiança, respeito, qualidade e democratização.

Nesse sentido, a escola, para o DCTMA (Maranhão, 2018), tem como uma de suas funções sociais possibilitar o desenvolvimento integral dos educandos pela oferta de um currículo que seja rico em conhecimentos, de modo que o estudante, em seus processos formativos em perspectiva integral, “[...] construa sua forma própria de interação com o mundo, sendo agente de transformação da realidade social, numa relação dialética entre suas vivências e um contexto mais amplo de conhecimentos” (Maranhão, 2018, p. 16).

Essa perspectiva de articular o conhecimento escolar às questões da prática social e suas transformações encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que orienta a organização dos currículos da Educação Básica em todo o território nacional,

enfatizando a interdisciplinaridade, situação que se sintetiza da seguinte forma:

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2017, p. 16).

Esta abordagem pedagógica defendida pela BNCC (Brasil, 2017), que trata da organização interdisciplinar dos componentes curriculares e adotada pelo DCTMA (Maranhão, 2018) na organização curricular por campos de experiências, objetiva um currículo menos fragmentado e mais integrado com base na integração de diferentes disciplinas.

Além dessa orientação, o Documento também observa as exigências relativas à formação dos profissionais da educação, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, no parágrafo 6º da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. cuja formação desses profissionais deve ser composta por uma sólida formação teórica e interdisciplinar, além de contemplar a:

[...] integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 2015, p. 7).

Com o objetivo de garantir a base comum nacional, a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, destaca a importância de uma formação teórica e interdisciplinar sólida para os educadores, em que busca uma organização curricular integrada dos conteúdos, dando ênfase a realidade sociocultural dos educandos.

Desse modo, a questão da interdisciplinaridade ocupa lugar importante dentro dos dez princípios pedagógicos que norteiam o DCTMA (Maranhão, 2018), fato que aponta para a compreensão de que as ações pedagógicas dos professores devem alinhar-se a uma concepção de currículo crítico-reflexivo, capaz de abordar “[...] o conhecimento de forma interdisciplinar e se utilize de temas transversais, que seja capaz de auxiliar na formação humana e cidadã dos estudantes maranhenses” (Maranhão, 2018, p. 18).

Assim, a concepção de currículo adotada pelo DCTMA, alinhada à BNCC (Brasil, 2017) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), traz consigo uma perspectiva interdisciplinar, ao afirmar que, para o desenvolvimento integral das crianças, é necessário um conjunto de práticas capazes de articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico,

ambiental, científico e tecnológico do Estado, conforme sintetizado na seguinte afirmação:

[...] espera-se que a escola, enquanto instituição socializadora do saber, cumpra a função básica de oportunizar às crianças situações de acesso à aprendizagem de maneira formal, institucionalizada e apoiada nos referenciais da ética, cidadania e dignidade, ampliando a cultura trazida pelas crianças e a própria cultura da instituição escolar DCTMA (Maranhão, 2018, p. 59).

Percebe-se que a concepção de interdisciplinaridade defendida pelo DCTMA (Maranhão, 2018) está ligada à integração dos saberes, ampliando os conhecimentos que os educandos já trazem consigo, com os conhecimentos sistematizados com base em uma aprendizagem formal, institucionalizada e estruturada por meio de um currículo que promova o acesso aos conteúdos com o intuito de promover o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil.

No DCTMA (Maranhão, 2018), a compreensão que se depreende da interdisciplinaridade está associada à ideia de procedimento pedagógico e metodológico, que fundamenta todos os componentes curriculares que compõem as etapas de ensino. Mais precisamente, a concepção de interdisciplinaridade associa-se à ideia de integração dos saberes em vista da superação da fragmentação do saber escolar produzido pela escola.

A ideia é de que o currículo organizado na perspectiva interdisciplinar, bem como o planejamento da prática pedagógica, enquanto procedimento pedagógico e metodológico, tende a superar a fragmentação do saber à medida que propicia uma integração entre as disciplinas e os temas integradores.

No âmbito da Educação Infantil no DCTMA (Maranhão, 2018), a concepção de interdisciplinaridade, alicerçada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na BNCC, possui um caráter pragmático, visto que ocorre por meio da integração metodológica, estabelecida através da comunicação e cooperação entre especialistas e disciplinas.

Para o DCTMA, o currículo é uma sistematização do saber, deixando de ser apenas uma seleção de conteúdos ao possuir como objetivo maior a construção do conhecimento interligado “[...] às questões sociais que constituem a identidade de um povo e de uma localidade” (Maranhão, 2018, p. 18).

Nesse entendimento curricular, o DCTMA (Maranhão, 2018) destaca a importância de que a matriz curricular das escolas dos municípios esteja orientada com base nas particularidades do território maranhense, sem se desconectar do contexto regional e nacional. A esse respeito, a concepção de interdisciplinaridade presente no DCTMA ressalta a interação

que os conteúdos sistematizados devem ter com a pluralidade, a diversidade e a laicidade que compõem o território maranhense.

Um currículo inspirado no território possibilita a inserção da riqueza e diversidade do Maranhão nas ações pedagógicas nas escolas e salas de aula. Nesse sentido, constitui referência elaborada pelos professores maranhenses que consideram a BNCC, mas também a “maranhensidade” necessária a um currículo significativo para a aprendizagem de nossos estudantes (Maranhão, 2019, p. 14).

A concepção de interdisciplinaridade defendida pelo DCTMA (Maranhão, 2018) objetiva, através do saber sistematizado, a ampliação do conhecimento que as crianças possuem por meio das experiências construídas nas relações socioculturais, enfatizando a riqueza e a diversidade do Maranhão no currículo escolar e consequentemente no planejamento que culminará na prática pedagógica do educador em sala de aula.

Contudo, percebe-se que o DCTMA (Maranhão, 2018) ao apresentar uma proposta de organização do currículo com base nos campos de experiências, contrapõe-se e nega um currículo pautado por áreas de conhecimento, ocasionando diretamente e intencionalmente na defesa dos enfoques desescolarizante e assistemático, que desconhece primeiramente as instituições infantis como espaço escolar e a ausência de um currículo sistemático composto por um conjunto de conteúdos nucleares responsáveis pelo desenvolvimento omnilateral do educando.

No que concerne à Educação Infantil sobre os temas integradores, como prática interdisciplinar, é destacado no DCTMA (Maranhão, 2018), que os temas, enquanto assuntos, conseguem atravessar tanto os conteúdos básicos quanto os diversificados, assumindo um papel flexibilizador ao possibilitar “[...] temas inerentes à sua realidade social, do bairro, do município, da região e do estado” (Maranhão, 2018, p.10).

Verifica-se uma prática interdisciplinar presente na organização curricular da Educação Infantil por campos de experiências, na qual se leva em conta, prioritariamente, as interações e as experiências das crianças em diferentes espaços, proporcionando o diálogo entre o saber cotidiano e os conceitos trabalhados em sala de aula. Neste caso, objetiva-se:

[...] um currículo integrado, que seja comprometido com a qualidade social da educação e que considere a regionalidade do estado e as diversidades que compõem as infâncias, contrapondo-se às desigualdades (étnicas, raciais, de gênero, econômicas, geográficas e religiosas) (Maranhão, 2018, p. 63).

A prática interdisciplinar por campos de experiências, ao destacar como foco

principal do planejamento a realidade social da criança, tem como intuito relacionar os saberes e conhecimentos com as experiências e interações já desenvolvidas com base nas relações sociais para o desenvolvimento integral dos educandos.

Dessa forma, compreende-se que o compromisso da educação integral, conforme destacado no DCTMA, é promover através de um processo educativo de qualidade o desenvolvimento humano em todas as dimensões, sejam elas “[...] cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva” (Maranhão, 2018, p. 27).

Com base na perspectiva da educação integral, a prática docente assume um papel essencial na efetivação de uma aprendizagem significativa, ao possibilitar a articulação dos conteúdos aos contextos reais, mediante a seleção dos conteúdos essenciais à formação humana, com a intenção de promover atividades críticas e reflexivas (Maranhão, 2018).

Entretanto, entendemos que, se o conhecimento social está no centro dos interesses de classe, ele não é produzido de forma neutra e, nesse caso, o DCTMA (Maranhão, 2018), ao reproduzir as normas e diretrizes da BNCC (Brasil, 2017), tende a se pautar em um ensino fragmentado, com uma formação unilateral e instrumental, com foco central na formação voltada para o mercado de trabalho.

Dessa forma, mesmo que a interdisciplinaridade seja indiscutivelmente necessária nos dias atuais para a produção do conhecimento escolar, ela se apresenta como problema na medida em que, segundo Frigotto (2008, p. 48), “[...] está plotado na materialidade das relações capitalistas de produção da existência”. Nesse sentido, as concepções e práticas de interdisciplinaridade no DCTMA pouco colaboram para a conexão e articulação necessárias ao trabalho pedagógico interdisciplinar.

Entendemos que essa realidade é fruto, no campo educacional, de uma organização curricular sob influência da forte política neoliberal, baseada em seus ideais “[...] de livre mercado, eficiência, competência e busca de resultados” (Lavoura; Gomes, 2024, p. 2). As consequências disso no âmbito educacional podem ser vistas e sentidas no esvaziamento e empobrecimento dos currículos escolares; na desvalorização da categoria dos professores, com formações fragmentadas e desconexas de suas reais necessidades, além de salários miseráveis; na privatização das escolas e da gestão pública em parceria com empresas privadas, entre outros aspectos.

Na Educação Infantil, o currículo por campos de experiências origina um saber fragmentado, ausente ou esvaziado de conteúdos, obstaculizando os educandos no acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico, essenciais para o desenvolvimento humano. Depreende-se, nesse sentido, que a negação do direito ao conhecimento sistematizado tem como

função, de acordo com Tonet (2013), manter os interesses da classe burguesa vigente.

Se tais orientações de interdisciplinaridade, advindas da racionalidade da BNCC (Brasil, 2017), visam a uma formação humana pautada na lógica neoliberal, é inevitável que o desenvolvimento dos educandos seja limitado “[...] para o agir pragmático e cotidiano [...]” (Lavoura e Gomes, 2024, p. 5), além disso, o resultado é “[...] uma formação construída com fragmentos desconexos e justapostos” (Tonet, 2013, p. 726).

Por fim, reafirmamos que a fragmentação do conhecimento, enquanto realidade existencial, nutre-se das divisões sociais de classes, dos interesses antagônicos e da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual (Tonet, 2013). Superar essas divisões é responsabilidade não só da instituição de ensino, mas sim de todos os cidadãos que compõem o corpo social.

2.3 A interdisciplinaridade na perspectiva crítica e a formação humana

Diferente da concepção de interdisciplinaridade presente no Documento Curricular do Maranhão, associada à ideia de integração dos saberes com intuito de superar a fragmentação do saber escolar produzido pela escola, apresentamos a concepção de interdisciplinaridade na abordagem crítica para a análise do conhecimento. Tal abordagem leva em conta duas dimensões: a histórica e a social da realidade. Isto porque, embasa-se em muitas das ideias marxistas, conduzindo-se por uma perspectiva dialética. Contudo, a interdisciplinaridade na visão crítica não supera a fragmentação do conhecimento, isso porque é um problema ontológico.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade deixa de ser vista primeiramente como um mero ato entre especialistas e disciplinas, no que concerne à colaboração, integração, interação, comunicação e cooperação; em segundo, como uma prática pedagógica e metodológica e, por último, como um conjunto de atitudes. Para Oliveira, (2021, p. 25):

[...] essa abordagem crítica, diferentes das demais, representa mudanças na direção de olhar a questão da interdisciplinaridade avançando em relação aos discursos baseados na superação da compartimentação dos conhecimentos e na perspectiva meramente de integração, interação e diálogo entre as disciplinas.

Para a interdisciplinaridade crítica, a divisão entre o trabalho manual e intelectual não ocorre de forma natural, mas é resultante de um processo social, onde, na visão ontológica, a “[...] fragmentação do saber resulta do processo de fragmentação do próprio trabalho [...]”

(Oliveira, 2021, p. 25). Esta divisão ocasiona o fortalecimento e a permanência da dominação e exploração da classe trabalhadora.

Em uma sociedade capitalista formada por divisões de classes (interesses antagônicos) e a venda de força de trabalho para a sobrevivência (mais-valia) promove a exclusão e a alienação, uma vez que essas relações criam condições que limitam, atrasam e impedem o desenvolvimento humano.

Dessa forma, em consonância com Frigotto (2008, p. 51-52), para suprimir a fragmentação do conhecimento é necessária a superação da divisão de trabalho, entre o manual e o intelectual “[...] e dos mais diversos processos e mecanismos da exclusão, que no horizonte histórico significa lutar pela superação da sociedade de classe”.

Conforme afirma Tonet (2013), a superação da fragmentação não ocorrerá pelo viés puramente epistemológico, nem pelo esforço pedagógico ou comportamental. Mas sim, pela esfera ontológica, que reconhece que a fragmentação do conhecimento não é algo natural que desde sempre compôs a sociedade, e sim, de natureza social, responsável pela divisão social do trabalho e das diversas formas de alienação e exclusão dentro do viés capitalista.

Para Thiesen (2008, p. 551), a interdisciplinaridade objetiva no plano histórico e ontológico, “[...] integrar o que foi dicotomizado, religar o que foi desconectado, problematizar o que foi dogmatizado e questionar o que foi imposto como verdade absoluta”, rompendo por completo com a fragmentação do conhecimento, possibilitando ao sujeito acessar e dominar o conjunto do saber.

A busca pela compreensão da realidade por parte da interdisciplinaridade crítica faz-se mediante a relação do todo com as partes que as integram, possibilitando um entendimento amplo da realidade. Dessa forma, em consonância com Oliveira (2021, p. 24), a interdisciplinaridade é uma consciência crítico-dialética; pois reconhece a contradição e busca superá-la:

[...] pela busca do conhecimento restituição de totalidade, como síntese das determinações e relações sociais, em contraponto ao conhecimento fragmentado produzido pela ciência moderna, subordinada ao modo de produção capitalista.

A interdisciplinaridade na perspectiva crítica em relação ao conhecimento científico não se restringe, isto é, não se limita ao plano epistemológico, (teoria que estuda a natureza, a origem do conhecimento) e muito menos ao plano gnosiológico, (teoria que estuda a organização, sistematização do conhecimento), mas sim ao plano ontológico, que busca

compreender a natureza, a essência do ser humano no interior das relações sociais.

A complexidade da realidade do conhecimento na abordagem crítica de interdisciplinaridade permeia pela ampliação do saber, consequência do aumento das especializações fruto da modernidade, em contrapartida ao crescente avanço da fragmentação do conhecimento (Tonet, 2013).

Em conformidade com Frigotto (2011), ao abordar a interdisciplinaridade sob uma perspectiva crítica, defende a sua emergência e importância na produção do conhecimento, fundamentado no caráter dialético da realidade social, sendo contra ao conhecimento fragmentado, a serviço do sistema capitalista.

Ademais, conforme Tonet (2013, p.727), a interdisciplinaridade se faz visível na medida em que restitui “[...] ao conhecimento aquele caráter de totalidade que permita, tanto na realização de pesquisas teóricas, como na formação profissional e no tratamento dos problemas sociais, superar aquela visão atomizada dos objetos”.

Para esse propósito, é essencial compreendermos os equívocos que se manifestam em torno do entendimento de interdisciplinaridade presente nos argumentos e teorias que nos levam à busca pela superação da fragmentação por uma visão equivocada de interdisciplinaridade frente a um problema mal-equacionado (Tonet, 2013).

Desta forma, compreender a interdisciplinaridade como um mero ato entre especialistas e disciplinas, no que concerne à colaboração, integração, interação, comunicação e cooperação, é romper com a dependência ontológica entre o conhecimento e o ser, isto é, não aceitando “[...] a relação de dependência ontológica do conhecimento em relação às condições materiais” (Tonet, 2013, p.729).

Diante disto, ao tentar alcançar a superação da fragmentação pelo viés epistêmico, pedagógico, metodológico e comportamental, reconhece afirma-se que o conhecimento totalizante se faz pela soma de diversos fragmentos, contudo, sem realizar, como afirma Oliveira (2021, p. 26), “[...] a devida crítica a seu processo material de fragmentação [...]”. Para Pombo (2005), o todo não se resume à soma das partes. Dessa forma, para a autora:

[...] a especialização tem que ser complementada, ou mesmo em alguns casos substituída, por uma compreensão interdisciplinar capaz de dar conta das configurações, dos arranjos, das perspectivas múltiplas que a ciência tem que convocar para o conhecimento mais aprofundado dos seus objetos de estudo (Pombo, 2005, p. 12).

Dessa maneira, uma não compreensão interdisciplinar totalizante do conhecimento, inabilita uma visão ampla do que se está a ocorrer nos diferentes níveis sociais, limitando o

papel da interdisciplinaridade através da “[...] sua utilização fútil, superficial, como se tratasse de um mero projecto voluntarista formulado no contexto de uma simples moda, passageira como todas as modas” (Pombo, 2005, p. 11).

Para Frigotto (2011), ao dialogar com a interdisciplinaridade, é preciso compreendê-la dentro do plano material, histórico-cultural e epistemológico, considerando-a inicialmente como uma necessidade, que se forma historicamente; e, posteriormente, como um problema, que se impõe como desafio a ser decifrado.

A necessidade do trabalho interdisciplinar para a produção e socialização do conhecimento, não origina da arbitrariedade racional e abstrata, mas sim, “[...] da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social” (Frigotto, 2011, p. 43).

De acordo com o que aponta Oliveira (2021), a concepção de interdisciplinaridade terá sentido, uma vez que se fundamenta no carácter dialético da realidade social, “[...] pautada no princípio dos conflitos e das contradições dos movimentos complexos pelos quais a realidade pode ser percebida como una e diversa ao mesmo tempo” (Oliveira, 2021, p. 25).

A compreensão da realidade se faz mediante o entendimento do longo percurso histórico, até chegarmos à modernidade, e do percurso ontológico do ser social, buscando entender a natureza do ser humano, bem como os fundamentos que geraram o processo de fragmentação (Tonet, 2013). Conforme destaca Gomes (2021), a realidade que vivemos é o resultado das múltiplas e contraditórias determinações.

Destarte, a interdisciplinaridade é vista como um problema, pois encontra-se na materialidade das relações capitalista de produção (Frigotto, 2008). Isso Posto, a problemática da interdisciplinaridade se faz devido aos “[...] limites do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e, de outro lado, pela complexidade desta realidade e seu carácter histórico” (Frigotto, 2011, p. 41).

O que potencializa as limitações dos sujeitos, dificultando a produção do conhecimento, são as vivências no interior da sociedade dividida em classes, em que a vida é produzida de forma cindida e alienante (Frigotto, 2011). Portanto, para Tonet (2013), o originador da fragmentação do saber encontra-se na divisão social do trabalho. Isso ocorre devido ao princípio de sociabilidade estar fundamentado “[...] na lógica de mercado e nos interesses mais imediatos para a reprodução de capital” (Gomes, 2021, p. 30-31).

Para Garaudy (1964, p. 58), o trabalho dentro do regime capitalista, não se apresenta como “[...] uma atividade criadora do homem[...]”, dessa maneira, o trabalhador vende sua força de trabalho para sanar suas necessidades fisiológicas, alienando-se e adaptando-se as

necessidades e exigências dos modos de produção capitalista, perdendo sua identidade, uma vez que, não tem controle e nem participação nos lucros; sendo visto mais como “[...] operários-máquinas em vez de operários-homens” (Gramsci, 2011, p. 59).

A exigência por trabalhadores interdisciplinares espera-se por parte de quem forma que forneça sujeitos ao mercado de trabalho adaptáveis, adaptando-se às exigências das empresas; flexíveis, que tenham agilidade para resolver problemas técnicos nas empresas; além de plasticidade e mobilidade.

Na visão neoliberal, a educação é um bem privado, ficando nas mãos de poucos que detêm o poder, tendo como valor primordial o econômico, que em vez de promover a humanização, favorece a desumanização alienante. Para Laval (2004, p. 03) “O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico”.

No contexto educacional, em particular no processo de ensino-aprendizagem, tem-se encontrado dificuldades no desenvolvimento de experiências verdadeiramente interdisciplinares; ainda que haja um esforço conjunto da instituição escolar para alcançá-las. Conforme Thiesen (2008) as limitações ocorrem por diferentes razões, dentre as quais destacam:

[...] o modelo disciplinar e desconectado de formação presente nas universidades, da forma fragmentária como estão estruturados os currículos escolares, a lógica funcional e racionalista que o poder público e a iniciativa privada utilizam para organizar seus quadros de pessoal técnico e docente, a resistência dos educadores quando questionados sobre os limites, sobre a importância e relevância de sua disciplina e, finalmente, as exigências de alguns setores da sociedade que insistem num saber cada vez mais utilitário (Thiesen, 2008, p. 550).

A identificação das causas que produzem as dificuldades de experiências interdisciplinares que afetam diretamente a estrutura educacional, desde a educação infantil até o ensino superior, contribui para o fortalecimento do saber utilitarista presente no processo de aprendizagem. No contexto neoliberal, a educação tem como função adaptar a formação voltada para a classe trabalhadora, conforme a visão unidimensional das necessidades do mercado, proporcionando assim, um ensino fragmentado, plurifuncional ou polivalente.

A formação para os trabalhadores encontra-se alicerçada numa concepção de conhecimento, que para Frigotto (2012, p. 271) “[...] analisa a realidade humana de forma atomizada e que a reduz ao aparente mascarado como a mesma se produz”. Por conseguinte, é necessário, acerca da educação tanto básica quanto profissional, combater a fragmentação

proveniente do processo capitalista de produção.

Conforme Thiesen (2008), é preciso a eliminação das fronteiras artificiais do conhecimento, que promovem a homogeneização e o enquadramento conceitual. No processo de ensino-aprendizagem, a interdisciplinaridade contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável, uma vez que:

[...] possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem [...] (Thiesen, 2007, p. 96).

A interdisciplinaridade ao possibilitar o domínio do conhecimento profundo, sistemático e analítico, assegura aos educadores na relação com os educandos a reconstrução do conhecimento dialético. Conforme Thiesen (2008, p.552) “[...] quanto mais problematizantes, estimuladores, desafiantes e dialéticos forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de apreensão do mundo pelos sujeitos que aprendem”.

Para Saviani (2011), o trabalho educativo é o que produz, com base no objetivo destacado em sua fala, a humanidade direta e intencionalmente no sujeito. Deste modo, a educação, enquanto conjunto totalizante das relações sociais, deve investigar o fenômeno educativo sob uma ótica global.

Isso porque, sem essa perspectiva, a educação passa a ser vista e difundida como uma abstração, ficando pautada somente no idealismo (Cury, 2000). Assim, conforme Cury (2000, p. 70), “[...] uma visão de totalidade a respeito da educação implica a contínua dialetização entre as relações sociais de produção e a (re)produção de (velhas) relações sociais”.

Nessa perspectiva, para Cury (2000), a educação em sua essência é uma atividade humana oriunda das múltiplas relações sociais históricas, fazendo dela responsável direta e intencional da organização social. Nisso, reconhece que o saber fragmentado presente nos estabelecimentos escolares encontra-se a serviço da classe burguesa, sendo necessário sua superação através “[...] de um saber que permita compreender a realidade até a sua raiz - sua essência - e como uma totalidade” (Tonet, 2013, p.738).

Para que assim, assegure para os educandos da Educação Infantil, uma instituição de ensino que forneça uma formação humana que considere todas as dimensões que formam o sujeito em sua particularidade (Frigotto, 2012), não reprimindo sua liberdade, vontade, inteligência e consciência.

Em consonância com Saviani e Duarte (2010), o que irá promover aos educandos

uma formação humana é o acesso aos clássicos. Para os autores, clássicos são criações feitas historicamente pelo homem que resistem ao tempo, servindo de referências para as novas gerações.

Os Clássicos no âmbito escolar, segundo Saviani (2011, p.) “[...] é a transmissão-assimilação do saber sistematizado [...]”. O saber sistematizado, é um saber elaborado, conhecido também como erudito, pertencente a uma determinada classe hegemônica e motivo de resistência e de luta da parte da classe trabalhadora para o acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico.

Para Martins (2018), referente ao saber sistematizado, afirma que os conteúdos presentes nas instituições devem estar pautados nos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. Para a autora, o ensino desenvolvente deve promover com base na transmissão dos conceitos científicos, “[...] o desenvolvimento equânime dos indivíduos [...]” (Martins, 2018, p. 95).

A proposta de um ensino desenvolvente na Educação Infantil possibilita, na formação da criança, uma aprendizagem para o desenvolvimento psíquico, explorando o máximo de suas potencialidades e possibilidades, sejam elas voltadas para a percepção, pensamento, atenção, memória, imaginação e linguagem.

Desse modo, a interação entre aprendizagem e desenvolvimento se dá através do que Vygotsky (1896-1934) vai chamar de zona de desenvolvimento proximal, que são as funções existentes na criança, mas que se encontram em processo de amadurecimento. Em que a zona de desenvolvimento se divide em dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (Rego, 1995, 73-74).

O nível de desenvolvimento real, é quando a criança consegue realizar certas funções independentes da interferência de uma pessoa. Para Pasqualini (2010, p. 115) “[...] refere-se aos ciclos de desenvolvimento já percorridos e se expressa nas tarefas que a criança já domina e é capaz de realizar com autonomia”.

Já o nível de desenvolvimento potencial, é quando a criança consegue realizar determinadas funções, mas com a mediação de outra pessoa. Conforme Pasqualini (2010, p. 115) “[...] refere-se às funções psicológicas em processo de desenvolvimento e se expressa nas tarefas que a criança consegue realizar sob orientação”.

Conforme Rego (1995), o aprendizado é condição essencial para o desenvolvimento psicológico, constituindo uma especificidade humana forjada nas trocas de relações socioculturais. Nessa perspectiva, o educador assume o papel de agente potencializador, na medida em que lhe cabe mediar intencionalmente esse processo. Tal compreensão encontra

respaldo em Vygotsky (2010, p. 115), ao afirmar que:

“[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas das crianças.

Para Vygotsky (2010) a característica principal da aprendizagem é que ela é a responsável por promover a área de desenvolvimento potencial, isto é, as funções psicológicas, como a Percepção, pensamento, atenção, memória, imaginação e linguagem, através dos conteúdos de ensino, sempre acompanhada da mediação do educador.

Na perspectiva crítica, a aula, isto é, a prática de ensino do educador, para promover de fato a tríade: ensino, aprendizagem e desenvolvimento, deve estar atrelada às relações sociais, cujo o desenvolvimento acontece, conforme destaca Abrantes (2018), no momento em que promove de forma consciente no educando, a relação com o real.

Nesse horizonte, produz-se através do ensino a humanidade (Lazaretti, 2013), cuja intenção é “[...] garantir a apropriação, em cada indivíduo, dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano [...]” (Lazaretti, 2013, p. 31), sendo essa uma função social da escola que deve ser garantida desde a Educação Infantil.

Para a Educação Infantil, o ensino deve garantir as bases do pensamento teórico (Pasqualini, 2010), tornando essa etapa um terreno fértil para a apreensão dos fenômenos do mundo objetivo pelo educando, que ocorre, “[...] pelo pensamento apenas em sua aparência e compreendidos de forma isolada e estática [...], ou em sua essencialidade e movimento, compreendidos como partes de um todo” (Pasqualini, 2010, p. 189).

Assim, a assimilação do conhecimento em sua essencialidade e movimento pela criança requer compreender a aprendizagem, em princípio, como a responsável por excelência do desenvolvimento, constituindo-se, portanto, uma ação humana e não natural, que requer um “[...] processo ativo, interpessoal e mediado pelos signos da cultura” (Pasqualini, Lazaretti, 2022, p. 10).

Destarte, O ensino desenvolvente garante a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, levando em conta os níveis de desenvolvimento, ajudando os educadores a identificar o que os educandos já conhecem e o que precisam aprender para ampliar o conhecimento e avançar no percurso de formação em todas as dimensões humanas.

2.4 Os limites e possibilidades da política de conhecimento referenciada pela ótica da

interdisciplinaridade no DCTMA para a formação humana

Com base na perspectiva crítica de interdisciplinaridade apresentamos os limites e possibilidades da política de conhecimento presente no Documento Curricular do Maranhão. Tais limites decorrem de alguns fatores, como, de uma educação na perspectiva unilateral e restrita, da ausência de conteúdos e da adoção de uma postura interdisciplinar instrumental nos processos pedagógicos que impossibilitam o desenvolvimento humano, a formação integral da criança e um currículo pautado na organicidade e socialização do conhecimento em sua totalidade possível.

Assim, os estudos sobre interdisciplinaridade buscam retratar os limites e as possibilidades de integrá-la ao currículo pedagógico escolar. Para Thiesen (2013), a problemática que gira em torno do currículo está relacionada à fragmentação entre as diferentes áreas, disciplinas e atividades que compõem os conteúdos de conhecimento científico e escolar.

O DCTMA (Maranhão, 2018), para a etapa da Educação Infantil, na intenção de promover uma formação humana e integral, tem como função auxiliar na reestruturação dos currículos dos 217 municípios do Estado, a partir das aprendizagens essenciais definidas pela Base Nacional Comum Curricular.

Além disso, para a produção de conhecimentos, o DCTMA pauta-se nos princípios éticos, estéticos e políticos, tendo como ápice, no processo de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento de dez competências mobilizadoras de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades (Maranhão, 2018).

Dessa forma, para a BNCC (Brasil, 2017), a Educação Básica deve almejar a formação e o desenvolvimento integral do ser humano, “[...] o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2017, p. 14).

Para o DCTMA (Maranhão, 2018), o desenvolvimento das competências deve estar articulado com a realidade do território maranhense, refletindo na própria (re)estruturação das diretrizes curriculares do Estado, direcionadas às escolas de cada um dos municípios, ao ser proposto que as atividades pedagógicas articulem o conhecimento sistematizado — isto é, o científico — com as realidades do bairro, do município, da região e do Estado.

Com isso, busca-se consolidar diretrizes que garantam que o processo de ensino nas escolas seja pautado na valorização das identidades regionais e

locais, na laicidade do Estado, na diversidade religiosa, na igualdade de gênero, na diversidade cultural e social, partindo da perspectiva da valorização da cultura e da realidade concreta em que se está inserido. Objetiva-se um currículo que seja expressão das relações sociais, na perspectiva da emancipação do indivíduo, e que não se reduza a um amontoado de conteúdos sem intencionalidade de construir uma formação humana e libertadora (Maranhão, 2018, p. 17-18).

Conforme destaca o DCTMA (Maranhão, 2018), as competências que regem o currículo escolar, desenvolvidas dentro do processo de ensino-aprendizagem, devem estar alinhadas à cultura e à diversidade do território, valorizando as realidades locais de cada município, promovendo dessa forma a emancipação dos educandos, em que o currículo manifeste as relações sociais, dando sentido aos conteúdos trabalhados, para assim promover uma formação humana.

Na perspectiva crítica, o currículo vai além do aspecto técnico de seleção e sistematização dos conteúdos. Para Thiesen (2013, p. 593), “É o próprio movimento de produção da existência humana [...]” que, com relação ao conhecimento, fundamenta-se por meio das relações sociais de poder. Portanto, como produção social e cultural, o currículo origina-se das relações sociais concretas.

De acordo com o DCTMA (Maranhão, 2018), a intenção é fazer com que as propostas curriculares, voltadas para o que é ensinado nas escolas, tenham sentido e aplicabilidade, por meio “[...] da exploração, do entendimento e do respeito às especificidades de cada lugar, para, desse modo, formar cidadãos capazes de crescer enquanto indivíduos e enquanto coletividade” (Maranhão, 2018, p. 15).

Além disso, os temas integradores assumem a função de flexibilizar o currículo por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, ao alinharem os conteúdos dos componentes curriculares com as temáticas escolhidas pelo corpo escolar, para serem trabalhadas conforme a realidade social de cada instituição de ensino (Maranhão, 2018).

Tal postura é requerida para que, em nome da autonomia pedagógica, o professor não se desvincule da proposta pedagógica definida para a rede em que a escola está inserida ou, até mesmo, que não se afaste da proposta pedagógica que, coletivamente, foi definida para a comunidade escolar [...] (Maranhão, 2018, p. 29).

Com base nessa compreensão, o DCTMA aponta a necessidade de que as ações pedagógicas estejam embasadas em uma concepção de currículo crítico e reflexivo, no qual as práticas pedagógicas dos professores e os conteúdos “[...] devem ser pautados na formação

integral e cidadã dos estudantes” (Maranhão, 2018, p. 18).

Desse modo, a compreensão de currículo numa relação dialética, para o DCTMA, “[...] é mais que a soma das partes: planejamento + conteúdos + aulas + livros + atividades + interação professor/estudante. É uma escola funcionando” (Maranhão, 2018, p. 17). Em que as trocas de relações nas escolas se resumem a currículo, desde a portaria, na recepção dos educandos, até o último horário de aula. Cujo objetivo basilar consiste em se apropriar do conhecimento científico, cultural e social.

Essa compreensão de currículo por parte do DCTMA (Maranhão, 2018) de afirmar que tudo que ocorre na escola se resume a currículo, dificulta diferenciar as atividades curriculares das extracurriculares, elevando as atividades secundárias em detrimento das atividades fundamentais, descaracterizando o trabalho escolar.

No que diz respeito à contribuição do currículo, segundo o DCTMA (Maranhão, 2018), no que envolve o processo de aprendizagem dos educandos, dá-se, primeiramente, mediante a construção de suas identidades, a estimulação de suas capacidades, de suas competências, do discernimento e da análise crítica.

Então, surge a necessidade de que a formação inicial e continuada dos municípios do Estado esteja alinhada à BNCC (Brasil, 2017) e ao DCTMA, enquanto norteadores oficiais do processo de ensino-aprendizagem, visto que os conteúdos repassados nas escolas devem formar o cidadão com habilidades e competências, ao possibilitar “[...] o prosseguimento nos estudos, o exercício pleno da cidadania e a inserção no mundo do trabalho” (Maranhão, 2018, p. 19).

Dessa maneira, ainda que a política de conhecimento no Documento Curricular Maranhense (Maranhão, 2019) leve em conta, no que se refere ao desenvolvimento da criança, as dimensões do cuidado e das experiências, uma das causas que limita o desenvolvimento humano é a educação na perspectiva unilateral e restrita, incorporada na BNCC e no DCTMA. De acordo com Frigotto (2012, p. 268), a formação humana encontra-se submetida à lógica capitalista, através da “[...] propriedade privada dos meios e instrumentos de produção, na divisão social do trabalho, e nos processos de expropriação e alienação [...]”.

Para Vygotsky (2010), o segredo para um bom ensino está no que se adianta ao desenvolvimento, o que significa, para Martins (2011, p. 224-225), “[...] inserir o ato de ensino nas relações mútuas entre as possibilidades e limites que se põem de manifesto no desempenho da criança, limites que, uma vez superados, avançam sob a forma de novas possibilidades”.

Outro ponto de destaque, devido à sua importância no currículo da Educação Infantil no DCTMA, é a criança vista, no processo educativo, como sujeito ativo e participante,

levando em conta seus interesses, descobertas e curiosidades. No entanto, conforme Lazaretti e Arrais (2018), pelo fato de a BNCC, assim como o DCTMA, ser constituída por campos de experiências, o que limita a formação integral das crianças é a ausência de conteúdos claros, não se explicitando quais elementos do patrimônio histórico da humanidade serão trabalhados, uma vez que se enfatiza que a construção do conhecimento se dá com base nas situações cotidianas e espontâneas dos alunos. Em consonância com Thiesen (2013, p. 593):

A produção do currículo, como campo de lutas, engendra-se na produção sempre tensionada das relações sociais mediatizadas pelos interesses de classe e materializadas na atividade educativa como um jogo de forças em torno do seu objeto mais precioso – o conhecimento.

O currículo, enquanto espaço de disputas desiguais, favorece os que detêm os meios de produção, desfavorecendo os que vendem a força de trabalho para a sua subsistência. Na educação, fortifica-se o então chamado dualismo educacional, distinguindo a educação pública da educação particular, desde o aspecto físico ao curricular, apresentando concepções distintas de homem, de mundo e de sociedade, direcionando para que tipo de desenvolvimento humano quer formar: o desenvolvimento homnilateral ou para a unilateralidade do desenvolvimento.

Conforme Pasqualini e Martins (2020, p. 432), os campos de experiências “[...] contemplem experiências sensoriais, corporais, estéticas e intelectuais [...]”, o DCTMA, ao defender um currículo pautado em competências e organizado por campos de experiências, favorece seu esvaziamento, constituindo um empecilho para que, de fato, não se concretize um currículo interdisciplinar, visto que a interdisciplinaridade, contrária à fragmentação, fundamenta-se na totalidade da experiência humana (Thiesen, 2013).

À vista disso, a interdisciplinaridade crítica apoiada no currículo da Educação Infantil, ao se fundamentar, como princípio, na totalidade da experiência humana, possibilita no ensino infantil, que a experiência cotidiana da criança esteja vinculada à experiência conceitual mediada pelo educador (Lazaretti, 2020).

Nesse caso, a articulação entre as experiências possibilita a dialogicidade entre o currículo e o planejamento, conservando na prática pedagógica o que é nuclear, isto é, o conteúdo (Lazaretti, 2020). Ao extrair os conteúdos da cultura elaborada pela humanidade, espera-se, mediante o planejamento, desvelar o papel que a cultura cumpre em desenvolver a humanidade nos educandos.

O que limita o DCTMA na busca por um currículo pautado na organicidade e socialização do conhecimento em sua totalidade possível é a adoção de uma postura

interdisciplinar instrumental nos processos pedagógicos, na qual se insiste em “[...] interdisciplinarizar o currículo pela via da orientação didática e metodológica ou por intermédio da prescrição de propostas curriculares no âmbito da oficialidade” (Thiesen, 2013, p. 594), com o intuito de atender às exigências do mercado, formando para o “[...] desemprego, a informalidade, para a precarização e exploração” (Lavoura; Gomes, 2024, p. 7).

Na Educação infantil, a organização curricular dos conteúdos dentro da gestão do conhecimento na perspectiva interdisciplinar crítica deve estar pautada no conjunto de atividades nucleares, isto é, dos saberes sistematizados, científico. Em consonância com Pasqualini e Martins (2020, p. 438), ao incluir a atividade escolar da Educação Infantil, afirmam que “Não há atividade humana isenta de conteúdo [...]”.

Para Apple (2013, p. 71), o “[...] currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo”, partindo-se da concepção de homem, educação, sociedade e mundo de um determinado grupo seletivo, que dispõe do conhecimento legítimo.

Portanto, ao tornar o currículo um espaço de disputa, entende-se que os conteúdos sistematizados são negados aos filhos da classe trabalhadora desde a primeira etapa da Educação Básica. Para reverter essa situação, é necessário assumir o currículo como uma construção social e cultural resultante da práxis humana enquanto concreto pensado (Thiesen, 2013).

Para Thiesen (2013), é possível trabalhar com a interdisciplinaridade para além da abordagem instrumental, desde que seja entendida “[...] como movimento do real, portanto na gênese da produção histórica do mundo e do conhecimento, e como exigência científica que busca certa organização do mundo e do conhecimento por intermédio das linguagens” (Thiesen, 2013, p. 593-594).

Assim, para que se possibilite, de fato, um ensino de qualidade, ressaltamos, desde a Educação Infantil, a importância do planejamento e da consciência sobre a função e o compromisso social por parte do corpo docente e de toda a comunidade escolar, a fim de promover “[...] a humanização e o desenvolvimento cultural das crianças, produzindo aprendizagens que elevem a capacidade psíquica delas” (Pasqualini; Lazaretti, 2022, p. 57).

Segundo Giroux (1986, p. 157), as instituições escolares devem propiciar “[...] espaço para o ensino, o conhecimento e as práticas sociais emancipatórias”, na perspectiva de formar cidadãos críticos, firmados em um currículo que promova o discurso teórico-crítico, mediante o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Além disso, é relevante destacarmos o papel de uma gestão escolar e do

conhecimento comprometida com “[...] uma ação pedagógica que possibilite à criança o contato e a interação com a totalidade de conhecimentos, que lhe apresentem o mundo tal como ele é, um mundo concreto, complexo e contraditório” (Souza, 2007, p. 135).

Em suma, almeja-se a democratização do saber sistematizado e de qualidade, refletindo uma política de conhecimento na perspectiva interdisciplinar para a Educação Infantil, situada numa concepção crítico-dialética, pautada nas condições da práxis, que se dá por meio da reflexão teórico-crítica e da ação prática, agindo contra todo e qualquer modelo alienante e excludente de ensino e condições de trabalho (Frigotto, 2011).

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1 Tipo de Pesquisa e sua abordagem

Esta pesquisa adota a abordagem crítico-dialética, inscrevendo-se nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) para investigar a gestão do conhecimento na Educação Infantil maranhense. Amparado pelas contribuições de Benitez (2016), Netto (2011) e Zago (2013), o método é aqui compreendido como uma ferramenta rigorosa para a análise das dinâmicas sociais, reconhecendo que a reprodução da vida e da educação é condicionada pela realidade material. Assim, a investigação propõe-se a superar a análise superficial do Documento Curricular do Maranhão, buscando apreender as contradições e os fundamentos reais que moldam a interdisciplinaridade e as práticas de gestão na Educação Infantil na rede pública.

A adoção pela abordagem crítico-dialética neste método epistemológico fundamenta-se na indissociabilidade entre o histórico e o dialético para compreender o objeto em sua dinamicidade. Enquanto o termo "histórico" assevera que a sociedade é o resultado de eventos que a organizam e solidificam no tempo, o aspecto "dialético" reconhece a realidade como um movimento constante de contradição e transformação (Neto, 2011; Bressan; Brzezinski, 2022). Essa unidade conceitual é a razão pela qual a gestão do conhecimento não é analisada como um dado isolado ou estático, mas como um processo dinâmico e permanentemente inserido em um contexto social em disputa.

Prosseguindo nessa lógica, o método (MHD) oferece concepções de homem, sociedade e trabalho que são vitais para a análise crítica do objeto. Sob essa ótica, o homem é um ser histórico que não apenas extrai sua sobrevivência da natureza, mas a transforma ativamente por meio do trabalho. Contudo, no sistema capitalista, tal relação é mediada pela alienação, na qual o sujeito não se reconhece no produto de sua própria ação transformadora (Marx, 2007). Essa premissa torna-se fundamental para discutir como o conhecimento é gerido e socializado na etapa escolar, revelando as contradições do processo educativo.

Nessa perspectiva marxiana, a essência social reside na unidade entre homem e natureza, o que representaria o humanismo plenamente realizado (Marx, 2004). Todavia, a divisão de classes na sociedade capitalista fratura essa unidade, reduzindo o indivíduo ao papel de detentor do capital ou vendedor de sua força de trabalho.

No contexto educativo, tal fragmentação reflete a separação entre o planejar e o executar, impactando diretamente a interdisciplinaridade proposta nos documentos curriculares

e a formação integral da criança, desafiando a gestão escolar a superar visões puramente técnicas, e desvelar as raízes dessas divisões na gestão do conhecimento atual.

É precisamente através do trabalho que o homem manifesta sua atividade vital, embora a divisão social dessa produção, alicerçada na propriedade privada, tenda a fragmentar o sujeito. Tal estrutura converte o trabalhador em uma mera peça da engrenagem produtiva, privando-o do controle consciente sobre a totalidade do processo (Tonet, 2013). Ao transpor essa lógica para a especificidade da Educação Infantil, a pesquisa busca investigar se a gestão do conhecimento promove a emancipação do sujeito ou se, ao contrário, reproduz a fragmentação e a alienação típicas do modo de produção vigente.

Vale ressaltar ainda que, como pensamento crítico, a dialética visa alcançar a essência do objeto ao romper com a "pseudoconcreticidade", superando o senso comum que se limita à aparência imediata dos fatos (Kosik, 1969). A compreensão dialética da realidade enxerga a totalidade como uma unidade dinâmica e em constante construção social (Zago, 2013). Dessa forma, a análise do Documento Curricular do Maranhão não se encerra no texto normativo, mas busca compreender as relações de poder e as intenções pedagógicas que compõem a totalidade da política educacional, de modo particular, a interdisciplinaridade ali proposta.

Articulada a esses fundamentos, a pesquisa assume uma natureza interventiva por entender que a abordagem crítico-dialética exige a superação da mera contemplação do fenômeno em favor da sua transformação. Para além de analisar a realidade, propõe-se transformações nas práticas docentes na Educação Infantil por meio de um processo colaborativo que envolve a análise da realidade vivenciada, seguida da elaboração e validação de um produto educacional. Essa estrutura metodológica materializa a ação transformadora discutida anteriormente, convertendo o conhecimento teórico em uma proposta concreta de mudança das práticas educativas.

Dessa forma, a atividade de pesquisa vincula-se ao movimento "[...] de crítica, de construção do novo conhecimento e de ação com vistas à transformação" (Benitez, 2016, p. 8). Para além da coleta de dados, o processo de validação do Produto Educacional constitui-se como um espaço formativo essencial, proporcionando aos educadores uma reflexão profunda sobre sua própria prática. Essa dinâmica contribui para a ampliação do conhecimento docente acerca da gestão do conhecimento na perspectiva interdisciplinar, unindo a validação do instrumento à qualificação profissional dos envolvidos no cotidiano da educação infantil.

3.2 Contextos e sujeitos da pesquisa

O Centro de Educação Infantil Professora Isabel Dolores Leão Brito, localizado na zona urbana, especificamente na Avenida Santos Dumont, sem número, no Bairro Antenor Viana, foi inaugurado em 14 de março de 2015 pelo então prefeito municipal de Caxias, Leonardo Barroso Coutinho. Neste ano de 2025, a instituição completa dez anos de funcionamento a serviço da comunidade.

A escola pública municipal Isabel Dolores oferta a etapa da Educação Infantil nas modalidades de creche, pré-escola e educação especial, funcionando de forma presencial, em período diurno: pela manhã, das 7h às 11h, e à tarde, das 13h às 17h.

O número de matrículas no Centro Infantil no ano de 2025 foi de 267 alunos, sendo 76 na creche e 191 na pré-escola. Em 2024, o número total de matrículas nessas duas modalidades foi superior, com 275 alunos, o que representa uma redução de 2,91% (8 matrículas a menos), mesmo com a queda concentrada na pré-escola (QEdu, 2024).

Atualmente, a escola conta com um total de 34 funcionários, distribuídos da seguinte forma: treze professores, sendo que duas professoras possuem jornada dobrada; cinco vigias; duas manipuladoras de alimentos; quatro zeladoras; um secretário escolar; três auxiliares administrativos; um apoio pedagógico (coordenador); três agentes de inclusão; uma gestora geral e uma gestora adjunta.

A estrutura física da escola é composta, atualmente, por dez salas de aula, sendo nove turmas no turno da manhã e oito no turno da tarde. O Centro Infantil não dispõe de biblioteca, mas conta com uma sala de leitura apropriada para as crianças. A escola possui, ainda, sala da diretoria, cozinha, refeitório no pátio coberto e onze banheiros — incluindo banheiros em três salas do infantil e um adaptado para crianças com deficiência.

Além disso, há um almoxarifado, uma sala dos professores(as), um espaço aberto para recreação, uma caixa de areia, estacionamento, uma despensa para alimentos e materiais de limpeza. A escola não possui sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas dispõe de conexão de internet banda larga de boa qualidade.

No momento, a escola desenvolve cinco projetos, todos voltados à conscientização e à preservação do meio ambiente. São eles:

1. **“Deixe viver”** – projeto que aborda a importância do ecossistema na manutenção da vida dos seres vivos;
2. **“Plante seu jardim”** – incentiva o trabalho coletivo e a valorização das plantas na purificação do ar;

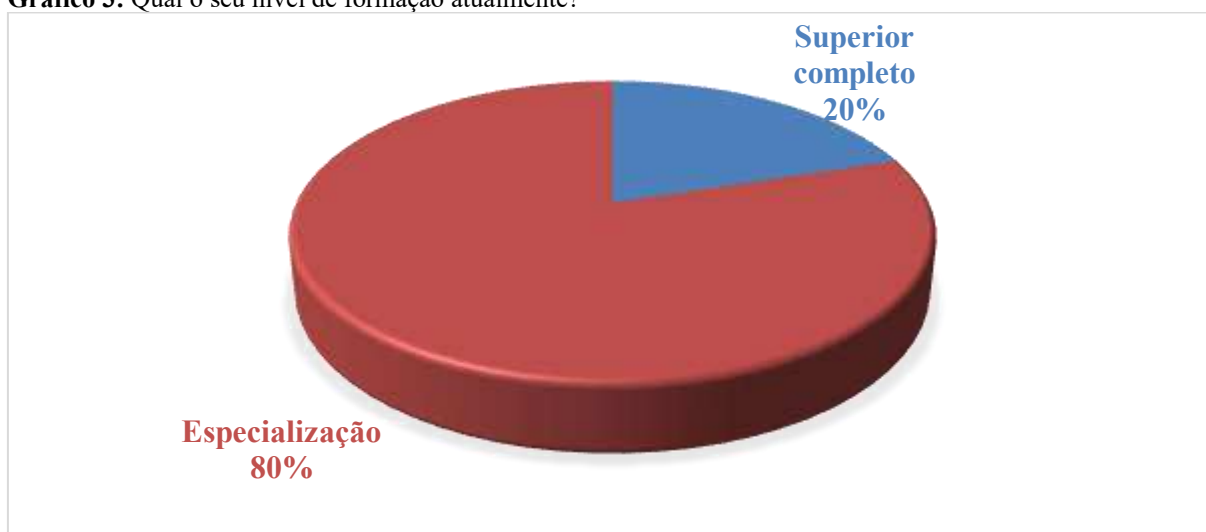
3. **“Não desperdice vida, não desperdice água”** – promove a reflexão sobre o valor da água em nossas vidas;

4. **“Lixão na nossa comunidade”** – denuncia o problema ambiental causado pelo lixão localizado no Bairro Teso Duro;

5. **“Transformando recicláveis: a alegria de criar e reutilizar”** – discute a relevância do descarte consciente e da reutilização de materiais recicláveis.

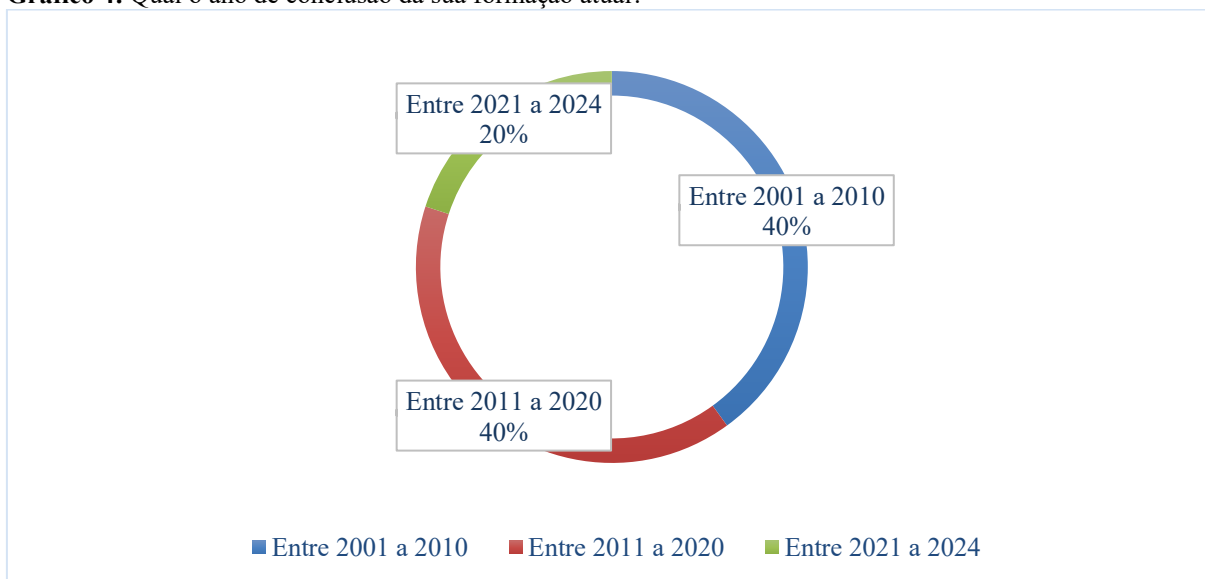
3.3 Caracterização dos participantes

Gráfico 3: Qual o seu nível de formação atualmente?



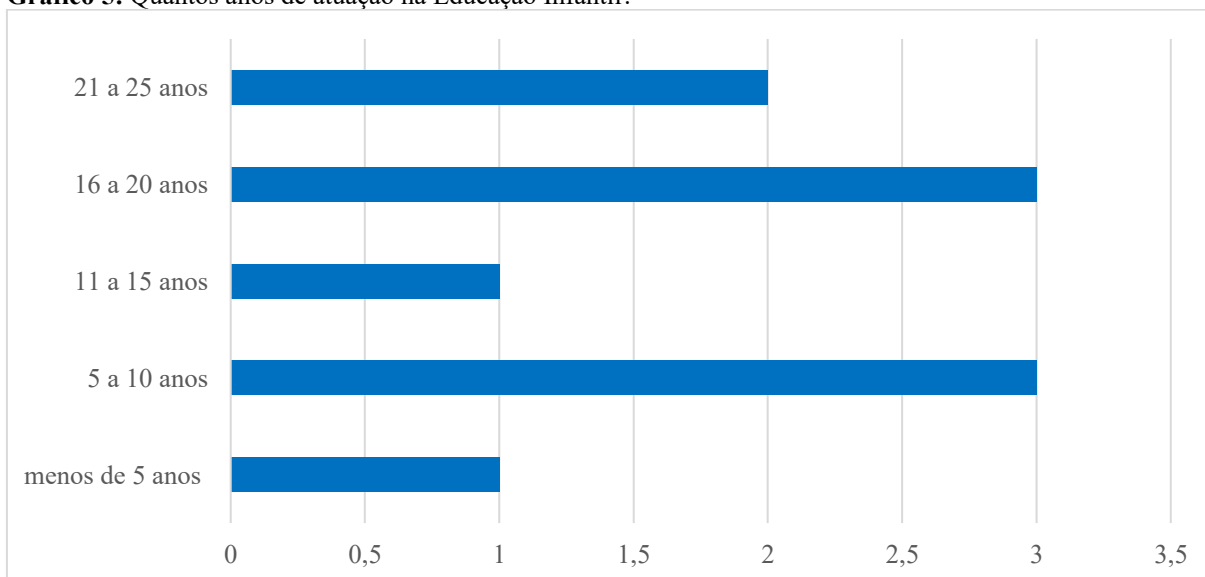
Fonte: Elaboração da autora, 2025.

O Gráfico 3 revela o nível de formação dos professores que atualmente lecionam no Centro de Educação Infantil Professora Isabel Dolores Leão Brito. Dos dez educadores entrevistados, que correspondem a 100% do corpo docente, dois possuem apenas o ensino superior completo, o que equivale a 20%. Os demais 80%, ou seja, oito professores, além de terem concluído o ensino superior, possuem também uma especialização na área da Educação Infantil ou da Educação Especial.

Gráfico 4: Qual o ano de conclusão da sua formação atual?

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

O Gráfico 4 retrata o ano de conclusão da formação atual dos professores atuantes na etapa da Educação Infantil. Entre os anos de 2001 e 2010, formaram-se quatro professores, o que representa 40% do corpo docente. No período de 2011 a 2020, a mesma quantidade de quatro educadores concluiu sua formação, correspondendo igualmente a 40% dos dez professores participantes. Por fim, entre os anos de 2021 e 2024, 20% dos docentes se formaram.

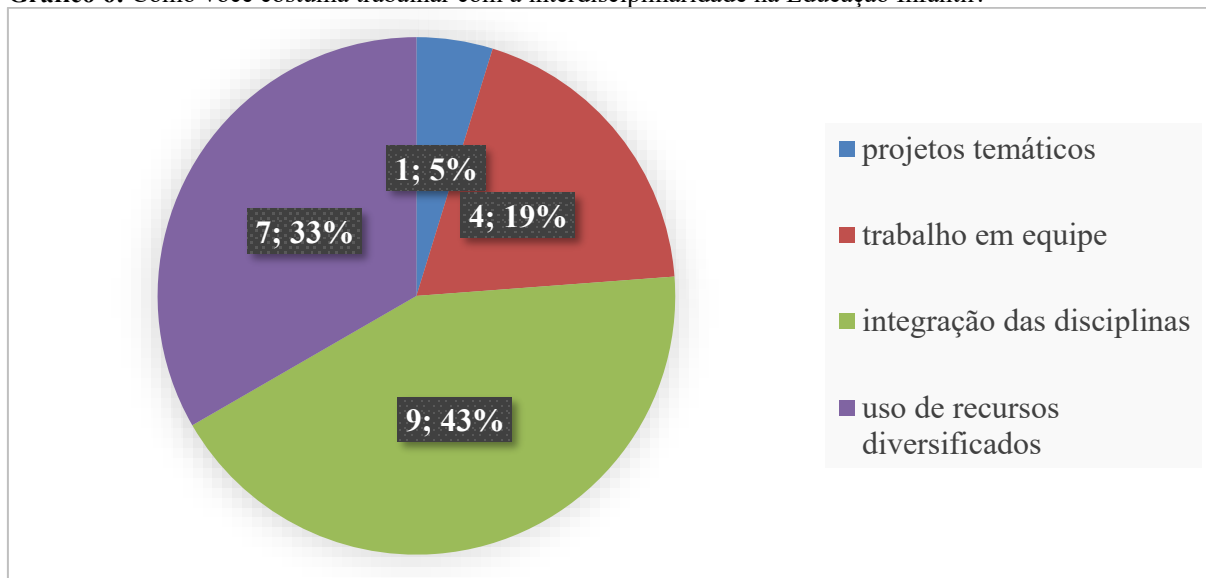
Gráfico 5: Quantos anos de atuação na Educação Infantil?

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

O Gráfico 5 apresenta os anos de atuação na Educação Infantil dos professores do

Centro de Educação Infantil Professora Isabel Dolores Leão Brito. Em face do exposto, apenas 10% do professorado possui menos de cinco anos de experiência. De cinco a dez anos de atuação, estão 30% dos docentes. Outros 10% possuem entre onze e quinze anos de regência escolar. Já 30% apresentam entre dezesseis e vinte anos de trabalho na área, e, por fim, 20% dos educadores possuem de vinte e um a vinte e cinco anos de regência.

Gráfico 6: Como você costuma trabalhar com a interdisciplinaridade na Educação Infantil?



Fonte: Elaboração da autora, 2025.

O Gráfico 6 apresenta a resposta dos professores à pergunta sobre como costumam trabalhar com a interdisciplinaridade na Educação Infantil, sendo possível assinalar mais de uma opção. Diante disso, apenas 5% do professorado indicou trabalhar com projetos temáticos. Apenas 19% dos docentes realizam esse trabalho em equipe. A forma mais praticada de interdisciplinaridade é a integração entre disciplinas, apontada por 43% dos respondentes. Em seguida, 33% dos professores afirmaram utilizar recursos diversificados como estratégia para promover a interdisciplinaridade.

3.4 Coleta de dados: etapas, procedimentos e instrumentos

A presente pesquisa seguiu-se às seguintes etapas: processo de consulta, identificação e seleção de materiais bibliográficos e documentais; realização de leituras e releituras críticas das fontes localizadas, para análise crítico-interpretativa dos dados e o processo de elaboração e validação do PTT, descrevendo como foi avaliado e o processo de aplicação do questionário após o desenvolvimento do produto educacional.

Realizamos, no primeiro momento, a consulta, a identificação e a seleção de materiais já elaborados, como livros e artigos científicos e documentos que regem a Educação Infantil ao nível Nacional, Estadual e Municipal. O intuito desse momento destinou-se à **leitura seletiva de documentos** que trataram sobre a temática em estudo, construindo um embasamento teórico crítico. Conforme destaca Gil (2008), o objetivo dessa leitura foi verificar mais atentamente as obras que contêm informações úteis para o trabalho, e orientar a análise do documento que fora estudado, recebendo um tratamento analítico.

Fizemos, no segundo momento, **leituras e releituras críticas das fontes localizadas**, que teve como objetivo desenvolver uma postura crítica e reflexiva. Para Andrade (1997), a técnica de leitura tem como objetivo a apreensão do conteúdo do texto, que será submetido à análise e à interpretação.

Nesta lógica, na escolha dos eixos temáticos estruturantes, optou-se por dialogar com os fundamentos críticos de interdisciplinaridade, concepção de currículo, formação humana e desenvolvimento da criança. Com a construção do referencial teórico, apresentou-se as concepções de interdisciplinaridade crítica, apoiados em Frigotto (2011), Tonet (2013), Goldman (1978) e Thiesen (2013).

Nas concepções em currículo, apoiou-se em Moreira e Tadeu (2013), Apple (2013), Giroux e Simon (2011), Sacristán (2013) e Santomé (2013); nas concepções de formação humana, respaldou-se em Frigotto (2012); e, no desenvolvimento da criança, fundamentou-se em Vygotsky (2010), Luria (2010), Leontiev (2010), Pasqualini e Lazaretti (2022) e Lígia Martins (2011).

Na pesquisa, o trabalho de campo para a coleta de dados, como método, proporcionou o contato direto com o espaço e os sujeitos da investigação. No primeiro momento, para o planejamento e sistematização dos dados, utilizamos dois instrumentos: o questionário e a entrevista para a obtenção de informações confiáveis.

Neste processo, já na segunda etapa do procedimento de formulação dos dados, o contato com o locus da pesquisa possibilitou uma visão ampla, vendo o objeto de estudo em constante movimento. A apresentação da pesquisa aos sujeitos participantes contribuiu para o entendimento dos educadores sobre o objeto de estudo investigado e analisado.

Na terceira etapa, para a coleta de dados, o questionário estruturado ou padronizado “[...] visa à obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos” (Ludke, André, 2018, p. 40). A escolha do questionário estruturado deu-se devido à sua eficiência na coleta de dados, com perguntas objetivas, não necessitando da interferência externa, além do mais, possibilitou trazer

os dados na forma de gráficos para uma melhor descrição e entendimento dos dados.

O questionário estruturado foi constituído por perguntas fechadas, com opções pré-determinadas, sendo que, em algumas questões, os educadores poderiam marcar mais de uma. As perguntas estavam relacionadas à formação académica, referente ao ano de início e término de conclusão; à etapa da Educação Infantil que leciona, aos anos de atuação na Educação Infantil, se já participaram de formação específica do Documento Curricular do Maranhão (2018) e como trabalham com a interdisciplinaridade.

A entrevista estruturada, conforme Severino (2007), enquanto técnica, serve para obter informações diretamente com o sujeito entrevistado, ocorrendo uma interação entre eles com a intenção de reunir informações sobre o que o entrevistado pensa e sabe em relação ao objeto em estudo presente em sua realidade social.

A preferência pela entrevista estruturada é que ela possibilitou uma sequência lógica das questões elaboradas, transparência na fala dos educadores, clareza na transcrição das colocações, um maior aprofundamento e aproveitamento das respostas dos educadores, possibilitando a identificação dos indicadores comuns para a definição dos eixos orientadores, culminando no desenvolvimento da análise.

Na entrevista, as perguntas estavam direcionadas para o Documento Curricular do Maranhão (2018), a política de gestão do conhecimento para a etapa da Educação Infantil, as concepções de interdisciplinaridade dos educadores, as práticas educativas dos docentes, e os limites e possibilidades da política de gestão do conhecimento.

3.5 Experiência de Validação do Produto Educacional

Referente ao produto educacional, com base nas primeiras análises de dados, o elaboramos no formato de curso de extensão, validado através da oferta de um curso de Formação Interdisciplinar para professores da Educação Infantil, intitulado “A política de conhecimento na Educação Infantil sob a ótica da interdisciplinaridade”.

O curso foi implementado entre 29 de novembro e 17 de dezembro de 2025, com carga horária concentrada no turno matutino (07:30 às 12:30), nas dependências do Centro de Educação Infantil Professora Isabel Dolores Leão Brito. A formação contou com a adesão de dez docentes atuantes nas turmas de infantil III, IV e V.

O curso teve uma carga horária de vinte horas, tendo como público-alvo, educadores da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Caxias-MA. O objetivo basilar do curso foi contribuir para a ampliação do conhecimento dos educadores

sobre a política de gestão do conhecimento voltada para a Educação Infantil na perspectiva interdisciplinar.

Tendo como objetivos específicos: discutir a interdisciplinaridade na produção do conhecimento fundamentada no caráter dialético da realidade social; apresentar as concepções e práticas de interdisciplinaridade presentes no DCTMA (2018) problematizando os efeitos nocivos da polissemia conceitual, e por último, desenvolver o planejamento de sequências didáticas sobre os conteúdos do campo de experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação.

Para melhor aproveitamento e aprendizagem dos conteúdos formativos, primeiramente realizou-se a explanação dos conteúdos propostos com auxílio de um data show; em seguida ocorreu uma roda de conversa, sempre acompanhado de um texto para ampliar a discussão do que foi apresentado na amostra expositiva para assim acontecer a avaliação. O processo avaliativo se deu através do uso do questionário (Cf. Questionário no apêndice) com as mesmas perguntas que foram elaboradas na entrevista, divididas em dois questionários, um para cada encontro, conforme o conteúdo trabalhado.

A dinâmica formativa foi marcada por uma participação dialógica, em que os educadores compartilharam vivências cotidianas e reflexões críticas sobre currículo, planejamento e processos de ensino-aprendizagem. O curso estruturou-se em sequências didáticas, divididas em três blocos temáticos complementares.

O primeiro bloco tratou-se da fundamentação teórica, discutindo a interdisciplinaridade na produção do conhecimento sob o prisma da dialética social, fundamentando a prática educativa em uma perspectiva crítica e transformadora.

No segundo momento focou-se na análise Documental e Crítica, especificamente nas concepções e práticas interdisciplinares no DCTMA (2018). Nesta etapa, problematizou-se a polissemia conceitual e seus impactos - muitas vezes nocivos - no processo formativo e na organização do trabalho pedagógico.

No terceiro e último bloco ocorreu a transposição didática, consistindo na apresentação de vivências de planejamento voltados ao campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Foram explorados os eixos da oralidade, leitura e escrita, com foco na adequação pedagógica para crianças bem pequenas (3 anos) e crianças pequenas (4 a 5 anos).

O curso de extensão gerou um salto de qualidade na consciência docente possibilitando no sentido do compromisso com a transformação social, na medida em que os conteúdos foram compreendidos como atividades originadas nas relações sociais, inserindo a criança no mundo objetivo, promovendo seu desenvolvimento integral.

Além disso, possibilitou aos educadores a superação de uma consciência ingênua sobre

ser docente, criando possibilidades de transformação das práticas educativas; e também proporcionou a compreensão por parte dos educadores do entendimento da importância da articulação entre a vivência do educando e a experiência conceitual do educador para estabelecer uma dialogicidade essencial entre currículo e planejamento, com o objetivo de preservar o conteúdo na Educação Infantil.

3.6 Análise de dados

A análise inicial e a análise após o desenvolvimento do produto educacional, ocorreram mediante a coleta de dados das informações obtidas tanto pelas entrevistas quanto pelos questionários, numa tentativa de ir além da aparência para alcançar, de fato, a essência. Lüdke e André (2018, p. 57) aconselham “[...] ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente 'silenciados’”.

Assim, na busca pela compreensão do objeto de estudo em sua totalidade, realizamos a análise crítico-dialética, apreendendo-o em sua gênese histórica, nas mediações históricas determinantes da sua constituição, bem como nas formas pelas quais se reproduz socialmente e na hegemonia dominante.

O empreendimento nesta análise da política de gestão do conhecimento na Educação Infantil sob a ótica da interdisciplinaridade, como nos ensina Benitez (2016, p. 11), “[...] está associada a um processo de produção de um conhecimento efetivamente transformador e politicamente engajado”, fato que exige do pesquisador a capacidade de captar, analisar e compreender, mais do que está aparente, a essência do objeto.

Nesse sentido, a análise dos dados, neste estudo, ocorreu mediante leituras e releituras em diálogo com os fundamentos teóricos sistematizados nas seções teóricas da dissertação, bem como pela sistematização dos principais aspectos que evidenciam o objeto em seu movimento, relações e determinantes, a partir dos relatos dos sujeitos e dos fragmentos da realidade em seu entorno.

A partir desse processo analítico, na primeira etapa de análise, com base na identificação dos indicadores comuns, definimos três eixos orientadores para o desenvolvimento da análise. O primeiro eixo intitula-se: “As concepções de interdisciplinaridade e a compreensão de conteúdos pelos educadores”; o segundo eixo denominado “As práticas educativas dos educadores e a organização do currículo sob a abordagem interdisciplinar”; e o terceiro eixo “Limites e possibilidades da política de gestão do conhecimento pela ótica da interdisciplinaridade”.

Para auxiliar na descrição e interpretação dos dados coletados na entrevista, identificamos no primeiro eixo três indicadores comuns, que tratam das concepções de interdisciplinaridade que norteiam as práticas pedagógicas dos educadores: primeiro, a concepção de Interdisciplinaridade como integração das disciplinas; segundo, a concepção de Interdisciplinaridade como colaboração; e, o terceiro, a concepção de Interdisciplinaridade como prática.

No segundo eixo, que trata das práticas educativas dos educadores para a aprendizagem das crianças, identificamos três práticas: a primeira, a prática interdisciplinar fundamentada nos “Campos de Experiência” e Eixos Temáticos; a segunda prática na forma de rodas de Conversa e Temas Transversais; e, a prática interdisciplinar no universo lúdico.

O terceiro, e último eixo da primeira análise, destacamos os três limites e possibilidades da política de gestão do conhecimento pela ótica da interdisciplinaridade: o primeiro diz respeito aos limites de recursos e a potencialidade do conhecimento ampliado; o segundo, a gestão de tempo real para planejamento e as demandas das realidades sociais; e a terceira, as fragilidades das redes de apoio ao trabalho pedagógico e desenvolvimento integral.

Já na segunda análise, após validação do produto educacional, no que se refere à estrutura de análise, conservamos os eixos orientadores e concomitantemente identificamos os indicadores comuns, trazendo na estrutura de quadro, mostrando a diferença entre os indicadores da análise inicial e na análise após desenvolvimento do produto educacional.

Desse modo, a análise dos dados realizou-se à luz dos fundamentos da gestão de políticas educativas curriculares de democratização da educação básica, encaminhando-se à sistematização e organização compreensivas das fontes consultadas, procurando estabelecer relações e confrontar ideias, a fim de operacionalizar a leitura do objeto sob diferentes ângulos, mas em sua totalidade.

3.7 Aspectos éticos da pesquisa

A pesquisa realizada foi cadastrada na Plataforma Brasil, tendo obtido a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, no dia 2 de abril de 2025, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 87174225.2.0000.5554, estando apta para iniciar a coleta de dados.

Comprometeu-se a seguir as normas preconizadas pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/12 (Brasil, 2012) e suas complementares, que tratam dos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos. A referida resolução incorpora, sob a

ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, visando assegurar os direitos e deveres concernentes aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado.

Dessa forma, tratou-se de uma pesquisa oriunda da área da educação, foi observada a Resolução nº 510/2016 (Brasil, 2016), que dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, considerando que a relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas.

4. ANÁLISE DE DADOS: A GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO DOCUMENTO CURRICULAR DO MARANHÃO SOB A ÓTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Neste capítulo, realizamos uma análise crítico-dialética da gestão do conhecimento para a etapa da Educação Infantil sob a ótica da interdisciplinaridade. Para isso, analisamos as práticas educativas dos educadores se está respaldada na abordagem interdisciplinar, como também as percepções dos educadores sobre a interdisciplinaridade que norteia suas práticas pedagógicas, buscando ir além da aparência, da forma como o objeto de estudo se encontra, compreendendo-o na sua essência, estrutura e dinâmica. Assim sendo, é importante compreendermos como as relações sociais acontecem, moldadas pela forma como a sociedade é estruturada.

4.1 Eixo 1: As concepções de interdisciplinaridade e a compreensão de conteúdos pelos educadores

Neste eixo, analisamos as concepções docentes sobre interdisciplinaridade e a compreensão dos conteúdos para a Educação Infantil no Documento Curricular do Maranhão (DCMA). Investigamos como essas percepções se manifestam em termos de integração, colaboração e prática pedagógica cotidiana.

A concepção de Interdisciplinaridade como integração das disciplinas

A interdisciplinaridade, enquanto integração de saberes na Educação Infantil, manifesta-se nos relatos como a tentativa de aglutinar diversas áreas em torno de um tema gerador. Conforme a Professora 1, os conteúdos do DCMA mostram-se adaptáveis a essa dinâmica, permitindo que um único objeto de estudo dialogue com diferentes campos de experiência, buscando superar a fragmentação inicial.

“É quando trabalho um conteúdo, um tema e neles posso abranger para todas as disciplinas se possível, mas quando não abrange todas pelo menos a grande maioria” (Professora 1).

“Eu gostei do material. Tem alguns que são apropriados, Mas aí às vezes a gente pode estar adequando de acordo com a realidade” (Professora 1).

Essa busca pela totalidade reflete a concepção do que Piaget (1973 apud Sommerman, 2011) classifica como o isomorfismo entre estruturas disciplinares. Ao adaptar o conteúdo à realidade local, a docente tenta estabelecer uma reciprocidade entre as áreas. Todavia, é preciso observar que essa integração é uma justaposição de temas, e não uma verdadeira reconstrução dialética do conhecimento.

A prática com crianças pequenas frequentemente utiliza temas transversais para viabilizar essa união. Segundo a Professora 2, a organização curricular do território maranhense mantém estreita simetria com a BNCC, facilitando o uso de "rodas de conversa" como espaço de articulação. Essa estratégia visa aproximar os saberes escolares de questões sociais urgentes, como saúde e direitos humanos.

“São os conteúdos que é ofertado em sala de aula, principalmente quando as crianças são bem pequenas, a gente trabalha mais os conteúdos de interdisciplinar é em rodas de conversa com temas transversais, por exemplo dengue, semana da mulher, tentando envolver todas as disciplinas” (Professora 2).

“É parecido com o que é trabalhado na BNCC, com certeza” (Professora 2).

Essa abordagem por temas transversais, embora integradora, corre o risco de permanecer no nível da "ação instrumental" criticada por Etges (2011). Se a interdisciplinaridade se limita a eventos sazonais, ela pode falhar em restituir a totalidade concreta do conhecimento. A articulação deve ir além da colaboração técnica, buscando uma consciência crítico-dialética que questione a divisão social do trabalho.

A aplicação prática no maternal, descrita pela Professora 6, exemplifica a tentativa de integrar linguagens e letramento matemático através da ludicidade. Entretanto, a docente aponta que a falta de aprofundamento teórico sobre os documentos curriculares limita uma compreensão mais densa da proposta. O conhecimento é repassado de forma fragmentada, muitas vezes restrito às orientações da coordenação pedagógica.

“Eu enquanto professora em relação a interdisciplinaridade, tento mostrar para ele as letras, os sons das letras em algumas histórias e músicas e as quantidades com relação aos números. É assim que eu coloco a prática da interdisciplinaridade no maternal, que são crianças pequenas e não tem tanto entendimento com relação a linguagem, a linguagem que podemos repassar pra eles é dessa forma” (Professora 6).

“Minha compreensão é muito pouco sobre ele. É como eu já falei, a gente só tem mais do que a nossa coordenadora no ano já nos repassou. Mas assim, algo em que eu tenha me aprofundado, não” (Professora 6).

Essa lacuna na formação reforça a tese de Tonet (2013) sobre a herança da divisão social do trabalho na educação. Sem o domínio do conhecimento sistematizado, a interdisciplinaridade pode se reduzir a uma atividade técnica. Como adverte Thiesen (2008), o desafio docente reside em reconstruir o saber sem perder a especialidade, garantindo que o ensino seja um processo verdadeiramente produtivo e não apenas uma execução simplificada.

A concepção predominante entre as educadoras visa a superação da fragmentação através da colaboração. No entanto, nota-se um alargamento da noção de currículo que, segundo Saviani (2011), pode obscurecer o que é essencial. Ao tratar "tudo como currículo", corre-se o risco de secundarizar os conhecimentos nucleares em favor de atividades puramente relacionais.

Para que a prática seja autenticamente interdisciplinar, é necessário ultrapassar a mera interação entre disciplinas e buscar a comunicação e cooperação voltadas para a totalidade. Isso exige que o educador não apenas "adeque" conteúdos, mas que compreenda a essência interdisciplinar do conhecimento, resistindo à lógica hegemônica que atomiza o saber para atender interesses puramente instrumentais.

A concepção de Interdisciplinaridade como colaboração

A interdisciplinaridade assume, nos relatos, um caráter eminentemente colaborativo, sendo percebida como uma ferramenta de adaptação curricular para responder às necessidades imediatas das crianças. Conforme a Professora 5, o ato interdisciplinar reside em ajustar a atividade à dificuldade específica do aluno, buscando mitigar lacunas de aprendizagem de forma personalizada.

“É adaptar a atividade de acordo a necessidade ou dificuldade da criança”
(Professora 5).

“Acolher a criança com carinho, com dedicação, olhar o lado da criança;
acolher a criança com carinho, com dedicação, com amor” (Professora 5).

Essa visão de colaboração, embora humanizada e pautada no acolhimento, é limitada, isso porque, acredita-se que a interação entre diferentes disciplinas ou entre setores sortidos, mas que pertence há uma mesma ciência, é suficiente para solucionar problemas concretos. Na ótica piagetiana, a colaboração deve transcender o assistencialismo, estruturando-se na troca mútua entre disciplinas na crença de resolver questões complexas que a especialização isolada não daria conta de sanar (Piaget, 1973 apud Sommerman, 2011).

Conforme defende Pasqualini e Martins (2020) com base no processo de aprendizagem da criança, é importante o compromisso com a formação omnilateral, onde o fim último não seja o cumprimento de tarefas para uma finalidade imediatista, mas que promova uma transformação plena em todas as dimensões que constituem o ser humano, sejam elas na dimensão física, intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico.

Para os educadores, o "bom ensino" é indissociável de uma prática que valide o cotidiano e fuja da mecanização. Segundo a Professora 1 e a Professora 3, a interdisciplinaridade colaborativa deve conscientizar a criança sobre a realidade, utilizando a ludicidade como ponte para uma aprendizagem significativa que tenha aplicabilidade na vida prática.

“Para mim, um bom ensino é aquele onde a criança vai aprender de forma lúdica, uma forma significativa, onde ele pode usufruir esse aprendizado em qualquer ambiente do dia a dia dele, não aquela aprendizagem mecânica” (Professora 1).

“É trabalhar com a criança, conscientizar ela das coisas, das realidades, da vida, porque a criança tem que ser consciente da realidade” (Professora 3).

Entretanto, é necessário confrontar essa busca pela "realidade" com a crítica de Saviani (2011). O autor adverte que o papel da escola é a socialização do saber sistematizado, realizando a transição da cultura popular para a erudita. Ao "adaptar" demais o conteúdo à realidade imediata, corre-se o risco de esvaziá-lo, privando o aluno do acesso às formas superiores de conhecimento que permitiriam uma leitura ainda mais profunda da própria realidade.

A inclusão e o sucesso da aprendizagem são os termômetros de qualidade para o Professor 7 e a Professora 9. Eles enfatizam que o ensino colaborativo é aquele que envolve a todos e resulta na aquisição efetiva de novos conhecimentos. Essa percepção do aluno como sujeito do processo exige que o professor o veja como uma "síntese de múltiplas relações" (Martins, 2018), considerando sua bagagem social prévia.

“[...] o bom ensino é aquele ensino que envolva todos” (Professor 7).

“Um bom ensino, pra mim, é quando as crianças estão aprendendo o que a gente tá repassando pra elas. Pra mim, é um bom ensino a partir do momento que elas começam a adquirir aquele conhecimento ali, a aprendizagem já é, pra mim, um bom ensino” (Professora 9).

Essa visão aproxima-se da perspectiva de Vygotsky (2010), para quem o único bom

ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. A colaboração interdisciplinar, portanto, não deve apenas "reparar deficiências", mas criar zonas de desenvolvimento proximal onde a criança, através da interação mediada pelo professor e pelos conteúdos sistematizados, possa explorar o máximo de suas potencialidades.

As zonas de desenvolvimento proximal são responsáveis por auxiliar os educadores na seleção de conteúdos sobre o que as crianças já sabem (Zona de Desenvolvimento Real) e as funções psicológicas que precisam ser desenvolvidas (Zona de Desenvolvimento potencial). Dessa forma, não é qualquer conteúdo, logo, deve-se ter como intuito promover o avanço da turma, dado que, exercitar apenas o que a criança já sabe, não possibilita o desenvolvimento psíquico infantil (Pasqualini, 2010).

A análise das falas revela que, embora a colaboração seja valorizada, ela muitas vezes é entendida como uma simplificação do ensino para torná-lo acessível. Em contraposição à vertente positivista, que se limita à descrição de fenômenos observáveis (Sommerman, 2011), a visão histórico-crítica defende que a interdisciplinaridade deve ser o motor da superação do saber espontâneo.

O domínio da tríade didática - objetivos, conteúdos e metodologias - aliado ao entendimento da "atividade guia" da infância, é o que garante que o ensino não seja apenas um "repasso" de informações, mas um processo de desenvolvimento psíquico. Como destaca Martins (2011), o aluno deve ser um sujeito atuante, e a colaboração interdisciplinar é o meio pelo qual educador e educando superam os desafios da fragmentação social e do conhecimento.

A concepção de Interdisciplinaridade como prática

A terceira concepção identifica a interdisciplinaridade como a síntese dos conhecimentos construídos na trajetória docente, efetivando-se no "saber-fazer" cotidiano. Para o Professor 7, essa prática é a materialização de tudo o que o professor domina e coloca em ato. Tal visão destaca que o exercício profissional é atravessado tanto pela formação inicial quanto pelas marcas de uma educação historicamente fragmentada.

“É tudo aquilo que o professor é sabedor e atuante em sala de aula” (Professor 7).

“Ter uma boa prática, e pra essa prática acontecer, que seja um bom ensino, uma boa aprendizagem adiante, tem que ter não aqueles recursos tão sofisticados, mas a gente tem que correr atrás, tem que se reinventar” (Professora 2).

Essa necessidade de "se reinventar", mencionada pela Professora 2, reflete o desafio de romper com o "dogma reducionista" citado por Japiassu (2016). A prática interdisciplinar exige que o educador busque recursos além do óbvio, entendendo que o ensino esfacelado gera uma cegueira intelectual. Reinventar-se, neste contexto, significa buscar a inter-fecundação entre as partes e o todo, superando a mera repetição técnica de conteúdos isolados.

A dedicação subjetiva e a busca constante por atualização aparecem nos relatos das Professoras 6 e 10 como pilares de um ensino de qualidade. A ideia de que ser professor exige uma "entrega" e uma pesquisa permanente para trazer "novidades" aponta para uma consciência da incompletude do saber. O foco não está apenas no cumprimento de metas, mas no alcance de objetivos específicos que façam sentido para o desenvolvimento da criança.

“Eu acho que um bom ensino seria a entrega do professor ao que ele faz. Eu acho que seria isso, porque você ser só o professor não adianta [...]” (Professora 6). “Um bom ensino, pra mim é o professor sempre estar procurando se atualizar, pesquisar, para poder fazer uma boa aula, isto é, trazer novidades para as crianças para que elas realmente consigam aprender e alcançar aquele objetivo específico de cada dia” (Professora 10).

Sob a vertente humanista, essa prática deve combater a desumanização gerada pela fragmentação do conhecimento. Como aponta Fazenda (2011), a superação de um modelo pedagógico linear e hierárquico depende de uma postura dialógica. O professor deixa de ser um instrutor para se tornar um "animador" do processo, alguém que compreende o caráter relativo de sua própria área e se abre à complexidade do real.

Em suma, a prática pedagógica interdisciplinar na Educação Infantil requer que o educador responda a perguntas fundamentais: para que, para quem e o que ensinar? Conhecer o educando em suas dimensões físicas, cognitivas e emocionais é, portanto, um ato político e pedagógico. Essa clareza no planejamento, articulada por Martins (2018), permite que a prática não seja um improviso, mas uma ação intencional que promove o desenvolvimento humano integral.

Ao cruzarmos as três concepções - Integração, Colaboração e Prática -, percebemos que a interdisciplinaridade na Educação Infantil maranhense oscila entre a necessidade de cumprir normas curriculares (BNCC/DCTMA) e o desejo de oferecer uma formação humana totalizadora. Embora os desafios da fragmentação profissional sejam reais, os relatos indicam uma busca por práticas que, através do afeto, da ludicidade e da pesquisa, tentam restituir a unidade do conhecimento no fazer docente.

4.2 Eixo 2: As práticas educativas dos educadores e a organização do currículo sob a abordagem interdisciplinar

Neste eixo, investigamos as práticas de ensino que sustentam a aprendizagem infantil, observando como campos de experiência, temas transversais e o lúdico se articulam. Analisamos a compreensão dos educadores sobre as orientações do Documento Curricular do Maranhão (DCTMA) e como a organização curricular influencia a transposição didática no cotidiano escolar.

A prática Interdisciplinar fundamentada nos “Campos de Experiência” e Eixos Temático

A prática interdisciplinar fundamentada nos campos de experiência busca integrar domínios do saber como linguagem, matemática e natureza em eixos temáticos unificadores. Segundo a Professora 8 e a Professora 9, essa integração ocorre ao "encaixar" as temáticas nas diversas áreas, tentando romper com o isolamento das disciplinas tradicionais por meio de uma abordagem que abranja a totalidade do desenvolvimento infantil.

“Ah, eu trabalho em vários campos, como linguagem oral e escrita, matemática, linguagem social e natural. Eu vou abrangendo um de cada” (Professora 8).

“Eu trabalho com temáticas, com oralidade e escrita, a gente vai encaixar aquela temática. E vai, a natureza e a sociedade, vai encaixando” (Professora 9).

O material didático surge como um suporte relevante nessa organização. A Professora 10 destaca que o livro "Na ponta do lápis" já apresenta uma estrutura interdisciplinar nativa, em que temas como "alimentação saudável" transitam entre diferentes livros e áreas. Essa percepção reforça a ideia de que o objeto de ensino não é propriedade de uma única disciplina, mas um sistema complexo onde as partes se "inter-fecundam" (Japiassu, 2016).

“Os livros que a gente recebeu este ano, ele está super interdisciplinar, exemplo, em alimentação saudável [...] o livro trouxe conteúdos que a gente vê que é de um livro, mas está dentro de outro livro. Então, querendo ou não, a gente tem que se adequar na realidade. E a gente procura o máximo trazer, inserir um conteúdo dentro do outro” (Professora 10).

Entretanto, nota-se um paradoxo: embora a prática seja guiada por materiais e orientações externas, há um desconhecimento profundo sobre o Documento Curricular do Maranhão. Como revelam as Professoras 6, 8 e 9, a consciência da existência do documento não se traduz em apropriação teórica. Esse distanciamento pode reduzir a interdisciplinaridade a uma execução técnica, sem a consciência crítico-dialética necessária para a restituição da totalidade (Thiesen, 2008).

“Bom, eu não vou dizer que eu realmente conheço, no entanto, a minha curiosidade foi apenas em ver alguns direitos. Mas tenho conhecimento da sua existência” (Professora 6).

“Eu tenho alguns conhecimentos do documento que se deu através da escola” (Professora 8).

“Não, eu não tenho conhecimento” (Professora 10).

No que tange à organização curricular, os professores identificam uma simetria entre o DCTMA (2018) e a BNCC (2017), especialmente na adoção dos campos de experiências. A fala da Professora 6 indica que o currículo é percebido como uma norma de conformidade: os conteúdos devem estar em "uniformidade" com os campos. Essa organização visa superar a fragmentação positivista, mas exige que o educador compreenda a fundo o desenvolvimento psíquico da criança para que os campos não se tornem novas "gavetas" disciplinares.

“Como a BNCC tem os campos de experiências, creio eu que o documento organiza o currículo com base nos campos” (Professora 5).

“Sei que sua organização é com base nos campos de experiências, a gente está bem por dentro. Porque é uma coisa que a gente sempre faz dentro de sala, até mesmo os conteúdos que ministramos em sala, a gente tem que estar conscientes de que tem que estar fazendo dentro dos campos de experiência” (Professora 6).

Essa estrutura por campos, se bem articulada, possibilita o que Saviani (2011) define como a socialização do conhecimento sistematizado de forma dialética. Contudo, sem o domínio teórico dos fundamentos que sustentam esses campos, o ensino corre o risco de permanecer no nível espontâneo. Para que a prática seja efetivamente interdisciplinar, é preciso que a organização curricular seja o ponto de partida para um ensino que se adiante ao desenvolvimento, como preconizado por Vygotsky (2010).

A análise evidencia que a interdisciplinaridade é mediada mais pelo material

didático e pelas orientações da coordenação do que por uma apropriação autônoma dos documentos normativos. Embora os "campos de experiência" ofereçam um terreno fértil para a integração de saberes, a falta de aprofundamento teórico pode limitar o potencial transformador dessa prática, mantendo-a sob uma lógica de "encaixe" de conteúdos em vez de uma síntese dialética da realidade.

A prática Interdisciplinar: Rodas de Conversa e Temas Transversais

A roda de conversa é identificada pelos educadores como o principal dispositivo de comunicação e mediação interdisciplinar na Educação Infantil. Para a Professora 2 e o Professor 7, essa prática não é um momento isolado, mas um eixo que "engloba" acolhida, leitura e vivências, permitindo que a escuta atenta transforme o compartilhamento de sentimentos em ato pedagógico.

“Ah, isso. É através de rodas de conversa. A gente tem que ter bastante rodas de conversa com as crianças, porque ajuda muito[...]” (Professora 2).

“Sobre a interdisciplinaridade é a mesma que é atuante a cada dia [...] exemplo nas acolhidas, nas rodas de conversa, na leitura. Isso tudo engloba no mesmo assunto e isso é bem favorável para o leitor [...]” (Professor 7).

Essa dinâmica dialoga com a perspectiva de Fazenda (2011) sobre a relação pedagógica dialógica. Ao priorizar a escuta e a troca, o educador assume o papel de "animador" do processo, rompendo com a linearidade hierárquica. A Roda torna-se o espaço onde os conhecimentos espontâneos das crianças encontram a mediação do professor, iniciando o movimento dialético em direção ao saber sistematizado.

A utilização de temas transversais e projetos aparece como uma estratégia para ampliar o repertório cultural e linguístico dos alunos. A Professora 1 e a Professora 2 ressaltam que trabalhar com projetos oferece um "baseamento" superior, permitindo que o trabalho em equipe resulte em uma aprendizagem mais significativa, onde os temas atravessam as fronteiras das disciplinas.

“Eu já trabalhei em vários temas, projetos também. É muito bom pra se trabalhar” (Professora 1).

“[...] a gente conversa, eles também vão entrando no assunto, conversando, a gente tem que escutar eles nesses assuntos transversais” (Professora 2).

Segundo Thiesen (2008), o trabalho por projetos é uma forma de buscar a totalidade sem perder a especificidade dos saberes. Contudo, as falas revelam que essa prática muitas vezes ocorre de forma intuitiva, suprimindo o desconhecimento teórico sobre o DCTMA (2019). O projeto atua como um suporte prático que organiza o ensino onde a clareza documental ainda não chegou, permitindo que a escola cumpra sua função social de forma mais coesa.

No entanto, persiste uma zona de incerteza quanto à organização curricular. A Professora 1 aponta "interrogações" na estrutura do documento maranhense, enquanto outros reforçam a ideia de que o DCTMA é um espelho da BNCC. Essa percepção de que o documento "não difere da Base" pode indicar uma compreensão de que os conteúdos são apenas o que está prescrito nacionalmente, sem considerar as especificidades territoriais e a autonomia para a reconstrução dialética do currículo.

“Sobre a organização, tem partes que gostei, mas tem outras que deixam assim uma interrogação” (Professora 1).

“Referente a organização segue o mesmo rumo da BNCC [...]” (Professor 7).

Essa indefinição sobre a organização dos conteúdos reforça a necessidade de um aprofundamento sobre a tríade "objetivos-conteúdos-metodologias". Se o currículo é visto apenas como uma repetição da norma nacional, a interdisciplinaridade corre o risco de ser uma "ação instrumental" (Etges, 2011). Para que o ensino se adiante ao desenvolvimento (Vygotsky, 2010), a organização por projetos e rodas de conversa deve ser sustentada por uma consciência crítica de que o currículo é, acima de tudo, uma construção social e intencional.

A análise demonstra que a Roda de Conversa e os Temas transversais são as "âncoras" da interdisciplinaridade na percepção docente. Elas humanizam o currículo e facilitam a integração de saberes, mas a eficácia dessa prática ainda carece de uma maior clareza teórica sobre o DCTMA. A interrogação manifestada pelos professores sugere que o currículo é um território em disputa, onde o lúdico e o projeto servem de ferramentas para navegar na complexidade do ensino.

A prática interdisciplinar no universo lúdico

O lúdico é compreendido pelos educadores como a estratégia central para viabilizar o ensino, atuando como um elemento mediador que mobiliza o interesse da criança. Conforme a Professora 6, a ludicidade funciona como uma "tática" indispensável para capturar a atenção

dos alunos, servindo de prelúdio para a introdução dos conteúdos formais de linguagem, matemática e sociedade.

“A gente procura primeiramente fazer algo que chame mais a atenção dele, a gente procura mais o lúdico pra poder manter a atenção dele, porque se não for assim não vai, não funciona. [...] Procuramos as atividades mais de roda, de pintura, leitura, eles gostam muito, pra depois ir pro conteúdo [...]” (Professora 6).

“Na minha turma, eu costumo trabalhar com jogos, brincadeiras, uso muito tracejado, porque é o que a gente vai trabalhar” (Professora 5).

Embora a fala da docente aponte para uma eficácia prática, a análise à luz da psicologia histórico-cultural exige uma distinção importante: o lúdico não deve ser apenas um "chamariz" para o conteúdo, mas a própria atividade-guia da criança nessa etapa. Para que o ensino se adiante ao desenvolvimento (Vygotsky, 2010), a brincadeira deve ser o espaço de apropriação da realidade social e das funções psíquicas superiores, e não apenas uma técnica motivacional para o treinamento de habilidades motoras, como o "tracejado".

A percepção dos professores sobre a organização dos conteúdos revela, ainda, uma dependência estrita da BNCC (2017), o que reflete na subordinação dos saberes escolares à lógica das competências. Ao afirmarem a indissociabilidade entre o DCTMA e a BNCC, os educadores podem estar abraçando uma visão hegemônica que prioriza o saber utilitarista. Como adverte Marsiglia (2017), o foco em competências muitas vezes desloca a função da escola da crítica social para a adaptação às exigências do mercado.

“[...] não cabe compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim para entender melhor quais as “competências” o mercado exige dos indivíduos” (Marsiglia, 2017, p. 116).

Essa inclinação para um conhecimento pragmático e imediatista é característica de modelos pedagógicos que, sob o pretexto de respeitar o ritmo da criança, acabam por secundarizar o acesso ao conhecimento clássico e sistematizado. Quando o lúdico é esvaziado de sua potencialidade dialética, ele pode tornar-se uma "ação instrumental" (Etges, 2011), servindo apenas para tornar o conteúdo técnico mais palatável, sem promover a verdadeira ruptura com o senso comum.

Portanto, a prática interdisciplinar através do lúdico na Educação Infantil deve buscar o equilíbrio entre o prazer da atividade e a seriedade do conteúdo. Para Saviani (2011), o currículo deve ser o conjunto de atividades nucleares que garantem o acesso à cultura erudita.

Assim, o desafio posto aos educadores maranhenses é transitar de um lúdico meramente "tático" para uma ludicidade que seja o terreno da construção de conhecimentos fundamentais, garantindo que o ensino cumpra seu papel de emancipação humana e não apenas de instrução normativa.

As práticas educativas analisadas - campos de experiência, projetos, rodas de conversa e lúdico - demonstram que a interdisciplinaridade é vivida no contexto da educação infantil como uma tentativa de dar sentido ao currículo. Todavia, a hegemonia da BNCC e o desconhecimento teórico das bases do DCTMA podem levar a um ensino fragmentado e pragmático. A superação dessa condição exige que o educador reassuma seu papel de mediador consciente, transformando a prática interdisciplinar em uma ferramenta de desalienação e desenvolvimento integral.

4.3 Eixo 3: Limites e possibilidades da política de gestão do conhecimento pela ótica da interdisciplinaridade

Neste eixo, examinamos as barreiras estruturais e as possibilidades para a consolidação da prática interdisciplinar na Educação Infantil. A análise foca na tensão entre a escassez de recursos e o desejo docente de promover uma formação humana integral.

Limites de Recursos e a Potencialidade do conhecimento ampliado

As narrativas docentes apontam para uma contradição central: enquanto a interdisciplinaridade é reconhecida como um motor de compreensão satisfatória e significativa, sua execução é freada pela precariedade material. Segundo a Professora 2, a ausência de recursos pedagógicos e financeiros atua como um limitador que "pesa" sobre o cotidiano, dificultando a tradução da teoria em vivências concretas para as crianças.

“[...] o que pesa muito é a falta de recursos para a gente trabalhar” (Professora 2).

“O conhecimento contribui muito e eu acredito que até de forma mais satisfatória, porque quando você pega uma linguagem e um tema em que você pode abordar várias linguagens a uma compreensão bem satisfatória e bem mais significativa pra criança” (Professora 1).

A fala da Professora 1 ressalta que, apesar dos limites, a abordagem interdisciplinar

permite que um único tema articule múltiplas linguagens. Esse "conhecimento amplo" substitui a aprendizagem mecanizada por um processo que amplia o repertório da criança. Sob a perspectiva de Frigotto (1999), é preciso entender que a falta de recursos não é apenas um erro de gestão ou incompetência técnica, mas uma decorrência da mediação que a educação pública efetiva no capitalismo. O descaso estatal é, portanto, um limite estrutural imposto para conter a função social da escola.

Além do impacto direto nos alunos, a possibilidade de uma prática interdisciplinar exige - e impulsiona - a reflexão docente. O Professor 7 e a Professora 3 destacam que essa abordagem "abre o leque" de aprendizagem e força o educador a se manter em formação continuada. Esse movimento é essencial para compreender o desenvolvimento integral da criança para além da vida escolar, alcançando a sua formação enquanto sujeito social.

“Contribui sim, é de fundamental importância. Pois possibilita a criança a ampliar seu repertório de aprendizagem [...]” (Professora 3).

“Para a criança ajuda a abrir o leque de aprendizagem [...] ajuda também o professor, principalmente o que está atuante em sala de aula [...] Isso aí deixa uma importância não somente para o cotidiano, mas também para a vida acadêmica do professor” (Professor 7).

Essa "abertura do leque" pedagógico deve ser compreendida como uma resistência ao ensino instrumental. Como defendem Dourado e Siqueira (2021), a interdisciplinaridade como prática social deve reafirmar a socialização do conhecimento histórico-socialmente construído. O limite imposto pela falta de recursos tenta reduzir a escola a uma função técnica, mas a possibilidade aberta pela interdisciplinaridade caminha no sentido da humanização do homem.

Assim, a gestão do conhecimento na Educação Infantil maranhense enfrenta o desafio de não sucumbir ao pragmatismo da escassez. A prática interdisciplinar, ao promover a totalidade, desafia a lógica da fragmentação capitalista. Para que ela se efetive como política de emancipação, é necessário que a formação docente seja acompanhada por condições materiais dignas, garantindo que o "repertório ampliado" mencionado pelos professores não seja um esforço isolado, mas um direito garantido pela estrutura escolar.

A gestão de tempo real para planejamento e as demandas das realidades sociais

A gestão do tempo emerge nos relatos como um dos limites objetivos mais severos

à consolidação da interdisciplinaridade. A ausência ou insuficiência do Horário Pedagógico (HP) compromete a natureza do trabalho docente, reduzindo o espaço para a reflexão, a formação continuada e o planejamento coletivo. A Professora 1 e o Professor 7 descrevem uma rotina marcada pela sobrecarga, onde a transposição de tarefas para o ambiente doméstico e o preenchimento de plataformas burocráticas, como o PEGE, subtraem o tempo que deveria ser destinado à criação pedagógica.

“[...] o tempo também, porque esse tempo aqui é muito complicado, porque nós não temos tempo pra planejamento, somente esse HP que a gente deveria ter [...]” (Professora 1).

“[...] a gente tem pouco tempo para planejar, realmente a gente tem que planejar todo dia a aula seguinte [...] ele tem que se virar nos trinta para poder fazer e no dia seguinte dar uma excelente aula” (Professor 7).

Essa precariedade temporal reflete o que Martins e Marsiglia (2015) denunciam como a permanência de concepções assistencialistas e custodiais na Educação Infantil. Ao negar ao professor as condições objetivas de planejamento, o sistema reafirma uma visão de que o cuidar e o educar prescindem de rigor intelectual, destinando "muito pouco" àqueles que atuam na base da educação básica. O "se virar nos trinta" mencionado pelo docente é o sintoma de uma prática que, embora busque a excelência, é executada sob o signo do imprevisto forçado pela estrutura.

Por outro lado, a possibilidade aberta pela interdisciplinaridade reside na capacidade de conferir concretude às relações sociais no interior da escola. As Professoras 9 e 10 destacam que a prática interdisciplinar permite que a criança perceba a conexão entre o conteúdo escolar (como as cores e a contagem matemática) e sua realidade imediata. A ampliação do conteúdo ocorre, paradoxalmente, quando o professor consegue mediar a experiência que a criança traz consigo com o saber sistematizado.

“A interdisciplinaridade contribui [...] na medida em que vamos ensinando para elas sobre aquele tema [...] possibilitando uma ampliação do conteúdo através das experiências que as crianças trazem consigo” (Professora 9).

“Ela contribui para que as crianças percebam que o que ensinamos em sala se faz concreto nas suas relações sociais [...] trabalhando as cores, pode estar usando a matemática, contando, refletindo assim na sua realidade” (Professora 10).

Conforme Lazaretti (2020), o planejamento deve ser o elo entre a experiência

cotidiana e a experiência conceitual mediada, garantindo que o conteúdo nuclear não se perca no ativismo desprovido de intencionalidade. O desafio do educador, portanto, é transcender o senso comum, utilizando o cotidiano da criança não como um fim em si mesmo, mas como o ponto de partida para o acesso aos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade (Hai, 2016).

Em suma, a interdisciplinaridade na Educação Infantil exige um planejamento que considere as particularidades do desenvolvimento infantil - bebês e crianças pequenas - e a interferência qualificada do adulto. Sem o tempo institucional garantido (o HP), a promessa de uma "aprendizagem significativa" corre o risco de tornar-se uma sobrecarga individual do professor, em vez de uma política de gestão do conhecimento que promova o desenvolvimento psíquico e social integral do educando.

Fragilidades das redes de apoio ao trabalho pedagógico e desenvolvimento integral

Um limite crítico apontado pelos docentes diz respeito à fragilidade das redes de apoio que sustentam o trabalho pedagógico. A Professora 6 destaca o distanciamento da família, enquanto a Professora 8 enfatiza a ausência de profissionais de apoio em sala. Para estes educadores, a interdisciplinaridade não é apenas uma escolha metodológica, mas uma operação logística complexa que exige tempo e organização; em turmas superlotadas e sem auxílio, a mediação individualizada - essencial para o desenvolvimento emocional e social - torna-se uma meta de difícil alcance.

“Até mesmo porque temos que trabalhar entre escola e família e muita das vezes a família não ajuda” (Professora 6).

“Na Educação Infantil, a barreira que eu só encontro é ter uma ajuda na sala de aula, porque é muita criança. Às vezes, para a gente trabalhar com a interdisciplinaridade [...] requer muito tempo e muita organização” (Professora 8).

Essa falta de apoio operacional contrasta com a potência atribuída à prática interdisciplinar pelas Professoras 3 e 5, que a identificam como o caminho para o "desenvolvimento integral" e a "ampliação do repertório". A fala docente sugere que, quando a interdisciplinaridade atravessa o currículo, a criança "desenvolve-se melhor", pois o conteúdo deixa de ser um fragmento isolado para tornar-se parte de uma estrutura de compreensão mais robusta.

“Contribui sim, é de fundamental importância. Pois possibilita a criança a ampliar seu repertório de aprendizagem, além do mais de se desenvolver de forma integral” (Professora 3).

“É, portanto, através da interdisciplinaridade que a criança se desenvolve melhor, faz o conteúdo melhor” (Professora 5).

Sob a lente da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento integral deve ser compreendido como a busca pela omnilateralidade, ou seja, a formação do ser humano em todas as suas dimensões (física, intelectual, estética e afetiva). Conforme Pasqualini (2015), o trabalho pedagógico deve visar as máximas possibilidades de humanização, o que exige que a escola transcenda a função de guarda e assistência. A falta de profissionais de apoio em salas cheias não é apenas uma dificuldade logística, mas um impedimento para que o professor possa atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal de cada criança, essencial para esse processo humanizador.

Além disso, para que a aprendizagem seja de fato emancipadora, os conteúdos devem estar ancorados nos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Como argumenta Martins (2018), a interdisciplinaridade não deve apenas “misturar” assuntos, mas exercer uma influência decisiva na formação de estruturas mentais gerais. O objetivo final é transformar as maneiras de pensar e agir do indivíduo, elevando-o do saber puramente empírico para o pensamento teórico-conceitual.

Portanto, a interdisciplinaridade na Educação Infantil é o elo que permite que os conteúdos clássicos dialoguem com a subjetividade da criança. No entanto, o sucesso dessa proposta depende de uma gestão que garanta o apoio necessário – tanto técnico quanto familiar – para que o professor não se sobrecarregue na tentativa solitária de promover a omnilateralidade em condições adversas.

Ao finalizar esta análise, percebe-se que os professores da Educação Infantil do Maranhão possuem uma visão clara da importância da interdisciplinaridade, mas vivem um cotidiano marcado por limites estruturais (tempo, recursos e apoio). A possibilidade de um ensino que promova o desenvolvimento integral da criança pequena reside na superação do pragmatismo e na valorização do planejamento como atividade social e científica. A interdisciplinaridade, amparada nos autores aqui articulados, revela-se como a ferramenta capaz de restituir a totalidade do conhecimento, desde que as condições objetivas de trabalho docente sejam garantidas.

5 ANÁLISE PÓS-INTERVENÇÃO E VALIDAÇÃO DO PTT – CURSO DE FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pós a fase de intervenção e validação do Produto Educacional, a profundidade dos debates e a qualidade das sequências didáticas elaboradas viabilizaram o diálogo entre a teoria e a prática docente, consolidando um robusto *corpus* de análise. As interações e produções dos educadores deram origem conceitos de análise que fundamentam a investigação, organizados conforme os eixos analíticos apresentados adiante.

5.1 Eixo 1: Evolução das concepções de interdisciplinaridade e compreensão de conteúdos

A intervenção por meio do curso de extensão promoveu uma reconfiguração epistemológica. Se antes a interdisciplinaridade era vista como um acessório metodológico para "facilitar o ensino", após o desenvolvimento do PTT, ela passa a ser compreendida como uma condição intrínseca do conhecimento e uma ferramenta de transformação social. Em síntese, ilustramos abaixo um quadro com algumas mudanças.

Quadro 4: Quadro Comparativo: algumas mudanças

Conceito de Análise	Percepção Inicial	Percepção Pós-Intervenção
Conceito de Interdisciplinaridade	Integração mecânica de disciplinas; "ajuda" mútua entre áreas para evitar a monotonia.	Dimensão histórica e social; compromisso com a compreensão e transformação da realidade.
Natureza do Conhecimento	Fragmentado em caixas (Linguagem, Matemática) que precisam ser conectadas.	Intrínsecamente interdisciplinar; o objeto real é uma totalidade que a escola deve restituir.
Visão sobre o DCTMA	Cópia fiel da BNCC; documento burocrático de difícil compreensão.	Instrumento de contextualização da cultura maranhense e promoção do desenvolvimento humano.
Papel do Conteúdo	Atividades lúdicas para "chamar atenção" ou cumprir tabelas de habilidades.	Meio para o desenvolvimento de capacidades psíquicas superiores e formação cidadã.

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme o quadro 4, a primeira análise se refere a concepção de Interdisciplinaridade como dimensão histórica e social da realidade. Após a intervenção, os relatos demonstram a superação da "cegueira intelectual" mencionada por Japiassu (2016). Os professores começam a perceber que a fragmentação do saber é um constructo social que oculta

a totalidade do real. A fala da Professora 1 é emblemática ao associar interdisciplinaridade à transformação social:

“Interdisciplinaridade é quando assumo um compromisso em fazer com que as crianças compreendam suas realidades e as transformam” (Professora 1).

“Interdisciplinaridade é quando eu tenho consciência da realidade do meu aluno e busco através disso conscientizá-lo” (Professora 4).

Essa mudança alinha-se a Frigotto (2008), para quem a interdisciplinaridade no materialismo histórico-dialético não é um problema apenas metodológico, mas uma questão de postura diante da realidade social. O docente deixa de ser um "técnico em integração" para se tornar um mediador que, segundo Vygotsky (2010), utiliza o conhecimento para impulsionar o desenvolvimento psíquico do aluno, ampliando sua visão de mundo.

Outro conceito de análise é a ressignificação da Integração: do "encaixe" à unidade do saber. Embora o termo "integração" permaneça nas falas, sua essência mudou. Antes, tratava-se de extrair fragmentos (ex: "tirar letras de uma música"). Agora, as professoras reconhecem a interdisciplinaridade como a natureza do próprio saber.

“Interdisciplinaridade é quando trabalho um conteúdo, (obs: depois que aprendi que o conhecimento por si só é interdisciplinar) e consigo através dele despertar a curiosidade e ampliar o diálogo para outras áreas” (Professora 2).

“Interdisciplinaridade é a gente trabalha, por exemplo, em uma história que conseguimos tirar vários conteúdos dependendo da disciplina” (Professora 5).

Neste ponto, a análise de Thiesen (2008) torna-se fundamental: a interdisciplinaridade não nega as disciplinas, mas as coloca em diálogo para superar a visão atomizada. A Professora 2 demonstra ter assimilado que o conhecimento não é "tornado" interdisciplinar pelo professor, ele já o é, cabendo ao docente revelar essa unidade.

Além dos dois conceitos em análise, destacamos também a compreensão dos Conteúdos, que vão do normativo ao contextualizado. A maior mudança reside na relação com o Documento Curricular do Maranhão (DCTMA). Se antes ele era visto como uma repetição da BNCC, após o desenvolvimento do PTT ele é visto como um documento que destaca a identidade territorial e aponta a formação integral como possibilidade.

“Que são conteúdos que contextualiza a realidade local, como a educação do campo no Maranhão, promovendo o desenvolvimento humano e a formação cidadã” (Professora 2).

“O DCTMA nos ajuda a realizar um planejamento de forma compreensivo e estruturado com um propósito e objetivo dentro de um conteúdo planejado para uma boa aula” (Professora 5).

A transição do "cumprir a lei" para o "planejar com propósito" reflete a tese de Martins e Marsiglia (2017) sobre o ensino desenvolvimental. O conteúdo deixa de ser um fim em si mesmo (visão pragmática) para ser o instrumento de humanização do indivíduo (Pasqualini, 2015). A percepção de que os conteúdos devem contemplar a realidade da criança (Professora 3) indica que a escola está cumprindo sua função social de elevar o saber espontâneo ao nível do saber científico, conforme defende a Pedagogia Histórico-Crítica.

A análise pós desenvolvimento do PTT revela que os professores deixaram de ver a interdisciplinaridade como uma "tarefa a mais" para entendê-la como o eixo estruturante de uma prática educativa emancipatória. Como aponta Etges (2011), a interdisciplinaridade exige uma nova atitude docente que rompa com o ensino instrumental e busque a totalidade do sujeito em formação.

5.2 Eixo 2: Práticas educativas e organização curricular sob a ótica interdisciplinar

Após a intervenção, observa-se que os docentes deixaram de ver a interdisciplinaridade apenas como um "tema" (por ex. Dengue ou Semana da Mulher) para compreendê-la como uma forma de organizar o ensino. O Currículo do Território Maranhense (2018) deixa de ser visto meramente como norma para ser lido criticamente como uma diretriz que permite o ensino torna-se um espaço de formação humana integral, articulando o saber científico à realidade concreta dos estudantes.

Quadro 5: Quadro Comparativo: Evolução das práticas

Conceitos de análise	Análise inicial (Fragmentada)	Análise pós- intervenção (Articulada)
O Lúdico	"Tática" para prender a atenção e "depois" dar o conteúdo.	Atividade prazerosa que aguça a curiosidade e integra o conteúdo de forma indissociável.
Recursos e Materiais	Uso de livros didáticos como guia rígido de "encaixe".	Uso de recursos diversos para promover habilidades socioemocionais e ambientes acolhedores.
Conteúdo e Realidade	Adaptação para "facilitar" ou simplificar o saber.	Diálogo entre conhecimentos e mundo real; aluno como centro crítico do processo.
Documento	Desconhecimento ou vista como	Ferramenta para superação da

Curricular do Maranhão	cópia da BNCC.	fragmentação e contextualização crítica.
------------------------	----------------	--

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme o quadro 5, o primeiro conceito de análise é mudança de compreensão do Lúdico como "estratégia de controle" para "Atividade-Guia". Na primeira fase, o lúdico era visto como um meio para um fim (chamar a atenção). Após a formação pelo PTT, as falas revelam a compreensão de que a ludicidade é o terreno onde a aprendizagem ocorre. A Professora 2 avança ao associar o planejamento flexível à superação da fragmentação disciplinar, aproximando-se da visão de Vygotsky (2010), onde o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal.

“De forma lúdica e prazerosa, aguçando a curiosidade das crianças” (Professora 1).

“Ter um bom planejamento, permitindo a flexibilidade, atividades lúdicas [...] e que a interdisciplinaridade tem o objetivo de superar a fragmentação disciplinar e promover uma aprendizagem mais contextualizada, crítica e integrada” (Professora 2).

Essa mudança reflete o que Pasqualini (2015) defende: o ensino na Educação Infantil deve ser intencional. O lúdico deixa de ser um "descanso" do conteúdo para tornar-se a forma pela qual o conteúdo é apropriado, garantindo uma aprendizagem que é, ao mesmo tempo, intelectual e afetiva.

Outro conceito de análise também contempla a percepção do ambiente e de seus recursos, integrando as dimensões estética e ética ao processo de desenvolvimento. A introdução de novos materiais e a preocupação com o ambiente escolar demonstram a compreensão de que a interdisciplinaridade exige um suporte material diversificado. As educadoras agora enfatizam que o ambiente deve ser "acolhedor" e "instigador", conceitos importantes na Psicologia Histórico-Cultural, que entende o meio social como fonte de desenvolvimento.

“[...] recursos diversos e adotando materiais didáticos com proposta interdisciplinar. Um ambiente acolhedor, que incentive a curiosidade natural das crianças e promova o desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais” (Professora 2).

“[...] com recursos diversos com novos materiais didáticos. Deve ser um ambiente acolhedor que incentive a curiosidade da criança” (Professora 3).

Aqui, a prática se afasta da "ação puramente instrumental" criticada por Etges (2011). Ao planejar o ambiente, as professoras exercem o papel de "animadoras do processo" (Fazenda, 2011), reconhecendo que os recursos são mediadores que ajudam a criança a reconstruir o conhecimento socialmente produzido.

A análise também evidencia a articulação de conteúdos e atividades na dialética entre o saber e a vida. Os relatos sobre conteúdos revelam uma postura mais ativa do docente. Se antes havia uma passividade diante da BNCC, agora há um esforço de "diversificar" e "contextualizar". A Professora 5 e a Professora 8 destacam a importância de conectar o conteúdo à "realidade da comunidade" e às "vivências das crianças", sem perder a essência do conhecimento científico.

“Trabalho de forma construtiva e objetiva focando no conteúdo a ser abordado de forma clara, leve em que o educando possa absorver dentro do seu entendimento [...]” (Professora 5).

“Trabalho a interdisciplinaridade com atividades pedagógicas relacionado ao sistema e a realidade da comunidade relacionada as vivências das crianças” (Professora 8).

Essa visão converge com Thiesen (2008), que afirma que a busca pela totalidade não significa abandonar a especificidade do conteúdo. A fala da Professora 5 é fundamental: a interdisciplinaridade promove um "diálogo entre conhecimentos sobre o mundo real", tornando o aprendizado estimulante e crítico. Isso rompe com o modelo utilitarista criticado por Marsiglia (2017), movendo o foco das "competências para o mercado" para a "compreensão da realidade para transformá-la".

O desenvolvimento do PTT permitiu que as professoras percebessem que o Documento Curricular do Maranhão (2018) oferece possibilidades para uma prática que coloca o aluno como centro, mas um centro ativo e crítico, caso seja analisado para além da ótica instrumental, requerido pela BNCC. Como destaca Martins (2018), o ensino deve transcender a disciplina e influenciar a formação de estruturas mentais gerais. A prática interdisciplinar agora é vista como o meio de realizar essa síntese entre o currículo formal e a vida vivida.

5.3 Eixo 3: Limites e possibilidades da política de gestão do conhecimento

A intervenção evidenciou que, embora o PTT tenha ampliado a compreensão teórica sobre a importância da interdisciplinaridade, ele também aguçou a percepção dos

professores sobre os obstáculos estruturais que impedem a plena execução dessa proposta.

Quadro 6: Quadro Comparativo: gestão e condições de trabalho

Conceitos	Análise inicial (Subjetiva/Assistencial)	Análise pós-intervenção (Crítica)
Visão do Aluno	Foco na carência e no "acolhimento" afetivo.	Foco no desenvolvimento integral e na transformação da realidade social.
Conhecimento	Visão utilitarista para "resolver problemas" do dia a dia.	Articulação entre conhecimento tácito e saber histórico-científico.
Limites de Tempo	Queixa sobre "tempo corrido" e tarefas domésticas.	Denúncia da ausência institucional de HTPC (planejamento coletivo).
Recursos	Falta de materiais para "fazer a aula funcionar".	Crítica à gestão financeira e à omissão do Estado no suporte didático.

Fonte: Elaborado pela autora

A análise revela caminhos que partem da aprendizagem significativa rumo à omnilateralidade. Após a vivência do PTT, os professores refinam o conceito de "aprendizagem significativa". Ela deixa de ser apenas uma aula "legal" para se tornar uma construção de conexões entre saberes que gera sentido humano. A **Professora 9** destaca que a interdisciplinaridade permite repassar o conteúdo de forma mais densa, sem "sair do principal".

“E que amplia e consolida a aprendizagem ao favorecer a construção de conexões entre os saberes, criando sentido e significado ao que se aprende.”
(Professora 2)

“Vem a contribuir no processo de ensino aprendizagem, aprimorando a realidade, fundamenta a interdisciplinaridade no contexto baseado na sua realidade...” (Professora 8)

Essa percepção reflete a visão de Frigotto (2008): o conhecimento deve servir para que o sujeito compreenda sua posição no mundo. A "abrangência do conhecimento" mencionada pela **Professora 5** aponta para a formação de um pensamento crítico, essencial para a omnilateralidade (desenvolvimento em todas as dimensões), conforme defendido por Pasqualini (2015).

A análise destaca que a escassez de tempo e de recursos configura uma barreira política estrutural. O ponto central reside na persistência dessas limitações e no modo como elas atravessam todas as etapas do processo. Se antes a queixa era genérica, agora ela é específica: os professores identificam a ausência do HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

“A falta do horário pedagógico” (Professora 1) “...falta de tempo para planejamento conjunto” (Professora 2)

“...requer tempo para se fazer um recurso. Os recursos que temos que fazer para a aula ser mais significativa e proveitosa” (Professora 9)

Como assevera Etges (2011), a interdisciplinaridade não é uma atividade técnica individual, mas uma atividade social. A falta de tempo institucional para o planejamento conjunto impede que a interdisciplinaridade saia do campo da intenção e torne-se prática concreta. Além disso, a falta de recursos relatada pela Professora 4 mostra que a gestão financeira ignora que o recurso didático na Educação Infantil é a mediação física necessária para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Vygotsky, 2010).

Ressaltamos, ainda, como conceitos de análises o desafio imposto pela realidade social e pelo fenômeno do 'desensino' familiar. Aqui, esta segunda análise, traz um elemento novo: a dificuldade de equilibrar o currículo oficial ("calendário apertado") com a realidade sociocultural e os comportamentos trazidos de casa.

“Dificuldade está em organizar os conteúdos de acordo com sua realidade e socio cultural” (Professora 5)

“Calendário apertado da secretaria de educação adequação aos novos conteúdos” (Professor 6)

“...ensinamos o correto e em casa desensina” (Professora 8)

A análise de Martins e Marsiglia (2017) ajuda a iluminar este ponto: o desafio do educador é justamente o de mediar o "conhecimento tácito" (vivido na família) com o conhecimento "historicamente construído". O que a Professora 8 chama de "desensino" é, na verdade, o conflito entre o saber espontâneo e o saber científico. A interdisciplinaridade é a ferramenta que deveria unificar essas realidades, mas, como aponta o Professor 6, a pressão burocrática por "novos conteúdos" e calendários rígidos impede que essa mediação ocorra com a profundidade necessária.

A comparação entre as análises revela que o curso de extensão gerou um salto de qualidade na consciência docente. Se antes as professoras se sentiam apenas "cansadas", agora elas se sentem "impedidas" por uma estrutura que não oferece tempo nem suporte para a prática interdisciplinar que agora dominam teoricamente.

A possibilidade de um "ensino-aprendizagem concretizado nas relações sociais" (primeira análise) tornou-se a busca pela "visão abrangente e pensamento crítico" (segunda análise). O limite agora é visto como um problema de política de gestão, e não apenas como uma fatalidade do cotidiano. Como conclui Thiesen (2008), a interdisciplinaridade exige uma

mudança de postura que é, antes de tudo, uma luta por melhores condições de produção do conhecimento na escola.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

O curso de formação intitulado "**A política de conhecimento na Educação Infantil sob a ótica da interdisciplinaridade**" foi realizado no Centro de Educação Infantil Professora Isabel Dolores Leão Brito, no período de 29 de novembro a 17 de dezembro de 2025.

A formação contou com a participação de dez (10) educadores que atuam no Infantil III, IV e V, nos turnos matutino e vespertino. Ao longo do cronograma formativo desenvolvido, os docentes trouxeram contribuições significativas acerca de currículo, ensino, planejamento e aprendizagem, compartilhando relatos do cotidiano escolar que enriqueceram as discussões propostas.

A proposta central do curso foi a utilização de sequências didáticas como estratégia para o planejamento dos conteúdos, tendo como objetivo basilar, ampliar o conhecimento dos educadores sobre a política de gestão do conhecimento voltada para a Educação Infantil na perspectiva interdisciplinar.

A primeira seção de conteúdo abordou a interdisciplinaridade na produção do conhecimento fundamentada no caráter dialético da realidade social, sob uma perspectiva crítica. Na segunda seção, discutiram-se as concepções e práticas de interdisciplinaridade presentes no DCTMA (2018), problematizando os efeitos da polissemia conceitual no processo formativo.

Por fim, a terceira, a quarta e a quinta seção de conteúdo apresentaram exemplos de planejamento voltados ao campo de experiência: "Escuta, fala, pensamento e imaginação", contemplando os três eixos da Língua Portuguesa - oralidade, leitura e escrita - para o trabalho com crianças de 3 a 5 anos de idade.

Em suma, a experiência feita, revela contribuições na realidade da educação básica, em particular para a Educação Infantil, para o qual foi desenvolvido, sendo aplicável e inovador, pela transmissão de conhecimentos da academia para a sociedade por meio da disponibilização e aplicação do Produto Educacional (Pinheiro; Aires, 2023).

JUSTIFICATIVA

A busca por um ensino desenvolvente na Educação Infantil exige da gestão do conhecimento uma rigorosidade quanto à seleção, organização e socialização dos conteúdos destinados aos educandos de 3 a 5 anos. Nos documentos oficiais que regem a etapa da Educação Infantil, no que toca ao currículo, ainda encontram desafios para a sua elaboração e implementação.

Defende-se uma gestão do conhecimento para a etapa da Educação Infantil que promova, através da organização e sistematização dos conteúdos, um ensino desenvolvente. Para isso, é necessário indagar-se numa dimensão política, social e cultural: para quê ensinar? Para quem? Por quê? O que ensinar? Como ensinar?

A Sequência Didática, para Araújo (2013), é o conjunto de atividades sistematizadas. A exemplo de Saviani (2011), pode-se ampliar para ‘o conjunto de atividades nucleares’, não se referindo a qualquer atividade, mas aos saberes científicos que possibilitam ao educador da etapa da Educação Infantil planejar os conteúdos de ensino de forma crítica, profunda e intencional.

Desse modo, a Sequência Didática elaborada para a Educação infantil levou em consideração três dimensões: a primeira, a dimensão histórica e social da realidade; a segunda, a dimensão social dos conteúdos; e, em seguida, a atividade principal de cada período do desenvolvimento humano (Elkonin, 1987).

A dimensão histórica e social da realidade leva em conta na Educação Infantil a subjetividade da criança, assim, como as experiências constituídas nas relações cotidianas. Na instituição de ensino, a escola prepara o educando para atuar no mundo objetivo, ampliando os conhecimentos já adquiridos, sendo mediador da dialeticidade entre as duas dimensões.

A segunda dimensão, a social dos conteúdos, tem como base os conhecimentos culturais elaborados histórica e socialmente pela humanidade. Ao planejar as sequências didáticas, o educador deve promover situações enriquecedoras via atividades de ensino que o levem a solucionar problemas que, com o passar do tempo, vão se complexificando, com o intuito de ampliar sua visão de mundo, além de promover um raciocínio crítico.

Por fim, a atividade principal de cada período do desenvolvimento humano (Elkonin, 1987). Na sequência didática, as atividades, conhecidas também como Atividade-guia, ajuda o educador a compreender o desenvolvimento da criança para elaborar conteúdos que auxiliem no avanço das capacidades psíquicas dos educandos.

DADOS GERAIS DO CURSO

Nome do curso: A POLÍTICA DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A ÓTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE.

Carga horária: 20h

Público-alvo: Professores da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Caxias-MA

Objetivos do Curso

Objetivo Geral: Ampliar o conhecimento dos educadores sobre a política de gestão do conhecimento voltada para a Educação Infantil na perspectiva interdisciplinar.

Específicos:

- ✓ Discutir a interdisciplinaridade na produção do conhecimento fundamentada no caráter dialético da realidade social;
- ✓ Refletir as concepções e práticas de interdisciplinaridade presentes no DCTMA (2018) Problematisando os efeitos nocivos da polissemia conceitual;
- ✓ Desenvolver o planejamento de sequências didáticas sobre os conteúdos do campo de experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação;

PRÉ-REQUISITOS E MECANISMOS DE ACESSO AO CURSO

- ✓ Educadores da etapa da Educação Infantil atuantes nas creches e pré-escolas da Rede Pública Municipal de ensino na cidade de Caxias do Maranhão;
- ✓ Cadastrados na plataforma de cursos de extensão da UEMA.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- ✓ Concepções de interdisciplinaridade na perspectiva crítica;
- ✓ Concepções e práticas de interdisciplinaridade presentes no DCTMA (2018);
- ✓ Planejamento de sequências didáticas a partir do campo de experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática tem como objetivo ampliar o conhecimento dos educadores sobre a política de gestão do conhecimento voltada para a Educação Infantil na perspectiva

interdisciplinar. A sequência encontra-se dividida em cinco seções temáticas: a primeira é a concepção de interdisciplinaridade na perspectiva crítica; a segunda, trata das concepções e práticas de interdisciplinaridade presentes no DCTMA (2018); e por fim, a terceira, a quarta e a quinta seção apresentam exemplos de planejamento voltado ao campo de experiência: “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, contemplando os três eixos da Língua Portuguesa: oralidade, leitura e escrita.

SEÇÃO TEMÁTICA 1- Concepção de interdisciplinaridade na perspectiva crítica

1. Tempo Previsto

- ✓ Duração: 04 horas (1º Encontro)

2. Objetivo:

- ✓ Discutir a produção do conhecimento fundamentada no caráter dialético da realidade social, contrapondo ao modelo de produção capitalista.

3. Conteúdos:

- ✓ A interdisciplinaridade como consciência crítico-dialética.
- ✓ Síntese das determinações e relações sociais no ambiente educativo.
- ✓ A contradição da complexidade da realidade do conhecimento *versus* a fragmentação crescente do saber.
- ✓ Análise do objeto de conhecimento na abordagem crítica e identificação de equívocos conceituais comuns.

4. Procedimentos Metodológicos

A mediação será dividida em três momentos interrelacionados entre si:

- a) **Exposição Dialogada:** Utilização de recursos visuais para explicar sobre a produção do conhecimento sob a ótica dialética e a concepção de interdisciplinaridade na perspectiva crítica.
- b) **Roda de Conversa e Prática:** Distribuição de texto base de apoio. Debate mediado para ampliação das explicações e resolução de dúvidas. Na sequência, o desenvolvimento de atividade prática sobre os pontos aprofundados.
- c) **Encaminhamento para trabalho pessoal:** Entrega de material de leitura para o próximo encontro, abordando as diferentes perspectivas da interdisciplinaridade (instrumental, humanista, complexidade e crítica), visando a preparação prévia dos educadores.

5. Recursos

- Projetor (Data Show);
- Textos impressos (Xerox);
- Material de escrita (caneta e lápis);
- Papel A4.

6. Avaliação da aprendizagem:

Nesta seção temática, além de avaliar os participantes pela assiduidade e participação das discussões, serão convidados a produzir um memorial de reflexão crítica (na forma de relato escrito) com o seguinte título: “A minha prática e a questão da fragmentação”, contemplando os seguintes pontos:

- a) Em quais momentos do meu planejamento sinto que o conhecimento é entregue às crianças de forma fragmentada?
- b) Como essa fragmentação se relaciona com as exigências de produtividade e tempo do currículo atual (o modo de produção na escola)?
- c) De que forma a visão crítica da interdisciplinaridade pode me ajudar a 'reunir' esses fragmentos no Campo de Experiência em que atuo?

O propósito é identificar se os participantes desenvolvem as capacidades de: relacionar o conteúdo da sala de aula com a realidade social mais ampla; diferenciar interdisciplinaridade (integração real) de temas transversais superficiais e; identificar a fragmentação no seu próprio fazer pedagógico e propor caminhos de superação. Na perspectiva crítica, avaliar é um ato político. Avaliamos para entender o que ainda impede o educador de exercer sua autonomia frente a fragmentação do saber capitalista.

7. Referências:

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE - Campus de Foz do Iguaçu**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º sem. 2008.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Luís: SEDUC, 2018.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 591-614, maio/ago. 2013.

SEÇÃO TEMÁTICA 2 - Concepções e práticas de interdisciplinaridade presentes no DCTMA (2018)

1. Tempo Previsto

✓ Duração: 04 horas (2º Encontro)

2. Objetivos:

✓ Analisar as diretrizes de interdisciplinaridade presentes no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA);

- ✓ Problematicar os efeitos da polissemia conceitual (múltiplos significados confusos) no processo formativo;
- ✓ Identificar as visões de mundo, de homem e de conhecimento subjacentes às diferentes concepções de interdisciplinaridade;
- ✓ Refletir sobre a contradição entre a restituição da totalidade do saber e a reestruturação do capital (que tende a usar a interdisciplinaridade apenas como eficiência técnica).

3. Conteúdos:

- ✓ Concepções e práticas interdisciplinares no DCTMA (2018).
- ✓ Os perigos da polissemia: quando a interdisciplinaridade perde seu caráter crítico.
- ✓ A interdisciplinaridade como escolha política e visão de mundo.
- ✓ O saber como mercadoria fragmentada *versus* o saber como direito à totalidade da realidade social.

4. Procedimentos Metodológicos

A mediação será dividida em três momentos interrelacionados entre si:

- a) Exposição Dialogada: análise das menções à interdisciplinaridade no DCTMA, questionando as possíveis interpretações do texto oficial.
- b) Atividade de Reflexão Escrita: Os educadores realizarão um exercício individual ou em pequenos grupos destacando: a compreensão alcançada sobre o documento; um mapeamento autocrítico de quais abordagens (instrumentais ou críticas) eles mais utilizam em suas práticas atuais.
- c) Encaminhamento para atividade prática (Próximo Encontro): solicitação dos textos: de Cassiana Magalhães e Lucinéia Maria Lazaretti: *“BNCC e o desenvolvimento da criança: uma conversa necessária para a organização do planejamento na Educação Infantil”*. A leitura servirá de base para a elaboração de sequências didáticas no campo de experiência: "Escuta, fala, pensamento e imaginação".

5. Recursos

- Projetor (Data Show);
- Textos impressos (Xerox);
- Material de escrita (caneta e lápis) e Papel A4.

6. Avaliação da aprendizagem:

Nesta seção temática, a avaliação pauta-se nos seguintes indicadores: capacidade de desconstrução, análise da concepção de ser humano e participação dialética. O processo avaliativo será orientado pelas seguintes questões norteadoras:

- a) O educador consegue identificar, no currículo oficial, termos que possuem aparência interdisciplinar, mas que, na prática pedagógica, mantêm a fragmentação do conhecimento?

b) O docente é capaz de articular qual perfil de cidadão sua prática interdisciplinar atual está contribuindo para formar?

c) De que maneira o docente se engaja nas discussões sobre como a "polissemia" (a imprecisão conceitual) pode esvaziar o sentido político do trabalho pedagógico?

7. Referências:

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). Educação Infantil e Ensino Fundamental.** São Luís: SEDUC, 2018.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste – Campus de Foz de Iguaçu**, v. 10, n. 1, p. 9-40, 1º sem. 2008.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 87-102, jan./jun. 2007.

SEÇÃO TEMÁTICA 3- *Planejamento e Prática Docente – Parte 1 Campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação" Eixo Oralidade (crianças de 03 anos)*

1. Tempo Previsto

✓ Duração: 04 horas (3º Encontro)

2. Objetivos:

- ✓ Reconhecer e diferenciar gêneros textuais do cotidiano (parlendas, notícias e cardápios) por meio da oralidade e da escuta atenta.
- ✓ Vivenciar a atividade-guia objetual-manipulatória, promovendo a interação direta com objetos reais e suportes simbólicos de leitura.
- ✓ Compreender a língua materna como instrumento de interação social e ferramenta essencial para a inserção na cultura letrada.
- ✓ Estimular as funções psicológicas superiores, com foco na percepção, atenção seletiva, memória afetiva, imaginação e linguagem verbal;

3. Conteúdos:

- ✓ Gêneros Textuais na Oralidade: Características funcionais e sonoras da parlenda, da notícia e do cardápio;
- ✓ Cultura Material e Simbólica: O manuseio de suportes físicos (jornal, papel, embalagens) como mediadores do conhecimento;
- ✓ Linguagem e Sociedade: A função social da comunicação e as práticas discursivas nos diferentes contextos coletivos;
- ✓ Desenvolvimento Cognitivo e Linguístico: Processos de simbolização, evocação de memória e expansão do repertório lexical.

4. Procedimentos Metodológicos

A mediação será dividida em três momentos práticos, utilizando a interação como

eixo central:

- a) **Momento 1: A Ludicidade da Parlenda:** Apresentação da cantiga "*Batatinha quando nasce*". O professor utilizará suportes visuais para declamar o texto, associando gestos às palavras. Em seguida, as crianças serão convidadas a repetir os versos e as ações corporais simultaneamente, estimulando a memória e a expressão oral.
- b) **Momento 2: Explorando o Suporte Jornalístico:** Manuseio livre de jornais impressos. Durante a exploração, o mediador instigará a curiosidade infantil com perguntas sobre a estrutura do suporte (tamanho, cores, seções como esportes e previsão do tempo). A proposta é de um Produto Coletivo: construção do "Varal das Notícias", onde serão expostas fotos de eventos reais da escola, manchetes criadas coletivamente e imagens das seções temáticas, valorizando o protagonismo dos alunos.
- c) **Momento 3: O Gênero Cardápio e a Alimentação:** A partir de imagens e embalagens trazidas de casa e de uma pesquisa realizada com as merendeiras da escola sobre o menu semanal, será confeccionado um cartaz (papel 40). A proposta é de uma Ação Oral: cada criança apresentará aos colegas as imagens dos alimentos que trouxe, exercitando a pronúncia correta e a identificação dos itens, culminando na montagem do "Cardápio da Turma" para exposição no mural.

5. Recursos

- ✓ Visuais e Impressos: Imagens ilustrativas, jornal impresso, fotos de festividades escolares, imagens e embalagens de alimentos.
- ✓ Materiais de Apoio: Barbante, pregadores, papel A4, papel 40 (ou cartolina) e fita adesiva.

6. Avaliação da aprendizagem:

Nesta seção temática, o desempenho do professor em formação será avaliado com base na sua capacidade de transpor os conceitos críticos para a regência e do planejamento, observando-se os seguintes indicadores:

- ✓ Capacidade de conduzir a atividade-guia objetual-manipulatória: Observar se o docente utiliza os materiais (jornais, embalagens e imagens) como mediadores reais da aprendizagem, garantindo a intencionalidade educativa no manuseio dos objetos.
- ✓ Didática e linguagem na apresentação dos gêneros textuais (parlenda, notícia e cardápio), avaliando a clareza do docente ao explicar as funções sociais de cada texto e sua habilidade em adaptar o conteúdo ao nível de compreensão do Infantil III;
- ✓ Promoção do desenvolvimento cognitivo e linguístico: observar se as intervenções do professor estimulam a memória, a atenção seletiva, a imaginação e a ampliação do repertório oral das crianças;
- ✓ Gestão do trabalho de mediação pedagógica do conhecimento: analisar a postura do docente na construção do "Varal das Notícias" e do "Cardápio", observando como ele sistematiza a produção das crianças e organiza o ambiente para a cultura letrada.

7. Referências:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)**. São Luís: SEDUC, 2018.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo. O que cabe no currículo da educação infantil? Um convite à reflexão. **Educ. Anál.**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 27-46, jul./dez. 2018.

MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L. M. **BNCC e o desenvolvimento da criança: uma conversa necessária para a organização do planejamento na Educação Infantil**.

SEÇÃO TEMÁTICA 4- Planejamento e Prática Docente - Parte 2
Campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação"
Eixo: Leitura com Dramatização Criativa (com crianças 04)

1. Tempo Previsto

✓ Duração: 04 horas (4º Encontro)

2. Objetivos:

- ✓ Coordenar a dramatização coletiva da obra literária, incentivando a expressão corporal e a interpretação de personagens;
- ✓ Explorar a sonoridade e a consciência fonológica por meio das rimas e do ritmo presentes na narrativa poética;
- ✓ Fomentar a função simbólica e a imaginação através da substituição de objetos reais por significados inventados durante o jogo;
- ✓ Promover a imersão na cultura letrada, destacando a função social do livro e a relação entre texto e ilustração;
- ✓ Estimular as funções psicológicas superiores, com ênfase na atenção voluntária, memória auditiva e percepção visual.

3. Conteúdos:

- ✓ O corpo como suporte da narrativa e a interpretação de papéis sociais;
- ✓ Estudo das rimas, aliterações e ritmos na literatura infantil;
- ✓ Atividade-guia de jogos de papéis e a ressignificação de objetos (sucata/materiais não estruturados).
- ✓ Elementos pré-textuais (capa, autor, editora) e a intencionalidade da leitura compartilhada;
- ✓ Processos de atenção, retenção de sequências lógicas e abstração.

4. Procedimentos Metodológicos

A mediação será dividida em quatro momentos práticos, conforme descritos a seguir em dupla ação: o que o formador faz para orientar os professores e como esses professores devem aplicar a atividade com as crianças.

Momento 1: Mediação Leitora e Análise do Objeto (Livro).

Ação do Formador: Orientar os professores sobre a importância da "leitura de antecipação". O formador deve demonstrar como explorar a capa, autoria e ilustrações antes de abrir a obra, transformando o livro em um objeto de desejo e curiosidade para a criança.

Atividade Docente: O professor em formação replicará essa abordagem com os alunos do Infantil IV, garantindo o manuseio livre e instigando a relação entre título e imagem.

Momento 2: Exploração do uso da entonação, gesticulação e ritmo na leitura.

Ação do Formador: Instruir os docentes sobre o uso da entonação, gesticulação e ritmo como ferramentas de engajamento. O formador deve exercitar com os professores a identificação das rimas na obra de Bia Vilella (ex: *Xadrez/Vez*), destacando como isso impacta a percepção auditiva da criança.

Atividade Docente: Em roda, o professor realizará a leitura dramatizada, pausando intencionalmente para que as crianças completem as rimas, exercitando a memória e a sonoridade.

Momento 3: Jogos de Papéis e Substituição Simbólica

Ação do Formador: orientar os professores para a organização do "Jogo de Papéis Sociais" (atividade-guia). O formador demonstrará o conceito de substituição de objetos, orientando os docentes a prepararem caixas com materiais não estruturados (sucatas, tecidos, abanadores) que desafiem a criança a dar novos significados aos itens da história.

Atividade Docente: O professor coordenará a dramatização coletiva, incentivando os alunos a trocarem os objetos literais da história por novos elementos simbólicos, registrando as escolhas criativas da turma.

Momento 4: Prática de Registro e Avaliação Formativa

Ação do Formador: Orientar os docentes sobre como realizar o registro pedagógico durante a brincadeira. O formador deve ensinar o professor a observar e anotar não apenas o "acerto", mas o processo de raciocínio da criança ao realizar substituições simbólicas.

Atividade Docente: O professor em formação produzirá um breve relato ou portfólio documentando a evolução da imaginação e da linguagem dos alunos durante a sequência didática.

5. Recursos:

- ✓ Livro "Era uma vez um gato xadrez" (Bia Vilella);
- ✓ Moldes de orelhas de gato em cores diversas;
- ✓ Caixas temáticas;
- ✓ Objetos variados para substituição simbólica (sucatas, abanadores, tecidos, etc.).

6. Avaliação da aprendizagem:

Nesta seção temática, o formador avaliará a conhecimento do professor em formação a partir dos indicadores:

- ✓ Mediação Leitora: O docente consegue despertar a curiosidade das crianças sobre os elementos do livro antes de iniciar a leitura?
- ✓ Estímulo à Criatividade Simbólica: Como o professor incentiva a substituição de objetos durante o jogo de papéis? Ele valoriza a imaginação da criança ou restringe a interpretação à literalidade da história?
- ✓ Condução da Consciência Fonológica: O docente utiliza as rimas da obra de forma intencional para desenvolver a memória e a linguagem dos alunos?
- ✓ Registro Pedagógico: Capacidade do professor em documentar e interpretar as escolhas simbólicas feitas pelas crianças durante a dramatização.

7. Referências:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)**. São Luís: SEDUC, 2018.

MAGALHÃES, C.; LAZARETTI, L. M. **BNCC e o desenvolvimento da criança**: uma conversa necessária para a organização do planejamento na Educação Infantil.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvnte? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago. 2020.

SEÇÃO TEMÁTICA 5- Planejamento e Prática Docente - Parte 3 ***Campo de experiência "Escuta, fala, pensamento e imaginação"*** ***Eixo Escrita (crianças de 5 anos)***

1. Tempo Previsto

- ✓ Duração: 04 horas (5º Encontro)

2. Objetivos:

- ✓ Articular a consciência fonêmica e grafêmica por meio da exploração dos sons das consoantes e sua função na escrita de palavras reais;
- ✓ Mediar a compreensão da escrita como patrimônio cultural, situando o alfabeto como uma invenção humana para a comunicação social;
- ✓ Promover a integração entre o raciocínio lógico e a alfabetização, utilizando jogos de regras (trilha) para o desenvolvimento da cooperação;
- ✓ Estimular as funções psicológicas superiores de forma integrada, focando na atenção voluntária, percepção discriminativa e memória de trabalho;

- ✓ Desenvolver a sensibilidade estética e sensorial ao associar sons de objetos e fenômenos naturais à estrutura fonética da língua.

3. Conteúdos:

- ✓ Relação fonema-grafema, onomatopeias e a sonoridade como elemento da música e da fala;
- ✓ A evolução dos suportes de escrita e a linguagem como ferramenta de participação na sociedade;
- ✓ Noções de percurso, contagem de pontos, respeito a turnos e regras de convivência coletiva;
- ✓ Exercícios de atenção seletiva, retenção de sons e imagens, e a organização do pensamento lógico;
- ✓ Exploração dos sons da natureza e da tecnologia (física acústica) como base para a percepção linguística.

4. Procedimentos Metodológicos

A mediação será dividida em dois momentos práticos, conforme descritos a seguir em dupla ação: o que o formador faz para orientar os professores e como esses professores devem desenvolver a atividade com as crianças.

Momento 1: Oficina de Fonologia e Ordem das Consoantes

Ação do Formador: Orientar os docentes sobre a gradação de dificuldade fonética. O formador explica por que iniciar pelas consoantes contínuas e de fácil pronúncia (f, j, m, n, v, z), passando pelas líquidas e sibilantes (l, s, r, x), até chegar às oclusivas (b, p, c, d, t, g, q) e letras complexas (h, k, w, y).

Atividade Docente: O professor em formação apresentará cada letra utilizando metáforas sonoras do cotidiano (ex: o som do micro-ondas para o "J": *jjjjjjjj*), estabelecendo uma ponte entre o som abstrato e a realidade da criança.

Momento 2: Vivenciar uma "Trilha das Onomatopeias"

Ação do Formador: orientar os professores na mediação de jogos com regras. O formador demonstra como a trilha deve ser montada e como o professor deve intervir quando o saquinho de areia cai na "vogal" ou na "consoante", transformando o erro em momento de aprendizagem.

Atividade Docente: o docente dividirá a turma em grupos para a dinâmica da trilha. Ele mediará a identificação visual da letra, a associação com a placa de onomatopeia e a pronúncia correta do fonema, incentivando a cooperação entre os pares.

5. Recursos:

- ✓ Cartaz ou banner do "Alfabeto das Onomatopeias";
- ✓ Trilha produzida em papel 40 ou madeira;
- ✓ Saquinhos de areia ou petecas;

- ✓ Plaquinhas com fonemas e imagens correspondentes.

6. Avaliação da aprendizagem:

Nesta seção temática, o formador avaliará o conhecimento do professor em formação a partir dos indicadores e critérios de avaliação da aprendizagem docente:

- ✓ Capacidade de associar o fonema a elementos da cultura e do cotidiano: O docente limita-se a ensinar o som da letra "J" isoladamente ou consegue conectá-lo a objetos tecnológicos (micro-ondas), fenômenos da natureza ou nomes de colegas, promovendo uma rede de significados que atravessa a ciência e a vida social?
- ✓ Gestão da "Trilha das Onomatopeias" como espaço de convivência e contagem: Durante o jogo, o professor integra conceitos de Matemática (contagem de casas, ordem de turnos, pontuação) e Ética (respeito às regras e colaboração), demonstrando que a escrita não ocorre no vácuo, mas em um ambiente de interações sociais complexas?
- ✓ Exploração da sonoridade das consoantes como elemento rítmico: O docente utiliza a musicalidade e as onomatopeias para estimular a educação estética dos alunos? Avalia-se se ele percebe o som da letra como um componente que também pertence ao universo da música e da expressão corporal;
- ✓ Problemática da função social da escrita: O professor em formação demonstra aos alunos que dominar os sons das letras é uma ferramenta para acessar o patrimônio cultural e se comunicar no mundo? Ele evita a polissemia vazia e foca na escrita como direito de expressão e participação social?
- ✓ Capacidade de interpretar o desenvolvimento integral da criança: O registro feito pelo docente consegue captar como a criança articulou o pensamento lógico (na trilha), a memória (no fonema) e a imaginação, ou o registro é focado apenas no acerto técnico da letra?

7. Referências:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)**. São Luís: SEDUC, 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; CARVALHO, Bruna. Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita. **Revista Brasileira de alfabetização**, Vitória, ES, v. 1, n. 5, p. 49-68, jan./jun.2017.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. In. MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. 1 ed. Campinas, SP: **Autores Associados**, 2020, v. 1, p. 107-130.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional teve como objetivo principal ampliar o conhecimento dos educadores sobre a política de gestão do conhecimento voltada para a Educação Infantil na perspectiva interdisciplinar. A elaboração das sequências didáticas como ferramenta formativa permitiu consolidar um olhar estratégico e reflexivo sobre o planejamento, transcendendo a fragmentação curricular.

Adotar essa vertente na gestão do conhecimento significa promover, mediante a organização sistematizada dos conteúdos, um ensino desenvolvente. Tal abordagem é capaz de impulsionar o desenvolvimento psíquico dos educandos, explorando ao máximo de suas potencialidades e possibilidades cognitivas. Sob a perspectiva crítica, os conteúdos deixam de ser meras tarefas e tornam-se atividades originadas nas relações sociais, inserindo a criança no mundo objetivo para promover sua plena realização.

No contexto da Educação Infantil, a articulação entre a vivência do educando e a experiência conceitual do educador estabelece uma dialogicidade essencial entre currículo e planejamento, preservando a importância do conteúdo na prática pedagógica. A sequência didática, compreendida como um conjunto de atividade nucleares, reafirma a importância dos saberes científicos para um planejamento crítico, profundo e intencional.

Para assegurar esse rigor, a elaboração das propostas pautou-se em três dimensões basilares: a dimensão histórica e social da realidade; a dimensão social dos conteúdos; e a atividade principal de cada período do desenvolvimento humano (Elkonin, 1987).

Por fim, a promoção de um ensino desenvolvente, necessita-se de uma gestão do conhecimento que valorize as experiências subjetivas de educadores e educandos, sem abdicar da centralidade científica. O resgate da sequência didática como estratégia de planejamento permite que os conteúdos de ensino na Educação Infantil cumpram sua função social, conduzindo ao desenvolvimento omnilateral dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo geral, analisar a política de gestão do conhecimento na Educação Infantil sob a ótica da interdisciplinaridade orientada pelo Documento Curricular do Maranhão (Maranhão, 2018). Ademais, buscou-se, com base nos objetivos específicos: Identificar as concepções de interdisciplinaridade de educadores que atuam na Educação Infantil; caracterizar as práticas educativas dos educadores quanto à abordagem interdisciplinar; analisar os limites e possibilidades da política de gestão do conhecimento pela ótica da interdisciplinaridade com base na fala dos educadores; e desenvolver um curso de extensão interdisciplinar destinado aos educadores da etapa da Educação Infantil.

Na primeira análise realizada com os educadores, com base nos dados produzidos através do questionário e da entrevista, percebeu-se que, no que se trata das concepções de interdisciplinaridade, oscilava entre Integração, Colaboração e Prática. Tais concepções nos permitem compreender em uma dimensão totalizadora que a interdisciplinaridade na Educação Infantil no Estado do Maranhão, ora perpassa pela necessidade de cumprir normas curriculares (BNCC/DCTMA), ora, em oferecer uma formação humana totalizadora.

Dado isso, reiteramos, a importância que a interdisciplinaridade possui para a compreensão da própria polissemia conceitual no contexto escolar, seja para a construção do conhecimento na perspectiva dialética em contraposição à visão de conhecimento cada vez mais fragmentada entre as áreas de conhecimento, seja para a superação do entendimento do mundo e do modo conforme ensinado em contextos escolares em uma vertente fragmentada para compreensão em uma perspectiva totalizadora possível.

No tocante às práticas educativas dos educadores, caracterizam-se por campos de experiência, projetos, rodas de conversa e lúdico. Na respectiva análise, os docentes demonstraram que, no que diz respeito à Educação Infantil, a interdisciplinaridade é vivenciada no espaço escolar, como uma forma de dar sentido ao currículo.

Contudo, percebe-se que o Documento Curricular do Maranhão (Maranhão, 2018), ao reproduzir as normas e diretrizes da BNCC (2017), pouco contribui para um ensino interdisciplinar, estando pautado em um ensino fragmentado. Nesse sentido, para superar essa condição é necessário que o educador reassuma seu papel de mediador consciente, ao fazer da prática interdisciplinar uma ferramenta de desalienação e desenvolvimento integral.

A partir das colocações dos educadores sobre quais são os limites e as possibilidades da política de gestão do conhecimento pela ótica da interdisciplinaridade, de ser

vivenciada na Educação Infantil, percebeu-se primeiramente que, os educadores tem total consciência de que a interdisciplinaridade é essencial no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, possibilita uma visão ampla do conhecimento, rompendo com a visão cartesiana, técnica e bancária de conhecimento; pensando o currículo para além do ordenado de disciplinas, compreendendo-o na busca pela unidade e a totalidade dos saberes ao longo do processo formativo educativo.

Porém, os limites destacados pelos educadores ameaçam a vivência da interdisciplinaridade na sua prática pedagógica, pois os limites são estruturais (tempo, recursos e apoio). O educador, para promover um ensino envolvente na Educação Infantil, é importante superar o pragmatismo e valorizar o planejamento como atividade social e científica.

A primeira análise sobre a política de gestão do conhecimento na Educação Infantil sob a ótica da interdisciplinaridade orientada pelo Documento Curricular do Maranhão, nos permitiu compreender o dualismo interdisciplinar entre executar normas curriculares padronizadas e ofertar formação na vertente totalizadora; a possibilidade de vivências interdisciplinares nas práticas educativas e o reconhecimento da importância da interdisciplinaridade e os limites estruturais que impedem que ela se concretize.

Na segunda análise, após validação do produto educacional, percebeu-se um grande avanço referente à concepção de interdisciplinaridade por parte dos educadores. Antes, ela era vista como um acessório metodológico, assumindo o papel de facilitadora do ensino. Após, a interdisciplinaridade é enxergada como uma condição intrínseca do conhecimento e uma ferramenta de transformação social.

Isso ocorre devido à compreensão dos educadores sobre a interdisciplinaridade. Os docentes entenderam que o conhecimento na sua essência, isto é, na sua natureza, é interdisciplinar, além disso, a fragmentação não surgiu do acaso, não é algo natural, mas resultado da construção social, sendo responsável pela divisão entre o pensar e o executar no espaço escolar.

Percebe-se que os educadores assumem uma atitude de reavaliar sua prática, rompendo com uma visão instrumental de ensino, deixando de ver a interdisciplinaridade como mais uma tarefa a ser realizada, abandonando uma visão fragmentada e distorcida do que realmente seja o trabalho interdisciplinar.

No que trata sobre as práticas educativas dos educadores, que caracterizam-se pelo lúdico, os recursos e materiais, os conteúdos e realidade, e o documento curricular do Maranhão, observou-se que, após validação do produto educacional, a interdisciplinaridade passou a ser vista para além de um tema para envolver outras disciplinas, passou a ser

compreendida como uma forma de organizar o ensino.

Para esta organização do ensino pautada nas práticas educativas dos educadores na perspectiva interdisciplinar, é indispensável a necessidade de um currículo para a Educação Infantil que abarque uma formação omnilateral (Frigotto, 2012), na busca por uma educação de qualidade que se preocupe primeiramente com a formação humana; assim como, a importância do planejamento e da consciência, por parte dos educadores e demais profissionais da educação sobre a função e compromisso social que a educação possui.

As atividades educativas passaram a ter, após validação, uma nova roupagem. Antes, o lúdico era visto como estratégia de controle, passou a ser visto como uma Atividade-Guia; o ambiente e recursos são enfatizados pelos educadores como essenciais para que de fato o ensino venha a acontecer.

Destacam que o ambiente deve ser acolhedor e instigador, como também os recursos, são vistos como mediadores que auxilia a criança a reconstruir o conhecimento socialmente produzido; apontam a indissociabilidade dos conteúdos com a realidade social, desenvolvendo a dialética entre o saber e a vida. Em síntese, a prática interdisciplinar é reconhecida como o meio de realizar esse movimento dialético entre o currículo formal e a vida vivenciada.

Quanto aos limites e possibilidades da política de gestão do conhecimento pela ótica da interdisciplinaridade destacados pela fala dos educadores, nota-se que alguns limites permanecem, como a falta de recursos e tempo, vistos como limites estruturais. Na segunda análise, essa compreensão vai se encaminhando para o entendimento de que a escassez configura como uma barreira política estrutural.

A ausência de tempo para o planejamento coletivo, e a falta de recursos, são os obstáculos que impedem que a interdisciplinaridade de fato ocorra, isto porque, ela, não é uma atividade técnica individual, mas uma atividade social. A interdisciplinaridade enquanto atividade social, reconhece o educando enquanto sujeito da aprendizagem, ao mesmo tempo que aprende os saberes científicos, transforma o meio em que vive.

A gestão do conhecimento na Educação Infantil orientada pelo DCTMA (2018) em vista da democratização do saber sistematizado e de qualidade, que reflita uma política de conhecimento no enfoque interdisciplinar, deve ser fundamentada em uma perspectiva crítico-dialética, pautada com base nas condições da práxis (Frigotto, 2011).

Em suma, cada eixo analisado nos permitiu refletir sobre a compreensão crítica de escola para além de uma visão técnica de aprendizagem, possibilitando enxergar o domínio da leitura e da escrita como meio de acesso ao conhecimento sistematizado, onde o conhecimento

científico não anula o conhecimento espontâneo que o educando traz consigo, mas ocorre a ampliação do saber através do que Saviani (2011) vai chamar de movimento dialético.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1997.

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; TOMAZ, Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 1-173.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**. Fortaleza, ano3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul. 2013.

ABRANTES, Angelo Antônio. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (org.). **Pedagogia histórico -crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: **Navegando Publicações**, 2018.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**, em 05.10.1988. Brasília: Senado Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL, **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL, **Lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil**. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069/1990. Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p. (Publicação original: 1996). Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

Brasil. **Decreto nº 12.574, de 5 de agosto de 2025**, institui a Política Nacional Integrada da Primeira Infância. Diário Oficial da União. ed. 147, seq.1, pag. 1. Publicado em: 06/08/2025.

BRESSAN, Édio Luís; BRZEZINSKI, Iria. Materialismo Histórico-Dialético e a transformação da realidade. ECCOS- **Revista científica**, São Paulo, n.61, p. 1-20, e 20986, abr./jun. 2022.

BENITEZ, Silvio; SOUZA, Silvana Aparecida de (coautora). **O materialismo histórico-dialético enquanto enfoque metodológico para pesquisas sobre políticas públicas da educação**. p. 1-14. 2016.

BARBOSA, Michele Tupich. **Legião Brasileira de Assistência (LBA): o protagonismo feminino nas políticas de assistência em tempos de guerra (1942-1946)**. Curitiba, UFPR, tese (Doutorado), 2017.

CAXIAS, **Plano Municipal de Educação – PME de Caxias – MA**. Vigência 2015 a 2025. Maria Lúcia Aguiar Teixeira... [et al] Caxias -MA, mai. 2015.

CAXIAS. **Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Educação de Caxias- MA**. Ana Celia Pereira Damasceno de Macedo... [et al] Caxias: F.P. Borges Gráfica e Editora Eireli -EPP, 2019.

Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Ministério da Educação; São Paulo: Fundação Antillana, 2018.

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

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio./ago. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A Educação Infantil no campo de disputa entre o direito social e o mercado. In: MACIEL, Carina Elisabeth; GOMES, Marcilene Pelegrine; SIQUEIRA, Romilson Martins (org.). **Políticas educacionais democráticas em tempos de resistência**. [Meio eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2021.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Orgs). **La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987.

ETGES, Norberto Jacob. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FERRETTI, Celso João. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? Resenha do livro de Marise Nogueira Ramos. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FIRMINO, Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues. **Como me tornei a profissional que sou hoje?** Práticas pedagógicas – concepções das profissões da creche (0 a 3 anos). Catalão, UFG, dissertação, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE** - Campus de Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º sem. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento**: revista de educação, Rio de Janeiro, Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), p. 329-332, set. 2016.

GARAUDY, Roger. **Karl Marx**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1967. Tradução de Moacir G. S. Palmeira.

GIROUX, Henry Armand. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011. Carlos Nelson Coutinho, organizador.

GOMES, Marcelo. Totalidade dialética: contribuições para derruir os limites entre a filosofia e a interdisciplinaridade. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.35, n. 75, p. 1-38, set./dez, 2021.

HAI, Alessandra Arce. Como pensar e organizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil? Contribuição da teoria histórico-cultural. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. (org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Armazém do Ipe, 2016.

JAPIASSU, Hilton. O sonho transdisciplinar. **Revista Desafios**, v. 3, n. 01, 2016.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO-Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina, Planta, 2004.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na Educação Infantil**: implicações da teoria histórico-cultural. São Carlos, UFSCAR, tese (Doutorado), 2013.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; ARRAIS, Luciana Figueiredo Lacanallo. O que cabe no currículo da educação infantil? Um convite à reflexão. **Educ. Anál.**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 27-46, jul./dez. 2018.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interloquções entre Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org). A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. 1 ed. Campinas, SP: **Autores Associados**, 2020, v. 1, p. 107-130.

LAZARETTI, Lucinéia Maria; SACCOMANI, Maria Claudia da Silva. Dos balbucios às

palavras: o ensino da oralidade na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-cultural. **Momento: diálogos em Educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 30, n. 01, p. 173-197, jan/abr, 2021.

LAVOURA, Tiago Nicola; GOMES, Vívian Santos. O currículo da educação infantil na Base Nacional Comum Curricular em tempos de reformas educacionais e de empresariamento da educação pública brasileira. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-21, 2024. e-ISSN: 1809-3876.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. – Reimpr. – Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Educação Básica, empregabilidade e competência. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 3, p. 15-31, jan./jul. 1998.

MARX, karl. **Manuscritos econômico -filosófico**. Traduzida por Jesus Raniere. ed. 1. Maio 2004.

MARX, karl; Engels, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Bauru, Unesp, tese (Doutorado), 2011.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**. v. 11, n. 22, p. 345-358, jul./dez. 2011.

MARTINS, Lígia Márcia; MAGALHÃES, Giselle Modé. A Educação Infantil e suas interfaces formais e informais. In: BIZELLI, José Luís; SOUZA, Cláudio Benedito Gomide de (in memoriam) (org.). **Caminhos para a escola inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na Educação Infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, P. 15-26, marc. 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (org.). Pedagogia histórico -crítica: legado e perspectivas. Uberlândia: **Navegando Publicações**, 2018.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: o caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO**, 31 (1), P. 4-20. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.12674>.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**,

Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (DCTMA). Maranhão: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? Resenha do livro de Marise Nogueira Ramos. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Francisca Jandira Machado. **Da Base Nacional Comum Curricular ao Documento Curricular do Território Maranhense**: Contextualizações e Aproximações. São Luís, 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato Moura. **Análise da perspectiva interdisciplinar na formação de professores em licenciaturas na UEMA**. Caxias, MA, 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. Araraquara, Unesp, tese (Doutorado), 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Objetivos do ensino na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.7, n. 1, p. 200-209, jun, 2015.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvnte? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucinéia Maria. **Que Educação Infantil queremos? Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas**. Bauru, São Paulo: Mireveja, 2022.

PINHEIRO, Fabiana Fátima do Prado Sedelak; AIRES, João Paulo. Orientações para elaboração de produtos educacionais no mestrado profissional em ensino: exemplificando os tipos de produtos. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 8, p. 12151-12168, 2023.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em revista**, v. 1, n. 1, p. 3-15, mar. 2005.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste – Campus de Foz de Iguaçu**, v. 10, n. 1, p. 9-40, 1º sem. 2008.

QEdU. **Censo escolar**. 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2103000-caxias/censo-escolar>. Acesso em: 11 maio. 2025.

QEdU. **Censo escolar**. 2025. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2103000->

caxias/censo-escolar. Acesso em: 10 agosto. 2025.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Géssica Priscila. A escola contemporânea e sua identidade (ou sobre o óbvio esquecido). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 49, p. 350-362, mar. 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico – ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. V. 15, n, 45, set./dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed.rev. Campinas: Autores associados. 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Silvia Maria Cintra da; ALMEIDA, Célia Maria de Castro; FERREIRA, Sueli. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuição de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abril./jun. 2011.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro. **A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural**. Marília, Unesp, tese (Doutorado), 2007.

SOMMERMAN, Américo. O objeto, o método e a finalidade da interdisciplinaridade. PHILIPPI JR, Arlindo e SILVA NETO, A. J (org.). **Interdisciplinaridade em Ciência Tecnologia & Inovação**. 1.ed. p. 1-44. Manole. 2011.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 87-102, jan./jun. 2007.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008.

THIESEN, Juares da Silva. Currículo interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 591-614, maio/ago. 2013.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches do departamento nacional da criança (1940-1970). **Cad. Pesq.**, São Paulo, p.3- 16, nov. 1988.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Ltda, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores. 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaievitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia, desenvolvimento humano e Marxismo**. Tradução de Priscila Marques. 1. ed. São Paulo: Hogrefe, 2023.

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 127, p. 109-124, jun. 2013.

ANEXOS

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INTERDISCIPLINARIDADE NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: análise da Política de Gestão do Conhecimento na Educação Infantil em vista da formação humana.

Pesquisador: MARIA DIVINA DO NASCIMENTO SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 87174225.2.0000.5554

Instituição Proponente: CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.483.772

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título A INTERDISCIPLINARIDADE NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: análise da Política de Gestão do Conhecimento na Educação Infantil em vista da formação humana., nº de CAAE 87174225.2.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável MARIA DIVINA DO NASCIMENTO SANTOS. Trata-se de um estudo exploratório com abordagem qualitativa dos dados.

O cenário da realização desse estudo será composto por professores (as) da etapa de Educação Infantil, que envolve os estabelecimentos das creches e pré-escolas da Rede Pública Municipal de ensino da zona urbana da cidade de Caxias-MA.

Os participantes desta pesquisa serão 20 professores (as) que trabalham na Educação Infantil, que atuam na zona urbana.

Os critérios de inclusão da pesquisa são: incluirão professores (as) da etapa de Educação Infantil, que se encontram atuando nas creches e pré-escolas da Rede Pública Municipal de ensino no Município de Caxias do Maranhão.

Serão excluídos do estudo: professores (as) que se encontram ou se encontravam afastados do estabelecimento escolar no período de no mínimo nos últimos 06 meses, como também os profissionais que se recusarem a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

UF: MA

Município: CAXIAS

CEP: 65.600-000

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 7.483.772

Orçamento	OrcamentoDivina.pdf	14/03/2025 10:16:40	SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaodeautorizacaodainstituicaoDivina.pdf	14/03/2025 10:15:43	MARIA DIVINA DO NASCIMENTO SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeclaracaodospesquisadoresDivina.pdf	14/03/2025 10:13:15	MARIA DIVINA DO NASCIMENTO SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCEPDivina2025.pdf	14/03/2025 10:07:17	MARIA DIVINA DO NASCIMENTO SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEDivina.pdf	14/03/2025 10:01:12	MARIA DIVINA DO NASCIMENTO SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoDivina.pdf	14/03/2025 09:59:42	MARIA DIVINA DO NASCIMENTO SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 02 de Abril de 2025

Assinado por:

FRANCIDALMA SOARES SOUSA CARVALHO FILHA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

APÊNDICES

ENTREVISTA DA PESQUISA

A interdisciplinaridade no Desenho Curricular do Maranhão para a etapa da Educação Infantil: uma análise da política de gestão do conhecimento

Prezado professor (a)

Convidamos o(a) senhor(a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada "**A interdisciplinaridade no Desenho Curricular do Maranhão para a etapa da Educação Infantil: uma análise da política de gestão do conhecimento**". O presente estudo tem como objetivo analisar a política de gestão do conhecimento escolar desenvolvida na Educação Infantil, sob a ótica da interdisciplinaridade, conforme orientações do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA).

Esclarecemos que, conforme as normativas éticas vigentes, a assinatura deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** assegura que a participação é voluntária, e que o(a) participante, a qualquer momento, poderá desistir de sua colaboração, mesmo após a assinatura do termo, sem sofrer qualquer tipo de penalidade, prejuízo ou constrangimento.

1. Professor(a), você tem conhecimento da existência do Documento Curricular do Território Maranhense para a etapa da Educação Infantil? Se sim, esse conhecimento se deu por meio de estudos realizados na escola, de leitura pessoal/autônoma ou de outra situação?	
2. Que compreensão você possui acerca dos conteúdos de ensino previstos no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) para a Educação Infantil?	
3. Você poderia relatar sua compreensão sobre a organização do currículo da Educação Infantil proposta no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)?	

4. Você conhece as orientações e práticas relacionadas à interdisciplinaridade previstas no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)?	
5. Professor(a), como você desenvolve a interdisciplinaridade em suas práticas pedagógicas na Educação Infantil?	
6. Em sua visão, qual é a contribuição da prática interdisciplinar para que as crianças desenvolvam uma compreensão mais ampla dos conteúdos que lhes são ensinados? Como você analisa essa contribuição no processo de desenvolvimento infantil?	
7. dificuldades você encontra ao planejar práticas interdisciplinares na Educação Infantil?	
8. Professor(a), para você, o que caracteriza um bom ensino na Educação Infantil?	

Questionário 1 aplicado durante o encontro com os educadores

Centro	Centro de Educação Infantil Professora Isabel Dolores Leão Brito.
---------------	---

Educador (a)	
---------------------	--

1. Após a exposição, quais são os seus conhecimentos sobre a organização do currículo da Educação Infantil sugerida no DCTMA?

2. Após a exposição, o que mudou em sua compreensão das orientações e práticas de Interdisciplinaridade previstas no DCTMA?

3. Para você, qual a contribuição da prática interdisciplinar para as crianças obterem uma compreensão mais ampla dos conteúdos que a elas são ensinadas? Como você analisa essa contribuição para o desenvolvimento das crianças?

Questionário 2 aplicado durante o encontro com os educadores	
Centro	Centro de Educação Infantil Professora Isabel Dolores Leão Brito.

Educador (a)	
---------------------	--

1. Após a exposição, quais são os seus conhecimentos sobre a organização do currículo da Educação Infantil sugerida no DCTMA?

2. Após a exposição, o que mudou em sua compreensão das orientações e práticas de Interdisciplinaridade previstas no DCTMA?

3. Para você, qual a contribuição da prática interdisciplinar para as crianças obterem uma compreensão mais ampla dos conteúdos que a elas são ensinadas? Como você analisa essa contribuição para o desenvolvimento das crianças?

