



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**MARIA IVANEIDE CORDEIRO**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O  
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR EM UM MUNICÍPIO DO  
CARIRI PARAIBANO**

**CAMPINA GRANDE  
2024**

**MARIA IVANEIDE CORDEIRO**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O  
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR EM UM MUNICÍPIO DO  
CARIRI PARAIBANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

**Área de concentração:** Currículo/Educação Infantil.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo.

**CAMPINA GRANDE  
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C794p Cordeiro, Maria Ivaneide.  
Práticas pedagógicas em instituições de educação infantil [manuscrito] : o processo de implementação curricular em um município do Cariri paraibano / Maria Ivaneide Cordeiro. - 2024.  
56 p.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024.  
"Orientação : Profa. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo, Departamento de Educação - CEDUC."  
1. Currículo. 2. Educação Infantil. 3. Práticas pedagógicas.  
4. Criança. I. Título  
21. ed. CDD 372

Elaborada por Talita R. Bezerra - CRB - 15/970

Biblioteca  
José  
Rafael de  
Menezes

MARIA IVANEIDE CORDEIRO

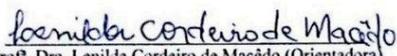
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O  
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR EM UM MUNICÍPIO DO  
CARIRI PARAIBANO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Departamento de Educação do Centro de  
Educação da Universidade Estadual da  
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do  
título de Licenciatura em Pedagogia.

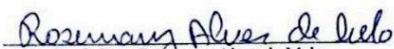
Área de concentração: Currículo/Educação  
Infantil.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Dra. Maria do Rosário Gomes Germano Maciel  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Dra. Rosemary Alves de Melo  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A minha mãe, pelo apoio incondicional durante a jornada acadêmica.  
Aos meus sobrinhos, DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus todo poderoso, por me permitir ter determinação e conseguir ultrapassar todos os obstáculos que surgiram durante a jornada e alcançar os meus objetivos; por derramar bênçãos sobre minha vida, cuidar de mim, capacitar e colocar pessoas especiais em minha vida que acreditaram em mim e me tornaram capazes de realizar além do que sonhei.

Aos meus pais e irmãos por acreditarem na importância da educação, e ensinado desde cedo a ter dedicação e responsabilidade para cumprir as atividades da escola.

Ao meu pai, meu avô paterno, meus avós maternos e minha tia Josefa ( in memoriam), foram pessoas que contribuíram diretamente na minha formação pessoal.

A minha professora e orientadora Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo, pelas oportunidades que me foram proporcionadas, ensinamentos e trocas de experiências no universo acadêmico. A ela minha eterna gratidão.

Aos meus amigos e amigas, as meninas que dividiram comigo a jornada acadêmica, agradeço pelo carinho, apoio e palavras certas em todos os momentos, sendo eles bons ou não tão bons, enfim por me motivar a persistir.

Aos familiares, amigos e parentes, que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação pessoal, social e acadêmica.

As professoras que me concederam a entrevista, a realização desse trabalho só foi possível por terem participado.

Aos meus professores da universidade pela contribuição na minha formação acadêmica através dos conhecimentos compartilhados durante as aulas.

A banca examinadora, pela participação, leitura atenciosa e contribuição no trabalho.

Aos meus professores da Educação Básica, pois eles foram fundamentais para a base da minha formação.

A Secretaria de Educação do município de Barra de Santana-PB por disponibilizar transporte para irmos para a Universidade todos os dias.

Ao motorista do ônibus, seu Adenilson, pela paciência e o compromisso com o seu trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil, por meio do programa PIBIC/CNPq-UEPB.

## RESUMO

A presente pesquisa objetivou investigar o processo de implementação do currículo da educação infantil do município Barra de Santana, PB. Tendo como objetivos específicos: compreender as concepções de currículo das docentes que atuam nas instituições de educação infantil; identificar em quais documentos normativos oficiais, as práticas curriculares das professoras estão ancoradas; compreender quais sentidos as professoras constroem sobre o currículo prescrito/oficial. É uma pesquisa de vertente quantiqualitativa, os dados foram produzidos através de entrevistas semiestruturadas, com 16 profissionais que atuam na educação infantil. A partir dos dados analisados concluímos, que a implementação do currículo da educação infantil no município pesquisado reproduz, em grande medida, os documentos oficiais, sobretudo a BNCC e as professoras, quase sempre, executam o que está posto nestes documentos prescritos, restando-lhes poucas oportunidades para refletirem sobre suas práticas tornando-se, até certo ponto, alienadas do processo. Dentre as professoras entrevistadas, poucas exercem relativa autonomia, pois o trabalho é controlado/supervisionado por terceiros, negando-se, geralmente, a estas profissionais o papel primordial de refletir sobre a prática, para transformá-la partindo dos reais interesses e saberes das crianças e relacionando-os com os conhecimentos produzidos historicamente.

**Palavras-Chave:** Currículo; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Criança.

## ABSTRACT

The present research has as its objective to investigate the process of implementation of the early childhood education curriculum in the municipality of Barra de Santana, PB. The specific objectives are: to understand the curriculum conceptions of teachers who work in early childhood education institutions; identify in which official normative documents, the curricular practices of teachers are anchored; understand what meanings teachers construct about the prescribed/official curriculum. It is a quantitative-qualitative research, the data were produced through semi-structured interviews, with 16 professionals who work in early childhood education. From the data analyzed, we conclude that the implementation of the early childhood education curriculum in the researched municipality reproduces, to a large extent, the official documents, especially the BNCC and the teachers, almost always, execute what is set out in these prescribed documents, leaving them few opportunities to reflect on their practices, becoming, to a certain extent, alienated from the process. Among the teachers interviewed, few exercise relative autonomy, because the work is controlled/supervised by third parties, generally denying these professionals the primary role of reflecting on the practice, in order to transform it based on the real interests and knowledge of the children and relating them to the knowledge produced historically.

**Keywords:** Curriculum; Early Childhood Education; Pedagogical practices; Child.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1-</b> Faixa etária das profissionais entrevistadas.....	40
<b>Tabela 2-</b> Formação Acadêmica: Cursos de Graduação e Cursos de Pós-Graduação.....	41
<b>Tabela 3-</b> Planejamento das Instituições.....	42

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1.</b>	<b>Concepções de criança e infância.....</b>	<b>20</b>
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO II: CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ABORDAGENS TEÓRICAS E PRESCRIÇÕES LEGAIS.....</b>	<b>25</b>
<b>3.1.</b>	<b>TEORIAS DE CURRÍCULO.....</b>	<b>25</b>
<b>3.2.</b>	<b>O Currículo da Educação Infantil: o currículo oficial, desde o Referencial Curricular Nacional de 1998, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 até a Base Nacional Comum Curricular de 2017.....</b>	<b>32</b>
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO III: A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BARRA DE SANTANA-PB.....</b>	<b>40</b>
<b>4.1</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>40</b>
<b>4.2</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>40</b>
<b>4.2.1</b>	Perfil das profissionais.....	40
<b>4.2.2</b>	Planejamento de ensino.....	42
<b>4.2.3</b>	Concepção de Currículo da Educação Infantil.....	43
<b>4.2.4</b>	Documentos normativos.....	44
<b>4.2.5</b>	Formação continuada.....	47
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>49</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>52</b>
	<b>APÊNDICE A- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....</b>	<b>56</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, reconheceu a criança como um sujeito de direitos e por conseguinte dever do Estado ofertar creches e pré-escolas às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos<sup>1</sup>. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirma o disposto ao regulamentar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos afetivo, cognitivo, físico e social, sendo complementar a ação da família. Diante disso, a fim de atender determinações postas pela LDB surgiu a necessidade da existência de documentos curriculares para um atendimento de qualidade, de forma que favorecesse o trabalho pedagógico das profissionais da educação para com as crianças.

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada pelo projeto de iniciação científica “Práticas curriculares em instituições de educação infantil paraibanas”, (COTA 2022/2023) tendo como orientadora a professora Dra. Lenilda Cordeiro de Macêdo. O objetivo principal da pesquisa foi: investigar o processo de implementação curricular em instituições de educação infantil situadas em municípios paraibanas; e objetivos específicos: compreender as concepções de currículo das docentes que atuam nas instituições de educação infantil; identificar em quais documentos normativos oficiais, as práticas curriculares dos/as professoras estão ancoradas.

Desde o primeiro período do curso, sempre me interessei em assistir as defesas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e em algumas das vezes observei que alguns alunos defendiam baseado nas pesquisas que tinha sido realizadas pelo projeto de iniciação científica ou residência pedagógica e eu achava muito interessante. Tive a oportunidade de estudar com a professora Lenilda em um período que estava havendo seleção para o Pibic, desse modo vi ali a oportunidade de participar da seleção e obter a experiência da pesquisa, haja visto que a universidade funciona como um tripé: ensino, pesquisa e extensão. Passei na seleção e obtive a oportunidade de realizar a pesquisa. Desde o início da pesquisa meu interesse em me

---

<sup>1</sup> É importante destacar que no ano de 1988 a Constituição Federal reconheceu a criança como sujeito de direito à educação infantil a criança de 0 (zero) até 6 (seis) anos de idade. Porém, a Lei nº 11.274, de 2006 alterou a LDB e tornou “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade” (Brasil, 1996, Art. 32). Dessa forma a etapa da Educação Infantil passa a ser para crianças de zero (0) a cinco (5) anos e onze (11) meses de idade.

aprofundar sobre o tema e fazer meu TCC baseado na pesquisa só aumentava e foi a melhor escolha que eu fiz, pois consegui me aprofundar sobre o tema ainda mais.

É uma pesquisa de vertente quantiqualitativa, os dados foram produzidos através de entrevistas semiestruturadas, com 16 profissionais, que atuam na educação infantil. Este trabalho contribui para compreender a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, a partir da análise do percurso histórico e além disso compreender acerca da concepção de criança e infância. Ademais, permite uma reflexão sobre currículo, teorias do currículo e analisar como surgiu os primeiros documentos curriculares, seus objetivos e finalidades, como também e principalmente avaliar a concepção acerca do currículo e dos documentos oficiais das profissionais entrevistadas que atuam na Educação Infantil.

O texto está estruturado em três capítulos: no capítulo I abordamos a Educação Infantil no Brasil onde fazemos uma contextualização geral sobre a concepção de Educação Infantil como etapa que tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança e além disso argumentamos sobre a concepção de criança e infância. No capítulo II discorremos sobre Currículo, teorias de currículo, o currículo na Educação Infantil; o currículo oficial desde o Referencial Curricular Nacional de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 1999 e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2009 até a Base Nacional Comum Curricular de 2017.

No capítulo III apresentamos a metodologia, a análise e discussão dos dados produzidos da pesquisa realizada. Por fim, concluímos o trabalho com as considerações finais acerca do que nos permitiu observar, analisar e refletir acerca da fundamentação teórica e entrevista com as profissionais.

## 2. CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil é dever do Estado e direito da criança, sendo considerada “primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 (zero), até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, art.29). Apesar destes importantes avanços, as políticas educacionais para as crianças, nem sempre foram prioridades, por muito tempo a educação da criança pequena não foi considerada como importante, as primeiras iniciativas estavam voltadas, apenas às ações de assistencialismo, de caráter moralizante e políticas de baixo custo para as crianças pobres. Em face dos fatos apontados fez-se necessário um levantamento bibliográfico do percurso histórico, para compreender como ocorreu este processo de mudança de práticas assistencialistas e de políticas de baixo custo até a consagração do direito das crianças à educação infantil e o dever do Estado em garantir creche, ou entidades equivalentes, para as crianças de até três anos de idade, e pré-escola, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996, art. 30, I, II).

De início é válido ressaltar que as instituições de educação infantil foram criadas a partir de múltiplos fatores sociais e econômicos e culturais, ou seja, o atendimento da infância e das crianças pequenas tem relação com as questões e demandas que, diretamente e indiretamente estão imbricadas com as mesmas. De acordo com Kuhlmann, Jr. (2015, p. 16), “estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc. - e, é claro com a história das demais instituições educacionais”. Além disso, as causas e os temas que influenciaram a constituição das instituições, são diversos, pois a história das instituições pré-escolares “não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens” (Kuhlmann, Jr., 2015, p.77).

Na década de 70 houve uma pressão por parte da população por vagas em creches e por pré-escolas, além de debates acerca de sua natureza “assistencial versus educativa”, alavancando, assim, algumas decisões na área. Diante disso, segundo (Oliveira, 2011, p.111). “Em 1974, o Ministério de Educação e Cultura criou o Serviço de Educação Pré-Escolar e, em 1975, a Coordenadoria de Ensino Pré-Escolar”. No entanto, estes ainda não eram

considerados, na forma de lei como dever do Estado e direito das crianças. Além destes, foram implementados dois projetos destinados ao pré-escolar, um pela Legião Brasileira de Assistência e outro pelo Ministério da Educação tendo como característica principal o baixo custo.

Dois projetos destinados ao pré-escolar na época foram implementados no âmbito da União: um na área da assistência social, gestado pela LBA (Legião Brasileira de Assistência) o “Projeto Casulo” e outro do próprio Ministério da Educação que implantou o Programa Nacional de Educação Pré-escolar. Neste período, as chamadas modalidades alternativas ou não formais, passaram a atuar como estratégia de baixo investimento público. Entre estes programas está o de creches domiciliares - programa informal proposto por organizações multilaterais (UNICEF, UNESCO) como alternativa para o atendimento da população infantil de baixa renda dos países da América Latina (Macêdo; Dias, 2012, pp. 3274-3275).

Desse modo, fica subentendido que nessa época a Educação Pré-Escolar era oferecida, não como direito da criança e dever do Estado, mas como mera assistência e, quando ofertada por políticas de governo era através de baixo custo e caráter moralizante, por conseguinte a educação da criança pequena, por muito tempo não era debatida e incluída nas políticas de governo como direito público subjetivo.

De acordo com Oliveira (2011) no final da década de 70 intensificou-se a reivindicação por creches, como um dever do Estado e direito das trabalhadoras, mães, que precisavam trabalhar fora do lar, criando, dessa forma novos canais de pressão sobre o poder público, resultando na elevação de números de creches mantidas e geridas pelo poder público. Neste período, anterior à Constituição Federal de 1988, negociações trabalhistas discutiam, acerca do atendimento aos filhos das mulheres trabalhadoras, isto resultou em um aumento de creches mantidas por empresas industriais e comerciais e por órgãos públicos para os filhos de funcionários. Mesmo assim, o atendimento à criança, nas creches era insuficiente, tendo em vista, que estas instituições atendiam, sobretudo aos/as filhas/os das mães e dos pais que trabalhavam nas empresas e, mesmo assim em virtude da alta demanda, não atendia a todas as crianças, o que elevava a pressão sobre o poder público para criar e incentivar outras iniciativas de atendimento.

De acordo com Oliveira (2011) ocorreu o aumento das creches comunitárias, por iniciativa da própria população, geralmente pertencentes a classe média, as quais recebiam verbas públicas, para atendimento das crianças de baixa renda. As instituições comunitárias eram geridas pelos próprios usuários e, muitas vezes desvinculadas de apoio do governo. No início da década de 80, as pesquisas questionavam o trabalho pedagógico, acerca dos

programas de cunho compensatório e da abordagem da privação cultural na pré-escola. “Acumulavam-se evidências de que as crianças das classes populares não estavam sendo efetivamente beneficiadas por esses programas. Ao contrário, eles estavam servindo apenas para uma discriminação e marginalização mais precoce delas” (Oliveira, 2011, p.114).

Segundo, Oliveira (2011) em 1985, com o término da Ditadura Militar, foram incluídas novas políticas para as creches no Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986. Passou-se a admitir que a creche dizia respeito ao Estado e às empresas e não apenas à mulher ou à família. Nessa mesma época, a questão da creche passou a ser incluída cada vez mais nas campanhas eleitorais de candidatos a prefeitos e governadores, e não só, mas também no plano de governo de muitos dos eleitos.

Marcou o período ainda um grande questionamento político, feito pelos educadores, acerca da possibilidade de o trabalho realizado em creches e pré-escolas alicerçar movimentos de luta contra desigualdades sociais. Retomou-se a discussão das funções da creche e da pré-escola e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças (Oliveira, 2011, p.115).

A pressão dos movimentos feministas e movimentos sociais por creche, como direito e, também as lutas pela democratização da escola pública possibilitou um avanço significativo para a educação das crianças pequenas na Constituição Federal de 1988, quando esta reconheceu a educação infantil como um direito da criança e dever do Estado, da família e da sociedade “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento infantil em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Brasil, 1988, Art. 208, IV).

De acordo com Silva (2019, p.59), “Os marcos regulatórios que garantem a E.I como direito e que estabelecem os processos organizativos e as políticas educacionais são CF/1988, o ECA/1990, a LDB/1996, além dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais”. A Constituição Federal de 1988 é a Carta Magna do Brasil, a maior lei do ordenamento jurídico, a forma de organização da educação brasileira, está descrita nos artigos 205 a 214. São direitos importantíssimos que serão replicados em outras leis, por exemplo no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), e apenas em alguns artigos vai existir uma pequena diferença entre o que diz a Constituição Federal e a LDB/1996.

Estes dispositivos legais trouxeram importantes mudanças nas políticas de atendimento educacional para as crianças de 0 a 5 anos de idade, garantindo não somente o direito à educação, como também colocando a criança como sujeito de direitos e do respeito por sua condição de pessoa, vivendo o seu "tempo de Infância" (Brasil, 2018b, p. 17).

Ao reconhecer a criança como um “ser de direitos” e a educação infantil como um dever do Estado e direito das crianças, foi um avanço significativo e valorização para esta etapa educativa, contudo a importância de as políticas públicas serem efetivadas de modo que venham favorecer uma educação de qualidade faz se necessário. Em 1990, o ECA reafirmou os direitos constitucionais em relação à Educação Infantil:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; V- acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: IV- atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1990).

A Constituição Federal (Brasil, 1988) em seu Art. 214, deu base para a elaboração do Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas com duração decenal. A Lei nº 9394/96 também determina em seu artigo 9º que “A União incumbir-se-á de: elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil, 1996, Art. 9º, I). Com vista a cumprir o disposto a Lei Nº 10.172/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação 2001/2010. A meta do PNE para a Educação Infantil foi: “Ampliar a oferta de educação infantil, de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60 % da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos” (PNE. 2001/2010).

No entanto, de acordo com Arelaro (2017) foi constatado que essa meta não foi atingida e a faixa etária de 0 a 3 anos foi a que mais ficou distante de alcançar, com a ausência e /ou insuficiência dos recursos financeiros, tornou-se mais difícil avançar nos objetivos propostos. Isto devido ao fato de ter havido veto, pelo Presidente da República da época “de todas as metas que implicavam em aumento dos investimentos de recursos públicos, por parte do governo federal” (Arelaro, 2017, p. 212). O PNE 2001/2010, estabeleceu, também, para a

educação infantil, a elaboração de padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil.

2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo quanto a: a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário; b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças; c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação; d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo; e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; f) adequação às características das crianças especiais (PNE. 2001/2010).

Em 1994, o MEC reafirmou o reconhecimento da Educação Infantil destinada às crianças de zero a seis anos, e publicou o documento “Política Nacional de Educação Infantil” traduzindo dessa forma a consciência social sobre o significado da infância e o direito à educação da criança em seus primeiros anos de vida (Brasil, 1994, p.7).

Seguindo os preceitos de descentralização político administrativa e de participação da sociedade na formulação de políticas públicas, o Ministério da Educação e do Desporto iniciou, a partir de outubro de 1993, a discussão deste documento, em que são propostas as diretrizes gerais para uma Política de Educação Infantil, bem como as ações que o Ministério deverá coordenar, nos próximos anos, relativas a esse segmento educacional (Brasil, 1994, p. 7).

A LDB/1996 regulamentou o disposto na Constituição Federal e tornou o avanço da Educação Infantil ainda mais significativo, ao considerá-la como primeira etapa da Educação Básica. A Educação Infantil ao ser reconhecida, por lei como direito, a partir dos anos 1990, passou a ser considerada como importante, repercutindo dessa forma tanto na oferta de atendimento, tanto na valorização do profissional.

O Brasil, a partir dos anos de 1990 passou a admitir a importância do investimento em educação infantil, possibilitando um atendimento integral à sua formação e oferecendo melhores condições de desenvolvimento de sua criatividade, por meio de atividades lúdicas. Os economistas, por sua vez, têm defendido que o investimento na infância garante adultos melhores preparados para o mercado, o que, de certa forma, vem contribuindo para a admissão de sua importância e de aumento da oferta desse atendimento (Arelaro, 2017, p.209).

No ano de 2006 o MEC, cumprindo com a determinação legal do Plano Nacional de Educação publicou os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – Volumes 1 e 2. Como também os Parâmetros Nacionais de qualidade para a

Educação Infantil (volumes 1 e 2) tendo como objetivo “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006b, p. 8).

Esta publicação contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes (Brasil, 2006b, p. 3).

O PNE atual, Lei 13.005/2014 tem, como meta para a educação infantil: “Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE” (Brasil, 2014). A partir da meta 1 foram definidas 17 estratégias para a educação infantil. O percentual para o atendimento em creches é o mesmo do PNE 2001/2010. É válido ressaltar que para o cumprimento desta meta um dos empecilhos são os próprios estabelecimentos educacionais pela insuficiência de creche.

De acordo com o Painel de Monitoramento do PNE do Inep, os indicadores mostram que esta meta 1, até o momento não foi alcançada. Segundo o PNE, a meta era universalizar a Educação Infantil na pré-escola em 100% até 2016, o último resultado do ano 2022, do quadro resumo dos indicadores do PNE, indica que foi alcançado 93,0% com uma distância de 7,0 p.p para cumprimento da meta. No que diz respeito, à ampliação da oferta de educação infantil em creches de modo a atender, no mínimo, 50% das crianças, de até três anos, até o final de vigência no ano de 2024, até o momento também não foi alcançada, de acordo com o quadro resumo dos indicadores do PNE o último resultado, também do ano de 2022, indicou 37,3% da ampliação; tendo alcançado 74,6% da meta e como distância para o cumprimento 12,7 p.p (Brasil, INEP,2020).

Diante do exposto, observa-se que a meta de universalização da pré-escola foi a que mais chegou próximo de ser alcançada, isso ocorre, porque a matrícula é obrigatória, portanto, o dever do Estado com a oferta torna-se obrigatório. Enquanto que a ampliação do atendimento em creche ficou mais distante de ser alcançada, isso se deve por vários fatores, primeiramente por não ser obrigatória, e, por conseguinte nem o Estado tem a obrigação de ofertar e nem os pais de matricular, o mais agravante pode-se dizer, é a insuficiência de creches para a ampliação do atendimento.

A partir do reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado faz se necessário políticas públicas para um atendimento de qualidade, dentre estas, políticas de formação docente para atuar na educação infantil colaborando para a valorização do papel dos profissionais que atuam com crianças. “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério, na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 1996, art. 62). Todavia, para que o poder público ofereça uma política de acesso e de qualidade é preciso de financiamento / recursos.

De acordo Arelaro (2017), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), uma política de fundos instituída pela EC nº 14, em 1996, favorecia, unicamente o ensino fundamental, isto perdurou até 2006 quando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006, incorporou todas as etapas e modalidades da educação básica superando as limitações do (FUNDEF), a partir deste a educação infantil passou a ter recursos dos fundos estaduais, isto se deu através de reivindicações. Conforme Arelaro (2017),

É importante destacar que a área financeira do Governo não aceitava incluir a creche no FUNDEB e o movimento “Fraldas Pintadas”, liderados pelo Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, foi decisivo e sensibilizou o Congresso Nacional e o governo federal para a incorporação das crianças pequenas nesse financiamento (Arelaro, 2017, p. 209).

Portanto, fica claro que a política de fundos é importante e fundamental para o asseguramento de uma educação de qualidade, no entanto a inclusão da Educação Infantil no Fundeb se deu através de lutas, exclusivamente pelo movimento “Fraldas Pintadas”, sendo este um avanço, pois o Fundef de 1996 era exclusivo do ensino fundamental. Isto revela que as políticas para a etapa da Educação Infantil, todavia se deu a partir de interesses e reivindicações da sociedade buscando assegurar que não se tenha apenas o direito, mas que haja qualidade e financiamento de recursos. Arelaro (2017, p. 209) afirma, “como o crescimento histórico do atendimento em creches sempre contou com entidades comunitárias ou privadas, as entidades comunitárias também foram autorizadas, desde que em convênios com a esfera pública, a fazer jus a esse financiamento”. No ano de 2006 a LDB/96 sofreu alteração na redação, em virtude da Lei nº 11.274, de 2006, “O ensino fundamental

obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade” (Brasil, 1996, Art. 32). Dessa forma a etapa da Educação Infantil passa a ser para crianças de zero (0) a cinco (5) anos e onze (11) meses de idade.

Em 2009 foi publicada a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a qual tornou obrigatória a pré-escola para as crianças de quatro (4) e cinco (5) anos de idade, desta forma a abrangência da Educação Infantil passa a ser maior porque as crianças têm esse direito e as famílias são obrigadas a matricular. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009, art. 5).

Brasil (2009) destaca a respeito do dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil, a duração do turno e, também sobre a questão da matrícula destacando que crianças que completam 6 (seis) anos, após o dia 31 de março do período ano letivo, devem ser matriculadas na Educação Infantil, ademais ressalta que a oferta deve ser oferecida próxima às residências das crianças e, além disso acentua que a frequência não é pré-requisito para a matrícula no ensino fundamental.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. § 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. § 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. § 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental. § 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças. § 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição (Brasil, 2009, art. 5º).

No ano de 2013 a Lei nº12.796/2013, trouxe modificações e inclusões para a LDB/1996, em seu artigo 6º, no que diz respeito ao dever dos pais e/ou responsáveis de matricular os filhos “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade” (Brasil, 1996, art. 6), no período anterior a obrigação era a partir dos seis anos no ensino fundamental. No artigo 31 da LDB no período anterior só se falava sobre a avaliação da Educação Infantil que far-se-á mediante

acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A Lei nº12.796/ 2013 alterou a LDB/96 incluindo vários pontos com as regras no que tange a organização para a Educação Infantil, dentre eles: a carga horária, controle de frequência mínima de 60% (sessenta por cento), sendo que a concepção da avaliação continuou a mesma, porém foi acrescentado a expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, conforme podemos ver:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Brasil, 1996, art.31).

É válido ressaltar que a LDB/1996, também destaca um capítulo para a Educação Especial, “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, cap. V., art. 58) uma modalidade de ensino que também está diretamente ligado à etapa da Educação Infantil. No mesmo artigo em seu § 3º determina que: “A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta lei”. No (art. 4º; III), afirma que: “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, art 4º, III).

No ano de 2018 o MEC renovou os Parâmetros Nacionais de Qualidade em um único volume apresentando a atualização dos quatro volumes, acima citados com acréscimo das inovações que o arcabouço legal trouxe ocorridas durante o período de 2006 à 2018. Neste novo documento “contém princípios e práticas organizados em oito áreas focais a serem utilizadas pelas Instituições de Educação Infantil na garantia da oferta de maneira inclusiva, equitativa e de qualidade, com eficiência e efetividade” (Brasil, 2018b, p. 7). Estes

documentos são importantes por elaborarem princípios e práticas a serem utilizadas pelas Instituições Infantis.

Por fim, é notável o avanço que surgiu a partir da constituição Federal de 1988 reconhecer a Educação Infantil como direito da criança e Dever do Estado e a LDB/1996 reafirmar o disposto e colocá-la como primeira etapa da Educação Básica, tornando o acesso à educação direito público subjetivo, no entanto desafios como políticas de investimento precisam ser superados para ampliação do acesso e melhoria da qualidade.

## **2.1 Concepções de criança e infância**

As concepções de criança e infância têm se transformado, ao longo do tempo. Atualmente, a criança é um ser de direito. Durante muito tempo, a infância não teve uma atenção especial, Sarmiento e Pinto (1997, p.11 apud Andrade, 2010, pp.50-55) esclarecem que “com efeito as crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social- a propósito do qual se construiu um conjunto de representações sociais[...]”, em virtude disso a criança era vista como um adulto em miniatura em escala reduzida, sendo de responsabilidade da mãe seus cuidados e educação, perdurando desse modo por muito tempo.

De acordo com (Macêdo, 2014, p. 68) a infância é “uma categoria permanente na sociedade; uma construção que varia histórica e interculturalmente”. Desse modo, fica claro que as concepções de criança e infância estão diretamente ligadas ao contexto histórico e cultural e isso interfere diretamente na maneira que são representadas.

Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão (Kuhlmann Jr., 2015, p.16).

De acordo com o historiador francês Philippe Ariés (1986) “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la, apenas por volta do século XIII, surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno”.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII ( Ariés, 1986, p.65).

Os estudos na área de Psicologia, Sociologia e Antropologia, influenciou diretamente a forma de se compreender a criança, ao apresentá-la como um sujeito social e histórico que se constitui na e pela cultura, dessa forma interferem na sociedade e na instituição educacional em que estiverem inseridas. A Sociologia da Infância dedicou-se aos estudos das crianças e infâncias, rompendo dessa forma com a visão ocidental e adultocêntrica de sujeitos passivos, incapazes, que apenas absorvem os valores da sociedade adulta. A criança é um sujeito histórico, ator no processo de socialização atribuindo significados à cultura e dando sentidos a ela. Dip e Tebet ( 2019, p. 47), afirmam que: “Entender a criança como ator social, implica, portanto, em mudar a visão atual de superioridade do adulto sobre a ‘criança vazia’”.

Macêdo (2014, p. 20) afirma que infância “[...] é uma construção social, categoria geracional e estrutural da sociedade e a criança é um ator social, produtor e produtora de cultura, sendo assim, há crianças marcadas histórica e socialmente, que pertencem a um grupo social estruturado”. Portanto, é preciso buscar entender e compreender a criança como um ser em transformação e a infância em um sentido plural e não singular, pois tantos contextos históricos, sociais quanto contexto familiares traz uma diversidade de significados, e neste sentido seria um equívoco tentar compreendê-la de forma única, como se existisse apenas uma infância. De acordo com Barbosa (2006):

Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco, ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular nem única. A infância é plural (Barbosa, 2006, p.73).

Por muito tempo, a criança foi vista como um ser que não pensa, e, por isso, consequentemente era vista como um ser incapaz de falar, desse modo alguém precisava falar por ela. Compreender a criança como sujeito histórico, e considerá-la como tal não é tão simples quanto se possa parecer, é preciso compreendermos de fato o que é sujeito histórico. De acordo com Macêdo (2014),

Trilhamos um longo período na história agindo de acordo com a falsa ideia de que a criança não pensa, é incapaz, um ser abstrato, portanto, o papel da educação é torná-la um projeto de futuro. O estatuto de ser irracional, incompleto, rascunho do adulto perdurou por longo tempo. A criança, deste ponto de vista, é uma sombra, um protótipo do adulto, isto fez com que a sociedade não só excluísse estes sujeitos de todos os processos decisórios, negasse a eles o direito a voz, a expor seus pontos de

vista, mas tornou-os completamente dependentes dos adultos, assujeitados a toda forma de controle: físico, psicológico e social (Macêdo, 2014, pp. 30-31).

As concepções atuais sobre a infância como construção social e criança como sujeito histórico, produtor de cultura influencia de certa forma principalmente na visão dos docentes, como também da sociedade e a própria família vê a criança. Além disso, temos as teorias de desenvolvimento humano que dizem que “a criança é um ser ativo, que constrói conhecimento; que a cultura é determinante para a aprendizagem e o desenvolvimento; que as crianças pequenas são seres que se comunicam pelas emoções, sendo as dimensões afetiva e cognitiva indissociáveis” (Macêdo, 2014, p. 208).

Para Kuhlmann Júnior (2015, p. 31), “A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais”. Além disso, afirma que infância “tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seu sistema de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel” (Kuhlmann Jr., 2015, p.16).

É importante destacar que a concepção de criança como sujeitos de direitos provocou o surgimento e a aprovação dos documentos legais, entre eles: a Declaração Universal dos Direitos da Criança adotada pela Assembleia das Nações Unidas em 1959, sendo este o documento que “forneceu as bases doutrinárias da Convenção aprovada três décadas depois, em 1989” (Carvalho, 2022, p. 29).

A Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1989 ratificada por 196 países, reconhece a criança como aquele menor de dezoito anos. Os direitos enunciados nesses documentos, dizem respeito a todas as crianças sem nenhuma discriminação, mas é importante destacar que esta conquista das crianças, como sujeitos de direitos se deu a partir de reivindicações. Carvalho (2022, p. 29), esclarece que “Isso não significa que os direitos das crianças tenham surgido com esse documento. Na verdade, eles são fruto de um intenso debate que antecedeu a sua aprovação e de conquistas que marcam esse percurso histórico”. No contexto Brasileiro em 1988, a Constituição Federal reconheceu a criança como um sujeito de direitos, compartilhando a responsabilidade entre Estado, família e sociedade.

É dever da Família da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, art. 227).

Esse artigo foi fundamental para assegurar os direitos das crianças, é a base para a construção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei 8069/90), marco legal e regulatório dos direitos das crianças. De acordo com este estatuto a criança é a pessoa de até doze anos de idade incompletos e goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, “assegurando-se lhes todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (Brasil, 1990, Art. 3º). Portanto, são marcos legais que apresentam a criança como um sujeito de direitos e garantem que todos usufruam desses direitos, sem nenhum tipo de discriminação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) as propostas pedagógicas deverão considerar a criança, como:

centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, Art.4).

Portanto, a compreensão da criança como sujeito de direitos interfere nas propostas pedagógicas, e por conseguinte permite compreender a criança como um ser social, ativo, capaz de pensar e, principalmente interagir com outras pessoas e, a partir da interação com outras pessoas pode compreender a realidade e produzir cultura. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) a criança é:

um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas (Brasil, 1998b, p. 21, vol.2).

Por fim, é válido ressaltar que, sempre existiu, porém a criança como sujeito de direitos, cidadã, essa concepção tem fundamento a partir das pesquisas científicas e da

aprovação dos marcos legais. Ademais, a importância e atenção dada à infância, como uma construção social e histórica está diretamente ligada ao contexto histórico, estudos e a mudanças de paradigmas. Tudo isso implica na forma da sociedade, Estado e família e sociedade priorizarem e compreenderam a criança como sujeito ativo, único, singular e, por conseguinte, produtor e produto da cultura.

## **3 CAPÍTULO II: CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ABORDAGENS TEÓRICAS E PRESCRIÇÕES LEGAIS**

### **3.1 TEORIAS DE CURRÍCULO**

O currículo escolar é uma construção cultural e histórica que ao longo do tempo sofre transformações em sua definição. Mais do que uma mera listagem de conteúdos e diretrizes, a serem trabalhadas em sala de aula, pelos professores e estudantes, ao longo das etapas escolares, pode-se dizer que é a identidade do trabalho de uma escola. “O currículo é uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta” (Sacristán, 2000, p. 34). O currículo é, antes de toda e qualquer coisa, o que quer ser uma determinada sociedade, através da organização e definição de objetivos claros.

O currículo é poder, dominação, disputa, é resultado de uma relação de poder, seleção, que reflete os interesses particulares da classe e grupos dominantes é “uma construção social e histórica de natureza prescritiva, permeada por relações de poder, regulação, dominação, portanto não é neutra nem desinteressada” (Macêdo; Salvino, 2018, p. 94). É através da seleção que o currículo explicita o tipo de sociedade que deseja formar, qual conhecimento deve ser ensinado aos alunos, o que eles devem saber e sobre o que devem se tornar, “é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (Silva, 1999, p. 46).

De acordo com (Silva, 1999; Lopes e Macedo, 2011) foi nos anos vinte que o currículo emergiu, pela primeira vez, como um objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos. Surgiu juntamente com o processo de industrialização e com os movimentos imigratórios que impulsionaram a uniformização da escolarização. Encontram-se as primeiras ideias no livro de Bobbitt, *The curriculum* (1918). Na obra, a função do currículo seria “preparar o aluno para a vida adulta, economicamente ativa a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser igualmente consideradas pela escola - o currículo direto e as experiências indiretas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 22).

O modelo de currículo de Bobbitt tem como inspiração o processo fabril, nesta concepção é considerado como um processo de racionalização de resultados educacionais,

além disso os estudantes precisam ser processados como um produto fabril e a escola deveria funcionar como uma indústria, “Na proposta de Bobbitt a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor” (Silva, 1999, p. 23). Desse modo, fica subentendido que o currículo no discurso de Bobbitt, é a determinação clara dos objetivos e métodos para o alcance dos resultados previstos. Para muitas escolas, professores e estudantes o currículo tornou-se aquilo que Bobbitt descreveu e continua presente na realidade das escolas.

De acordo com (Silva, 1999), em 1902 Dewey escreveu um livro que tinha a palavra currículo tendo como título “*The child and the curriculum*”, com uma vertente progressista, diferente de Bobbitt, Dewey achava primordial levar em consideração na organização do currículo, as experiências e os interesses das crianças e jovens. A educação não seria a preparação para a vida, mas a própria vida. Porém, o modelo curricular de Bobbitt consolidou-se no livro de Ralph Tyler em 1949, tornando definitivamente estabelecidos, os estudos sobre currículo em torno da ideia de organização e desenvolvimento, conforme o modelo de Bobbitt incluído a psicologia e as disciplinas acadêmicas antes não contempladas pelo Bobbitt.

Segundo Tyler (1949 apud Silva, 1999), a organização e o desenvolvimento do currículo precisam responder quatro questões essenciais que representam a divisão tradicional da atividade educacional, entre eles: currículo, ensino, instrução e avaliação.

1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (Silva, 1999, p. 25).

O currículo escolar é um guia, caminho a ser percorrido, também é processo, pois ocorre durante todo o período escolar. Além disso, é dominação e disputa, ao definir o que e como ensinar, para quem e para quem ensinar e que tipo de sujeito se quer formar. Portanto, não é um campo neutro, mas de conflitos e interesses (Macêdo; Salvino, 2018, p.114) afirmam que currículo é “um campo de disputas, de encontro de pessoas e diferenças extremas, de jogos de interesses múltiplos, principalmente corporativos, políticos, econômicos”.

Nesse sentido, o currículo envolve relações de poder e por isso mesmo é uma prática discursiva, por conseguinte constrói a realidade e projeta a nossa identidade, constringendo de alguma forma o nosso comportamento. Para Lopes e Macedo (2011).

[...]o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (Lopes e Macedo, 2011, p. 41).

Uma contribuição relevante da fenomenologia para a ampliação do conceito de currículo, de acordo com Lopes e Macedo (2011) surgiu no campo da teoria curricular em âmbito internacional, com o conceito de *currere*, no ano de 1975, proposto por William Pinar. “O currículo como *currere* é definido pelo autor, como um processo, mais do que uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma esperança pública. O currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo” (Lopes e Macedo, 2011, p.35). O currículo nesse sentido, não é algo pronto e acabado, é uma ação, guia, caminho, percurso, processo, poder, dominação e disputa.

É importante ressaltar que existem diversas teorias de currículo, temos as tradicionais, críticas e Pós-críticas. A existência de teorias sobre o currículo, de acordo com (Silva, 1999, p. 21), “está identificada com a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o currículo”. Eis a questão, o que seria uma teoria de currículo e qual a sua função ou finalidade para o currículo? Segundo (Silva, 1999, p. 11), “[...]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 e explicá-lo”. Nesse sentido uma teoria de currículo serve para descrever, discutir e explicar o que é o currículo no campo escolar.

De acordo com (Silva, 1999), para qualquer teoria do currículo a questão central é saber qual conhecimento deve ser ensinado, mas o que diferencia uma teoria para outra é a ênfase que elas dão aos elementos de seleção, sobre qual conhecimento é considerado válido, importante ou essencial para ser parte do currículo sobre o que os alunos devem saber

procurando também, de certa forma uma justificção sobre o porquê da seleçõ de alguns conhecimentos e outros não havendo, dessa forma uma questõ central “a identidade ou subjetividade”. “O currículo é sempre o resultado de uma seleçõ: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes. Seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (Silva, 1999, p.15).

Diante disso, compreende-se que o currículo, de certa forma estã preocupado em responder a que tipo de cidadõs pretende-se formar ao selecionar certos conhecimentos como válidos, qual tipo de sujeito ideal, desejável para um determinado tipo de sociedade, quais interesses estã por trás do currículo. Pretende-se formar pessoas ajustadas aos ideais da sociedade moderna ou um sujeito crítico, politizado, competitivo. Por trás da seleçõ e privilégio dos conhecimentos, há uma relaçõ de poder. De acordo com (Silva, 1999), a questõ do poder é o que separa as teorias tradicionais, das críticas e pós-críticas, pois as teorias do currículo estã, ativamente, situadas num território de disputa em um campo epistemológico social.

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que estã, inevitavelmente, implicada em relações de poder (Silva, 1999, p. 16).

As teorias curriculares abordam a funçõ e as perspectivas de currículo em um contexto educacional e mostrando os contextos e pensadores que a influenciaram em uma determinada época, conforme (Lopes e Macedo, 2011, p. 70), “[...]as concepções do que vem a ser currículo se modificam em funçõ das diferentes finalidades educacionais pretendidas e dos contextos sociais nos quais sã produzidas”.

As teorias tradicionais têm como funçõ preparar os indivíduos para o desempenho dos papéis sociais, foram elaboradas por especialistas, após terem feito levantamento das habilidades necessárias para atender as demandas da sociedade, sobretudo do mercado de trabalho. Ao explicar o currículo não questionam o que o currículo faz, dizem que o currículo é um campo neutro, contribuindo, assim, para a reproduçõ das desigualdades e injustiças sociais, ao aceitar o *status quo*, os conhecimentos e saberes dominantes, dedicando-se dessa forma a questões técnicas sobre “o quê” e “como” ensinar. De acordo com (Silva, 1999, p. 16), “Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? Às teorias tradicionais se preocupam com questões de organizaçõ”.

O currículo na perspectiva tradicional, toma o conhecimento como verdadeiro, “inquestionável”, são teorias de aceitação, ajuste que ao definirem currículo, define sobretudo nesse campo da área pedagógica e, não questionam o currículo, as perguntas fundamentais são “ para que ensinar, o que ensinar, como ensinar?”. Em linhas gerais, a escola no viés tradicional é desconectada dos problemas sociais, o professor é o que deposita o conhecimento no aluno, conhecimento este que é tido como verdade absoluta e o aluno é um ser passivo. “Os modelos mais tradicionais de currículo, tanto os técnicos quanto os progressistas de base psicológica, por sua vez, só iriam ser definitivamente contestados, nos Estados Unidos, a partir dos anos 70, com o chamado movimento de ‘reconceptualização do currículo’” (Silva, 1999, p.27).

Diferentemente da perspectiva tradicional, as teorias críticas e pós-críticas, não se limitam apenas a perguntar “o que?” mas fazem questionamentos acerca da escolha desses conhecimentos, porque um tipo de conhecimento é privilegiado e não outro a está presente no currículo e, porque um tipo de identidade ou subjetividade é favorecido e não outro preocupando-se com as interrelações entre identidade, saber e poder. De acordo com (Silva, 1999):

As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê?” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Porque privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (Silva, 1999, pp. 16-17).

As teorias críticas que se desenvolveram nas décadas de 60/70 buscam formar um cidadão crítico, ao questionar os arranjos sociais existentes responsáveis pela desigualdade e injustiça social afirmam que currículo não é um campo neutro, desinteressado existem interesses por trás do currículo, assim, aquilo que era considerado como currículo pela teoria tradicional era criticado e questionado pela teoria crítica. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 77) “[...]de forma muito mais contundente problematiza o que se entende por conhecimento e lança as bases para que seja questionado o que conta como conhecimento escolar”. Portanto, essas teorias perguntam: “Por que?”; por que este conteúdo e não outro? a quem interessa esse conteúdo?

A teoria crítica conforme (Silva, 1999) vê o currículo como espaço de poder, transmissor da ideologia dominante, sendo deste modo um território político que reproduz as estruturas sociais e, por conseguinte é um aparelho ideológico do Estado capitalista. Além disso, também aponta para as questões culturais.

A teoria curricular crítica vê tanto a indústria cultural quanto o currículo propriamente escolar como artefatos culturais -sistemas de significação implicados na produção de identidades e subjetividades, no contexto de relações de poder. A crítica curricular torna-se, assim, legitimamente, também crítica cultural (Silva, 1999, p. 142).

As teorias críticas são de desconfiança, questionamento, fazem uma análise do currículo envolvendo relações de poder. De acordo com (Silva, 1999), Apple contribuiu com as teorias críticas ao ressaltar questões pertinentes, acerca do currículo, enfatizando que sem fazer perguntas fundamentais sobre as conexões do currículo com relações de poder não será possível compreender e transformar. Os questionamentos de Apple, são os seguintes:

Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para reproduzir aquela divisão? Qual conhecimento - de quem - é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial? (Silva, 1999, p. 49).

As teorias Pós-críticas que se desenvolveram nas décadas de 90 questionam o que o currículo faz, por sua vez, também são teorias de desconfiança, ambas, as críticas e as pós-críticas veem o currículo como questão de saber, identidade e poder e nos ajudam a compreender como o currículo, através de relações de poder e seleção torna quem somos. Entretanto, nas teorias pós-críticas, de acordo com (Silva, 1999, pp.148-149) “O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. [...]está espalhado por toda a rede social. [...]desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre de poder. [...] o poder transforma-se, mas não desaparece”.

Porquanto as teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam o que as teorias críticas ensinaram, pois em contraste “não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (Silva, 1999, p. 149). As teorias pós-críticas levam em consideração reflexões acerca do multiculturalismo, diferentemente da teoria crítica que questionavam apenas as relações sociais esquivando-se de outras desigualdades.

Portanto, as teorias pós-críticas questionam as teorias críticas por não levarem em conta outras desigualdades, além daquelas ligadas à classe social, como por exemplo, o papel do gênero e da raça no processo de produção e reprodução da desigualdade. “Tal como ocorreu com a análise da desigualdade centrada na classe social, a análise da dinâmica do gênero em educação esteve preocupada, inicialmente, com questões de acesso (Silva, 1999, p. 92).

De acordo com (Silva, 1999), o acesso à educação, principalmente das mulheres de países situados na periferia do capitalismo era muito mais baixo, em relação a dos homens e, não só isso, em países onde o acesso era, aparentemente igualitário, havia desigualdades de acesso aos recursos educacionais. Isto relacionava-se ao fato de crenças e atitudes das pessoas e instituições, estes estereótipos, de certa forma, eram reproduzidos no currículo educacional, “os currículos eram desigualmente divididos por gênero. Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas” (Silva, 1999, p.92), causando dessa forma um diferencial na educação das mulheres e dos homens, reproduzindo, por consequência as desigualdades de gênero. Silva (1999), afirma que:

[...]O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confiaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 1999, p. 150).

Por conseguinte, o currículo é a nossa identidade, nos transforma, nos forma, mas além disso é formado e transformado a partir das nossas identidades e subjetividades, currículo é documento importante a ser discutido é a nossa vida.

Por fim, é válido ressaltar, que o currículo é por si só uma questão de poder, é uma prática discursiva é, antes de toda e qualquer coisa, o que quer se tornar uma determinada sociedade, através da organização e definição de objetivos claros, portanto tanto pode contribuir para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais, como pode ser transformador, ao ter como finalidade formar sujeitos críticos e participantes da transformação da sociedade.

As teorias de currículo, ambas descrevem o que cada uma delas entende sobre o currículo escolar, porém enquanto a teoria tradicional tem como finalidade ajustar as pessoas ao *status quo*, as teorias críticas e pós-críticas buscam formar um ser humano questionador, crítico e politizado que não aceite certo conhecimento como verdadeiro. Porém, mesmo sendo teorias de questionamento, as teorias pós-críticas questionam as teorias críticas por analisar apenas as desigualdades relacionadas ao capitalismo.

### **3.2. O Currículo da Educação Infantil:**

O currículo oficial, desde o Referencial Curricular Nacional de 1998, as diretrizes curriculares da Educação Infantil de 1999, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 até a Base Nacional Comum Curricular de 2017.

O currículo da Educação Infantil, de acordo com Brasil (2009; 2018a) tem como eixos norteadores “as interações e brincadeiras”, além disso nas práticas pedagógicas é preciso ter como centro do currículo e do planejamento a criança. É importante ver a criança como um ser social e histórico, produtor e produto da cultura, que possui experiências, mas também observar as suas individualidades. “O currículo é um elemento central na constituição da proposta político-pedagógica da escola que guia a formação das crianças” (Brasil, 2016, p. 15).

Após o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, direito da criança e dever do Estado, pela CF/1988 e, reafirmação por parte do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, após um período, a fim de atender as determinações foram elaborados os primeiros documentos curriculares orientadores para a Educação Infantil.

A discussão sobre currículo no campo da Educação Infantil tem sua emergência, no contexto brasileiro, entre o final dos anos de 1970 e de 1980 quando, em meio ao processo de redemocratização do País e retomada de movimentos reivindicatórios da sociedade civil e, ainda, às intervenções de organismos internacionais sobre a educação, a pré-escola começa a tornar-se objeto de políticas oficiais. (Dantas; Lopes, 2020. p.4).

Para a construção de um documento curricular que servisse de referência, para as instituições de Educação Infantil, foi necessário a realização de um diagnóstico das propostas pedagógicas. De acordo com Brasil (1998a), no mesmo ano da aprovação da Lei nº 9.394/96 a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), o Departamento de Políticas Educacionais (DPE), a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e o Ministério da Educação (MEC) realizou um diagnóstico das propostas pedagógicas e dos currículos de

educação infantil de vários estados e municípios brasileiros, através dos dados observaram alguns dados importantes que contribuíram para a reflexão sobre a organização curricular e seus componentes.

Essa análise aponta para o fato de que a maioria das propostas concebe a criança como um ser social, psicológico e histórico, tem no construtivismo sua maior referência teórica, aponta o universo cultural da criança como ponto de partida para o trabalho e defende uma educação democrática e transformadora da realidade, que objetiva a formação de cidadãos críticos. Ao mesmo tempo, constata-se um grande desencontro entre os fundamentos teóricos adotados e as orientações metodológicas. Não são explicitadas as formas que possibilitam a articulação entre o universo cultural das crianças, o desenvolvimento infantil e as áreas do conhecimento (Brasil, 1998a, p. 43, vol.1).

Dessa forma, fica subentendido que os documentos curriculares foram elaborados para atender às determinações da LDB/1996, mas principalmente para servirem de guia para a educação escolar. Em 1998 foi introduzido o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), organizado em uma coleção com três volumes passou a integrar a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto. Estabelecendo uma relação e integração curricular dos objetivos gerais para a educação infantil, estes norteiam a definição de objetivos específicos para os diferentes eixos de trabalho.

Cada documento de eixo se organiza em torno de uma estrutura comum, na qual estão explicitadas: as idéias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos; conteúdos e orientações didáticas; orientações gerais para o professor e bibliografia (Brasil, 1998a, p. 43, vol.1).

O RCNEI (Brasil, 1998a; 1998b; 1998c) é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, um guia de orientação tendo como objetivo principal auxiliar os profissionais na realização do trabalho educativo diário junto às crianças pequenas, representando um grande avanço buscando superar práticas assistencialistas das creches e a antecipação da escolaridade das pré-escolas. O RCNEI define dois âmbitos de experiências: Formação pessoal e social e conhecimento de mundo. Dos objetivos específicos decorrem os conteúdos, que possibilitam concretizar as intenções educativas. O tratamento didático que busca garantir a coerência entre objetivos e conteúdos se explicita por meio das orientações didáticas.

Essa estrutura se apoia em uma organização por idades — crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos — e se concretiza em dois âmbitos de experiências — Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo — que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais,

Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e Matemática (Brasil, 1998a, p. 43, vol.1).

O RCNEI relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas, numa perspectiva de operacionalização do processo educativo, além disso propõe a indissociabilidade das ações de cuidar e educar crianças. Segundo Macêdo e Souza, 2022:

[...] As práticas de cisão entre cuidar e educar são muitas vezes consequências, não apenas de concepções errôneas em relação à criança e ao seu desenvolvimento, mas, sobretudo, são fruto da ausência de políticas de suporte a esses sistemas, uma vez que se faz necessária uma profunda revisão de tais políticas, para que sejam implementadas concepções modernas de infância, de educação infantil, de criança, que reconheçam a amplitude das necessidades das crianças e, conseqüentemente, de suas famílias [...] (Macêdo e Souza, 2022, p.246).

Um ponto importante que se encontra no RCNEI é a questão de educar crianças com necessidades especiais, ao discutir que “os avanços no pensamento sociológico, filosófico e legal vêm exigindo, por parte do sistema educacional brasileiro, o abandono de práticas segregacionistas que, ao longo da história, veem marginalizar e estigmatizar pessoas com diferenças individuais acentuadas” (Brasil, 1998a, pp. 35-36, vol.1). Além disso, afirma que a Educação Especial é considerada pela Constituição brasileira como parte inseparável do direito à educação.

Desse modo, observa-se que a questão das práticas pedagógicas para a Educação Especial, desde muito tempo vem sendo discutida e colocada como importante para se refletir a respeito de práticas segregacionistas. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) define a Educação Especial como “modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, Art. 58).

Um ano após a publicação do RCNEI a resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), “a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino” (Brasil, 1999, Art. 1º). As DCNEI de 1999 possuem, apenas quatro artigos, mas já apresentavam que as Propostas Pedagógicas da Educação Infantil deveriam respeitar alguns fundamentos norteadores.

a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; c)

Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (Brasil, 1999, art. 3º, I).

Estes princípios fundamentais continuam atuais e presentes nas novas DCNEI de 2009, com a explicitação de alguns pontos que têm se destacado nas discussões da área (Brasil, 2009, p.11). Além disso, as DCNEI (1999) afirmavam que as instituições deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situam. Ao entender que a criança é um ser completo total e indivisível, devem promover nas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos afetivos, emocionais, cognitivos/linguísticos, físicos e sociais.

As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores (Brasil, 1999, art. 3º, IV).

A respeito da avaliação na educação infantil sua concepção toma por base a Lei nº 9.394/96, a qual diz que as estratégias de avaliação devem ser organizadas, através do acompanhamento e dos registros das etapas alcançadas “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Brasil, 1996, Art. 31; I). Ainda no ano de 1999 a resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), foram revisadas e atualizadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, continuou tendo caráter mandatório e foi a primeira vez que um documento curricular trouxe a concepção de currículo, sendo definido como um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

Portanto, a concepção de currículo da Educação Infantil na atualidade, ao ser concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes

das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, coloca a criança no centro do processo e a reconhece como um ser que possui experiências de mundo e que precisa ter suas necessidades e culturas presentes no currículo escolar, de modo que promova o seu desenvolvimento integral. “Nessa perspectiva, o princípio básico é a ideia de que o aluno aprende fazendo conexões entre o aprender antes e fora da escola e o que aprende nela” (Macêdo; Salvino, 2018, p. 108).

Com a finalidade de orientar o planejamento curricular das escolas, as DCNEI (Brasil, 2009) mostram as interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo da etapa da educação infantil, além disso traz o cuidar e o educar como fatores indissociáveis. Dessa forma, cabe as professoras da Educação Infantil buscar conhecer as crianças, suas experiências, seus conhecimentos prévios para a partir disso desenvolver a partir das interações e brincadeiras junto com as crianças conhecimentos aprofundados sobre determinado tema/assunto.

[...]um currículo para a educação infantil deve ser aquele que garanta com qualidade o desenvolvimento integral das crianças, tendo como principal aporte a brincadeira, pois ela é quem caracteriza a criança. Um currículo que não seja apenas prescrição de ações a serem desenvolvidas na instituição, mas que seja uma organização de práticas que unifiquem a educação e o cuidado e que zele pelos direitos das crianças (Sampaio, 2017, p.39).

Em 2017 foi publicado um documento de caráter normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>2</sup>, a qual estabelece e orienta a implantação de um planejamento curricular, definindo o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, tanto para as escolas públicas quanto para as privadas, em conformidade com o que é estabelecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Brasil, 2018a, p.7).

---

<sup>2</sup> A Base Nacional comum curricular surge, assim, em um momento político de muita preocupação nos anos pós-golpe parlamentar, financiada e fabricada por grupos políticos ligados à acumulação de lucro por meio de venda de cursos de formação e de livros alinhados à sua proposta (Pereira, 2020, p. 75).

A BNCC é um documento com princípios éticos, estéticos e políticos e se restringe à Educação Básica. Os marcos legais para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular estão descritos no art. 210 da Constituição Federal de 1988, quando estabeleceu que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. A CF/1988 havia estabelecido, apenas para o ensino fundamental, contudo a Lei nº 9.394/96 em seu Art. 26 detalha, mais especificamente e inclui a educação infantil.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013); (Brasil, 1996, Art. 26).

Compreende-se, dessa forma que o currículo escolar das instituições de Educação ao utilizarem a BNCC nos planos de ensino precisam complementar com uma parte diversificada levando em consideração as características regionais e locais da sociedade. É válido ressaltar, que a primeira versão da BNCC surgiu em 2015<sup>3</sup>, depois houve uma 2ª versão e a 3ª versão e a atual é a de 2017. Para Arelaro (2017, p. 215), essa terceira versão apresenta “[...] uma redução nas concepções de linguagens e de ensino-aprendizagem na educação infantil, contrariando totalmente as diretrizes curriculares desta etapa de ensino”.

A BNCC apresenta 10 competências gerais que indicam o que deve ser aprendido e para que, ou seja, com qual finalidade, indicando sua importância para a formação integral dos estudantes. De acordo com Arelaro (2017, p. 215), “A Pedagogia das Competências, na 3ª versão da BNCC, retorna ao modelo dos parâmetros curriculares elaborados no final da década dos anos de 1990 e considerada superada por número significativo de especialistas europeus”. Portanto, a Base Nacional Comum Curricular, para alguns estudiosos tornou-se criticada por trazer em seu documento “A Pedagogia das Competências”.

Para a etapa da Educação Infantil, que está organizada, diferentemente das outras etapas de ensino, as 10 Competências Gerais da Base se desdobram em direitos e objetivos de

---

<sup>3</sup> “A primeira versão da BNCC foi apresentada objetivando dialogar com a sociedade civil; a segunda resultado do debate sobre a temática, teve um texto extenso, explicitando o caminho e as escolhas realizadas para o trabalho com as crianças, por meio dos documentos referenciais da área, em especial, as DCNEI (2009); a terceira versão foi construída sem a participação da sociedade civil e apresentada, pelo governo Temer, em 6 de abril de 2017” (Silva, 2019, p. 137-138).

aprendizagem e desenvolvimento, dentro dos 5 (cinco) campos de experiência da Educação Infantil, além disso o público da Educação Infantil é tratado como criança, há uma compreensão diferente, não tem retenção. Norteada por dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas “interações e brincadeiras”, determinados pelas DCNEI, visando assegurar os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: “brincar, conhecer-se, conviver, explorar, expressar e participar” (Brasil, 2018a, p. 40).

A partir destes direitos de aprendizagem e desenvolvimento a BNCC (Brasil, 2018a, pp.45-52), estabelece cinco campos de experiências: “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. É importante ressaltar que em cada campo de experiências, são definidos os objetivos de aprendizagem<sup>4</sup> e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária: Creche: Bebês: (zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas: (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Pré-escola: Crianças pequenas: (4 anos a 5 anos e 11 meses). Segundo (Pereira, 2020) a BNCC parece trazer um ganho, no entanto distancia-se das diferenças individuais entre as crianças ao listar objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Quando comparadas aos âmbitos de experiência propostos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular parece trazer um ganho, o da diversificação de campos de experiência. No entanto, ao listar “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, pp.45-52), a Base distancia -se das diferenças individuais entre as crianças, entre as instituições de educação infantil e entre as comunidades e os mais diversos contextos das regiões brasileiras. Propor objetivos de desenvolvimento supõe que todas as crianças tenham as mesmas condições cognitivas de aprendizagem e que os fatores ambientais dos contextos sociais têm pouca influência na aprendizagem (Pereira, 2020, p. 81).

Diante disto, fica claro que os documentos curriculares são importantes, sem sombra de dúvida estes se tornaram um avanço por servirem de guia e orientação para desenvolver o trabalho escolar, porém é preciso que estes documentos estejam de acordo com os estudos sobre a criança, a fim de não haver um retrocesso. Conforme Arelaro (2017, p. 215), “Dividir a educação da primeira infância de zero a um ano e seis meses, e de um ano e sete meses a três anos, é um retrocesso à década de 60, quando a psicologia comportamentalista dividia o desenvolvimento da criança em “estágios” de desenvolvimento”.

---

<sup>4</sup> Quando a Base Nacional Comum Curricular sugere objetivos de aprendizagem para cada “Campo de Experiência”, ela retira a centralidade do planejamento na criança e coloca sobre os conteúdos da aprendizagem (Pereira, 2020, p. 83).

Por fim, o currículo da Educação Infantil precisa ser diversificado, tendo como eixos estruturantes as interações e brincadeiras e a criança como centro do planejamento curricular, reconhecendo-a como sujeito de direitos, portanto um ser que pensa, que fala, que utiliza de diversas linguagens para se comunicar, tendo como principal objetivo o desenvolvimento integral da criança em seu aspectos físico, intelectual, psicológico e social. Além disso, é preciso observar e analisar os estudos teóricos que influenciaram e continuam a influenciar a forma de ver a criança como um ser único, e, por conseguinte cada um tem as suas particularidades, a fim de evitar práticas errôneas e retrocessos buscando sempre uma educação de qualidade levando em consideração os conhecimentos prévios delas.

## 4 CAPÍTULO III: A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BARRA DE SANTANA-PB

### 4.1 METODOLOGIA

A pesquisa é de vertente quantiquantitativa e utilizamos, para a produção dos dados, a técnica de entrevistas semiestruturadas. O contexto da pesquisa constituiu-se de seis escolas, que atendem crianças das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil (turmas do maternal e da pré-escola), além de uma instituição de educação infantil (creche). Para a produção dos dados realizamos entrevistas semiestruturadas, com um total de 16 profissionais, cinco coordenadoras pedagógicas e onze professoras que atuam na educação infantil: uma professora da turma do maternal I, uma professora da turma do maternal II, três professoras da turma de Educação Infantil I, duas professoras da turma da Educação Infantil II, quatro professoras de turmas multisseriadas. A fim de preservar suas identidades, os nomes das entrevistadas foram codificados por nomes fictícios: Alice, Beatriz, e, assim por diante; o nome das instituições também foram preservados, sendo identificados no texto por: IE 01, IE 02, e, assim sucessivamente. As entrevistas foram gravadas por meio de um aplicativo de gravação de voz do celular. Os dados foram analisados com base no método de análise de conteúdo.

### 4.2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

#### 4.2.1. Perfil das profissionais

**Tabela 1-** Faixa etária das profissionais entrevistadas.

Faixa etária	Quantidade	Percentual
18-30	1	6,25 %
31-41	3	18,75 %
42-50	7	43,75 %
51-61	5	31,25 %

**Fonte:** dados da pesquisadora.

Em relação à faixa etária das entrevistadas 1 (6,25%) está entre 18-30 anos, 3 (18,75%) 31-41, 7 (43,75%) 42-50 e 5 (31,25%) 51-61.

**Tabela 2-** Formação Acadêmica: Cursos de Graduação e Cursos de Pós-Graduação.

<b>Formação acadêmica</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Graduação	16	100 %
Pós-graduada	12	75 %
Magistério	1	6,25 %
<b>Cursos de Graduação</b>	-	-
Pedagogia	14	87,5 %
Letras - Língua Portuguesa	1	6,25%
Letras	1	6,25%
Letras - Espanhol	1	6,25 %
<b>Cursos de Pós-Graduação</b>	-	-
Especialização em Educação Básica	6	37,5 %
Especialização em Educação Infantil pré-escolar	2	12,5 %
Especialização em Supervisão escolar	1	6,25 %
Especialização em Formação de professor	1	6,25 %
Especialização em Psicopedagogia	1	6,25 %
Especialização em Neuropsicopedagogia	1	6,25 %
Pós-Graduação em Pedagogia	1	6,25%
Não possui Pós - Graduação	4	25 %

**Fonte:** dados da pesquisadora.

As profissionais têm uma boa formação acadêmica, 14 (87,5%) são licenciadas em Pedagogia; 2 (12,5%), são formadas em Letras. 3 (18,75%) (das que são formadas em pedagogia), 1 fez o magistério, 1 tem a segunda graduação em Letras Espanhol, e 1 está cursando Letras. Por fim, 12 (75%) professoras são pós-graduadas (especialização): 6 (37,5%) têm especialização em Educação Básica, 1 (6,25%) em Psicopedagogia, 1 (6,25%) em neuropsicopedagogia, 1 (6,25%) em formação de professor, 1 (6,25%) especialização em Educação Infantil, 1 (6,25%) possui duas especializações: educação infantil pré-escolar supervisão escolar, e 1 (6,25%) Pós-graduação em Pedagogia.

A formação profissional é importante para promover uma educação de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), em seu Art. 62

estabelece que a formação mínima, para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena.

#### 4.2.2. Planejamento de ensino

Quanto à existência da proposta pedagógica nas instituições, todas as entrevistadas afirmaram que o documento existe.

**Tabela 3- Planejamento de ensino.**

Como é realizado	Quantidade	Percentual
Por escola	6	37,5%
Sede e escola	6	37,5%
Junta as escolas do campo	2	12,5%
Não respondeu	2	12,5%
<b>Com qual frequência</b>	-	-
Bimestral	12	75%
Semestral	1	6,25%
Frequentemente/Diariamente	1	6,25%
Dois em dois meses	1	6,25%
Não respondeu	1	6,25%

**Fonte:** dados da pesquisadora.

Acerca, de como é realizado o planejamento de ensino, 6 (37,5%) disseram ser por escola, outras 6 (37,5%), na sede (cidade de Barra de Santana) e escola, 2 (12,5%) disseram que é integrado, entre as escolas do campo e 2 (12,5%) não responderam.

[...]Junta quando é o planejamento da rede. [...] (Cecília, IE 02, 13/12/2022).  
Juntam várias escolas na sede do município[...]. (Mirian, IE 06,21/02/2023).  
[...]é feito cada um na sua escola[...]. (Helena, IE 04,15/02/2023).

Quanto à frequência do planejamento, 12 (75%) disseram ser bimestrais, 1 (6,25%) semestral, 1 (6,25%) frequentemente/diariamente, 1 (6,25%) de dois em dois meses e 1 (6,25%) não respondeu. Nas falas é possível observar que, além do planejamento de um determinado período, bimestral e/ou semestral da rede há outros momentos que são destinados para as professoras planejarem na própria escola.

É o planejamento bimestral [...] E tem o diário [...], trabalha com temas na creche então assim, toda semana ou agora as meninas preferem que seja quinzenal [...] **(Natalia, IE 02, 25/02/2023)**.

[...]são bimestrais aí os professores a partir do planejamento eles organizam a rotina deles, [...] **(Poliana, IE 03, 27/02/2023)**.

O planejamento escolar e de ensino é uma atividade intencional e fundamental no processo educacional. É por meio dele que se estabelecem, a partir da realidade, as finalidades das instituições, os conteúdos e as metodologias sendo uma forma de estabelecer caminhos/métodos para nortear a execução da ação educativa, sendo importante para as atividades diárias do professor/a. Para Vasconcellos (2008, p. 80), “o planejamento é um processo contínuo e dinâmico de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento”.

#### 4.2.3. Concepção de Currículo da Educação Infantil

Buscou-se compreender a concepção de currículo da educação infantil. Foi destacado pelas profissionais entrevistadas: ludicidade/brincadeiras, oralidade, experiências e saberes das crianças, cuidar, educar, realidade, socialização, alfabetização, preparando, ensino, conteúdo, ambiente, interação, dramatização, reconto, tudo que acontece nas instituições, especificidade de cada comunidade, sistema de ensino, oculto, flexível, formal e pesquisa. Pela diversidade de termos destacados é possível inferir que há concepções diversas de currículo, como preparação, como sendo apenas conteúdo, mas também observamos traços da concepção de currículo presente nas DCNEI (Brasil, 2010, p. 12) “currículo como todas as experiências vivenciadas pelas crianças, tendo como eixos as interações e brincadeiras[...]

O currículo, ele leva em consideração é dois eixos principais: interação e brincadeiras. [...] **(Julia, IE 01, 17/02/2023)**.

[...]visa dar possibilidades de trabalhar o lúdico com as crianças, oportunizar momentos de brincadeiras **(Lidiane, IE 05, 17/02/2023)**.

Segundo as DCNEI e a BNCC (Brasil, 2010, 2018a), “interações e brincadeiras”, são eixos estruturantes das práticas curriculares na educação infantil, através dessas experiências as crianças podem construir e apropriar-se da realidade, de conhecimentos. A brincadeira é um elemento muito importante na educação infantil, pois enquanto brinca a criança aprende. Vigotsky (2007 apud Macêdo, 2023, p.70) ressalta que a atividade lúdica possibilita a

emergência de novas formas de entendimento do real. Uma das entrevistadas citou várias concepções de currículos.

[...]existe o currículo formal, [...]pensado fora da realidade escolar das especificidades da escola. [...] currículo oculto [...]geralmente adquirido com a família, com os amigos nas brincadeiras[...]tem o currículo é que a gente desenvolve juntamente com a relação entre professor e aluno que é esse que eu mais uso aqui. [...]( **Danieze, IE 02, 13/12/2022**).

A entrevistada compreende que, além do currículo formal, todas as experiências vivenciadas na escola se constitui em currículo, incluindo os saberes das crianças, que estão presentes nas instituições de educação infantil. Segundo, Sampaio:

[...]Ademais, não podemos pensar em um currículo pronto e acabado, mas em um currículo flexível, que valorize as culturas infantis, os desejos e singularidades das crianças, que possa ser construído e reconstruído com elas, enfim, que haja disponibilidade para mudar, tendo em vista atender as necessidades que surgem no dia a dia das crianças (Sampaio, 2017, p.31).

Uma das professoras ressaltou a dificuldade de trabalhar o currículo, em virtude das condições objetivas existentes.

[...]principalmente na zona rural requer é trabalho dobrado do professor. [...] veja a estrutura da minha sala[...] currículo exige um ambiente que seja conveniente para a Educação Infantil, [...]A socialização também é muito bom. A sala de aula para mim é o ambiente em que a criança se desenvolve integralmente, [...](**Eduarda, IE 03, 20/12/2022**).

É compreensível a fala da professora, isto porque o currículo, segundo as DCNEI (Brasil, 2010, p. 12) é o “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural [...]”, visando o desenvolvimento integral das crianças. Portanto, a estrutura física, material, a organização dos espaços e a formação docente são componentes fundamentais.

#### 4.2.4. Documentos normativos

Quanto aos documentos norteadores utilizados, como diretriz, e/ou base para a elaboração dos planejamentos, o documento em evidência é a BNCC, 15 (93,75%) das profissionais a citaram, porém, outros documentos também foram mencionados como:

Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil (PCN's) 5 (31,25%), LDB 5 (31,25%), DCNEI e o RCNEI, 4 (25%).

Sobre o que pensam sobre os currículos oficiais, os termos mais recorrentes, são: norte, importante, parâmetro, ponto positivo e negativo, ensino, aprender, adaptar, adequar, deixam a desejar.

[...]por trabalharmos em escolas rurais tentamos adequar também a realidade local.[...]o norte maior são através dos campos de experiências[...]. **(Julia, IE 01, 17/02/2023)**.

[...]é um documento que veio para inovar a educação na parte positiva[...]na parte negativa que deixa muito a desejar, [...] alguns artigos que deixam muito a desejar na BNCC. Os PCN a gente tava mais a frente da Educação Infantil, mas é um documento novo e a gente tá se adaptando. **(Cecília, IE 02, 13/12/2022)**.

De acordo com a BNCC (2018a), as instituições de educação infantil precisam assegurar seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se; para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, considerando a realidade e cultura que estão inseridas. Questionamos se “seguem, fielmente os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, da forma como estão postos na BNCC?” A maioria das profissionais disse que tenta seguir, adequar, atingir, está se adaptando, algumas coisas tem que seguir, outras conforme a necessidade do aluno.

[...]direito mesmo do jeito que tá lá[...] acho difícil qualquer profissional fazer da mesma forma, [...]eu tento fazer 98%. **(Mirian, IE 06, 21/02/2023)**.

[...]Geralmente a gente faz dentro desses da BNCC[...] procura outros meios também né de pesquisa. [...]**(Sofia, IE 07, 27/02/2023)**.

Fica evidenciado que a BNCC, atualmente, nestas instituições e, no município, em geral é o currículo, praticamente único a ser considerado. Porém, anteriormente as professoras apontaram que é necessário adequar a realidade, outra falou que os PCN eram mais avançados. Segundo Silva (1999, p. 150), [...] O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. O currículo é a nossa identidade, nos transforma, nos forma, mas além disso é formado e transformado a partir das nossas identidades e subjetividades, currículo é documento importante a ser discutido é a nossa vida. Portanto, para além do currículo prescrito é preciso dar sentido, valorizar as experiências das crianças, o contexto de vida delas para relacionar com os conhecimentos produzidos culturalmente.

Os documentos curriculares surgiram após o reconhecimento da Educação Infantil como um direito para atender as determinações postas pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, estes foram elaborados por especialistas para servirem de guia e orientação para auxiliar as profissionais na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, norteando dessa forma a definição dos objetivos claros a serem trabalhados nas instituições, estes documentos tornaram-se um avanço significativo.

Com o passar dos anos os documentos curriculares se atualizaram sem substituir os que foram postos desde o início da etapa da Educação Infantil como um direito. Sendo norteados pelos princípios éticos, políticos e estéticos; os atuais nos mostram a criança como um ser que possui experiência de mundo e, portanto, devem ser o centro do planejamento curricular, além disso destacam que o currículo deve ter uma base nacional comum, a ser complementada com uma parte diversificada que leve em consideração as características regionais e locais da sociedade.

Na BNCC (2018a) a Educação Infantil é organizada por cinco Campos de Experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta fala pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Questionamos se: “No seu planejamento diário trabalha com os campos de experiência de forma interdisciplinar?” e explicar como é trabalhado. A maioria afirmou que sim. Uma relatou que nem sempre consegue, mas em sua fala analisamos que mesmo quando a aula parte para o interesse dos alunos é trabalhado a interdisciplinaridade.

Procuro, nem sempre consigo, [...]. outro dia eu cheguei aqui apareceu uma borboleta [...] foram partir para aquela borboleta aí eu procurei saber nome científico, procurar, estudei letra inicial, letra final, número de letras, sabe. [...]. ( **Danieze, IE 02, 13/12/2022**).

Compreendemos, na fala da entrevistada que a interdisciplinaridade está presente e que há flexibilidade no processo de implementação do curricular, portanto, não há uma rigidez e/ou cristalização dos conhecimentos e/ou experiências. Existe abertura para levar em consideração os reais interesses e desejos das crianças, além do mais a aprendizagem torna-se significativa porque, como dito pela entrevistada foi uma borboleta que apareceu, e, neste contexto, cujos interesses das crianças estavam mobilizados, ela utilizou como temática da aula, sem deixar de proporcionar o aprendizado a, buscando dessa forma articular conhecimentos científicos com os interesses, saberes e experiências das crianças.

Sim. [...]a gente trabalha com sequência didática, [...] é um norte que amplia todas as disciplinas[...] (Geruza, IE 02, 20/12/2022).

Foi citado o trabalho com sequência didática; é bastante interessante, pois envolve o planejamento e a organização de tempos e espaços e, se tratando da Educação Infantil torna-se um elemento muito importante (Anjos, 2001, p.2). Porém, os projetos didáticos são mais eficientes neste sentido, pois de acordo com Corsino (2012) surgem/ ou deveriam surgir, a partir dos interesses das crianças, de algo que desperta/ mobiliza a curiosidade, valoriza o trabalho das profissionais, pois torna-se um pesquisador do seu trabalho e não reproduz apenas e além disso “permite a integração de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes mídias e linguagens” (Corsino, 2012, p. 103). Portanto os projetos didáticos permitem a utilização de diversas linguagens da criança e o uso de diferentes mídias, metodologias e, não só, mas também de uma integração entre os interesses das crianças por algo que elas já têm um conhecimento prévio, mas possibilita, através de questões problematizadoras conhecimentos novos, a serem assimilados transformando assim uma aprendizagem significativa. Segundo Corsino (2012):

Os projetos vão além dos limites do currículo, pois os temas eleitos podem ser explorados de forma ampla e interdisciplinar, implicando pesquisas, busca de informações, experiências de primeira mão como visitas e entrevistas, além de possibilitarem a realização de inúmeras atividades de organização e de registro, feitas individualmente, em pequenos grupos ou com a participação da turma toda (Corsino, 2012, pp. 101-102).

#### 4.2.5. Formação continuada

Sobre a formação continuada (100%) afirmou que a Secretaria promove sim. Teve uma profissional que iniciou falando que não, depois lembrou do online, só é difícil participar pois geralmente é oferecida no turno em que ela está trabalhando. É comprovado no relato de outra entrevistada.

[...]não, mas tá havendo é porque assim, não está havendo assim presencial geralmente online.[...] como eu trabalho em duas escolas, [...]fica bastante difícil participar que geralmente é no turno da manhã e no turno da tarde e eu estou em sala de aula,[...]. (Danieze, IE 02, 13/12/2022).

[...]temos a jornada, [...]o ano passado teve um curso promovido pela UFCG online. [...]Das duas às dezesseis horas. [...]Teve dois.[...]duas oficinas também.[...] não foram todos os profissionais que participaram.[...]de Novembro para Dezembro o Integra passou a integrar também a Educação Infantil, [...](Natalia, IE 02, 25/02/2023).

Na fala acima, observa-se o destaque dado ao Integra Paraíba, é um programa que foi lançado no mês de abril de 2021, pelo Governo do Estado e acontece de forma online, passou a integrar a Educação Infantil, sendo importante para a formação continuada dos profissionais, pois, conforme afirma Freire (1996, p.12) “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma- se e forma ao ser formado”.

Sobre a frequência ou período, as respostas foram distintas, não ficou tão claro se existe uma frequência ou período, e teve uma professora que relatou que não está tendo, contrariando a fala de outras entrevistadas.

A frequência é mínima. Quase não existe, esse ano mesmo de 2022 nós não tivemos nenhuma formação. ( **Geruza, IE 02, 20/12/2022**).  
É semestralmente. [...]. (**Helena, IE 04, 15/02/2023**).  
Geralmente é a cada bimestre. (**Julia, IE 01, 17/02/2023**).  
[...]a gente tem é ou quinzenal ou a cada final de mês.[...] (**Mirian, IE 06, 21/02/2023**).

Constatamos que a Secretaria de Educação do município pesquisado promove formação continuada as instituições de educação infantil, espaço este que permite a reflexão entre a teoria e prática, porém, algumas profissionais, em virtude de terem um outro turno na sua jornada de trabalho, em outras instituições não conseguem participar, mesmo quando é fornecido on-line.

A formação continuada é fundamental, pois conforme afirma Freire somos seres inconclusos, inacabados, e por conseguinte estamos sempre se transformando. Desde o reconhecimento da Educação Infantil, como dever do Estado e direito da criança surgiu a necessidade de documentos curriculares para atender às determinações postas pela legislação, por isso, pode-se afirmar que ensinar exige uma reflexão sobre teoria e prática e os espaços de troca de conhecimentos é indispensável para a promoção de uma prática pedagógica crítica e um ensino de qualidade.

## 5. CONCLUSÃO

O principal objetivo da pesquisa foi investigar o processo de implementação curricular em creches e pré-escolas, além de buscar identificar em quais documentos/ fontes as práticas curriculares das professoras estão ancoradas. Os dados levantados, através das entrevistas nos revelaram que a implementação do currículo da educação infantil, no município de Barra de Santana está centralizada nos documentos oficiais, cujas práticas estão ancoradas, sobretudo na BNCC, mesmo que tenhamos constatado que todas as instituições possuem propostas curriculares.

Concluimos que há o reconhecimento, por algumas das entrevistadas, de que currículo não é apenas o que está prescrito nos documentos oficiais, como por exemplo o currículo formal e o currículo oculto, identificando que o currículo formal é aquele pensado fora da realidade escolar, ou seja, o oficial e o currículo oculto aquele que é vivenciado, através de todas as experiências escolares das crianças, mas fica, quase sempre, invisível, atestando assim o conhecimento de que o campo do currículo é algo muito amplo. Reconhecer que não há, apenas uma concepção de currículo permite as profissionais refletirem, em suas práticas acerca das teorias de currículo, qual papel ela desempenha em sala de aula, quais tipos de sujeitos pretende formar, como ressignificar o currículo posto pelos documentos oficiais e transformá-lo em um currículo real, pois o currículo é a nossa identidade, nos forma, nos constrange e pode ser aquele que forma pessoas passivas, assujeitadas e adaptadas a manutenção da sociedade, ou, do contrário, pessoas ativas, críticas, politizadas, transformadoras da realidade.

As profissionais de educação infantil ao utilizarem os documentos curriculares precisam estar atentas e fazerem uma análise crítica partindo de seus conhecimentos, observar se eles levam em consideração o contexto escolar de sua região e, principalmente, se de acordo com as finalidades propostas pelos mesmos apresentam a criança como um sujeito único e singular ou como aquela que todas as crianças têm as mesmas condições cognitivas. É preciso refletir sobre o que serve ou não serve para aquele contexto escolar, pois a realidade de várias instituições escolares não é a mesma, nem todas possuem um mesmo padrão arquitetônico. Muitas vezes, as profissionais tentam fazer, adequar, mas sua realidade não permite, ficando para elas, desta forma o papel de se reinventar utilizando por base os documentos, mas vivendo ali um paradoxo, entre o que está no papel e o que está ali a sua frente, ou seja a sua realidade.

O documento normativo utilizado, hegemonicamente nas instituições é a BNCC, o qual estabelece e orienta o planejamento curricular, definindo as aprendizagens e objetivos essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da

Educação Básica isso se deve ao fator principal de ser um documento de caráter normativo, por isso é importante, mas, necessariamente, obrigatório que nos planejamentos e, por conseguinte no currículo escolar esteja presente o que é estabelecido e orientado pela BNCC, pois o próprio termo base, já esclarece que deve ser uma base, mas não o currículo.

Constatamos que outros documentos curriculares oficiais, que por muito tempo serviram de guia e orientação para o trabalho com as crianças na educação infantil, também ganham espaço na elaboração dos planejamentos, práticas pedagógicas e currículo escolar das professoras, como por exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil.

Em linhas gerais, os dados evidenciaram que a BNCC, no contexto pesquisado, não é tratada pelo órgão gestor da educação apenas como base, mas como o currículo das instituições, independentemente do contexto e das estruturas físicas e materiais e das necessidades das crianças. Essa constatação é reforçada pela relativa falta de autonomia das professoras para planejarem as suas práticas tendo por base, não apenas a BNCC, mas as necessidades e saberes das crianças, além de outras fontes bibliográficas, constituindo-se, neste sentido, em uma perspectiva reducionista de currículo.

Porém, o currículo implementado no município pesquisado, apesar da BNCC, que se configura como documento hegemônico, imposto pelos sistemas nacional e municipal tem se constituído, para algumas professoras, uma possibilidade. Em suas práticas elas têm adaptado, mesclado, adequado, tentado. Em síntese, o currículo tem sido resignificado, em alguma medida, apesar do forte componente estruturante das práticas e de controle inerente a este artefato cultural.

Por fim, com relação a formação continuada, entendemos que é uma prática fundamental e necessária, a ser realizada nas instituições de ensino, tendo em vista, que tanto o mundo, como a própria educação está em constante transformação. Além disso, é importante destacar que um curso de graduação forma durante um tempo preparando para a atuação profissional, no entanto, nós como profissionais da educação, precisamos estar atentos/as, às atualizações e reconheceremos que somos seres em constante formação.

Em linhas gerais, a implementação do currículo na educação infantil no município pesquisado reproduz, em grande medida, os documentos oficiais, sobretudo a BNCC e as professoras, quase sempre, executam o que está posto nestes documentos prescritos, recatando-lhes poucas oportunidades para refletirem sobre suas práticas tornando-se, até certo ponto, alienadas do processo. Dentre as professoras entrevistadas, poucas exercem relativa autonomia, pois o trabalho é controlado/ supervisionado por terceiros, negando-se, geralmente, a estas profissionais o papel primordial de refletir sobre a prática, para

transformá-la partindo dos reais interesses e saberes das crianças e relacionando-os com os conhecimentos produzidos historicamente.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books. Acesso em: 09 de maio de 2024.

ANJOS, Ana Maura Tavares dos. **Organização do trabalho pedagógico na Educação infantil**: desafios e possibilidades no trabalho com sequências didáticas. Revista Educação Pública, v. 20, nº 48, 15 de dezembro de 2020. Disponível em: <http://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/48/organização-do-trabalho-pedagógico-na-educacão-infantil-desafios-e-possibilidades-no-trabalho-com-sequências-didáticas>. Acesso em: 17/07/2023.

ARÏES, Phillipe. **História social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flashman. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil**: avanços e retrocessos. Zero-a-Seis, v. 19, n. 36 p. 206-222, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p206> . Acesso em: 15 fev. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006, 240 p.

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

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Currículo e linguagem na educação infantil**. MEC /SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA** (Lei n. 8.069), Brasília 1990. Disponível em: [L8069 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/legis/leis/8069.htm). Acesso em: 07 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei nº. 10.172, de 09 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. Disponível em: [Miolo\\_RedeFederal.pdf \(mec.gov.br\)](https://www.mec.gov.br/miolo-rede-federal/pdf). Acesso em: 07 de maio de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: [L13005 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/legis/leis/2014/13005.htm). Acesso em: 07 de maio de 2024.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2006a.

BRASIL. **Parâmetros Nacional de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, v. 1, 2006b.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, v. 2, 2006c.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2018b.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. 48 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** - volume 1: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 103 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** - volume 2: Formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 85 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** - volume 3: Conhecimento do mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998c. 269 p.

CARVALHO, Cibele Noronha de. **Infâncias, direitos e políticas**. In carvalho, Levindo Diniz; Bizzotto, Luciana Maciel (org). **A criança e a cidade: Participação infantil na construção de políticas públicas**. [Belo Horizonte]: UFMG/FaE/NEPEI/TEIA, [2022]. pp.12-65.

CORSINO, Patrícia. **Trabalhando com projetos na educação infantil**. In Corsino, Patrícia (Org). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.- Coleção educação contemporânea).

DANTAS, Elaine Luciana Sobral; LOPES, Denise Maria de Carvalho de. **Educação infantil e currículo: um olhar sobre os olhares da produção acadêmica**. Educação, [S. l.], v. 43, n. 3, p. e38667, 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.3.38667. Disponível em: <https://revistaseletronicas.puocs.br/index.php/faced/article/view/38667>. Acesso em: 22 mar. 2024.

DIP, Flávia Franzini; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. **Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o**

tema. Revista Zero-a-Seis. Revista Eletrônica editada pelo núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância. v.21, n. 39 p. 31-50, jan./jun., 2019. ISSN 1980-4512 DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n39p31> . Disponível em: Vista do Sociologia da Infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema (ufsc.br). Acesso em: 05mar. de 2024.

Kuhlmann Júnior, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015. 192 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BRASIL, Instituto Nacional de Educação e Pesquisa. **Painel de Monitoramento do PNE**. Quadro Resumo dos Indicadores. Disponível em: [Painel de Monitoramento do PNE — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/monitoramento-do-pne). Acesso em: 21 maio de 2024.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro; DIAS, Adelaide Alves. **A Educação da primeira Infância no Brasil entre os séculos XIX e XX**. IX Seminário Nacional de estudos e pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro. **A Infância resiste à pré-escola?** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal da Paraíba, 2014. 237 f.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro. Etnografando a pedagogia do controle. In DIAS, Adelaide Alves; SILVA, Tarcia Regina (org.). **Crianças e Adolescentes em pauta**: territórios, desigualdades e participação social. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. ISBN:978-65-265-0296-9 [Digital].

MACÊDO, Lenilda Cordeiro; SOUZA, Mariana Pereira de. **Educação Infantil**: políticas e práticas no contexto da pandemia em municípios paraibanos. Revista Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 24, n. 45, p. 238-264, jan./jun., 2022. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e84923> . Disponível em: Educação infantil: políticas e práticas no contexto da pandemia em municípios paraibanos | Zero-a-Seis (ufsc.br) . Acesso em: 29 fev. 2024.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro; SALVINO, Francisca Pereira. **Planejamento curricular na Educação Infantil**: onde se situam professoras e crianças. In Salvino, Francisca Pereira; Rocha, Vagda Gutemberg Gonçalves (org.). **Currículo e formação docente**. Curitiba: Appris, 2018, p. 91-116.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7ª.ed. São Paulo: Cortez, 2011. 263 p.(Docência em Formação).

PARAÍBA. **Programa Integra Educação Paraíba**. Disponível em:[Programa Integra Educação Paraíba vai atuar no Programa Primeira Infância com gestão pedagógica e](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/monitoramento-do-pne)

formações continuadas — Governo da Paraíba (paraiba.pb.gov.br). Acesso em: 18 de julho de 2023.

PEREIRA, Fábio Hoffmann. **Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 22, n. 41, p.73-89, jan./jul., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p73>. Acesso em: 06 abr. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Os Significados do Currículo**. In SACRISTAN, J. G (org) **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, Renata Taís de Oliveira. **Significações e práticas de docentes acerca de currículo na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual Da Paraíba (UEPB). Campina Grande, 2017. 66 p.

SILVA, Givanildo da. **As políticas educacionais para a Educação Infantil Pós-1988: uma análise no município de São Raimundo Nonato-PI**. (Tese de Doutorado). João Pessoa, PB. Março/2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, 1999, 156 p.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova Iorque: UNICEF, 1989.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 18 ed. São Paulo: Libertad, 2008.

## APÊNDICE A- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

### Entrevista

Nome \_\_\_\_\_

Gênero \_\_\_\_\_

Em qual faixa etária de idade você se encontra:

Adultos -

18-30

31-41

42-50

51-61

Residência: zona rural \_\_\_\_\_ zona urbana \_\_\_\_\_

Formação acadêmica: ensino médio / magistério \_\_\_\_\_ graduação?  
qual? \_\_\_\_\_

Pós- graduação? Qual \_\_\_\_\_

Atuação profissional -escola zona Rural ou  
urbana \_\_\_\_\_ turno

Creche zona rural ou urbana

---

Atua em mais de uma creche e/ou escola?

A creche funciona em turno parcial ou integral?

---

1. Na instituição tem proposta pedagógica? \_\_\_\_\_ se não, porque não tem?
2. Como é realizado o planejamento na instituição? Juntam várias creches/ escolas? Ou é feito por creche/escola?

Com qual frequência acontece o planejamento das atividades pedagógicas?

3. Fale um pouco sobre a sua concepção de currículo da educação infantil?
4. Quais os documentos normativos são utilizados como diretriz e/ou base para a elaboração propostas curriculares
5. Qual a sua opinião sobre este/ estes documentos/os?
6. Você segue fielmente os direitos de aprendizagem e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, da forma como estão postos na BNCC?
7. No seu planejamento diário você trabalha com os campos de experiência de forma interdisciplinar? Explique, como assim?
8. A secretaria de educação promove formação continuada para os/ os professores/ as? Qual a frequência ou período ?