

**INSTITUTO FEDERAL GOIANO CAMPUS AVANÇADO IPAMERI
CURSO DE SEGUNDA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

PATRÍCIA ALVES DE LIMA PEIXOTO

**O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A REALIDADE DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE IPAMERI - GO**

IPAMERI - GO

2020

**INSTITUTO FEDERAL GOIANO CAMPUS AVANÇADO IPAMERI
CURSO DE SEGUNDA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

PATRÍCIA ALVES DE LIMA PEIXOTO

**O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A REALIDADE DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE IPAMERI - GO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal Goiano - Campus Avançado Ipameri, como requisito parcial para a obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira

IPAMERI - GO

2020

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A REALIDADE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE IPAMERI - GO

Patrícia Alves de Lima Peixoto¹

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo discutir a construção do currículo para a educação infantil na rede municipal de ensino de Ipameri – GO. Para tal, são apresentados os principais documentos que abordam as políticas curriculares nacionais para a educação infantil. Neste sentido, esta pesquisa busca analisar as transformações na concepção de currículo no município e como estas mudanças de concepções acompanham as tendências curriculares da educação infantil. À vista disso, a metodologia esteve fundamentada na revisão teórica e na análise documental. Os resultados da pesquisa mostram a importância do currículo na educação infantil, considerando-o como base para nortear o trabalho docente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Prática Docente.

Abstract: The present work aims to discuss the construction of the curriculum for early childhood education in the municipal teaching network of Ipameri - GO. To this end, the main documents that address national curriculum policies for early childhood education are presented. In this sense, this research seeks to analyze the changes in the curriculum design in the county and how these changes in conceptions accompany the curriculum trends in early childhood education. In view of this, the methodology was based on theoretical review and document analysis. The research results show the importance of the curriculum in early childhood education, considering it as a basis for guiding teaching work.

Keywords: Early Childhood Education. Curriculum. Teaching Practice.

¹ Graduanda do Curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia do IF Goiano – Campus Avançado Ipameri.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação infantil teve avanços significativos no Brasil, como a sua inclusão como primeira etapa da educação básica; a expansão da oferta de vagas na rede pública e a formulação de documentos nacionais, cujas características tiveram como foco o atendimento na educação infantil (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995; BRASIL, 1996; 1998; 2006; 2009; 2010).

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 208, define a Educação Infantil como dever do Estado, sendo responsabilidade da esfera federal a coordenação e definição de normas gerais para essa etapa educativa, cabendo às esferas estadual e municipal a coordenação e execução dos programas educacionais, e à população, por meio de organizações representativas, a participação na formulação de políticas e no controle social das ações governamentais (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Segundo Santos (2018):

Assim, a Carta Constitucional promoveu a superação de visões anteriormente presentes no imaginário coletivo de nosso país que concebiam meninos e meninas como tábulas rasas, sujeitos passivos à ação socializadora adulta. Desse modo, torna-se perceptível, nas três últimas décadas, a ocorrência de importantes transformações na política pública de educação em nosso país, com especial atenção àquelas destinadas às instituições de cuidado e educação. (SANTOS, 2018, p.2)

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96) consolida a inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educativos e traz, pela primeira vez, o conceito de educação infantil na legislação, através do Art. 29: “A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Conforme o proposto no artigo 22 da LDB/96, as instituições de Educação Infantil passaram, oficialmente, a ter como finalidade o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe uma formação indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe subsídios para progredir, seja no âmbito do mundo do trabalho, seja em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Além disso, a LDB/96 estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que deveriam guiar a elaboração dos currículos das escolas no ensino fundamental e também no ensino médio. O objetivo principal dos PCNs é de orientar os educadores por meio da

normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Esses parâmetros abrangem tanto a rede pública, como a rede privada de ensino, conforme o nível de escolaridade dos alunos. Sua meta é garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1997).

Um amplo debate nacional entre professores e especialistas de diversas áreas resultou na criação de um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998. Esse documento era composto por três volumes (Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo). Ele foi usado como objeto de estudo no município de Ipameri e disponibilizado para todos os profissionais que atuavam na educação infantil. Em 2008, o Programa Currículo em Movimento que teve como objetivo melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio, incluiu os parâmetros para o ensino infantil na LDB.

Assim sendo, a política para a Educação Infantil implantada a partir da década de 1990, reivindica uma organização curricular que, concomitantemente, atenda às exigências legais impostas pela legislação educacional – articulando o currículo oficial/prescrito ao currículo vivido (SACRISTÁN, 2000).

Em 2013, é promulgada a Lei nº 12.796 que insere a Educação Infantil na definição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. Segundo essa lei, o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases passou a ter a seguinte redação:

Os currículos da Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio, devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013)

A proposta de uma Base Nacional Comum Curricular para creches e pré-escolas está fundamentada, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 1999 e revistas e ampliadas em 2009. Nesse documento, o currículo da Educação Infantil emerge a partir da “articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2009, p. 06).

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) seguiu tendências internacionais², propondo uma abordagem curricular para a Educação Infantil comprometida com a formação holística, cujo objetivo é contribuir efetivamente para o desenvolvimento das crianças, afastando-se, portanto, de enfoques preparatórios para a escolarização vindoura (HADDAD, 2010). Tais Diretrizes consideram as brincadeiras e as interações das crianças (entre si e com os adultos) como eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) colocou como meta a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todo o Brasil. O objetivo é elevar os padrões de ensino em todas as regiões, reduzindo a desigualdade no desempenho dos estudantes, além de democratizar o ensino no país e aumentar a participação de pais, professores e estudantes de todas as regiões nas decisões envolvendo a educação.

Santos (2018, p.4) afirma que, ao inserir a Educação Infantil na proposta de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, permite-se efetivar as Diretrizes Curriculares por meio de práticas pedagógicas que respeitem as diferentes dimensões da infância e os direitos das crianças. Por outro, em função do momento político-econômico que o país vivencia, pode acarretar interpretação errônea por parte dos/as docentes que, de modo equivocado, podem concebê-la com um rol de competências que as crianças devem adquirir no âmbito da permanência na Educação Infantil (CAMPOS e BARBOSA, 2015).

Diante do exposto, esse artigo busca contribuir com a discussão sobre o currículo, como documento e como práxis. O foco da presente análise será a rede municipal de Ipameri – GO, no que diz respeito aos documentos curriculares para a educação infantil.

A relevância desta pesquisa deve-se ao fato da necessidade de se conhecer, analisar, compreender e refletir sobre o currículo para a educação infantil no município de Ipameri - GO. Dessa forma, o problema que se apresenta nessa pesquisa é: Como é a diretriz curricular que orienta e estabelece a educação infantil no município de Ipameri – GO?

Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se pela pesquisa documental com abordagem qualitativa e revisão teórica. No que diz respeito à análise documental, buscou-se referência em documentos oficiais que abordam a questão do currículo na educação infantil, tais como: a Constituição Federal (CF) de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), dentre outros. Marconi e Lakatos (2010, p. 176) destacam que “a característica da pesquisa

² Tais como, as experiências de atendimento educacional de algumas cidades da Itália, como Reggio Emília e San Miniato, algumas comunidades da Bélgica e da Suécia (HADDAD, 2010).

documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não [...]”. A pesquisa documental se diferencia da pesquisa bibliográfica pela natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza-se de fontes secundárias, a pesquisa documental utiliza apenas fontes primárias. Na pesquisa documental os documentos são únicos.

Em relação à revisão teórica, essa possuiu o objetivo de abordar as principais tendências curriculares para a educação infantil. Para tanto, buscou-se aporte teórico em Mello (2014); Sacristan (2000), Silva (2009) e outros. De acordo com Gil (2002, p. 44), o referencial teórico é baseado “em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Por outro lado, a pesquisa bibliográfica não é mera cópia, trata-se de um estudo sistemático de fontes, análise e comparação de conteúdos. Isto posto, esse levantamento “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI E LAKATOS, 2006, p. 71).

1. AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO

Currículo é uma palavra derivada do latim: *Curriculum* que, de acordo com o dicionário significa “ato de correr, pista de corrida, curso, percurso”. Então, num primeiro momento, podemos entender que o currículo é o “norte” que vai nos orientar para qual caminho seguir.

A missão e objetivos da instituição escolar estão contidas no currículo e de acordo com Sacristán (2000, p. 16)

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

No currículo escolar, são estabelecidos os conteúdos a serem ensinados e aprendidos pelos estudantes, assim como o que foi discutido e planejado pelos professores, escola e sistemas educacionais e o modo de avaliação utilizada. Dessa forma, é importante observar e analisar os conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, valores da escola e

identidade da comunidade escolar, a fim de alcançar objetivos traçados por meio do processo de ensino-aprendizagem (MARQUES, 2019, p. 59).

Libâneo (2001) esclarece que o termo currículo possui vários significados: em sentido restrito, pode representar “o ato de correr”, ou um conjunto de disciplinas da grade curricular de uma escola. Em sentido mais ampliado “[...] no início do século XX, identificando quase sempre o conjunto de saberes e/ou experiências que alunos precisam adquirir e/ou vivenciar em função de sua formação” (LIBÂNEO, 2001, p.97).

Para Menezes, o currículo trata-se de um:

Conjunto de disciplinas sobre um determinado curso ou programa de ensino ou a trajetória de um indivíduo para o seu aperfeiçoamento profissional. Também pode ser entendido como um documento histórico na medida em que reflete expectativas, valores, tendências etc. de um determinado grupo ou tempo. (MENEZES; SANTOS, 2001)

As teorias relativas ao currículo são pensadas a partir do sujeito que eles querem formar. Estão intimamente ligadas à identidade que, quem está pensando esse currículo, quer formar nas pessoas que estarão submetidas a ele. É, principalmente, uma relação de poder, pois quem determina o que vai ou não fazer parte desse currículo, tem, previamente, um objetivo de formação com ele. Essas definições mudam de acordo com o tempo e para atender aos interesses econômicos e sociais vigentes.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 2009, p. 15)

Sendo o currículo um tipo de seleção, devemos sempre analisar como esta escolha é feita, quais são suas motivações e, em última instância, qual tipo de ser humano queremos formar a partir dessa escolha. Ainda, segundo Silva (2009):

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. (...) Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de

identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo. (SILVA, 2009, p. 15-16)

Cada currículo apresenta um projeto de humanidade, assim, ele também apresenta um projeto de poder, pois “selecionar é uma operação de poder” (SILVA, 2009, p. 16). Privilegiar um tipo de identidade em detrimento de outro também é uma operação de poder. As teorias do currículo não são então apenas teorias, mas também demonstram uma grande busca de hegemonia dentro do campo da formação de novos cidadãos.

Gitlin (1987) *apud* Sacristán (2000, p. 167) afirma que

As estruturas escolares contribuíram para criar e manter uma experiência alienada no trabalho dos professores. E isso é assim porque o instrumento que utilizam para modelar a experiência educativa para os estudantes, o currículo, não lhes pertence. Mas dirigem um currículo cujas metas e fins estão em sua maior parte determinados por outros. O ensino como gestão do currículo desprofissionaliza os professores e lhes exige a competência necessária para fazer seus alunos se dirigirem de forma efetiva ao longo de uma rota predeterminada.

Concordamos com Sacristán (2000, p. 16) quando afirma que

(...) o currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar.

Segundo Jesus (2008), o currículo pode ser analisado a partir de três níveis, o currículo formal que é, institucionalmente, estabelecido pelo governo, por meio de leis, Parâmetros Curriculares e, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular, atendendo uma especificação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96³. O currículo real, sendo a realidade da sala de aula, a forma como as especificações das leis são vivenciadas e aplicadas pelos professores no dia a dia. Esse currículo é flexível e pode ser mudado pelo professor de acordo com as necessidades dos alunos. E, por fim, o currículo oculto que é tudo o que os alunos aprendem, a partir das relações estabelecidas dentro da sala de aula e que não está formalmente estabelecido no plano de aula do professor.

³ A Lei de Diretrizes e Bases em seu artigo 26 diz: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Como visto, o currículo é a tradução de um projeto de humanidade. Cada grupo e tempo terá sua própria visão sobre que tipo de “identidade” ou “subjetividade” quer formar. É por isso que várias teorias sobre o currículo foram e continuam sendo construídas ao longo do tempo.

Segundo Mello (2014), podemos agrupar as teorias sobre o currículo em duas grandes vertentes: o currículo centrado no conhecimento e o currículo centrado no aluno. Cronologicamente, a primeira vertente é a mais antiga. Ainda, segundo a autora:

A primeira vertente é a mais antiga e remonta a tempos em que o conhecimento não se separava da crença religiosa. O currículo é entendido como fonte de um saber fixo, universal e inquestionável e a escola como lugar de assimilar esse conhecimento de acordo com algumas regras, das quais o Trivium e o Quadrivium são os exemplos mais clássicos porque formavam o conjunto das sete artes liberais ensinadas nas universidades da Idade Média. Os estudos começavam com aquilo que "disciplina" o pensamento: gramática, lógica e retórica, ou seja, ensinar a pensar e a expressar o pensamento de acordo com as regras da gramática. O Quadrivium vinha em seguida e era constituído de aritmética, geometria, música e astronomia. Esta última era o único "estudo das coisas" aceito pela academia medieval. Os estudos finalmente se completavam com a teologia. O conhecimento tinha como referência única e direta, aquilo que Michael Young (2013), chama de "sagrado". (MELLO, 2014, p.1)

Na análise da autora, o currículo que é centrado no conhecimento dá mais importância à transmissão e apropriação do patrimônio científico já existente. A transmissão é por meio de uma didática expositiva, que facilitaria a compreensão, fazendo com que esse tipo de currículo ainda seja muito utilizado até o nosso momento atual. Já as concepções de currículo centradas no aluno tendem a privilegiar uma visão mais emancipatória dos estudantes. Mello sublinha que (2014):

A vertente centrada no aluno entende que o currículo escolar deve ser constituído do conhecimento reconstruído pelo aluno a partir de suas próprias referências culturais e individuais. As muitas variantes dessa vertente têm em comum a concepção do conhecimento como emancipação, mas diferem significativamente no que diz respeito ao papel do professor e da escola. Para as mais radicais, a educação escolar deve ser abolida porque é apenas transmissora de ideologia (Michael Apple, 2004) ou de arbitrários culturais (Bourdieu & Passeron, 2008). Já para seguidores de teóricos como Cesar Coll (2006) ou Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1988), o conhecimento é emancipador se envolver a participação do aluno e se o professor for antes de mais nada um facilitador da reconstrução do conhecimento. Sua didática requer atividade e vínculo do aluno com o saber; em lugar de frontal, é distribuída entre professor e alunos. (MELLO, 2014, p. 2)

Ao longo do tempo, houve o estabelecimento de uma polarização entre os partidários das duas concepções, o que levou ao surgimento de diversas teorias como: a Teoria Tradicional, a Teoria Crítica e a Teoria Pós-Crítica.

A Teoria Tradicional começou a ser difundida nos Estados Unidos, a partir da década de 20, quando o currículo se tornou objeto de pesquisa pela primeira vez. Bobbitt foi precursor dessas ideias que estabelecia o currículo de forma mecânica e inspirado no modelo da fábrica. Suas concepções teóricas se baseavam na administração científica (Taylorismo) e era definido como: “especificação precisa dos objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2009, p.12).

Malta afirma que

De acordo com as perspectivas tradicionais, o currículo era concebido como uma questão simplesmente técnica, pois se resumia em discutir as melhores e mais eficientes formas de organização e aceitar mais facilmente o status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes pretendendo ser apenas teorias neutras, científicas ou desinteressadas. (MALTA, 2013, p. 340)

A elaboração do currículo, nessa perspectiva, é uma atividade puramente burocrática e mecânica, de conteúdos preestabelecidos, para serem memorizados pelos alunos. O ensino fica centralizado na figura do professor, detentor do conhecimento e o aluno é um mero reproduzidor dos assuntos apresentados em sala de aula. Conforme corrobora Chaves e Alencar:

As teorias baseadas nos modelos tradicionais simplesmente não se preocupam em discutir, questionar ou problematizar radicalmente as organizações educacionais, às configurações influentes de conhecimento, ou a estrutura social preponderante que atua disfarçadamente nas escolas. Elas valorizam: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. (CHAVES; ALENCAR, 2015, p. 4)

As teorias tradicionais se mostram em harmonia com os interesses econômicos capitalistas. Elas são teorias de aceitação, ajuste e adaptação a esse sistema e acabam funcionando apenas como reprodutoras, tendo uma grande conexão com os aparelhos ideológicos do estado (CHAVES; ALENCAR, 2015).

Já a Teoria Crítica surgiu a partir de 1960, período de grande questionamento dos modelos de currículos utilizados. De acordo com seus críticos, a escola, com o seu currículo, servia como um instrumento de legitimação e reprodução das desigualdades sociais, enquanto atendia aos interesses de um sistema dominante. Silva assevera que

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito do seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores, subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. (SILVA, 2007, p.33)

Nessa nova perspectiva, a escola não pode mais ser um local de reprodução de conhecimento e, sim, de produção. Consequentemente, o currículo deve trazer conceitos de emancipação e libertação. Por outro lado, professor deve estimular os alunos à discussão, à reflexão e ao questionamento. Ou seja, cabe ao professor auxiliar o aluno na formação de sua consciência.

É através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle. (SILVA, 2007, p.54)

Por outro lado, a Teoria Pós-Crítica, assim como a Teoria Crítica, pontuou várias falhas na Teoria Tradicional, mas, ao contrário desta, não se limitou ao aspecto social e diferenças de classes. A Teoria Pós-Crítica defende o multiculturalismo, um movimento contrário a privilegiar a cultura do grupo social dominante: branco, masculino, europeu e heterossexual. Defende um currículo que seja mais tolerante à diferença e que inclua aspectos históricos e políticos da cultura dos grupos dominados e que não haja uma valorização de um grupo em detrimento de outro. Segundo Santos e Machado:

Na perspectiva pós-moderna são questionadas as noções de razão e racionalidade. Duvida-se do progresso, nem sempre visto como algo desejável e benigno. Critica-se o sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano. Para o pós-modernismo, o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. As idéias de mudança de paradigmas ganham espaço nos debates acadêmicos, há intensa crítica aos padrões considerados “rígidos” da modernidade (masculino, heterossexual, branco e cristão), busca-se romper a lógica positivista, tecnocrática e racionalista, na tentativa de dar voz aos subalternos e excluídos de um sistema totalizante e padronizado. (SANTOS; MACHADO, 2011, p. 17-18)

Abordagens como a intercultural, feminista e outras surgem demonstrando uma nova sociedade, que apresenta a disputa de poder em novas esferas.

Diante do exposto, podemos considerar que o currículo pode ser construído a partir de um ponto de vista tradicional, crítico e pós-crítico, por meio das teorias apresentadas. Essas teorias têm de funções de: naturalizar, desnaturalizar e transformar o currículo em si. Outra função dessas teorias é de buscar justificativas de seleção dos conhecimentos (CHAVES; ALENCAR, 2015). Embora na atualidade existam questionamentos quanto à necessidade de trabalhar temas que deem voz aos excluídos, na prática, o que prevalece é um currículo influenciado pelas políticas neoliberais.

2. VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA DOCENTE

A Educação Infantil, no município de Ipameri-GO, é uma realidade há mais de trinta anos. Durante todo esse período, o trabalho realizado com as crianças entre 0 a 5 anos foi seguindo as determinações criadas nas instâncias federais. Assim, podemos dizer que os marcos legais instituídos nacionalmente influenciaram diretamente o trabalho no município, mostrando, também, abordagens que seriam correlatas às diversas visões sobre o currículo, pois a cada nova legislação, vemos novas interpretações sobre o que é currículo e como ele deve ser aplicado no dia a dia em sala de aula.

Cronologicamente, quando falamos de educação infantil, podemos citar como legislações relevantes, para a análise aqui empreendida, os seguintes documentos: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990; a Política Nacional de Educação Infantil de 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996; os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009; o Plano Nacional de Educação de 2014 e a Base Nacional Comum Curricular, homologada para a educação infantil em 2017. Todos os documentos aqui citados estão localizados, historicamente, após o advento das teorias crítica e pós-crítica do currículo, trazendo dentro de si grande influência sobre essa nova forma de ver o educando e o próprio processo educativo. Vejamos como cada uma dessas legislações influencia na educação no município de Ipameri-GO.

A Carta Magna de 1988, em seu artigo 205, explicita que a educação é direito de todos e dever do Estado, além disso, em seu artigo 208, inciso IV, vemos surgir a efetivação do atendimento de crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas. Segundo Nascimento, Gurgel e Almeida (2017, p. 22107):

(...) o referido documento aponta para a necessidade de se promover a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal). Essas prerrogativas são assumidas no cenário contemporâneo como compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos professores, também na etapa da Educação Infantil.

É possível observar, então, que o educando não é visto como indivíduo solitário a partir da Constituição de 1988. As questões sociais que o envolvem se tornam importantes e relevantes para seu processo educativo, sendo necessário que a escola também se envolva em um desenvolvimento que leve ao fim das discrepâncias sociais, em uma lógica não reprodutivista.

Seguindo essa mesma ideia, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) busca observar a criança e suas relações sociais. Assim, o documento traz uma nova concepção legal sobre a infância. Os sujeitos, que estão nessa fase da vida, deixam de ser apenas seres tutelados e passam a ser sujeitos de direitos (NASCIMENTO; GURGEL e ALMEIDA, 2017). Isso demonstra a crença de que a criança não é apenas alguém que receberá conteúdos, mas que irá interagir com eles e aprender a partir dessa relação.

Essa nova visão fica ainda mais clara na Política Nacional de Educação Infantil como podemos ver a seguir: “A Educação Infantil pode ter um significado particularmente importante, quando se fundamenta numa concepção de criança como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento” (BRASIL, 1994, p. 11). Novamente, a criança aparece como ativa em seu processo educativo, o que demonstra um afastamento da teoria tradicional do currículo.

Os processos de debate político sobre a educação iniciados com a constituição seguem até a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996. A LDB é um instrumento importantíssimo para a educação infantil, já que foi, a partir dela, que os municípios foram responsabilizados pelo atendimento escolar para crianças de 0 a 6 anos. Segundo Nascimento, Gurgel e Almeida (2017), houve um esforço institucional por parte do Ministério da Educação para que a educação infantil deixasse de ser assistencialista, pois, antes, era coordenada pelas Secretarias de Assistência Social, e passasse a ter caráter

educativo. Essa diligência culmina com a criação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998.

Os RCNEI's orientavam os conteúdos e objetivos de aprendizagem que deveriam ser aplicados em sala de aula. Eles também consolidavam a ideia da criança como um ser social, como um sujeito que é influenciado e que influencia o meio onde vive. É a partir desse momento, devido a experiências pessoais como educadora na rede pública municipal de Ipameri, que iniciamos uma análise mais profunda sobre a aplicação do currículo na educação infantil.

Como vimos, em termos legais, a concepção de currículo se afastava cada vez mais das ideias tradicionais, caminhando para uma aproximação com as teorias críticas e pós-críticas. Porém, a realidade escolar nem sempre era essa. No início dos anos 2000, havia instituições no município que já trabalhavam com uma visão menos tradicional de currículo, permitindo trabalhos que envolvessem atividades lúdicas, mais voltadas para a brincadeira e recreação. Esse tipo de atividade estava em consonância com o que era solicitado pelos RCNEI's, pois permitiam que a criança fosse protagonista em seu próprio processo educativo. Já outras escolas abordavam os conteúdos de forma mais tradicional, solicitando que seus docentes realizassem mais atividades com registro em folha, pois isso facilitaria o emprego da disciplina escolar.

Em alguns casos, havia uma dupla cobrança: o lúdico, as brincadeiras, as histórias deveriam ser uma constante no dia a dia da sala de aula, mas as tarefas não poderiam ficar esquecidas. Os conteúdos deveriam ser ministrados de acordo com o planejamento. A diferença fundamental entre as instituições era, muitas vezes, sua gestão e coordenação que solicitavam aos docentes um ou outro tipo de atuação.

Em 2010, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, criadas objetivando orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, garantindo, dessa forma, um atendimento de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos de idade. Elas avançam ainda mais na ideia de que a criança é o foco do processo educacional, trazendo propostas pedagógicas que garantam a criança o:

(...) acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

Esse documento demonstra estar claramente ligado às perspectivas pós-críticas do currículo, já que ele aborda temas como: Proposta Pedagógica e Diversidade; Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas e Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo. Esses temas demonstram uma preocupação com a diversidade cultural e/ou multiculturalismo, o que segundo Santos e Machado (2011) é o principal tema dessa vertente.

É nesse novo momento que o município de Ipameri-GO passa por uma nova estruturação na educação infantil, devido a mudanças na administração municipal. A Coordenação de Educação Infantil passou a centralizar todas as decisões referentes a planejamento curricular. A partir desse momento, todas as tarefas vinham prontas da secretaria de educação e foi adotado o livro didático. A gestão posterior mudou muito pouco essa prática centralizadora. A única diferença é que os docentes tinham acesso às atividades antes de serem xerocadas, mas não possuíam a autonomia para fazer grandes mudanças. Esse modelo de centralização e monopólio dos planejamentos e atividades na educação infantil gerou muito comodismo aos professores. Tornaram-nos muito dependentes e limitados ao livro e as atividades em folha. Há uma defesa muito grande dessa prática que se tornou tão arraigada em nossos professores. Qualquer mudança demandará muito tempo e trará grande oposição e resistência.

Em 2014, temos o advento do Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014). Os principais desafios do plano estão relacionados à evolução dos indicadores de alfabetização e inclusão, à formação continuada dos professores e à expansão do ensino profissionalizante para adolescentes e adultos. É interessante notar que o plano dá grande importância à educação infantil, já que, logo em sua primeira meta, versa sobre o assunto da educação infantil.

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)

Apesar da almejada universalização ainda não ter ocorrido, vê-se que o documento demonstra uma preocupação com essa realidade. Segundo os estudos da Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDE), houve aumento no acesso de crianças de 0 a 5 anos às creches e pré-escolas no período de 2004 a 2013 (BRASIL, 2015). Esse crescimento e as mudanças, já aqui relatadas, trouxeram novos desafios para a rede escolar municipal em Ipameri, que

culminaram nas práticas atuais que devem ser niveladas às novas diretrizes trazidas pela homologação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil em 2017.

Durante as discussões para a construção da Base Nacional Comum Curricular, pôde-se perceber a enorme diferença do que estava ali proposto para a realidade da prática em Ipameri. Muitos profissionais até questionaram a diferença entre o praticado e o proposto, mas a grande maioria defende o modelo vigente e dizem que mudar seria um retrocesso. Atualmente, os conteúdos estão centralizados na aquisição da leitura e da escrita do alfabeto e numerais, opondo-se ao que diz o Parecer das DCNEI's:

[...] o trabalho com língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição na linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever. (BRASIL, CNE/CEB, 2009)

Esse modelo parece ser pouco satisfatório às necessidades da Educação Infantil no regem. Exemplo disso são algumas das orientações propostas pelo Parecer das DCNEI's:

Em relação a qualquer experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças. Cabe a professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou a construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhem suas perguntas e suas respostas, buscam compreender o significado de sua conduta. (BRASIL, CNE/CEB, 2009)

De acordo com as orientações, o professor tem autonomia para determinar quais atividades propor a seus alunos, de acordo com seus objetivos e as necessidades das crianças. Isso, porém, não acontece na prática, pois o que mais ocorre são atividades mecânicas, desprovidas de sentido para as crianças. É notável, então, que as escolas municipais adequem sua prática diária à nova visão de currículo preconizada após a Constituição de 1988,

deixando de lado as aplicações mais tradicionalistas e focando em entender o currículo de maneira mais crítica.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das teorias apresentadas nesse texto, entendemos que o currículo possui um caráter predominantemente político, pois, segundo Silva (2000, p. 38), o currículo “[...] estabelece e dá sentido ao compromisso com a formação do cidadão e da pessoa humana para um tipo de sociedade; porque revela a intencionalidade da formação e os compromissos deste profissional com um tipo de sociedade”.

Dois elementos são importantes na construção do currículo. O primeiro elemento diz respeito à compreensão do que é currículo, visto que ele não se constrói como uma determinação de normas e preceitos. O segundo elemento considera o contexto em que se insere a instituição de Educação Infantil, pois a construção do currículo deve ocorrer de forma participativa e dinâmica, com os atores do processo educativo.

Dessa forma, compreender as teorias do currículo é importante, para que possamos perceber os valores e hábitos influenciados por nossos currículos e, assim, podermos construir currículos mais inclusivos. É fundamental que toda comunidade escolar tenha participação ativa no processo de construção do currículo, principalmente, os docentes que atuam diretamente na educação infantil, para que a filosofia do currículo seja de fato concretizada.

Diante do exposto, fica claro que as legislações referentes à educação infantil buscam resguardar os direitos da criança. Se por um lado o RCNEI foi organizado com o objetivo de ser referência para as atividades desenvolvidas na educação Infantil, por outro lado, o plano municipal de educação infantil ainda não atende os pressupostos orientadores desse documento.

Essa inadequação acontece, várias vezes, pela inércia dos profissionais que têm trabalhado na educação municipal em Ipameri-GO. E aqui por inércia queremos dizer a resistência que existe em realizar novos movimentos dentro da educação infantil, devido ao apego demonstrado pelos docentes e gestores aos métodos mais tradicionais. Vemos, também, uma concepção de currículo em que o conteúdo é entendido como algo extremamente ligado às atividades concretas, o que dificulta, por exemplo, a abertura para uma visão de currículo mais holística e inclusiva.

É dentro dessa visão que observamos uma desvalorização do ensino por meio de métodos lúdicos, como as brincadeiras dirigidas, que, muitas vezes, são vistas como um momento de “descanso” ou um momento em que não estão sendo trabalhados conhecimentos relevantes. Importantes seriam apenas os conhecimentos trabalhados nas atividades que são disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação, por meio do livro didático e tarefas xerocadas.

Por mais contraditório que isso possa parecer aos olhos daqueles que já trabalham as concepções crítica e pós-crítica do currículo, o que foi possível observar, a partir da análise aqui empreendida, é que os docentes não são afeitos à ideia de mudanças no currículo da educação infantil. Não só apenas pela inércia, mas também por se ressabiarem dos novos métodos, acreditando que uma nova metodologia poderia gerar uma queda na qualidade do ensino, por diminuir a quantidade de conteúdos abordados.

Vemos, então, que a questão de fundo que aparece ao final dessa análise é que a concepção de currículo influencia, diretamente, em como ensinamos os educandos de nossas escolas. Quanto mais chegamos a uma visão mais holística de currículo, em que é possível trabalhar com as mais diversas metodologias educacionais, mais proporcionamos aos alunos novas experiências educacionais e a abertura de universos compreensivos aos quais, talvez, eles não tivessem acesso de outro modo. Esperamos, assim, que esse trabalho possa contribuir para o fim da inércia, iniciando um movimento em que, progressivamente, a educação infantil em Ipameri-GO possa alcançar novos voos, através de novas visões sobre o currículo na educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição do Brasil 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9394/96.** LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998 (Vol. 1,2,3).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: DF. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e Educação Infantil: quais as possibilidades? **Revista retratos da escola**. Brasília, 9(17), p. 353–366. 2015.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

CHAVES, Ozinei dos Santos; ALENCAR, Mary Sônia Dutra de. Teorias do Currículo: concepções, verdades e contradições. **Anais: II CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, Lenira. Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a Educação Infantil. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva & SANTOS, Lucíola (ed.), **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** (p. 418–437). Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Didática e Prática de ensino). 2010

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: http://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.184 p.

MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v.6, n.2, p. 340-354, mai-ago. 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MARQUES, Natália Borba de Moraes. **A organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio: a busca por um currículo integrado**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: GO, IF Goiano, 2019.

MELLO, Guiomar Namó. Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas.s. São Paulo: **CEESP**, 2014. Disponível em: Acesso em: 08 de jun. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes currículo. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira- Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/curriculo/>>. Acesso em: 08 de jun. 2020.

NASCIMENTO, Luzilene Fontes do; GURGEL, Terezinha Fernandes; ALMEIDA, Lucielton Tavares de. A educação infantil no contexto da legislação brasileira: reflexões históricas e repercussões atuais. *In*: XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. **Anais Eletrônicos...** Curitiba: PUC, 2017. p. 22106 – 22113. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26812_13988.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. Currículo da Educação Infantil: considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34.

SANTOS, Bergston Luan; MACHADO, Liliane Campos. O currículo: teoria, história e prática docente. **Anais do III Congresso Norte-Mineiro de Pesquisa em Educação: Diferentes Linguagens na Formação de Professores**, 2011.

SILVA, Ana Célia Bahia. **Projeto Pedagógico: instrumento de gestão e mudança**. Belém. UNAMA, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.