

**INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS MORRINHOS**

FERNANDA FÁTIMA MENDES MENDONÇA

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MORRINHOS

2021

FERNANDA FÁTIMA MENDES MENDONÇA

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos.

Orientadora: Profa. Dr^a. Sangelita M. Franco Mariano.

MORRINHOS

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

M539c Mendonça, Fernanda Fátima Mendes.
O currículo na Educação Infantil. / Fernanda Fátima Mendes Mendonça.
– Morrinhos, GO: IF Goiano, 2021.
61 f.

Orientadora: Dra. Sangelita Miranda Frano Mariano.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal Goiano
Campus Morrinhos, Licenciatura em Pedagogia, 2021.

1. Educação infantil. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Currículos.
I. Mariano, Sangelita Miranda Frano. II. Instituto Federal Goiano. III. Título.
CDU 371.214.14

Fonte: Elaborado pela Bibliotecária-documentalista Morgana Guimarães, CRB1/2837

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input checked="" type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Fernanda Fátima Mendes Mendonça
Matrícula: 2017104221310050
Título do Trabalho: O currículo na Educação Infantil

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 29/11/2021

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não
O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

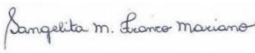
O/A referido/a autor/a declara que:

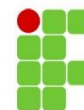
- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Morrinhos, 29/11/2021.
Local Data


Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS MORRINHOS
Curso de Pedagogia
Coordenação de Trabalho de Curso

ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CURSO
– TC

No dia 19 de outubro de 2021, às 09h 30 min, por meio de reunião virtual via Google Meet, link: meet.google.com/zpc-fctd-mkv, ocorreu a banca de defesa do trabalho de curso (TC) intitulado: **Q** **currículo na educação infantil**, da aluna **Fernanda Fátima Mendes Mendonca**, sob a orientação da professora: Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano, do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia. A banca de avaliação foi composta pelos professores: Prof. Dr. Ronaldo Elias Borges e Profa. Ma. Layla Aparecida Rodrigues Felisberto.

A média obtida foi: **9,2 (Nove pontos e dois décimos)** sendo considerado

o(a) aluno(a)

() aprovado sem ressalvas.

(x) aprovado com
ressalvas.

() não foi aprovado.

() não compareceu

Morrinhos, 19 de outubro de 2021.

Profª. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

Prof. Dr. Ronaldo Elias Borges

Profª. Ma. Layla Aparecida Rodrigues Felisberto

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e Santa Terezinha pela minha vida e por todo caminho que percorri até aqui.

A minha família que sempre me apoiou e esteve ao meu lado em todos os obstáculos.

A minha mãe Andréia, que é minha fonte de luz e incentivo, agradeço por ter me concedido grandes ensinamentos que me fizeram tornar quem eu sou, não apenas como pessoa mas também como profissional, pois tu é minha inspiração.

Ao meu pai Fernando, por sempre me ensinar a seguir os caminhos do bem.

Ao meu irmão Leandro, que sempre esteve ao meu lado me ajudando.

Ao meu namorado que sempre teve paciência e companheirismo.

A todos os meus professores desde a Educação Infantil até aqui, principalmente a minha orientadora e professora Sangelita Miranda Franco Mariano, por todo carinho, atenção e orientação ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Sou grata aos membros da minha banca examinadora, pelo interesse e disponibilidade.

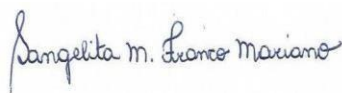
FERNANDA FÁTIMA MENDES MENDONÇA

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado para obtenção de grau de licenciado em Pedagogia, no Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos pela banca examinadora formada por:

Morrinhos, 19 de outubro de 2021.

Banca Examinadora:



Profa. Dr^a. Sangelita M. Franco Mariano

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos



Prof^a. Dr^o. Ronaldo Elias Borges

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos



Prof^a. Ma. Layla Aparecida Rodrigues Felisberto

Prefeitura Municipal de Morrinhos

RESUMO

O presente estudo discorre sobre compreender as propostas curriculares na Educação Infantil e como é constituída a organização do trabalho pedagógico na perspectiva dos documentos oficiais e das legislações que regem os processos educacionais no âmbito brasileiro. Para tanto, objetiva compreender as possibilidades de organização do currículo na Educação Infantil por meio das concepções, princípios e diretrizes no âmbito nacional e regional. Entendemos que para o desenvolvimento integral da criança além de um ambiente rico de possibilidades e desafios, faz-se fundamental a utilização de referenciais curriculares com princípios e orientações pedagógicas que norteiam as práticas de profissionais dessa etapa da educação básica. Como percurso metodológico optamos por uma investigação qualitativa sob o viés da pesquisa bibliográfica e documental relacionados à construção do currículo destinado a Educação Infantil, amparada em autores como, Sacristán (2000), Silva (2019) e Ariès (2011), além da Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), Base Nacional Comum Curricular (2017). Em que pese a importância das propostas curriculares no âmbito Educação Infantil atentamos para ao currículo infantil, assim, os estudos realizados apontam para a necessidade do equilíbrio entre o cuidar, o educar para Educação Infantil pois como foi visto apesar das contribuições das pesquisas acadêmicas a realidade na Educação Infantil ainda apresenta inúmeros desafios nas propostas pedagógicas que visam o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Currículo. BNCC.

ABSTRACT

This study discusses understanding the curricular proposals in early Childhood Education and how the organization of pedagogical work is constituted from the perspective of official documents and legislation that govern educational processes in the Brazilian context. Therefore, it aims to understand the possibilities of organizing the curriculum in early Childhood Education through conceptions, principles and guidelines at the national and regional levels. We understand that for the integral development of the child, in addition to an environment rich in possibilities and challenges, it is essential to use curricular references with principles and pedagogical guidelines that guide the practices of professionals at this stage of basic education. As a methodological path, we chose a qualitative investigation under the bias of bibliographic and documentary research related to the construction of the curriculum for Early Childhood Education, supported by authors such as Sacristán (2000), Silva (2019) and Ariès (2011), in addition to the Federal Constitution (1988), National Education Guidelines and Base Law (1996), National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2010), Common National Curriculum Base (2017). Despite the importance of curriculum proposals in early childhood education, we pay attention to the children's curriculum, thus, the studies carried out point to the need for a balance between caring and educating for early childhood education as it was seen despite the contributions of academic research to reality in early childhood education, it still presents numerous challenges in the pedagogical proposals that aim at the integral development of the child.

Key-words: Child Education . Resume. BNCC.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2. ATENDIMENTO À CRIANÇA: DO ASSISTENCIALISMO À EDUCAÇÃO	24
2.1 Concepção de infância e criança.....	24
2.2 O cenário da Educação Infantil no Brasil: história e legislação	26
3. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E RETROCESSO.....	32
3.1 A Abordagem curricular no Brasil: conceitos e concepções	32
3.2 Os documentos norteadores do currículo para crianças da creche e pré-escola	38
3.3 Os desdobramentos do currículo nas aprendizagens e desenvolvimento infantil.....	48
3.4 O currículo na Educação Infantil	56
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
5. REFERÊNCIAS	61

1 INTRODUÇÃO

Desde pequena sonhava em ser professora, até porque minha mãe é e continua sendo a minha inspiração como docente. Nasci na cidade de Goiatuba - GO, mas cresci e resido nos dias de hoje na cidade de Buriti Alegre - GO. Aos quatro anos entrei na minha primeira escola “Escola Estadual Bernardo Sayão” naquela época a Educação Infantil ainda pertencia aos setores do estado, passei por mais duas escolas onde fiz meu ensino fundamental I “Colégio Estadual Alfredo Nasser” e “Colégio Estadual Padre Nestor Maranhão Arzola” na qual fiz meu ensino fundamental II e ensino médio, também pelo motivo de ser o único colégio de minha cidade em que oferece o ensino médio. Sempre estudei em escolas públicas, toda a educação básica até o curso superior. Atualmente, hoje com meus vinte e um anos sou discente do curso de licenciatura em pedagogia pelo Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos com todo orgulho, uma instituição em que este curso tem a maior nota dada pelo Ministério da Educação (MEC).

Minha mãe é pedagoga há quinze anos e constantemente eu a acompanhava no seu trabalho, e foi por essa companhia e conselhos que segui seus passos na escolha da minha carreira. Aos quinze anos, comecei a trabalhar numa escola particular com crianças na faixa de dois anos, fiquei seis meses como ajudante nesta sala e para falar a verdade não gostei, assim, não me adaptei ao trabalho com seres tão pequenos e dependentes. No ano seguinte, trabalhei um semestre na pré-alfabetização com crianças de cinco anos e fiquei apaixonada, nessa mesma instituição desenvolvi meu trabalho com primeiro e segundo ano do ensino fundamental I. Foi este momento que tive a certeza que pretendia cursar pedagogia, entender os processos e teorias de como as crianças se desenvolvem e com quais métodos. Essa instituição fechou e hoje sou estagiária numa creche a qual funciona com crianças de 4 meses a 3 anos. Hoje, sabemos que a qualidade da educação ofertada pelos municípios nas instituições de Educação Infantil é parca, ainda com consentimento de ser assistencialista na perspectiva apenas do cuidar e não vista como forma de socialização, convivência, inserção sociocultural, construção de identidades e aprendizagem.

Ao contrário da minha primeira experiência com crianças menores, fiquei muito entusiasmada muito em trabalhar com crianças dessa faixa etária (quatro meses a três anos). Assim, percebi a necessidade de aprofundar os estudos sobre o desenvolvimento

do currículo na Educação Infantil, ou seja, como e de que maneira são trabalhados os conteúdos de aprendizagem e em que perspectiva teórica se baseiam.

Nessa perspectiva, o que deve ser ensinado às crianças? O que elas precisam aprender? Quando ensinar? Como ensinar? Quais teorias do currículo devem ser discutidas e construídas numa instituição escolar de Educação Infantil? Este pensamento de perceber o que as crianças da Educação Infantil precisam para aprender e se desenvolver, deveriam estar em equilíbrio com uma concepção de criança como ser histórico e cultural, como indivíduo de direitos, tratada, portanto, como cidadão já desde seu nascimento.

A proposta pedagógica, o projeto político pedagógico (PPP) na Educação Infantil não pode ser distanciada do currículo, visto que o mesmo é um dos princípios fundamentais desse meio. Conforme Veiga (1998) o PPP vai estruturar e sistematizar como o currículo será materializado, ou seja, em qual perspectiva do currículo (tradicional, crítico, pós-crítico) será realizada a proposta pedagógica. De acordo com Nunes e Corsino (2012) a Educação Infantil visa desenvolver o integral (cognição, intelectual, psicológico) da criança como a linguagem, expressão do brincar, no desenvolvimento dos conhecimentos, entre outros podendo demonstrar uma fundamental posição educacional.

Atualmente, a Educação Infantil é uma etapa em que a criança de zero a cinco anos de idade está inserida, assim, a educação infantil foi instituída como parte da educação básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB) de (1996). Porém, antes de ser estabelecida a criança ficava sob responsabilidade da família (ainda continua), instituição social, entre outras que se baseava em caráter assistencialista, ou seja, era baseada apenas no cuidado e zelo.

Dessa maneira, é perceptível que a Educação Infantil é apresentada como a primeira etapa da educação básica, tendo como intuito o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade. Desse modo, a instituição escolar deve estar concentrada no desempenho de seu posto como ambiente de transformação do ser humano, historicamente produzido com a prática social presente. Isso posto, o educar e o cuidar são dois processos integrantes e inseparável e a base essencial para o desenvolvimento das crianças.

Nessa perspectiva educacional, encontra-se documentos que baseiam nas orientações gerais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a serem consideradas na

organização dos projetos político-pedagógicos das instituições, cujas implicações pedagógicas remetem à necessidade de delineamento de ações específicas no interior das instituições e para as diferentes faixas etárias. Desse modo, selecionam como interlocutores os profissionais da instituição no seu conjunto. Outros procuram dialogar diretamente com o professor, indicando para a necessidade de incorporação de certas orientações e/ou conteúdo a serem assegurados por intermédio das suas práticas individuais.

A concepção de um currículo para a Educação Infantil implica a superação dos modelos baseados nas práticas engessadas do ensino fundamental. De acordo com Bujes (2001) a educação não estabelece um processo de transmissão cultural, mas de elaboração de sentidos e de criação de significados. A forma como as instituições escolares, entre elas as creches e as pré-escolas, se constituem para produzir esses processos é o currículo. Isso demanda a participação de professores, gestores, coordenadores, ou seja, toda equipe escolar que conheça as necessidades e especificidades da infância e compreendam o papel ativo da criança, em processos de aprendizagem, como sujeito que se apropria, mediado pelo professor que contemple a formação completa das crianças, desenvolvendo aspectos intelectuais, sociais, emocionais, físicos, éticos, políticos e estéticos. Desta maneira

O currículo não está constituído por informações, conceitos, princípios que são passados para os/as alunos/as (geralmente organizados sob a forma de listas de “conteúdos” – aquilo que deve ser ensinado). O currículo é o que crianças e professoras/es produzem ao trabalhar com os mais variados materiais – os objetos de estudo que podem incluir os mais diversos elementos da vida das crianças e de seu grupo ou as experiências de outros grupos ou de outras culturas que são trazidos para o interior da creche ou pré-escola. Portanto, não é o conhecimento preexistente que constitui o currículo mas o conhecimento que é produzido na interação educacional. (BUJES, 2001, p. 18- 19).

O trabalho do professor na composição do currículo é fundamental, com base na concepção sócio-histórica do desenvolvimento humano, de acordo com Vygotsky (2009) que afirma que o desenvolvimento humano se dá por meio das relações sociais em que o indivíduo mantém no decorrer de sua vida. No entendimento das especificidades da infância e no conhecimento dos interesses, necessidades e direitos da criança, esse profissional seleciona de forma intencional os conteúdos da cultura a serem apropriados e expressos por meio das diferentes linguagens.

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, 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, p. 15, 2019).

Desse modo, percebe-se que a compreensão de que os currículos não são conteúdos feitos a serem passados aos educandos. São uma constituição e distinção de conhecimentos e ações desenvolvidas em ambientes concretos e em atos sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. As pesquisas e estudos revelam que há uma concordância de que os currículos são instruídos pela performance da sociedade.

De acordo com os conhecimentos adquiridos sobre o tema e também da vivência no âmbito escolar, alguns questionamentos se constituíram importantes no percurso da pesquisa: Conhecer as propostas curriculares na Educação Infantil e como é constituída a organização do trabalho pedagógico. Como objetivo geral pode-se compreender as possibilidades de organização do currículo na Educação Infantil. Como desdobramento, desse temos como objetivos específicos: mapear as abordagens curriculares que permeiam os processos educacionais; identificar e problematizar as possibilidades de organização curricular na Educação Infantil; analisar as implicações do currículo para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças da Educação Infantil.

De acordo com Minayo (2001):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 06).

A pesquisa qualitativa oferece suporte ao pesquisador autonomia na análise dos dados, ou seja, trabalha com o universo de significados pelo qual está relacionado com o ser humano em sua totalidade. Assim, foi definida por possibilitar uma visão mais ampla do objeto estudado pois, “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” (MINAYO, p. 22, 1994).

Destaca-se que também será utilizada a pesquisa documental que “[...] vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. (GIL, 2003, p. 45)

A primeira etapa dessa pesquisa relaciona-se à leitura dos textos escritos por autores da área, tais como: Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Flávio Moreira, Zilma Moraes Ramos de Oliveira, entre outros autores. Em seguida, foram analisados também documentos destinados a regulamentar e nortear as práticas pedagógicas na Educação

Infantil, quais sejam: Lei de Diretrizes e Bases (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Base Nacional Comum Curricular (2017), Documento Curricular para Goiás (2018). Para tanto, buscamos elementos para a compreensão da relação entre o currículo e as aprendizagens infantis.

Com relação aos procedimentos metodológicos inicialmente será realizado um levantamento bibliográfico que segundo Gil (2003) é necessário em quase todas as pesquisas. Com a verificação desses materiais já elaborados buscar-se-á um aprofundamento do referencial teórico que será utilizado como fundamento do estudo. Para tanto, foi realizado a leitura e fichamento de livros, artigos científicos, teses, dissertações consideradas relevantes para a temática abordada na pesquisa.

Nesse sentido, este estudo está dividido em quatro seções, sendo que a primeira apresenta o problema, os objetivos propostos para o estudo, a metodologia escolhida e a estrutura e organização desse trabalho.

Na segunda seção discutiremos os aspectos conceituais e teóricos acerca da trajetória da Educação Infantil, de como a mesma passou de uma visão assistencialista para uma perspectiva educacional, isso a partir da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), e das Políticas Públicas para a Educação Infantil, descrevendo as mudanças significativas que ocorreram, tratará sobre a construção do conceito de infância, embasada inicialmente nas contribuições das pesquisas do autor Phillippe Ariès (1978). Em seguida será abordado os caminhos que a infância percorreu nos territórios brasileiros, no âmbito governamental o surgimento de políticas públicas destinadas a proteção e assistência da criança reconhecendo essa como um sujeito de direitos.

Na seção 3 ocorrerá a abordagem da história e teorias que compõem o currículo, e suas contribuições para a estrutura curricular da Educação Infantil. Ainda nessa seção será descrito a importância do currículo destinados ao público infantil e a necessidade desse de respeitar a maturação biológica de cada criança. Trataremos também da compreensão do currículo à luz dos documentos oficiais iniciando no domínio nacional, com a Constituição 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e percorrendo assim nos diferentes documentos como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Neste sentido, apresentaremos os desdobramentos do currículo nas aprendizagens e o currículo na Educação Infantil.

Por fim, na seção 4 apresenta-se as considerações finais sobre a análise dos dados e as reflexões sobre os caminhos percorridos pela infância e o currículo na Educação

Infantil. Também será mostrado as limitações para realização deste trabalho como também a contribuição deste para investigações sobre a temática escolhida.

2. ATENDIMENTO À CRIANÇA: DO ASSISTENCIALISMO À EDUCAÇÃO

Nesta primeira seção, será retratado como se deu o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil. Apresentando fatos e momentos relevantes no processo de formação das creches e pré-escolas, desempenhando uma associação de como a Educação Infantil percorreu do assistencialismo para o âmbito educacional. Ressaltando ao longo da sessão as alterações que ocorreram como as políticas públicas implementadas.

Essa seção, é concedida por refazer o caminho histórico trilhado pela infância e pela Educação Infantil no cenário europeu e no brasileiro, transcorrendo pelo caráter assistencialista da Educação Infantil à esfera pedagógica.

2.1 Concepção de infância e criança

O percurso histórico da Educação Infantil está agregado à organização de uma identidade infantil, ou seja, está evidente por uma concepção de infância que se encontra da perspectiva de criança diversa do adulto desde a sociedade medieval. É plausível compreender que existia pouco interesse pela infância. Essa é um conjunto de situações situada no âmbito local e temporal, pois é identificada como uma concepção da modernidade, até então sem importância.

Ariès (1978) disserta que durante a época da idade média a criança foi vista como um adulto em miniatura, mais precisamente entre os séculos XI e XVIII, essa era caracterizada nas obras com vestuários e ofícios dos mais velhos diferenciando apenas no tamanho. Assim, a criança transfigurava-se em adulto sem ao menos usufruir das etapas da infância e desenvolvia os afazeres em convívio com os adultos no dia a dia. Diante desses atributos, o escritor identifica a criança do século XI de “homenzinho” exibindo que não havia nessa época a concepção da infância e de suas particularidades.

Até por volta do século XII, arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. No mundo das fórmulas românticas e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. (ARIÉS, 1978, p. 50).

Nessa perspectiva, até o século XV os estudos apontam um desprezo pela infância, tendo em vista que a criança era caracterizada por ser uma fase de preparação para a vida adulta, isto é, apenas um momento de transição para a etapa que realmente interessava. Essa postura destinada às crianças desde a Idade Média dirige até a Idade Moderna com

o mesmo pensamento, de criança como adulto em miniatura, não respeitando as especificidades dessa faixa etária. Desse modo, essas são ponderadas sob os mesmos padrões do mundo dos adultos. É inquestionável que a criança era vista como algo e não como um ser que precisa de cuidados específicos. A sensação de amor, cuidado e compaixão eram parcos e diante da perda de uma criança, o sofrimento eram algo incomum, pois essa era naturalmente substituída.

Vale referir que até o século XVI, além de a criança não ter suas especificidades reconhecidas, ainda era notada como um objeto para diversão, do qual os adultos só gostavam pelo prazer e alegria que proporcionavam. Quando as crianças cresciam e não os distraíam mais os adultos, deixavam de ser encantadores. Ariès (1978) salienta que, no século XVII essa conceituação de criança como “lazer” dos adultos determina também uma etapa em que tem princípio o surgimento do sentimento de infância, e o início do reconhecimento das especificidades infantis, por conseguinte, a criança inicia a sair do anonimato com a perspectiva de criança “alegrinha”, mencionando o sentimento moderno de infância.

Segundo Ariès (1978) o reconhecimento da infância, portanto teve princípio no século XIII e foi se desenvolvendo especialmente nos séculos XVI e XVII após os incentivos do cristianismo, principalmente com a consideração com a alma. Assim, os adultos começam a apreciar as expressões e o vocabulário da criança. Além das obras de arte pode-se perceber o início da concepção da infância nas vestimentas, durante a Idade Média as vestimentas eram iguais tanto para crianças quanto para adultos, a ímpar preocupação da época era com a hierarquia social.

A adoção de um traje peculiar à infância, que se tornou geral nas classes altas a partir do século XVI, marca uma data muito importante na formação do sentimento da infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada dos adultos. (ARIÈS, 1978 p. 77).

Então, a partir desse período as crianças são sutilmente distintas dos adultos. Tendo em vista que desde o século XIV, a infância favoreceu antes de tudo os meninos, as meninas permaneciam a serem pequenas mulheres. Vale fundamentar aqui que todos esses ocorridos concebiam parte da vida de crianças de classes sociais mais altas, as crianças mais humildes permaneceram como adultos em miniatura por uma boa época.

Foi somente por meio do século XVIII que os adultos iniciaram a modificar a sua concepção em relação à criança. Mas, assim mesmo, seu posto ainda não era de vantagens com os familiares. Com a evolução da Idade Moderna e o progresso científico, a emoção de infância padecia modificações, em discernimento de um recém planejamento no

modelo familiar. Destacamos que o desenvolvimento da industrialização, proporcionou novos pensamentos à estrutura familiar, concordando que ocorresse uma divisão entre os campos privado e produtivo.

A difusão internacional das instituições pré-escolares é uma nova idealização assistencial: assistência científica é evidenciada como uma sugestão contemporânea em contraposição à roda dos expostos. Podemos declarar que situa-se nesse momento o processo de institucionalização da criança, com a apreensão dos adultos em produzir locais adequados para desenvolver meios educativos para as crianças, as quais eram submetidas até então a aprendizagens no ambiente familiar ou nos territórios de trabalho dos familiares.

Nos séculos XX e XXI reconhecidamente, a conservação das instituições educacionais modernas têm a escola como mecanismo institucional. Em concordância com Bujes (2001) acontece, assim sendo, o fracionamento entre o mundo do adulto e da criança, resultando no seu encerramento, com vistas ao sustento da ordem, disciplina, controle e normatização das crianças pequenas, bem como novos métodos de ensino.

É fundamental ressaltar que toda essas alterações acontecia nas classes sociais altas, a população carente permanecia a ser esquecida. Essa circunstância só veio a complicar com a revolução industrial, época em que usavam os pequenos como mão de obra barata. Todavia esse fato evidenciava os desentendimentos para ideias de criação de leis que preservassem a infância roubada dos carentes economicamente. A criança passa então a precisar de políticas sociais que certificassem a essa, necessidade e direitos próprios à infância e poder público, assim, passa então a ser responsabilizado pela criação de mecanismos que os amparassem como as políticas públicas. A infância agora considerada como uma fase da vida do homem passa a ser um comprometimento econômico e político, necessitando de programas e leis que constatassem os problemas originados pela falta de consciência da concepção da infância. Assim, começa aparecer profissionais de todas as esferas a resguardar a fase infantil do ser humano. Todo histórico apresentando até o momento é o reflexo da transformação da infância no continente europeu, porém como sucedeu essa mudança no cenário brasileiro?

2.2 O cenário da Educação Infantil no Brasil: história e legislação

O século XV simboliza a chegada dos portugueses em terras brasileiras. É nesse momento que a Europa começa a conduzir a infância como algo sagrado, dessa maneira, o primeiro modelo de infância no Brasil acompanha esses conceitos, mas com

propriedades próprias. Portanto, acompanhando os padrões europeus, são enviados para o Brasil, jesuítas que possuem dentre seus objetivos, moralizar as crianças.

Por conseguinte, abstraindo inteiramente a cultura indígena e escrava, as crianças eram obrigadas a comparecer nas catequeses proporcionada pelos jesuítas a fim de conservar a sua inocência e resguardar a sua fragilidade. Aquelas que resistiam ou demonstrava resistências aos exemplos da infância sagrada eram julgadas por estarem possuídas de tentações demoníacas. Esse molde de infância continuou por um bom tempo, até que no decorrer do século XVII com o avançado índice de abandono de crianças, comumente resultados de exploração sexual para com índias e escravas obrigou o Estado a aderir a “roda dos expostos”. De acordo com Freitas (2016) a roda dos expostos foi gerada na Europa e teve função fundamental para a infância, pois foi durante muito tempo a singular instituição designada ao abrigo de crianças abandonadas no Brasil. Essa possuía molde cilíndrico e estavam fixas nos muros das instituições. Uma vez que a criança era centralizada na roda, o indivíduo responsável pelo abandono a girava e rapidamente esse já estava incluído da área da instituição, afirmando anonimato ao autor do enjuntamento. Nessas instituições havia uma enorme preocupação com a alma dos recém-chegados, logo, o batismo cristão era quesito valioso para os empregados que ali trabalhava.

Em seguida temos uma imagem que retrata essa Roda dos Expostos:

Imagem1: Roda dos expostos:



Fonte: disponível em <https://reficio.cloud/governo/moreira-azevedo-roda-dos-expostos/>

As primeiras rodas existentes no Brasil surgiram ainda no período colonial. A pioneira foi estabelecida no ano de 1726 em Salvador, em seguida em 1738 na capital do Rio de Janeiro e o terceiro e último mecanismo de enjeitamento da colônia foi domiciliada em Recife no ano 1789. Ocorreu o término dessas ao longo dos imensos continentes, no Brasil o fim definitivo aconteceu durante 1950, porém, alguns países na Europa estão instalando os chamados *babywiege*. Essa expressão é designada do alemão que significa “berço do bebê”. Conservam os mesmos atributos da roda dos expostos, mas com um novo termo. É de saber que a essa foi criada por meio de uma exigência da época. Retornando ao contexto histórico da Educação Infantil no Brasil, há dois marcos fundamentais para o desenvolvimento das instituições designadas a infância, a abolição da escravidão e o processo de industrialização. O primeiro momento menciona a migração dos escravos para a zona urbana, renomada como êxodo rural, aumentando assim os habitantes da cidade e como resultado a quantidade de crianças. As crianças frutos da escravidão não dispunham espaço na sociedade e os responsáveis não possuíam possibilidade para cuidar e educar, o que estimulava o abandono.

Desse modo, Oliveira (2011) afirma que

A abolição da escravidão no Brasil suscitou, de um lado, novos problemas concernentes ao destino dos filhos de escravos, que já não iria assumir a condição de seus pais, e, de outro, concorreu para o aumento do abandono de crianças e para a busca de novas soluções para o problema da infância, as quais, na verdade, representavam apenas uma “arte de varrer o problema para debaixo do tapete”: criação de creches, asilos e internatos, visto na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres. (OLIVEIRA, 2011, p. 92).

Com base nos estudos, de acordo com a autora, a formação de creches e asilos infantis aos paradigmas utilizados para a época não erradicava o problema vigente, apenas disfarçavam, pois, possuíam um discurso que responsabilizava as famílias pelas circunstâncias em que se deparavam as crianças suprimindo totalmente as condições sociais dessas e de seus responsáveis vítimas de exploração trabalhista. Já o segundo marco principia a vinda da mulher para o mercado de trabalho, o que ocasiona em divergências para organização familiar vigente, que concedia à figura feminina a obrigação de cuidar e educar os filhos. Portanto, durante o tempo em que a mãe estava no trabalho fez com que aparecesse o ofício de cuidadora. As cuidadoras eram mulheres que cuidavam dos filhos de empregadas das indústrias em troca de dinheiro, porém como o índice de morte de crianças na responsabilidade dessas eram constantes em razão das condições higiênicas precárias ficaram consideradas como “fazedoras de anjos”.

É importante enfatizar que,

A creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 78).

Nessa perspectiva, o aparecimento das creches estava intrinsecamente unido ao amparo aos desfavorecidos e às mães que necessitavam de um local onde conseguissem deixar seus filhos enquanto trabalhavam.

Por outro lado, o projeto social de construção de uma nação moderna, parte do ideário liberal presente no final do século XIX, reunia condições para que fossem assimilados, pelas elites do país, os preceitos educacionais do Movimento das Escolas Novas, elaborados no centro das transformações sociais ocorridas na Europa e trazidos ao Brasil pela influência americana e europeia. O jardim de infância, um desses “produtos” estrangeiros, foi recebido com entusiasmo por alguns setores sociais. (OLIVEIRA, 2011, p. 92).

O jardim de infância determinava a educação de crianças de três a sete anos, nesses espaços as crianças desenvolveriam atividades que envolviam cuidado com o corpo, observação da natureza, trabalhos manuais, receberiam formação moral e religiosa, entre outras atividades. Tais atribuições tinham por objetivo estimular o desenvolvimento integral da criança, ajustando-se aos princípios educativos, priorizando o lúdico, uma proposta exclusivamente pedagógica para o atendimento da criança. Portanto, utilizava-se o termo pedagógico para diferenciar as instituições e o público que por elas seriam atendidos, segundo Kuhlmann Júnior (2015) a utilização do termo pedagógico foi utilizado como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, ou seja, uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres.

Segundo Kuhlmann Júnior (2015, p. 78)

Não se pode considerar a creche como uma iniciativa independente das escolas maternas ou jardins de infância, para as crianças de três ou quatro a seis anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância de zero a seis anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classes sociais.

No entanto, a creche evidenciava caráter de uma instituição atribuída ao amparo de crianças carentes e foi observada pelo preconceito que defendia que esse auxílio era uma dádiva para com esses. As indústrias começaram a ofertar creches para os filhos de

operárias e mesmo sabendo que fora a ocasionadora dessa necessidade firmava a circunstância como caridade. Assim, podemos afirmar que

O fato de o filho da operária estar sendo atendido em instituições montadas pelas fábricas passou, até, a ser reconhecido por alguns empresários como algo vantajoso, por provocar o aumento de produção por parte da mãe. Todavia, tanto o discurso dos patrões como o próprio movimento operário enalteciam um ideal de mulher voltada para o lar, contribuindo para que poucas creches criadas continuassem a ser vistas como paliativos, como situação anômala. Não considerava que a inserção contraditória da mulher no mercado de trabalho era própria da forma de implantação do capitalismo no país, agravada ainda pelo patriarcalismo da cultura brasileira. (OLIVEIRA, 2011, p. 96).

Já os jardins de infância a princípio foram feitos e sustentados pela iniciação privada, e se dispunha às crianças dos grupos dominantes. Em pouco tempo, o Estado começou a dar assistência a essas instituições, porém, a equipe de atendimento ainda se limitava aos mais afortunados que aproveitavam de um planejamento pedagógico para desenvolvimento educacional das crianças. Foi por volta do século de 20, que esse cenário sofreu transformações provocadas no primeiro Congresso de Proteção à Infância sucedido no Rio de Janeiro, o mesmo determinou as primeiras regulamentações do apoio em jardins de infância e escolas maternais voltadas para a criança pequena. No decorrer desse mesmo período, as demandas e requisições de educadores que concordavam com o movimento escolanovista tencionando o aprimoramento do trabalho pedagógico tradicional, posicionava as indagações a respeito da educação no centro de conflitos políticos, acarretando modificações nas escolas brasileiras. Segundo Oliveira (2011, p. 100).

Desde o início do século até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas. Em sua maioria, essas entidades, com o tempo, passaram a receber ajuda governamental para desenvolver seu trabalho, além de donativos das famílias mais ricas. O trabalho com as crianças nas creches tinha assim um caráter assistencial-protetor. A preocupação era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivos das crianças.

Posteriormente, acontece na década de 60 a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4024 (1961), a qual apresentou os jardins de infância no sistema de ensino, como também encoraja as empresas a conservarem instituições de ensino pré-primário. Mas, as creches prosseguiram com caráter assistencialista aflitas em suprir as necessidades fisiológicas e biológicas das crianças. Já na década de 70 a

educação para infância manifesta caráter compensatório, encarregado de organizar a criança para o ensino fundamental como tentativa de amenizar o fracasso escolar.

É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileira, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica. (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 6).

Sendo assim, a Educação Infantil percorreu por inúmeros cenários até adotar a função social que se tem hoje e sua presença no sistema educacional brasileiro. Depois de bastantes pesquisas que colaboraram para a construção e o desenvolvimento da concepção da infância e da importância, há um esforço de romper com o caráter assistencialista da creche. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) argumenta que,

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da Educação Infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (BRASIL, 1998, p. 17).

Colaborando com a alteração da função social da Educação Infantil o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (1990) junto com a Lei de Diretrizes e Bases- LDB (9394/96) descreve a criança como um indivíduo de direito e esses direitos necessitam ser assegurados por parte da família, sociedade e Estado. Após esses progressos a Educação Infantil sucedeu a ser elemento da Educação Básica e a oferta de creches passou a ser obrigação do Estado. Essa categoria de ensino passa a atender crianças de 0 a 6 anos, diferenciando-as em creche e pré-escola, a saber, a lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 modifica a idade da Educação Infantil para 0 a 5 anos. A essas instituições são concedidas as posteriores particularidades: ser um espaço acessível e acolhedor; ofertar possibilidades para que as crianças aprendam e cumpram com sua função de socialização e interação.

3. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E RETROCESSO

Nesta sessão iremos discutir sobre a abordagem curricular, como conceitos, concepções e teorias que envolvem o currículo. Além disso, dissertaremos sobre os documentos norteadores na Educação Infantil e como o currículo pode influenciar nas aprendizagens infantis.

3.1 A abordagem curricular no Brasil: conceitos e concepções

O currículo escolar é um documento que possui os conteúdos didáticos, as metodologias de ensino, a perspectiva filosófica e outras áreas para o desenvolvimento humano no âmbito social, profissional entre outros, mantendo-se evidente em todas etapas da educação. Currículo é uma palavra derivada do latim: *Curriculum* que, conforme o dicionário indica “ato de correr, pista de corrida, curso, percurso”. Então, num primeiro momento, podemos entender que o currículo é o guia que vai nos orientar para qual caminho seguir.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 2019, p.15).

Os debates sobre o currículo abordam, com maior ou menor ênfase, os conhecimentos escolares, os procedimentos e as relações sociais que condizem o cenário pedagógico, as mudanças que desejamos efetuar nos estudantes, os valores que tencionamos demonstrar e as identidades que pretendemos construir. Em outros termos, discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam as teorizações acerca de questões curriculares. (MOREIRA; CANDAU, 2006).

A missão e o intuito da instituição escolar estão abarcadas no currículo e assim,

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. (SACRISTÁN, 2000, p. 16)

Nessa perspectiva, no currículo escolar, são determinados os conteúdos a serem ensinados e aprendidos pelos alunos, assim como o que foi discutido e organizado pelos educadores, instituição de ensino e sistemas educacionais e o modo de avaliação usada. Dessa forma, é fundamental observar e analisar os saberes escolares, desenvolvimento

pedagógicos, valores da escola e identidade da comunidade escolar, com intenção de compreender intuitos traçados por meio do processo de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que o currículo não é apenas uma fragmentação de conteúdos, a ele é concedido o intuito de orientar o profissional conforme a sua prática naquele determinado ambiente, respeitando as particularidades do público para o qual foi intencionado. Grundy (1987) apud Sacristán (2000, p. 14) não opõe que, “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existências fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

Nesse viés, O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como *desenvolvimento* escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. (SACRISTÁN, 2000, p. 18).

Diante dessas perspectivas, entende-se que o currículo não é neutro e que suas ideias e orientações estão associadas às relações de poder, pois, ele é quem orienta o que será ensinado nas escolas.

Uma teoria do currículo começaria por supor que existe “lá fora”, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo”. O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo. (SILVA, 2019, p. 11).

As teorias relativas ao currículo são analisadas por meio do indivíduo que eles querem formar. Estão intimamente relacionadas à identidade que, quem está estudando esse currículo, quer formar nas pessoas que estarão submetidas a ele. É, basicamente, uma relação de poder, pois quem estabelece o que vai ou não fazer parte desse currículo, tem, precedentemente, um propósito de formação com ele. Essas ideias modificam-se conforme o tempo e para satisfazer aos interesses econômicos e sociais vigentes. Tratando-se o currículo de um tipo de seleção, necessitamos frequentemente analisar como esta seleção é realizada, quais são os fundamentos e interesses, e em última instância, qual “modelo” de ser humano pretendemos formar por meio dessa escolha.

No que se concerne à organização, planejamento e criação do currículo escolar, é fundamental ter em mente questões que vão desde a localização geográfica a que tipo de discente se objetiva formar naquela instituição. Para tanto, é necessário resolver quais aspectos serão mais consideráveis na construção do currículo, selecionando qual entre as teorias do currículo será empregada como guia. Uma forma apropriada de reconhecer as

diferentes teorias de currículo é por meio dos diversos conceitos que utilizam. Analisando os deslocamentos apresentados nessas concepções, as teorias do currículo são nomeadas em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas.

As teorias tradicionais são baseadas no enfoque do planejamento, conteúdo, metodologia, avaliação, entre outros, sem a cautela quanto aos transtornos da sociedade onde a escola está inserida. Além disso, o professor é o detentor do conhecimento desenvolvendo o papel de transmissor dos saberes, logo, o estudante desempenha papel de receptor. Assim, os conteúdos/disciplinas são depositados para esse, sem que o mesmo possua a liberdade de opinar/questionar, mas tendo como dever decorar e memorizar perspectivas que serão utilizados no mercado de trabalho.

A teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (SILVA, 2019, p. 30).

De acordo com Silva (2019) os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em discordância, começam por dispor em indagação diretamente as hipóteses dos presentes arranjos sociais e educacionais.

A década de 1960 foi fortemente definida pela emergência de inúmeros movimentos sociais e culturais que indagavam de forma explícita a sociedade e suas organizações. Nesse contexto, apareceram as primeiras teorias que estimulavam o pensamento e a estrutura educacional vigente, em específico, as concepções tradicionais do currículo.

Segundo as teorias críticas, o currículo é baseado para uma ideologia marxista apoiando a lutas de classes e poder. Nessa perspectiva, o currículo se distingue na medida em que atende à classe dominante e a classe dominada. O acolhimento aos mais afortunados determina a formação desses para passarem em vestibulares, em terem boas notas e se sobressaírem. Em compensação, os de menor poder aquisitivo são instruídos para o mercado de trabalho, apontando a luta da classe dominante em permanecer no poder.

Baseados na teoria de Marx, novos teóricos surgiram, como é o exemplos de Louis Althusser (1918-1990), Pierre Félix Bourdieu (1930-2002), entre outros, e no Brasil o educador Paulo Freire. Esses estudiosos assinalaram a necessidade que a sociedade capitalista tinha em gerar ideologicamente suas práticas econômicas. E, para esses

autores, a escola seria o lócus privilegiado para que o capitalismo conseguisse reproduzir essa ideologia, pois, é justamente a instituição escolar que preserva a população em maior quantidade e por um prolongado período de tempo. Dessa forma, segundo Silva (2019, p. 33)

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de 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.

O descontentamento com a escola supressora e seletiva foi denunciada pela crítica proveniente dos novos movimentos sociais. Eles acusavam a despreocupação da educação (centrada em um currículo tradicional) com o processo de aprendizagem dos estudantes, e criticavam ainda mais sobre a vazão dos conteúdos que eram transmitidos sem ter um verdadeiro significado. A possibilidade vista por esses movimentos, foi encontrar alternativas de currículo, que tiveram enorme influência na maneira de pensar e formar a escola na modernidade. Por isso, Eyng (2007, p. 36) afirma que:

Tais conceitos subsidiam a compreensão de que os currículos são ideologicamente situados e inseridos nas relações de poder, especialmente nos interesses das lutas de classe. Nessa linha, os currículos são entendidos como espaço de resistência, como forma de libertação da opressão econômico-capitalista e possibilidade de emancipação a partir da conscientização.

Para a teoria crítica do currículo, essencialmente no ponto de vista de Althusser (1983), é por meio das disciplinas e conteúdos instruídos que a ideologia dominante insinua seus princípios e reproduzem suas propensões e, além disso

A ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes. (SILVA, 2019, p. 31- 32).

A educação dessa forma é compreendida como responsável pela exclusão social, excluindo do processo aqueles que não conseguem compreender a linguagem e os processos culturais das classes dominantes. Ainda nesse sentido, esse processo ocorre de maneira que

A escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. (SILVA, 2019, p. 35).

Essas ponderações da reprodução dominantes *versus* dominadas, proporcionadas pela cultura, conduziu ao surgimento de outra concepção a respeito do currículo, essa concepção ficou renomada como “o movimento de reconceptualização”.

As teorias do currículo que vieram após as teorias críticas, iniciadas na década de 1960 e 1970, são denominadas de teorias pós-críticas. Os fundamentos dessa nova concepção favorecem o ser como indivíduos de direitos, empenhando a prática da sua autonomia, aconselhando para conviver com inúmeras culturas, sem preconceito quanto às características do próximo.

As teorias pós-críticas carregam, em seu eixo, uma concepção como sendo um currículo multiculturalista e representam as inúmeras diversidades presentes no mundo contemporâneo.

Nessa linha de teorização, os currículos atuam como práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder, sendo os currículos entendidos como formas de seleção e representação da cultura, compreendendo demandas das questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo. Os currículos produzem identidades heterogêneas e diversas, que num processo dialógico e ético possibilitam a emancipação a partir da cidadania ativa (EYNG, 2007, p. 37).

Como apontado por Eyng (2007), o multiculturalismo apresenta-se como uma forma de resistência ao currículo hegemônico, que favorece a cultura branca, europeia, machista, ou seja, a cultura da classe dominante. Para Silva (2019, p. 85), “o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...] para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”.

Esse movimento de estudo e luta por um currículo mais amplo à realidade do mundo moderno fez manifestar duas perspectivas de resistência: a liberal e humanista do multiculturalismo; e a ideia crítica que se divide em duas vertentes que possuem características das correntes filosóficas materialistas e pós-estruturalistas.

No currículo crítico multiculturalista, Silva (2019) evidencia que

[...] a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão [...]. Em termos curriculares, o multiculturalismo, nessa visão, pretende substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por representantes das chamadas “minorias” – negros, mulheres, homossexuais. (SILVA, 2019, p. 89).

Com essa reflexão apresentada por Silva (2019), os debates em respeito das relações de gênero e sexo iniciaram a obter espaço nesses embates teóricos. O surgimento dos estudos feministas, especialmente desenvolvidos as teorias estadunidenses, colaboraram para que o predomínio da cultural patriarcal, na qual prevalece uma enorme desigualdade entre mulheres e homens, fosse questionado.

No começo, essa problemática estava relacionada a questão do acesso, ou seja, o acesso à educação era distinto para ambos os sexos e dentro do próprio currículo havia desigualdades entre as disciplinas que eram voltadas para o público masculino e que eram tidas como femininas. Com essas distinções, algumas profissões eram de exclusividades dos homens não oportunizando de maneira proporcional as mulheres.

Por isso, a pedagogia feminista persistia que,

O currículo existente é também claramente masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina. O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão, todas, ligadas às experiências e aos interesses das mulheres (SILVA, 2019, p. 94).

Com esses debates vindo à tona pelo movimento feminista, outras questões começaram a aparecer. As indagações raciais e étnicas, as questões da diversidade sexual, a teoria *queer*, e a diversidade em geral, também atribuíram domínios e começaram a surgir nas teorias pós-críticas do currículo.

Para esses movimentos pós-críticos, o currículo, indispensavelmente, necessita contemplar a diversidade como sendo resultado de questões históricas e políticas. O currículo deve ter uma função primordial na desconstrução do texto considerado como oficial, argumentando os valores considerados como certos, incluindo e valorizando os valores de todos os grupos sociais, sem atributos.

3.2 Os documentos norteadores do currículo para crianças da creche e pré-escola

Para compreender o currículo da Educação Infantil é fundamental constituir um estudo das leis e documentos que orientam como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Constituição Federal (CF) Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e do Documento Curricular para Goiás (DCGO) os direitos das crianças como também influencia nas instruções para práxis pedagógicas. Desse modo, será discutida a abordagem curricular apresentada pelos principais documentos oficiais que envolvem o ensino das crianças de 0 a 5 anos e, em seguida, abordaremos o currículo na Educação Infantil. Ao refletirmos sobre a palavra currículo o que vem em mente é o conceito de tudo que necessitará ser ensinado e aprendido no âmbito educacional, no transcorrer da escolarização. E como outras diversas questões que envolvem a organização teórico-metodológica no campo da Educação Infantil, o currículo principiou distintos pensamentos e definições, que fizeram com que ele se alterasse ao decorrer da história, se modificando com o passar dos anos, por meio de diferentes perspectivas de mundo e sociedade.

Na década de 80, no Brasil, foram realizados debates sobre currículo, cogitando em reestruturar os conhecimentos escolares, buscando compreender como os mesmos teriam finalidade no aprendizado dos alunos, com base nos estudos feitos pela Inglaterra e Estados Unidos sobre campo do currículo, segundo o olhar crítico.

É conveniente refletirmos agora sobre como o currículo é estruturado na Educação Infantil, fase em que as crianças passam pela creche (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos). O currículo é um documento desenvolvido pelos integrantes que constituem a instituição de ensino, dessa maneira quando um currículo é elaborado, é necessário o reconhecimento da criança como um ser social, que se relaciona com outros sujeitos em seu cotidiano.

Outro ponto indispensável com relação ao currículo na Educação Infantil é que o mesmo não deve interferir no processo de construção do conhecimento de forma negativa, ou seja, como profissionais devemos nos policiar sobre o que e como vamos passar os conhecimentos para as crianças, assim, cabe aos educadores, entender o intuito da temática e do conhecimento, buscando adaptar o ensino de acordo com as necessidades dos estudantes.

Kuhlmann Júnior (2015), ao discorrer sobre o processo histórico de implementação da creche e a pré-escola, descreve que essas foram consideradas como instituições educacionais, e o que as distinguiu não eram as intenções educativas ou a faixa etária das crianças, e sim, a sua finalidade social, isto é, a creche, mesmo dispondo atributos “educacionais”, distintivamente da pré-escola, é uma instituição que foi concebida especialmente para atender e cuidar das crianças carentes. As creches que dirigiam inicialmente seu atendimento apenas às crianças provenientes das classes populares, foram aos poucos designadas aos filhos de pais pertencentes a setores privilegiados da população, que precisavam de ajuda voltado para o desenvolvimento de suas potencialidades afetivas e cognitivas. No entanto, o acolhimento das crianças de baixa renda permaneceu ocorrendo nos paradigmas do assistencialismo, pautados apenas na guarda, higiene e alimentação. Mas, esse contexto começou a se transformar com os surgimentos de leis que concediam a essas instituições caráter pedagógico.

Essas alterações iniciam de fato com a promulgação da Constituição Federal de 1988, dispondo em vista que essa resultou um ganho para a Educação Infantil no Brasil. Resultante das discussões e lutas de educadores das décadas de 70 e 80 que requeriam creches e pré-escolas que honrassem com os direitos das crianças e da família, assim, a Constituição Federal de 1988 foi um fundamental demarcador da preservação ao direito a essa educação oferecida pelo Estado. Dessa maneira, foi a primeira lei a identificar a criança como indivíduo de direitos, originando a entrada dessa no sistema escolar de ensino desde a sua inserção nas instituições de atendimento à infância. A CF (1988) ainda favorece a proteção integral da criança, responsabilizando a família, o Estado e a sociedade em garantir os direitos infantis além de estabelecer em seu artigo 30 inciso VI a obrigação dos municípios de financiar instituições de creches e pré-escola com contribuição da União e do Estado. Nesse momento as creches e pré-escolas dão o primeiro passo para se tornarem instituições educacionais.

Assim, segundo Spada (2005)

Enquanto as constituições anteriores viam o atendimento à infância somente na condição assistencialista, de amparo à infância pobre, necessitada, a nova Constituição nomeia formas de garantir não somente esse amparo, mas também a educação da criança. Ao subordinar o atendimento em creches e pré-escolas à área da educação, a Constituição de 1988 dá o primeiro passo rumo à superação do caráter assistencialista que até então predominava nos programas de atendimento à infância. (SPADA, 2005, p. 5)

A história avança quando na década de 90, surgem as seguintes leis: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), uma protege o direito à vida, a educação, a proteção para crianças e adolescentes, enquanto a outra estabelece uma organização para todo o sistema de ensino assegurando às crianças de 0 a 5 anos o atendimento gratuito em creches e pré-escola, além de determinar esse nível de ensino como sendo parte da educação básica e a pré-escola tornando-se de caráter obrigatório. Essa obrigatoriedade ocorreu com a promulgação da Emenda Constitucional 59/2009, feita pelo Congresso Nacional em 11 de novembro de 2009.

A Emenda Constitucional 59/2009 promulga a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Sendo assim, no Art. 1º, os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações: educação básica obrigatória e gratuita 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. E referindo-se a organização o Art. 2º, 4º do art. 211 da Constituição Federal, na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. O prazo para se cumprir a ampliação da obrigatoriedade escolar dos 6 aos 14 anos para o dos 4 aos 17 anos de idade foi determinado até o ano de 2016, seguindo o Plano Nacional de Educação, apoiado técnica e financeiramente pela União. Com essas alterações, a obrigatoriedade que antes era apenas o ensino fundamental dos 6 aos 14 anos, agora ela está estendida até os 17 anos de idade e a educação pré-escolar é abarcada, porém, a creche (0 a 3 anos) não é incluída na obrigatoriedade.

Sendo assim, uma das preocupações com a promulgação da Emenda Constitucional 59/2009 refere-se à criação da creche e a pré-escola. Pois, mesmo com os avanços na Constituição Federal de 1988, passando pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), pelo Plano Nacional de Educação e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, de integrar cuidado e educação, creche e pré-escola, num conceito único de Educação Infantil de 0 a 5 anos, ainda encontra-se muitos Municípios com poucos recursos próprios, com dificuldades para ampliar a oferta de vagas em creches, além das dificuldades para melhorias das já existentes.

Ainda na década de 90, sucede um marco histórico e significativo para a educação brasileira, a criança passou a ser considerada como um sujeito que tenha a garantia do

atendimento educacional sistematizado, com organização pedagógica, e assim o Ministério da Educação gera um documento inovador, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), que tem como intuito a contribuição e aporte teórico para a prática educativa. O documento foi criado tendo como encargo auxiliar os professores no desenvolvimento do trabalho pedagógico, apesar disso o mesmo não era de caráter obrigatório, mas foi uma grande contribuição para a época, pois os educadores não possuíam materiais pedagógicos que os amparasse.

Em 2017, foi implementada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), um documento normativo para as instituições de ensino, que determina o que se deve ensinar em cada fase da educação básica, desde a Educação Infantil até o ensino médio, designando as habilidades a serem desenvolvidas com as crianças. Porém, apesar de ser uma orientação acaba virando uma obrigatoriedade tendo em vista a cobrança pelas secretarias municipais de educação, do Estado e da União desde sua implantação (BARBOSA, 2019).

A BNCC (2017) para a Educação Infantil homologada em 2017, começou a ser exigida e cobrada a partir do ano de 2018. Sendo uma temática bastante abordada ultimamente, pois conduz o que deve ser ensinado nas escolas de todo o país, não sendo um currículo, mas um documento padrão que serve de orientação para as instituições produzirem seus currículos. No Brasil, há um número alto de discordância no que se diz às propostas pedagógicas, e o objetivo dessa proposta curricular visa articular a coerência nos documentos das instituições.

Desse modo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) busca garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos estudantes. O documento apresenta que os conhecimentos atuam por meio do processo pedagógico, e que a criança é vista como um indivíduo ativo, que tem que desenvolver diferentes habilidades.

Assim sendo, observamos que essa proposta curricular busca articular os conhecimentos, habilidades e experiências das crianças com a aprendizagem, possibilitando que as mesmas ampliem seus ensinamentos no empenho de empregá-los em seu cotidiano, mas devemos refletir que os conhecimentos nem sempre são para ser aplicados, pois, os saberes servem para a criança conhecer, interagir, agir sobre o mundo, porém nem todos são diretamente aplicados na prática. Vigostsky (2009) afirma que muitos desses saberes servem para desenvolver funções psicológicas superiores, organizar a fala, o pensamento e os movimentos.

Dessa maneira, o currículo na creche e pré-escola alterou-se e transformou com as implantações do Estado, fazendo com que atualmente a Educação Infantil fosse vista por um novo ângulo, no qual a criança e sua cultura são reconhecidas e que a mesma é capaz de construir seus conhecimentos, sendo o educador o mediador desses conhecimentos.

Um quesito que precisa ser elucidado é que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) representa uma ferramenta que guia para a formação do currículo, sendo assim é por meio desse documento normativo que as instituições de ensino devem construir seus currículos, ou seja, por meio da orientação desse documento. Mas, é importante destacar, que mesmo após a introdução da BNCC (2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) persistem ativas, porque são complementares, ao contrário do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que deixou de ser obrigatório

Um ponto fundamental dessa proposta curricular é que ela traz em seus fundamentos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que precisam ser praticados no processo educacional. Sendo eles o conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

O direito a conviver, apregoa a necessária convivência da criança com outras, apresentando a mesma o direito de ter um aprendizado que abrange o coletivo, para que possa adquirir um aprendizado significativo, conhecendo e reconhecendo o próximo e sua cultura, resultando num aprendizado que respeita as diferenças.

O brincar, salienta a essência do brincar no processo de ensino-aprendizagem, portando cabe ao professor o papel de incluir o brincar na rotina das crianças, motivando o desenvolvimento da imaginação e criatividade, empregando a brincadeira como uma ferramenta a favor da criação do conhecimento e do desenvolvimento da criança.

A participação tem como intuito integrar a criança no processo de aprendizagem, como um membro que contempla na tomada de decisões das atividades sugeridas, não deixando o discente como mero ouvinte e observador.

O direito a explorar, que objetiva proporcionar à criança o direito de progredir seus instintos e interesses, explorando diversos elementos, como movimentos, palavras, objetos entre outros, a fim de contribuir com a construção de suas habilidades.

Expressar-se, o direito a se expressar tendo em vista a criação de oportunidades para que a criança se expresse, oportunizando o direito de demonstrar seus pensamentos,

opiniões, sentimentos e indagações e o conhecer-se, proporcionando a criança a liberdade e a chance de construir sua identidade sem interferência negativa, possibilitando conhecer a si mesma, por meio de diferentes afazeres.

E por último, conhecer-se e desenvolver sua identidade pessoa, social e cultural, construindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de vivência.

Podemos considerar que esse documento normativo traz uma perspectiva bastante essencial, no qual a criança é vista como a protagonista no processo de desenvolvimento do conhecimento, todos os menores devem possuir a oportunidade de ter uma participação ativa nas atividades feitas em sala de aula, e a liberdade de se expressar conforme seu interesse, o que oportuniza que as crianças se reconheçam como sujeitos ativos no ambiente escolar, tendo como princípios o brincar e a interação.

A BNCC (2017) ainda traz consigo cinco campos de experiência fundamentais para a compreensão da criança como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, dispondo cada um deles de objetivos significativos a serem levados em consideração, sendo o primeiro consiste em “o eu, o outro e o nós”.

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. 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.38).

O mesmo visa desenvolver a identidade da criança, que na procura da interação com diversos sujeitos observa a diversidade, compreendendo identificar as diferenças e respeitar o outro, entendendo que cada um possuiu uma história.

O segundo campo de experiência defendido por esse documento relaciona-se ao “corpo, gestos e movimentos”,

As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. (BRASIL, 2017, p. 39).

A perspectiva destacada tem como foco o objetivo de embasar a organização do trabalho pedagógico com vistas a desenvolver a coordenação psicomotora da criança como um todo, permitindo que ela reconheça suas capacidades de forma segura, explorando várias alternativas de atividades para serem desenvolvidas, obtendo fazer com

que as crianças assimilem a noção de corpo e espaço, por meio de diferentes movimentos, gestos, danças, brincadeiras, assim, proporcionando a expressão artística e a linguagem corporal.

Nessa direção, o terceiro campo refere-se ao que se denomina como é “traços, sons, cores e formas”,

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. (BRASIL, 2017, p. 39).

Nesse campo, as crianças têm a probabilidade de conhecer diversos meios de expressão e linguagem, tendo ligação a música, pintura, dança, desenho, entre outros. É necessário que seja disponibilizado a criança conhecer diferentes expressões artísticas e culturais.

Por sua vez, o quarto campo de experiência é definido por “a escuta, fala, pensamento e imaginação”,

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2017, p.40).

Esse elemento tem como função a comunicação oral e escrita, utilizando metodologias como a contação de história, para propiciar a atuação do aluno, realizando atividades que consigam progredir também a escrita, favorecendo com que a criança compreenda como uma representação da fala.

Ainda é destacado no documento o quinto campo, esse último é “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”,

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstrem também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais

e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). (BRASIL, 2017, p. 40).

Nesse campo o intuito é proporcionar situações e atividades que possibilitem a criança entender a relação de espaço, tempo e parentesco. Nesse componente também é apresentado as habilidades matemáticas, relação de número, peso, quantidade e formas.

No teor do documento da BNCC (BRASIL, 2017) admite-se que ela não deve e não pode ser considerada como currículo. De acordo com o próprio texto, trata-se de documento orientador/referência para as instituições educacionais públicas e privadas. É necessário que se reconheça e garanta a autonomia dos entes federados e, sobretudo, das instituições educativas, contando com a efetiva e democrática participação de professores e outros trabalhadores da instituição, das famílias e crianças – na elaboração de seus currículos, como indica a LDB (BRASIL, 1996).

Porém, encontra-se críticas que nos fazem refletir sobre esse documento, pois de acordo com Barbosa (2019) a BNCC, cujo teor traz em si uma inversão de propósitos, isto é, uma contradição, a Base Nacional foi criada justamente para “igualar a educação”, nesse sentido vem a crítica, pois a BNCC não orienta e sim impõe as instituições escolares o que os professores devem ensinar e que os estudantes vão aprender, ou seja, não reflete a realidade das escolas. Por isso, vem a luta contra a existência de um currículo único para todas as escolas e instituições formativas de professores e pesquisadores.

Nessa perspectiva tem declarado que a proposta da BNCC mantém uma relação direta com as políticas de controle do Estado do campo educacional, por meio da avaliação das crianças desde a Educação Infantil. Nessa direção, a Base pressupõe uma visão de controle da formação e do trabalho dos professores e gestores, em que há uma visão de monitoramento das suas práticas pedagógicas; os seus fundamentos estão pautados em um viés pragmático, individual, segregador, distantes de uma visão pedagógica e política ampliadas. De acordo com Barbosa, Silveira e Soares (2019) essa compreensão, além de tirar a autonomia didático-pedagógica docente das instituições educacionais e da perspectiva crítica do processo de formação dos professores pela instituição de ensino superior, favorece o planejamento rígido, o apostilamento, com apoio em manuais e livros didáticos, muitos deles em versão ultrapassada e tradicional.

Todos os currículos de escolas públicas e particulares precisam usar esse documento normativo (BNCC) como referência para seus currículos, embora que a Base Nacional Comum Curricular seja em nível nacional tal documento não tira a autonomia

das demais instituições estaduais e municipais sendo garantida a participação de todos para complementar as propostas pedagógicas e particularidades regionais. No Estado de Goiás foi instituído o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) que também é um documento baseado na BNCC que se volta as características estaduais e peculiaridades (GOIÁS, 2018).

O DC-GO apresenta que faz-se necessário destacar que, mesmo mantendo a organização estrutural da BNCC, o DC-GO cumpre seu papel de ir além da Base e trazer as especificidades goianas e aproximar as habilidades e objetivos de aprendizagem para o olhar goiano, fato realizado pelos redatores e profissionais da educação, avançando assim, ao apresentar a goianidade e contextualizá-la em todas as etapas, componentes curriculares e áreas de conhecimento.

A Resolução 08, de 2018 apresenta o Documento Curricular para Goiás (DC-GO), este documento tem como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) válida para todo o território nacional com a particularidade de que é direcionada ao território goiano. Tal registro é visto pelo Ministério da Educação (MEC) como sendo o DC-GO uma reorganização e adaptação da BNCC voltado para argumentos, demandas e necessidades estaduais num tipo de versão do documento que abrange as redes escolares que irão fazer parte e as unidades escolares que necessitaram de uma atualização alinhada a BNCC (GOIÁS, 2018). Em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime-Goiás), o DC-GO foi desenvolvido e atualmente orienta e define as aprendizagens essenciais que as crianças da educação básica no território goiano devem progredir ao longo da Educação Básica (GOIÁS, 2018). O documento mostra um texto introdutório, os marcos legais, as características da cultura goiana e a parte diversificada pertinente a essa unidade federativa e seu território, os fundamentos sobre a construção do DC-GO para a Educação Infantil com instruções para a transição das etapas, a integração por meio de processos investigativos, a educação goiana com temas contemporâneos e diversos, as considerações e referências (GOIÁS, 2018).

No DC-GO os temas relacionados a Educação Infantil estão organizados em cinco partes, a primeira parte trata a respeito da Educação Infantil como direito de as crianças viverem suas infâncias. Posteriormente, do Currículo da Educação Infantil e a BNCC, em seguida trata da organização curricular por campos de experiências em seus cinco campos: o Eu, 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. Assim, trata das transições na Educação Infantil e por fim, dos processos avaliativos na Educação Infantil (SEE, CONSED, 2019).

No que se menciona especialmente ao currículo na Educação Infantil, o DC-GO alinhado com a BNCC apresenta os seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento: o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2020). Essa agregação de direitos reflete na vivência da prática pedagógica dos educadores, pois evidencia formas e os modos que as crianças usam para se relacionar e produzir conhecimentos. Portanto, além dos direitos atuarem como garantias, agem como planejamentos metodológicos para a instituição educacional juntamente com os campos de experiências e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento (BRASIL, 2020).

No DC-GO (2018) salienta que no texto da Educação Infantil, destacam-se contribuições algumas críticas antes da implementação, que foram contempladas no texto. Como por exemplo: "Se possível, nos aspectos gerais, fazer uma abordagem maior sobre o que é ser professor de Educação Infantil com o objetivo de esclarecer a importância da qualificação profissional exigida, assim como chamar a atenção para o perfil profissional do professor (pesquisador, defensor da infância, dinâmico e lúdico). Tentar focar também em citação sobre o investimento e valorização do profissional da Educação Infantil, pois há redes municipais em Goiás desconstruindo o processo de valorização da infância, cortando gastos na Educação Infantil e ignorando os Parâmetros de qualidade de atendimento no que tange a estrutura física dos espaços e dos recursos, a formação profissional do Professor e suas condições de trabalho, do número de crianças por turma".

A BNCC (2017) e o DC-GO (2018) são documentos regulamentadores a nível federal e estadual, respectivamente, mas as realidades escolares são muitas, ainda assim, tais documentos desempenham como base para garantir direitos e concepções da ação pedagógica para docentes. Apesar dessas distinções os direitos indispensáveis inerentes à infância deve ser mantido e é nesse sentido que a instituição de tais documentos faz-se relevante. Para Educação Infantil, a BNCC (2017) e o DC-GO (2018) asseguram os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, determina as dez competências que precisam ser alcançadas, os objetivos de aprendizagem e os campos de experiências. Tudo isso possibilita flexibilidade, probabilidade de complementação e referência para a prática pedagógica dos professores.

3.3 Os desdobramentos do currículo nas aprendizagens e desenvolvimento infantil

Por meio das discussões realizadas pudemos observar que o currículo é uma construção social, na compreensão de ser inteiramente relacionado a um momento histórico, à determinada sociedade e aos os vínculos com o próprio conhecimento. Nesse sentido, a educação e currículo são observados intimamente envolvidos com o processo cultural, como construção de identidades locais e nacionais. De acordo com Silva (2019) a instituição escolar não é apenas um espaço social emancipatório ou libertador, mas também é um cenário de socialização de transformações, sendo um ambiente de interações constantes. A prática do currículo é normalmente acentuada na vida das crianças estando associada às mensagens de natureza afetiva e às atitudes e valores. O currículo educativo simboliza a composição dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social, assim, o currículo é apresentado pelo trabalho pedagógico nas escolas.

Silva (2019) ainda afirma que o currículo não é imparcial, é social e culturalmente estabelecido, reflete uma concepção de mundo, de sociedade e de educação, ele implica relações de poder, sendo o centro da ação educativa. A visão do currículo está associada ao conjunto de atividades intencionalmente desenvolvidas para o processo formativo. O currículo é um instrumento político que se vincula à ideologia, à estrutura social, à cultura e ao poder. A cultura é o conteúdo da educação, sua essência e sua defesa, e currículo é a opção realizada dentro dessa cultura.

Ao imaginarmos no homem como um ser histórico, também refletiremos em um currículo que atenderá, em desiguais épocas, a interesses em certo espaço e tempo histórico. Existe uma diferença teórica entre currículo, que é o conjunto de ações pedagógicas e a matriz curricular, que é a lista de disciplinas e conteúdo do currículo.

Qual é o saber mais desenvolvido? É possível definir um saber como mais desenvolvido do que outro? Essa é uma dificuldade contemporânea, advinda da difusão das ideias pós-modernas, céticas em relação à história humana e que descartam os parâmetros que nos permitem dizer que um saber é mais desenvolvido que o outro. Pensar o currículo da escola, portanto, está intrinsecamente relacionado à relevância dos conteúdos que constituirão o planejamento de ensino de cada disciplina: quais serão, como serão distribuídos e abordados.

Levando em consideração que ao atentarmos sobre o currículo na Educação Infantil é fundamental entendermos a identidade das crianças, e de que modo ocorre seu processo de desenvolvimento, observando como as mesmas assimilam, visto que no procedimento de formulação do currículo, as propostas e soluções devem estar associadas às propostas pedagógicas.

De acordo com Macedo (2012) em meados da década de 70 do século XX nos Estados Unidos e Inglaterra e posteriormente na década de 80 no âmbito brasileiro, começa a ser discutido modelos de pensar o currículo como um texto político, como um instrumento de reprodução de desigualdades sociais. Emerge, portanto, a perspectiva crítica no âmbito do currículo, que denuncia como as relações de poder que contornam a sociedade, influem nas providências e políticas curriculares. Com um viés marxista essa perspectiva assenta-se num projeto de currículo voltado para à emancipação do sujeito das relações de opressão da sociedade capitalista.

Assim, pode-se observar que, no contexto das teorias curriculares, o ensino e a aprendizagem escolar estão circunscritos no problema do conhecimento. Spencer (1901) descrevia essa preocupação ao indagar “quais conhecimentos são socialmente mais válidos”? Inúmeras respostas a esse questionamento figuram-se como essenciais aos conhecimentos sobre o currículo e ao processo de organização do ensino a aprendizagem escolar.

Esse movimento de refletir o modo de constituição do conhecimento escolar, foi desenvolvido de forma intensa por Michael Apple e Michael Young fora do Brasil e no âmbito brasileiro, principalmente por Antônio Flávio Moreira e Alice Casimiro Lopes, por terem como elemento central de suas realizações acadêmicas sobre o currículo, o conhecimento escolar.

Segundo Apple (2006), expõe por meio de seus estudos esclarecer as complicadas e conflituosas relações entre o conhecimento, ensino e poder no âmbito da educação. O autor apresenta os elementos que permeiam a relação entre educação, poder econômico, político e cultural e suas implicações para o currículo e o conceito de conhecimentos. A preocupação central de Apple em seus estudos consiste na problemática do conhecimento e na forma como este se interfere nas dinâmicas desiguais de poder e de controle, no qual o processo de escolarização não é inofensivo, perspectiva que explicita a dimensão hegemônica e ideológica que circunda o currículo escolar e a constituição, definição e legitimação de conhecimentos.

Moreira (2006), afirma que no contexto brasileiro, também encarrega-se com a problemática do conhecimento, expondo que alguns processos de teorização que perpassam os estudos curriculares estão afastando-se do que ele considera fundamental ao campo do currículo – o conhecimento escolar. No documento publicado pelo Ministério da Educação, Indagações sobre currículo, no eixo: Currículo; Conhecimento e Cultura, Moreira e Candau (2006, p. 18), concebem o “currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento”.

Conforme Vigotski (2010) a aprendizagem antepassa o desenvolvimento, o planejamento de ensino deve, então, ser criado de forma a fazer progredir o indivíduo. Mas como? Por meio de atitudes pedagógicas que garantam a apropriação da cultura universal, identificando os elementos culturais que, ao serem assimilados, produzam a humanização nos sujeitos singulares.

Tecer considerações acerca do pensamento vigotskiano sobre o conhecimento, apresentando sua aproximação com os estudos curriculares propõe perpassar pelos preceitos básicos que estruturam a Teoria Histórico-Cultural.

Para tanto, salientaremos a análise de Rego sobre as principais ideias vigotskianas:

A primeira se refere à relação indivíduo/sociedade. Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado de pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. (REGO, 2011, p. 41).

Esta tese informa um conceito de homem como indivíduo concebido socialmente segundo a apropriação da cultura humana, pois para a Teoria Histórico-Cultural, o ser não nasce dotado de modos de pensamento tipicamente humanos, pois esses são construídos por meio de processos sociais de interação e mediação, esse movimento dialético é conceituado como processo de humanização. Para Vigotski (2010), humanizar, isto é, tornar-se parte do gênero humano, é apoderar-se da produção social e cultural do humano, desenvolvendo meios de pensamento tipicamente humano. Desse pressuposto, podemos extrair também, a concepção vigotskiana de conhecimento como produto da cultura humana, circunscrito e construído num tempo histórico e social.

Esses elementos se relacionam com a segunda tese do pensamento de Vigotski (2010), que diz que é decorrência da ideia anterior, e refere-se à origem cultural das funções psíquicas. As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas

relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações

Esse segundo preceito teórico vigotskiano mostra que o desenvolvimento das funções psicológicas especialmente humanas, dentre elas, a capacidade de formar conhecimentos, não ocorre de forma natural, ou seja, não deriva de um processo estritamente biológico, pois depende, além da existência de uma estrutura mental constituída, de processos de mediação social e cultural, de trocas, relações e interações sociais.

Diante desse enfoque, a instituição escolar é concebida como um espaço primordial à construção do conhecimento elaborado, pois como destacamos acima, para Vigotski (2009) o papel da escola consiste em organizar momentos pedagógicos que proporcionem o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, de formas complexas de pensamento.

A terceira tese

[...] refere-se à base biológica do funcionamento psicológico: o cérebro, visto como órgão principal da atividade mental. O cérebro, produto de uma longa evolução, é o substrato material da atividade psíquica que cada membro da espécie traz consigo ao nascer. No entanto, esta base material não significa um sistema imutável e fixo (REGO, 2011, p. 42).

Essa ideia traduz o significado de plasticidade cerebral apresentada por Vigotski e Luria (1992). O cérebro não é concebido na concepção da Teoria Histórico-Cultural como um órgão rígido, mas sim, “como um sistema aberto, de grande plasticidade, moldado ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual” (OLIVEIRA, 2010, p.69). Assim, podemos afirmar que o cérebro consiste no órgão da aprendizagem humana, sendo esse em decorrência da interferência da dimensão cultural e social no seu funcionamento, dotado de plasticidade cerebral, flexibilidade e modificabilidade cognitiva.

A quarta teoria se refere aos processos de mediação que circundam as atividades humanas. De acordo com Rego,

São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e

deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si conceitos generalizados elaborados pela cultura humana. (2011, p. 42)

A citação acima demonstra os instrumentos de mediação (técnicos e simbólicos) que permitem o processo de apreensão da cultura humana, onde a linguagem figura como um componente central e constitutivo do processo de humanização em função da sua dimensão mediadora e da sua contribuição na construção do pensamento (concreto e abstrato).

E por fim, a quinta tese

[...] a análise psicológica deve ser capaz de conservar características básicas dos processos psicológicos, exclusivamente humanos. Este princípio está baseado na ideia de que os processos psicológicos complexos se diferenciam dos mecanismos mais elementares e não podem, portanto, ser reduzidos à cadeia de reflexos. Estes modos de funcionamento psicológicos mais sofisticados, que se desenvolvem num processo histórico, podem ser explicados e descritos. Assim, ao abordar a consciência humana como produto da história social, aponta na direção da necessidade do estudo das mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental a partir do contexto social (REGO, 2011, p. 42-43).

Esse princípio da Teoria Histórico-Cultural apresenta como elemento o debate sobre o currículo e seu papel no desenvolvimento mental de crianças, jovens e adultos em processo de escolarização, pois a construção de conhecimento ou elaboração conceitual consiste, para Vigotski (2010), na função mental mais sofisticada do humano. E o autor destaca ainda, que essa não procede de processos espontâneos e involuntários do aparelho biológico, mas sim, de processos de intervenção e mediação simbólica e pedagógica, logo, é determinada cultural e socialmente, pois requer processos e relações circunscritas na dimensão social e cultural.

Esse princípio informa que a escola possibilita o desenvolvimento de modos complexos de pensamento (funções psicológicas superiores) por meio do processo de ensino e aprendizagem encaminhando à apreensão e construção de conhecimentos científicos (formação conceitual). Pelo pensamento teórico de Vigotski (2009), podemos identificar claramente as contribuições desse autor às discussões acerca do currículo e ensino escolar. O conhecimento científico deve estar na base de um modelo pedagógico e curricular que almeje o desenvolvimento de funções mentais superiores, ou seja, de modos complexos de pensamento, que se diferenciam dos modos espontâneos e pragmáticos de pensar e compreender.

O papel do conhecimento no desenvolvimento humano é central em suas produções teóricas. Tal aspecto evidencia nas inferências feitas pelo autor acerca da elaboração conceitual no âmbito escolar. Para explicar o papel dessa instituição no processo de desenvolvimento do indivíduo, Vigotski (2010) faz uma importante distinção entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das crianças (Conceitos/conhecimentos cotidianos ou espontâneos) e aqueles elaborados na sala de aula, adquiridos por meio do ensino sistemático e intencional (Conceitos/conhecimentos científicos) (REGO, 2011).

Essa diferenciação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos é fundamental para pensar nas políticas de constituição do conhecimento escolar, pois o conhecimento disponível no espaço escolar e acessível por meio do trabalho docente, especificamente com a mediação simbólica e pedagógica, deve possuir conotação científica e desenvolver na criança modos abstratos e genéricos de pensamento. O movimento cognitivo da criança no espaço escolar e na sala de aula deve possuir dimensões marcadamente mais complexas, pois requer o desenvolvimento de um pensamento elaborado, a existência de consciência autorregulada e de um grau de lógica e abstração inexistentes na relação da criança com o conhecimento espontâneo, pois este deriva de sua experiência imediata, involuntária e pragmática com o mundo real. Estes elementos corroboram o pensamento de Young (2007), que destaca a necessidade de uma diferenciação entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico no processo de constituição do conhecimento escolar e na organização do currículo.

Nesta perspectiva, o conhecimento é um conjunto de concepções, ideias, teorias, fatos e conceitos submetidos às regras e aos métodos consensuais de comunidades intelectuais específicas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71). Por meio de um pensamento que aborda a compreensão dessas relações, iniciada pelos trabalhos de Bobbit, em 1918, até as análises propostas por Michel Young, em 1971, currículo e conhecimento devem estar atrelados de forma a educação atender um determinado objetivo, que podem divergir em função da corrente teórica adotada. Dessa maneira, passou a entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização.

Percorrendo a reflexão sobre as relações entre o currículo e o conhecimento, sucede que tais concepções são dinâmicas, uma vez que elas se transformam de acordo com o objetivo que se pretende atingir e com o contexto em que são desenvolvidas. De acordo com Sacristán (1998), conceber o currículo como um conjunto de atividades que

visam transformar o mundo significa pensar em um currículo articulado a uma prática reflexiva e considerar ainda que nele interagem relações culturais e sociais. Destaca-se, então, que essa práxis não se refere tão somente a comportamentos didáticos da sala de aula.

Considerando que o currículo influencia a formação das pessoas, pode-se afirmar que o mesmo é determinante no desenvolvimento do processo de aprendizagem e produção do conhecimento nas dimensões individual, cultural e social. Nesse sentido, Silva (2019, p. 15) questiona: “Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade”? Salienta-se, pois, que o ser humano constitui e modifica de maneiras distintas. Assim, “a cada um desses modelos de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. Além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (SILVA, 2019, p.15-16).

Conforme afirma Sacristán (1998), a realidade do currículo não se mostra em suas modelagens documentais, isto é, nos projetos pedagógicos, mas na interação de todos os contextos educativos que compõem essas práticas. Essa característica polissêmica de currículo permite pressupor a necessidade de um modelo pedagógico alicerçado em práticas cotidianas que respeitem as necessidades de desenvolvimento da criança.

A integração das creches e pré-escolas na educação básica pressupõe que a Educação Infantil também precisa trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o de proposta pedagógica. Nesse sentido, a proposta pedagógica, conforme afirma Oliveira (2010), é o plano orientador das ações da instituição. Ela define as metas que se pretende para o desenvolvimento das crianças ali educadas e cuidadas. É um instrumento de função sociopolítica e pedagógica, por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico.

Assim, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, a fim de alcançar as metas assumidas em sua proposta pedagógica. Nessa discussão, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil precisam ser intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas. Essas devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças.

Entender o cotidiano de uma instituição de Educação Infantil pressupõe uma discussão acerca da rotina presente nesse cotidiano. Apesar de partilharem pontos de intersecção e convergência, cada um desses conceitos (cotidiano e rotina) possui suas

especificidades. Segundo Barbosa (2006), as rotinas são produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, objetivando a organização do cotidiano.

Quando fala-se em rotina, fica implícita uma noção de espaço, uma vez que a rotina trata de uma rota de deslocamentos espaciais, previamente conhecida, como são os caminhos e as rotas. Nesse sentido, é de extrema importância a compreensão de que a organização espacial das salas das instituições de Educação Infantil não funciona apenas como um “pano de fundo”, mas como parte integrante da prática pedagógica, conforme afirma Horn (2005). Nessa perspectiva, os autores citados constataam a importância do papel do arranjo espacial na prática pedagógica desenvolvida pelos educadores com crianças de zero a três anos. Horn (2005) ainda apresenta que os espaços considerados mais bem organizados foram os de arranjos semiabertos, caracterizados por zonas circunscritas. Os diferentes cantos das salas de aula são separados por estantes, prateleiras, móveis, possibilitando que a criança possa visualizar a figura do adulto, não necessitando desse para realizar diferentes atividades. Nesse modo de organizar o espaço, existe a possibilidade de as crianças se descentrarem da figura do adulto, sentirem segurança e confiança ao explorarem o ambiente, terem oportunidades para contato social e para gozar momentos de privacidade.

Dessa forma, o espaço é entendido em suas diferentes dimensões: física, funcional, temporal e relacional, legitimando-se como um elemento curricular. O espaço, percebido dessa forma, possibilita oportunidades para a aprendizagem, por meio das interações entre as crianças e dessas com os objetos. Nessa perspectiva, o espaço, segundo Horn (2007), nunca é neutro, podendo ser estimulante ou inibidor de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão colocadas. Por meio da perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento, o meio social é fator fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, constituindo-se como parte desse processo. A implicação pedagógica decorrente dessa ideia é a de que a forma como o espaço é organizado interfere significativamente nas aprendizagens infantis.

Horn (2005) compreende o espaço, na Educação Infantil, como um elemento curricular, não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa. Nesse cenário, a figura do professor destaca-se como aquele que observa, registra, interfere, oportuniza novos espaços e situações para que a construção do conhecimento ocorra de maneira cada vez mais rica e interessante para as crianças. Uma prática pedagógica que aposta na capacidade das crianças de se autogerirem, de

realizarem atividades diversificadas dentro de uma perspectiva que descentra da figura do adulto a maior parte das ações desempenhadas pelas crianças e redimensiona o papel do professor.

Para Horn (2004), as paredes das instituições de Educação Infantil falam e documentam o trabalho pedagógico do professor. Estejam essas paredes cheias de produção das crianças e dos professores ou vazias, elas são reveladoras de uma postura pedagógica, nem sempre explicitada nos registros e documentos. Nesse sentido, faz-se necessário destacar que “o espaço nunca é neutro” (HORN, 2004, p. 41), a forma como ele é organizado traduz as concepções de aprendizagem que ocorre nesse espaço. As relações estabelecidas, nos espaços escolares, entre adulto/criança e entre criança/criança precisam ser de interações significativas, de vivências de aprendizagem. Entretanto, isso se torna complicado se todas as ações educativas estiverem centradas na figura do professor que estabelece uma relação vertical com as crianças. Nesses espaços, toda a organização reflete a relação de autoridade e de disciplina (como a disposição das carteiras, a posição do professor, a acomodação dos brinquedos...). “Tudo se volta para a tentativa de forçar o controle sobre as ações das crianças” (HORN, 2004).

Para trabalhar na tentativa de mudança dessa visão “adulocêntrica”, não basta organizar o espaço em cantos temáticos e colocar jogos e materiais à disposição das crianças sem que o professor tenha a consciência do desafio que isso impõe a elas. Como afirma Horn (2007), esse processo inclui o entendimento pelo professor de que ele não é a figura central nas relações que se estabelecem em sala de aula. Dessa forma, o professor precisa se questionar em relação a sua prática. É preciso que se desenvolvam momentos de reflexão acerca das ações educativas cotidianas.

A criança age sobre o mundo que a cerca construindo e aprimorando suas aprendizagens e conhecimentos. Ela atua sobre o meio ambiente e desenvolve suas estruturas cognitivas. O que a Educação Infantil favorece é o contato com outras crianças e adultos, a exploração de diferentes materiais, descobertas a partir de situações problema. Incentivando todas as expressões da criança e seus sentidos, estimulando seu desenvolvimento integral, nos aspectos cognitivos e emocionais.

3.4 O currículo na Educação Infantil

O debate sobre o currículo na Educação Infantil tem gerado muitas controvérsias entre os professores nesse ambiente de ensino como monitores e equipe pedagógica. Além

de tal argumentação compreender diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola, para muitos educadores que atuam na área, a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão de currículo, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares.

De acordo com Oliveira (2010) os educadores tem um certo receio de importar para a Educação Infantil uma estrutura e uma organização que têm sido hoje muito criticada, preferem usar a expressão ‘projeto pedagógico’ para se referir à orientação dada ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas. Ocorre que atualmente todos os níveis da escola básica estão revisando sua forma de trabalhar o processo ensino-aprendizagem e rediscutindo suas concepções de currículo. Dessa forma, as críticas em relação à conduta como a concepção de currículo vinha sendo construída nas instituições não ficam restritas aos educadores da Educação Infantil.

Por sua vez, nos últimos 30 anos, foram acumulando uma série de conhecimentos sobre as formas de organização do cotidiano das unidades de Educação Infantil de modo a promover o desenvolvimento das crianças. Assim, a associação das creches e pré-escolas no sistema da educação formal institui à Educação Infantil trabalhar com a proposta curricular, articulando-o com o de projeto pedagógico.

Para alcançar os objetivos propostos em seu projeto pedagógico, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo. Este, nas DCNEIs (2010), é entendido como “as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afligem a construção das identidades das crianças”. O currículo procura articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.

Segundo Oliveira (2010) essa definição de currículo foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades onde o que rege é um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido das mesmas e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas.

A definição de currículo defendida nas Diretrizes (2010) põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e

saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal conceito inaugura então um fundamental período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil.

O cotidiano dessas escolas, enquanto contextos de vivência, aprendizagem e desenvolvimento, requer a organização de diversos aspectos: os tempos de realização das atividades (duração), os espaços em que essas atividades acontecem (o que inclui a estruturação dos espaços internos, externos, ou seja, o ambiente), os materiais disponíveis e, em especial, as maneiras do educador desenvolver seu papel (organizando o espaço, ouvindo as crianças, respondendo-lhes de determinada maneira, oferecendo-lhes suporte, sugestões, apoio emocional, ou promovendo condições para a ocorrência de valiosas interações e brincadeiras criadas pelas crianças).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao registrar nossas considerações finais frisamos que o principal interesse dessa pesquisa foi conhecer as propostas curriculares na Educação Infantil e como é constituída a organização do trabalho pedagógico por meio das concepções, dos princípios e diretrizes no âmbito nacional e regional. Para tanto, dissertamos inicialmente sobre a elucidação quanto a trajetória histórica da Educação Infantil, com base nas dispares concepções de infância, demonstrando que a compreensão a respeito do conceito de infância de vigência atual passou por um longo desenvolvimento de construção histórica durante séculos. A compreensão do período infantil como uma etapa fundamental, com características próprias de desenvolvimento, implicou na segregação dessa do cotidiano dos adultos, resultando no surgimento de uma educação centrada no atendimento dos pequenos, inicialmente como forma de subsidiar aspectos voltados a assistência e após as contribuições legais dos aspectos pedagógicos.

Por meio de tais ponderações a pesquisa pretendeu a identificação e problematização das diferentes possibilidades de conhecer as propostas curriculares e a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Assim, utilizamos o apoio do referencial teórico para compreensão acerca das teorias do currículo, sendo elas as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Constatamos que o surgimento dessas teorias em discordância uma com a outra sucedeu de reformas educacionais que implicaram na alteração da compreensão do caráter formador das instituições, ocasionando nas mudanças dos princípios da escola. Portanto, a compreensão das instituições infantis no que se refere suas funções políticas, pedagógicas e sociais, favorece a necessidade de um currículo que promovesse muito mais que apenas uma receita do que fazer, mas, em uma compreensão do porquê fazer, havendo um esforço para o rompimento do caráter assistencialista construído historicamente.

Baseada nesse viés, comprometemo-nos em fazer a identificação das implicações do currículo na relação de ensino e aprendizagem nessa etapa educacional, compreendendo que o currículo da Educação Infantil não possui objetivo somente de materializar conteúdos, mas sim, de unir os conhecimentos do âmbito pedagógico, cultural, político e social com saberes manifestados pelas crianças por meio de experiências, entendendo esta como um sujeito-histórico.

Assim, repensando algumas perguntas feitas no início dessa dissertação, temos como um resultado a perspectiva de não trabalhar conteúdos fragmentados com as

crianças da Educação Infantil, o currículo tem que ser ensinado de acordo com as propostas que a instituição apresenta e dependendo de qual ensinamentos a escola quer repassar a criança. Desse modo, o que deve ser ensinado aos alunos decorre de qual teoria a instituição escolar vai seguir.

Portanto, é fundamental que se valorize e compreenda a importância da Educação Infantil enquanto Instituição que, com o passar dos tempos e através de políticas educacionais, vem se transformando e pensando cada vez mais nas peculiaridades infantis. A Educação Infantil constituiu-se como um espaço de aprendizagens e de ludicidade, respeitando a criança, auxiliando-a no desenvolvimento de suas capacidades e construção do conhecimento.

5. REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Educação infantil e formação de professores**: relações e contradições entre trabalho, formação e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Niterói: 39ª Reunião Nacional da Anped (2019) Gt07 – Educação de Crianças de 0 A 6 Anos, 2019.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. **A BNCC da educação infantil e suas contradições**: regulação versus autonomia. 2019. Disponível em:<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

BARBOSA, Maria Carmem S. As Pedagogias da Rotina In: BARBOSA, Maria Carmem S. **Por amor e Por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Ano CXXVI, nº 191, p. 1 – Anexo.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º. 9493/90**. Brasília, DF: MEC, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão Final. Brasília, DF, 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

CORSINO, Patrícia (org.). **Educação infantil: cotidianos e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

COSTA, Maria Aparecida. **A educação infantil em Goiás: Percursos e Contradições nas Décadas de 1980 e 1990** (manuscrito). Goiânia: 2016.

CRAIDY, Carmem (org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEL PRIORE. Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

FERREIRA, Wolgran Junqueira. **Comentários à Constituição de 1998**. Vol. 1, Julex Livros, 1989.

EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. Curitiba, IBPEX, 2007.

FREITAS, M. C. **História Social da infância no Brasil**. 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

GOIÁS. **Resolução CEE/CP nº 08 de 06 de dezembro de 2018**. Aprova o Documento Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental para o Sistema Educativo de Goiás. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/resolu%C3%87%C3%83on%20ba-08-de-2018-documento-curricular.pdf> Acesso em: 02 de setembro de 2021.

HORN, Maria da Graça Souza. A Construção do Espaço e as Diferentes Linguagens. In: REDIN, Euclides et al. (org). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. [p. 101-105]

HORN, Maria da Graça Souza. O Papel do Espaço na Formação e na Transformação do Educador Infantil. In: **MEC. Revista Criança**. nº 38. janeiro de 2005.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. [p. 23-39].

KUHLMANN JR. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHLMANN JR. **Histórias da educação infantil brasileira**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. n.14, p.5-18, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 184 p.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LURIA, Alexander Romanovich. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992. 234 p.

MACEDO, Elizabeth. PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Currículo e diferença no contexto global. In: **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas: Alínea Editora, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 9. ed. 21 ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 1994. 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera. Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. **O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?** In: Anais do I Seminário Nacional Currículo em movimento: perspectivas atuais. Belo horizonte, novembro de 2010.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 3ed. – São Paulo; Cortez, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SACRISTAN, José Gimeno. Aproximação ao conceito de Currículo. In: **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. [p. 13-53]

SACRISTÁN, José. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed, 2000.

SEE Secretaria de Estado da Educação. CONSED Conselho Nacional de Secretário de Educação. **Documento Curricular para Goiás**. 2019. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2019/08/Documento-Curricular-para-Goi%C3%A1s.pdf> Acesso em: 03 de setembro de 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SPADA, Ana Corina Machado. **Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos**. 5. ed. São Paulo: **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, 2005.

SPENCER, Herbert. **Educação - intellectual, moral e physica**. Rio de Janeiro: Laemmert & C., 1901.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

YOUNG, Michael F. D. **Para que servem as escolas? Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, 2007, p. 1287-1302.