

CURRÍCULO E DIFERENÇAS NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CURRICULUM AND DIFFERENCES FROM THE PERSPECTIVE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS

CURRÍCULO Y DIFERENCIAS DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Fabiana Rodrigues Marques¹
Sirley Lizott Tedeschi²

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar o currículo de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), localizada no Município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, com o intuito de identificar como as professoras compreendem o currículo e como percebem as questões relativas às diferenças nas propostas curriculares da Educação Infantil. A pesquisa recorre aos estudos de Ariés (1986) para mostrar que a “infância” é uma construção social e histórica; aos estudos de Silva (2016), Lopes (2015), Moreira e Silva (2002), Macedo (2020), entre outros, para discutir currículo e diferença. Para a produção de informações realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco professoras que atuam nessa etapa educacional. Os resultados da pesquisa mostram que as professoras, em alguns momentos, se referem ao currículo como uma lista de conteúdo, mas, também, há a compreensão de que o currículo envolve certa flexibilidade ao representar as vivências e as experiências das crianças em sala de aula. No que se refere às diferenças, as professoras as reconhecem como sociais e culturais no contexto escolar, mas foram sucintas em seus argumentos ao falar sobre essa temática, indicando uma necessidade de

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), professora na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Engenheiro Valdemir Corrêa de Resende, MS/Brasil. E-mail: fazinha_marques03@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0002-5400-6390>

² Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), docente no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Basil. E-mail: tedeschi@uems.br <https://orcid.org/0000-0002-4557-8282>

formação específica sobre as diferenças no contexto da instituição de Educação Infantil.

Palavras-chave: Currículo. Diferenças. Educação Infantil. Professoras.

ABSTRACT:

This article aims to analyze the curriculum of a Municipal Early Childhood Education School (EMEI), located in the Municipality of Campo Grande, Mato Grosso do Sul, with the aim of identifying how teachers understand the curriculum and how they perceive issues related to differences in the curricular proposals for Early Childhood Education. The research uses studies by Ariés (1986) to show that “childhood” is a social and historical construction; to studies by Silva (2016), Lopes (2013; 2015), Moreira e Silva (2002), Macedo (2020), among others, to discuss curriculum and difference. With these authors, we understand the curriculum as a field of dispute in which power/knowledge relations are present and produce societies and subjects. To produce information, we conducted semi-structured interviews with five teachers who work in this educational stage. The research results show that teachers, at times, refer to the curriculum as a list of content, but there is also an understanding that the curriculum involves a certain flexibility when representing children's experiences in the classroom. With regard to differences, the teachers recognize them as social and cultural in the school context, but were succinct in their arguments when talking about this topic, indicating a need for specific training on the differences in the context of the Early Childhood Education institution.

Keywords: Curriculum. Differences. Child education. Teachers.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar el currículo de una Escuela Municipal de Educación Infantil (EMEI), ubicada en el Municipio de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, con el objetivo de identificar cómo las profesoras comprenden el currículo y cómo perciben cuestiones relacionadas a las diferencias en las propuestas curriculares de la Educación Infantil. La investigación utiliza los estudios de Ariés (1986) para mostrar que la “infancia” es una construcción social e histórica; a los estudios de Silva (2016), Lopes (2015), Moreira e Silva (2002), Macedo (2020), entre otros, para discutir currículo y diferencia. Para producir información, realizamos entrevistas semiestructuradas a cinco docentes que trabajan en esta etapa educativa. Los resultados de la investigación muestran que las profesoras a veces se refieren al currículo como una lista de contenidos, pero también existe el entendimiento de que el currículo implica cierta flexibilidad para representar las experiencias de los niños en el aula. Respecto a las diferencias, los docentes las reconocen como sociales y culturales en el contexto escolar, pero fueron concisos en sus argumentaciones al hablar de

este tema, indicando una necesidad de formación específica sobre las diferencias en el contexto de la institución de Educación Infantil.

Palabras clave: Curriculo. Diferencias. Educación Infantil. Profesores.

INTRODUÇÃO

Iniciamos o texto destacando uma fala da professora Tiana³, ao se referir ao currículo da Educação Infantil. Ela salienta, durante a entrevista que realizamos para o desenvolvimento da pesquisa, que “a gente deve pensar o currículo de uma forma bem flexível”. O posicionamento da professora nos faz pensar na potencialidade das concepções de currículo que circulam na escola e que podem contemplar as diferenças⁴. Também nos faz pensar que ao conversarmos com as professoras da Educação Infantil, produzimos reflexões sobre currículo, mas, também, construímos concepções sobre quem somos e como a nossa prática dentro da sala de aula tem ajudado na produção das identidades das crianças pequenas. Além disso, refletimos sobre as possibilidades de potencializar as diferenças no currículo, orientando/construindo práticas que abordem esses aspectos nas instituições de Educação Infantil, pois a escola é o espaço para refletir e discutir os temas de destaque social, no qual as pessoas podem expor suas ideias e compreensões, especialmente sobre currículo e diferenças.

Assim, nos propomos analisar o currículo da Educação Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Pequeno Príncipe⁵, localizada no município de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de identificar como as professoras compreendem o currículo e como percebem as questões relativas às

³ Utilizamos nomes fictícios sempre que nos referirmos às professoras que participaram da pesquisa, a fim de preservar o anonimato, conforme normas éticas de pesquisa.

⁴ Diferenças, no contexto da pesquisa, não são somente as étnico-raciais e/ou de gênero, por exemplo, e, sim, pensar o currículo da Educação Infantil tendo em vista a compreensão de como as culturas, os saberes e os conhecimentos de outros povos, que não os da cultura hegemônica, estão circulando no currículo escolar.

⁵ Utilizamos um nome fictício para a Escola de Educação Infantil (EMEI) para preservar o anonimato da instituição, conforme normas éticas de pesquisa.

diferenças nas propostas curriculares dessa etapa educacional. Para a análise das entrevistas das professoras, nos afastamos das metanarrativas universais e voltamos o olhar para o local e o contextual (Silva, 1994; Moreira; Silva, 2002). Nos afastamos, também, dos entendimentos que buscam a fixação de determinados conteúdos como essenciais no currículo, cujo intuito é produzir uma padronização dos sujeitos. Entendemos, como Macedo (2020), que uma política curricular que visa homogeneizar é impossível de ser realizada ou cumprida, pois as diferenças resistem a todas as formas de normalização.

Discutimos, em um primeiro momento, a infância e as diferentes concepções curriculares acerca da Educação Infantil para mostrar que as concepções de criança e infância, assim como de educação e de currículo, são construções históricas, portanto, influenciadas pelo poder e pelo saber. Em um segundo momento discutimos o currículo da Educação Infantil a partir da perspectiva das professoras, com o intuito de compreender como elas percebem as questões relativas às diferenças nas propostas curriculares. Desse modo, pretendemos contribuir no conhecimento e na problematização do currículo da Educação Infantil, para que o percurso formativo possibilite que as crianças pequenas vivenciem, desde cedo, a aprendizagem sobre as diferenças e o reconhecimento das múltiplas identidades e culturas diversas.

Conforme já dissemos, realizamos a pesquisa na EMEI Pequeno Príncipe, localizada na cidade de Campo Grande/MS. A EMEI atende crianças de 0 a 5 anos de idade. Selecionamos, para as entrevistas que ocorreram durante o ano de 2022, cinco professoras concursadas e com maior tempo de lotação na escola. Os critérios foram estabelecidos visto que quanto maior o período de lotação na escola, maior tempo possuem de acompanhamento das mudanças que ocorreram na Educação Infantil e nas legislações que orientam essa etapa.

A INFÂNCIA E AS DIFERENTES CONCEPÇÕES CURRICULARES ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A história da infância, como apontam Nascimento, Brancher e Oliveira (2008), é um tema relativamente recente, remetendo ao século XIX, e como objeto de estudo científico somente a partir da década de 1960. Os autores destacam que esse processo ocorre, dentre outros fatores, com a publicação, na França em 1960 e nos Estados Unidos em 1962, do livro de Ariés (1973) *História social da infância e da família*.

Ariès (1986) indica que na sociedade tradicional a infância era vista como período de fragilidade, em que ocorria uma fase que o autor denomina de “paparicação”, similar a um animal, mas que tendo o mínimo de possibilidade física, era já reunida aos adultos e, de criança pequena, passava a homem jovem, sem ter uma perspectiva de etapa de juventude. Nesse sentido, a socialização e transmissão de conhecimento era garantida por meio da convivência da criança com jovens e adultos. Durante esse período, as crianças dividiam os mesmos lugares dos adultos, independentemente de quais fossem. Portanto, não havia uma divisão territorial ou etária de atividades e funções.

A partir do século XVII, ainda de acordo com Ariès (1986), o surgimento da escola como meio de educação e aprendizagem modificou a forma como as crianças eram socializadas. Assim:

[...] a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderam até nossos dias, e ao qual se dá o nome de *escolarização* (Ariès, 1986, p. 11; grifo do autor).

Ariès (1986) aponta que esse processo perpassa o contexto histórico de moralização advinda das reformas católicas e protestantes tanto da Igreja, da Lei e do Estado. Isso deflagrou também a ideia – antes inexistente ou não obrigatória – de amor familiar, uma vez que “a família tornou-se o lugar de uma *afeição necessária* entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes” (Ariès, 1986, p. 11, grifos do autor). Assim, a criança passou a ter um local central e de importância para a formação familiar. O teórico também aponta que é nesse período que ocorre uma

“polarização da vida social no século XIX em torno da família e da profissão, e o desaparecimento [...] da antiga sociabilidade” (Ariès, 1986, p. 12).

A educação da criança esteve, durante séculos, sob responsabilidade da família, no convívio com os adultos e no compartilhamento das tradições, em que a criança tinha acesso e aprendia acerca das normas e regras de sua cultura. Na história contemporânea, no entanto, a educação da criança passa a ser realizada em ambiente externo à família, a partir da relação com diferentes interações sociais. No Brasil, essa transformação se deu inicialmente em espaços de creches, asilos e orfanatos, com caráter assistencialista para auxiliar mulheres que trabalhavam fora de casa ou viúvas sem amparo familiar (Paschoal; Machado, 2009). Nesse sentido, a educação do período tinha um cunho de educar para a moral e não intelectualmente as crianças, reforçando certo aspecto de submissão, tanto da criança quanto de sua família, ao Estado e a classe dominante, assegurando a baixa posição na sociedade. “Essa educação pobre para pobres, oferecida nestas instituições, portanto, não resguardaria o direito da criança e da família ao pleno desenvolvimento social” (Silva; Sousa, 2017, p. 189).

Além do viés filantrópico de atendimento da população, outros fatores sociais influenciaram para o desenvolvimento desse espaço, como alta taxa de mortalidade infantil, desnutrição, acidentes domésticos, que influenciaram setores da sociedade – como instituições religiosas, empresários e educadores – a pensar em espaços de cuidado. Conforme Paschoal e Machado (2009, p. 82):

Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia.

Antes de irem às creches por mais de um século, a roda de expostos foi à única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil. As famílias deixavam as crianças nesse espaço, rodavam o dispositivo e iam embora sem serem identificadas.

Mesmo sendo uma instituição criticada por muitos movimentos sociais que eram contrários à sua existência, ela foi extinta somente em meados de 1950.

Dessa forma, o surgimento das creches no Brasil veio como uma forma de minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças. No século XIX, durante a migração para a área urbana, as creches foram criadas por organizações filantrópicas. Tanto as creches, quanto posteriormente os jardins de infância, tinham tendências jurídico-policial, médico-higienista e religiosa.

Com a industrialização no Brasil, que correspondeu a uma maior inserção da mulher no mercado de trabalho, os movimentos operários ganharam força e em suas pautas defendiam também a criação de instituições de educação e cuidado da criança. Paschoal e Machado (2009), citando o trabalho de Oliveira (1992), discutem as manobras dos donos das fábricas em busca de controlar essas organizações operárias, concedendo, de certa maneira, benefícios sociais, como também creches e escolas maternais para os filhos dos trabalhadores. Nesse sentido, influenciado pelo processo de industrialização e urbanização, ocorre a expansão de instituições voltadas ao atendimento da criança, sob orientação de diferentes instituições, como a Igreja, empresas filantrópicas e órgãos de assistência social.

Não obstante, “este tipo de instituição caracterizava-se, desde já, como um ‘mal necessário’, destinado a cuidar de crianças enquanto suas mães estivessem nas fábricas, trabalhando” (Silva; Sousa, 2017, p. 191). É necessário perceber que, nesse contexto, ao passo que a educação das crianças das classes trabalhadoras aconteceu em uma perspectiva assistencialista e visando uma prática pedagógica a fim de suprir carências, a deficiência e o desfavorecimento dessas classes, a educação das crianças das classes dominantes se deu de forma a preparar a criança para a socialização e preparação para o ensino regular. Nesse aspecto, o viés educacional de uma e de outra classe eram gritantes e díspares (Paschoal; Machado, 2009).

Cabe também a menção ao viés assistencialista, em que a formação do responsável pelo cuidado da criança nesse ambiente não era um requisito, ainda

relacionado ao papel da mulher de cuidado materno. O uso de termos como “tia”, por exemplo, reforça essa relação cotidiana do ambiente doméstico na Educação Infantil da época e que se manteve por muito tempo. Silva e Souza (2017, p. 191) defendem que “com isso, a má qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil apresenta uma relação muito estreita com os estereótipos criados através dos tempos para esta função”. Essa condição assistencialista se mantém, em grande medida, ainda no contexto mais contemporâneo das décadas de 1970 e 1980, em que os espaços ainda eram aqueles que se encontravam ociosos e/ou cedidos por outras instituições àquelas de atendimento de Educação Infantil, o que reforça, ainda mais, a questão da má qualidade de atendimento. Assim,

O atendimento de baixa qualidade, destinado às crianças das camadas menos favorecidas ficou ainda mais evidente com o vínculo destas instituições com as Secretarias da Assistência Social e não à Educação. Consolidando o preconceito e o atendimento compensatório, já que contribuiria para que as crianças não ficassem nas ruas (Silva; Sousa, 2017, p. 191-192).

No contexto da redemocratização do Brasil, diferentes setores sociais, desde organizações não governamentais, até pesquisadores e comunidade acadêmica e a própria população se uniram para fins de garantir o direito da criança à educação de qualidade (Paschoal; Machado, 2009). É com a Constituição de 1988, que a Educação Infantil passou a ser obrigação do Estado, a educação como dever do Estado se estabelece no Art. 208, e no inciso IV fica garantido no texto da lei o atendimento em creche e pré-escola, inicialmente de crianças de 0 a 6 anos, porém, modificado pela Emenda Constitucional n.º 53/06, passou a atender crianças de 0 a 5 anos (Brasil, 1988; 2006).

Paschoal e Machado (2009) relembram que é com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que a Educação Infantil passa da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação, como parte da Educação Básica. Assim, quando na LDB de 1996, estabelecida pela Lei n.º 9.394, de 20

de dezembro de 1996, de acordo com o Art. 11, inciso V, fica a cargo dos municípios oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, têm-se que:

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. O texto legal marca ainda a complementaridade entre as instituições de Educação Infantil e a família (Brasil, 1998, p. 11, grifo nosso).

Podemos, então, concordar com Barreto, Silva e Melo (2010), que recordam que a Educação Infantil tem função pedagógica de trabalhar com os conhecimentos infantis e, a partir deles, ampliar a rede de significados concretos para a vida da criança, ao mesmo tempo em que asseguram a aquisição de novos conhecimentos. Nesse contexto, tem-se também o documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), publicado em 1998, que estabelece parâmetros para creches, entidades equivalentes e pré-escolas, em consonância com a LDB. No texto de apresentação, tem-se como consideração que a infância é

[...] a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p. 7; grifos no original).

Por criança, entende-se, pela leitura dos referenciais legais, um conceito historicamente construído, portanto, modificado com o passar do tempo. No documento referencial fica estabelecido o conceito de criança como sujeito social e histórico, parte da organização familiar inserida em determinada sociedade, determinada cultura e, assim, historicamente determinado.

Nesse sentido, o ato de educar diz respeito a propiciar condições de aprendizagem, situações de cuidado e de brincadeira, de maneira integrada para o desenvolvimento das capacidades infantis. Desse modo, “a educação poderá auxiliar o

desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis" (Brasil, 1998, p. 23).

Ao abordarmos a questão do currículo, o documento referencial parte de diferentes propostas de currículo até então não existentes na educação brasileira para a Educação Infantil. Essas propostas, diversas e heterogêneas, levaram em consideração três aspectos: "a das práticas sociais, a das políticas públicas e a da sistematização dos conhecimentos pertinentes a essa etapa educacional" (Brasil, 1998, p. 14).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) reafirmam que o currículo da Educação Infantil se baseia no cuidar e no educar, sendo fundamentais e indissociáveis no processo de ensino das crianças pequenas e de criar atitudes de valorização às diferenças, sendo, portanto, imprescindível organizar nas instituições de Educação Infantil, um ambiente de aprendizagem que pense:

Um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (Brasil, 2013, p. 93).

Segundo o documento na Educação Infantil é preciso um currículo que se embase em interações e práticas educativas relacionadas ao cotidiano familiar e à cultura para proporcionar às crianças novas vivências individuais e coletivas.

Nono [s. d.] destaca que outros documentos do Ministério da Educação buscaram subsidiar as práticas da Educação Infantil, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009). Além da Base Nacional Comum Curricular (2017) que organizou a aprendizagem do currículo da Educação Infantil por meio dos

Campos de Experiências, que são cinco: 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; e afirmou que se garante a aprendizagens das crianças por intermédio das “[...] interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (Brasil, 2017, p. 40).

O artigo 21 da Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, também reforça a ideia de que as instituições responsáveis pela oferta da Educação Infantil devem organizar seus currículos com base nas interações e nas brincadeiras. Tais elementos devem garantir situações pedagógicas que ampliem as aprendizagens e favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. Essas instituições educativas devem promover ainda o “[...] respeito às diferenças e às diversidades de matriz sociocultural, territorial, econômica, étnico-racial, de gênero e etária que se apresentam na população atendida” (Brasil, 2024, art. 2).

Portanto, vimos como a concepção de criança e infância, de educação e de currículo, mas também da organização curricular, das escolhas de nível de hierarquia dos componentes curriculares são produtos de uma construção social e histórica, a qual é influenciada pelo poder e pelo saber; por isso é importante que os docentes de crianças pequenas debatam todas essas questões, pois estão relacionadas com os processos de subjetivação, com a produção de identidades e diferenças das crianças.

Silva (2000) esclarece que, por meio do currículo, as identidades/diferenças são produzidas. Enfatiza que precisamos pensar as identidades/diferenças como indissociáveis, pois uma não existe sem a outra, assim,

A identidade é aquilo que se é: “sou brasileiro”; “sou negro”, “sou jovem”, “sou homem”. [...]. Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é velha”, “ela é mulher” (Silva, 2000, p. 74).

Nesse sentido, as concepções de identidades/diferenças são, como debate Silva (2000), indissociáveis, pois a diferença só faz sentido quando entendida a partir de sua relação com a identidade. Em outras palavras, quando se aponta um determinado aspecto da identidade de um indivíduo, há uma cadeia de declarações, em geral oculta, sobre outras identidades. Ou seja, “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (Silva, 2000, p. 75). Dessa forma, identidade e diferença são mutuamente determinadas e são resultados de atos de criação linguística, ou seja, sãoativamente produzidas, no contexto das relações culturais e sociais, pela linguagem. É por meio da fala que se produz as identidades/diferenças (Silva, 2000).

Nesse processo de formação das identidades das crianças, o currículo precisa possibilitar que elas percebam, respeitem e potencializem as diferenças, pois o Outro é diferente e o currículo nos constitui como sujeitos de forma muito particular, individual e coletivamente.

CURRÍCULO E DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS

Nas entrevistas que realizamos com as cinco professoras da EMEI Pequeno Príncipe, procuramos construir um espaço de diálogo entre entrevistador e entrevistado, considerando, conforme Silveira (2002), que o entrevistador é afetado pelas experiências culturais e sociais das professoras. Optamos pela entrevista semiestruturada, uma vez que, diferente da modalidade estruturada, que segue um roteiro de questões determinadas e que são respondidas com um padrão rígido e fixo, as entrevistas semiestruturadas tem roteiro flexível. O intuito das entrevistas foi verificar quais as concepções de currículo das docentes da EMEI Pequeno Príncipe e como elas percebem as questões relativas às diferenças nas propostas curriculares dessa etapa educacional. Inicialmente, indagamos as professoras sobre as

compreensões, concepções de currículo e como elas constroem o currículo que desenvolvem no dia a dia escolar.

A partir dessas indagações, a professora Jasmine, diz que “o currículo ele é o espelho, o espelho que a gente utiliza para o ponto de partida, para fazer um trabalho legal e compreensivo, então, ele é o ponto de partida”. A professora comprehende o currículo como o início do processo educacional, como um guia para começar a pensar o trabalho educativo, olha os conteúdos que deve trabalhar e posteriormente busca atividades relacionadas com esses.

As orientações curriculares que vem como documento orientador da Rede Municipal de Educação (REME) de Campo Grande, trazem o currículo estruturado ainda como uma lista de conteúdo que os/as professores/as devem cumprir durante o ano letivo. Por essa razão, as professoras da Educação Infantil, de maneira geral, falam do currículo como um manual ou roteiro de atividades a ser seguido. Está descrito nesse documento que:

A seleção, organização e distribuição do conhecimento que será acessado no espaço escolar é uma tarefa que cabe aos órgãos competentes [...]. Dessa forma, este Referencial foi estruturado, atendendo à especificidade dos conhecimentos e saberes relativos a essa faixa etária, possibilitando a organização das práticas educativas e conferindo um caráter intencional às ações docentes desenvolvidas nas instituições (Campo Grande, 2020, p. 34).

No Referencial aparecem os conteúdos que foram selecionados para cada grupo infantil, os quais apresentam conhecimentos ou saberes tidos como fundamentais para cada faixa etária. Isso mostra que, “apesar de todas as transformações importantes ocorridas na natureza e na extensão da produção do conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais” (Silva, 2022, p. 32). Para o autor o currículo não pode ser entendido meramente como uma “lista de conteúdos”, mas como tudo aquilo que ocorre na escola. Nesse sentido, o currículo é entendido:

[...] como conjunto de todas as experiências do conhecimento proporcionadas aos/as estudantes – está no centro mesmo da atividade educacional. Afinal, a escola não está apenas histórica e socialmente

montada para organizar as experiências de conhecimento de crianças e jovens com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social [...]. Isto é, o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação. (Silva, 1996, p. 179)

Assim como Silva (1996), Lopes (2006) também reitera que o currículo é construído por meio das vivências que as pessoas têm, também, em sala de aula, por isso a professora Jasmine destaca que “se volta para as situações que emergem de sala de aula (curiosidade, dúvidas) das crianças”. Neste caso, “o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive” (Lopes, 2006, p. 30). O/a professor/a precisa dar enfoque às curiosidades das crianças e responder suas dúvidas, porque elas também são agentes construtores do currículo e esse é flexível, permitindo mudar as perspectivas educativas de acordo com a necessidade de cada aula.

A professora Jane se manifesta em relação ao currículo, afirmando que:

O currículo, eu comprehendo que é tudo que eu possa pensar e colocar no meu planejamento, para que eu possa atender aquela criança e chegar no meu objetivo que é o aprendizado daquela criança e a partir desse conhecimento que eu julgo importante é que eu começo a pensar num currículo específico, um currículo específico para que eu possa trabalhar em cima dele.

Jane comprehende que o currículo são os conteúdos que trabalha dentro de seu planejamento com intuito de promover a aprendizagem das crianças, buscando ampliar o currículo geral para trazer um currículo específico, próximo à necessidade real das crianças, promovendo um conteúdo que seja “[...] abrangente, significativo e alcance os valores daquela criança” (Jane, 2023). Na mesma perspectiva, Silva (2016, p. 55, grifo do autor), explica que “o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. O currículo é um local, onde ativamente, se produzem e se criam significados sociais”. Os conteúdos sociais significativos para as crianças são, portanto, aqueles em que se abrangem as realidades culturais local e regional, com as quais as crianças convivem.

Ainda em relação ao currículo, a professora Bela afirma que “os currículos estão em forma de conteúdos que a gente usa, vem da Secretaria Municipal de Educação e da Base Nacional Comum Curricular, mas o currículo também envolve todo o processo de aprendizagem da criança dentro da instituição”. A professora Moana, por sua vez, diz que “o currículo da Educação Infantil, segundo a BNCC, ele é o nosso referencial. É através dele que a gente consegue fazer os planejamentos e compreender o que é mais importante para se ensinar e chegar na aprendizagem para a criança”.

Problematizamos a fala da professora Bela e da professora Moama, salientamos que a construção do currículo não é um conjunto de conteúdos elencados em um guia elaborado e pronto a ser seguido pelo/a professor/a. Currículos não são aqueles documentos oficiais organizados pelo município (*Referencial de Educação Infantil do Município de Campo Grande/MS*) e pelo governo federal (*BNCC para Educação Infantil*) em que os conteúdos a serem ensinados são organizados em campos de experiências. Salientamos, contudo, que os/as professores/as que trabalham em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, precisam utilizar tais documentos apenas como uma referência no momento de organizar seus planejamentos de aula e, também, de montar o plano anual de ensino que seguirão.

É preciso, pois, repensar a forma como se tem compreendido/desenvolvido o currículo da Educação Infantil, principalmente quando ele é reduzido aos campos de experiências. Sabemos que as crianças têm suas especificidades sociais e culturais, as quais precisam ser contempladas nos processos pedagógicos. Afirmamos isso, pois “oferecer os mesmos conteúdos e materiais as crianças com diferentes experiências, conhecimentos, desejos e possibilidades de aprendizagem perpetua as desigualdades entre eles e desrespeita seus direitos, transformando-os em obrigações limitadas por normas que não os atendem” (Oliveira, 2018, p. 57).

Assim, nos processos de aprendizagem, o/a professor/a precisa variar os conteúdos e as metodologias empregados nas aulas para não perpetuar a desvalorização das experiências culturais e sociais das crianças. Além disso, essa ideia

de que o currículo é “um guia” de conteúdo a ser seguido para o desenvolvimento do fazer pedagógico do/a professor/a, como afirmou a professora Bela, é ainda, conforme Silva (2016), uma concepção tradicional de currículo, pois centra a atenção nos conteúdos que constam na proposta curricular, como se esses conhecimentos fossem “inquestionáveis” e, portanto, devessem ser transmitidos sem qualquer contestação. Nessa forma de compreender o currículo não predominam os ideais de respeito e de valorização às diferenças, à diversidade e às diferentes identidades, pois “as teorias tradicionais ao aceitar o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas” (Silva, 2016, p. 16; grifos do autor).

Lopes (2018) destaca que o currículo escolar brasileiro não deve ser igual, ninguém aprende de maneira igual, porém o currículo precisa ter sentido, expressar os saberes heterogêneos, as experiências de vida da população e os anseios de cada grupo. Consequentemente, o currículo deve ser construído de acordo com a realidade da comunidade escolar, onde as escolas estão inseridas.

[...] não é necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro. Além de não ser necessário que o currículo seja igual em todo país, também não é possível que o currículo seja igual (Lopes, 2018, p. 25, grifo do autor).

Ainda em relação à concepção de currículo, a professora Tiana complementa, lembrando que “currículo é tudo aquilo que vem tanto dentro como fora da sala, tudo que acontece, toda a bagagem que a criança traz, também é tudo que acontece dentro do lugar onde você trabalha”. É preciso que o currículo seja flexível e venha contemplar e discutir a realidade das culturas silenciadas, dos “[...] grupos sociais minoritários e ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder, [e que] costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação (Santomé, 2009, p. 161-162); no caso do Brasil, apontamos a im-

portância de colocar no centro do currículo a história dos povos afrodescendentes, dos indígenas, dos quilombolas, dos campesinos, dentre outros.

Nas entrevistas realizadas com as professoras, também perguntamos como elas compreendem/percebem as diferenças no contexto da escola e do currículo. Sobre isso, a professora Jasmine diz que na instituição existem as diferenças “[...] de grupos, tanto de culturas diferentes, de famílias diferentes, de raça e cor, tipos de família e, assim, de regiões”. Ela afirma que “cada um tem a sua diferença e que ser diferente é ser igual, é ser normal”. A professora comprehende que ser diferente é ser igual, no sentido de que todas são crianças e que as diferenças fazem parte da vida humana.

Nesse sentido, a função da educação escolar é muito mais do que ensinar conhecimentos, transmitir conteúdos e produzir resultados em exames. Tampouco, afirma Lopes (2015, p. 25),

[...] vincula-se a projetos identitários fixos para os alunos e alunas ou à formação de um pressuposto sujeito educado universal. Educação se remete à cultura, aos processos de identificação imprevisíveis e incontroláveis, à constante dinâmica incomensurável entre permanência e mudança (só se produz algo novo, com base em uma tradição; só se constrói uma tradição, pela mudança de seus sentidos).

Ainda de acordo com a autora, ensinar envolve a valorização da identidade de cada criança, pois não existe um sujeito universal, cada pessoa tem suas especificidades, sentimentos e modo de ser, mesmo porque a cada dia aprendemos novas experiências que vão moldando-nos como pessoas (Lopes, 2015).

Para a professora Bela, a diferença está nas características próprias de cada pessoa, como a cor de pele, a forma do cabelo. Segundo ela, a diferença “é que cada pessoa tem seu jeitinho de ser, a sua cor de pele, o seu cabelo, mas não significa que uma seja melhor ou pior que a outra, todos têm seu valor, são seres humanos”. Sobre isso, vale destacar que embora, sejamos iguais, porque somos seres humanos, temos nossas diferenças, que precisam ser discutidas dentro dos conteúdos e componentes curriculares, permitindo à criança:

[...] se situar no mundo em que vive e perceber as situações agressivas a que muitos indivíduos e grupos estão submetidos por fatores relacionados a classe, raça e gênero. A intenção é propiciar a compreensão de que essas situações não são inevitáveis e podem ser transformadas (Moreira; Macedo, 2001, p. 123).

É dever do/a professor/a despertar questionamentos, suscitar dúvidas sobre as questões de desvalorização de determinados grupos étnico/culturais, mostrando que tais preconceitos são evitáveis e que cada um de nós pode contribuir com a transformação da sociedade, proporcionando às crianças vivências diversas com jogos, brincadeiras e músicas de diversas culturas para que aprendam a valorizar as diferenças. Essas ações são necessárias pois, segundo Silva (2000, p. 73, grifo do autor), as questões da diferença no currículo normalmente são “tratadas de forma marginal, como ‘temas transversais’ [...]. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas”.

Tiana relata que percebe a “[...] diferença social”; já a professora Jane diz que percebe “a diferença de cultura, eu percebo ter uma pequena diferença na sala de aula na turma, de cultura, trazidas já de casa [...]”. Estas professoras não problematizam, em suas falas, as diferenças sociais, culturais e raciais, destacam, apenas, que as percebem. Contudo, é preciso que a educação promova na escola “espaços que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos socioculturais do contexto em que vivemos e da história do nosso país” (Moreira, Candau, 2008, p. 25). Moreira e Candau (2008, p. 25-26; grifo dos autores) destacam que os processos educativos tendem:

[...] a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado “natural”. Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva destes processos.

Observamos que as professoras entrevistadas apresentaram concepções distintas sobre currículo e que entendem que existem diferenças entre as crianças da Educação infantil, contudo, não problematizam essas diferenças, sejam sociais, culturais ou raciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do currículo da EMEI Pequeno Príncipe, localizada em Campo Grande, que teve como objetivo identificar como as professoras compreendem o currículo e como percebem as questões relativas às diferenças nesta etapa educacional, percebemos que ainda há um longo caminho a ser trilhado até que as propostas curriculares coloquem no centro do processo educativo os saberes, as culturas, os modos de vida dos grupos historicamente invisibilizados e subalternizados. No que se refere às questões do currículo da Educação Infantil, destacamos que existe, entre as professoras entrevistadas, concepções e compreensões diferentes sobre o que seja currículo.

Identificamos que no desenvolvimento pedagógico, as professoras ainda têm direcionado seu trabalho nas classes de Educação Infantil para uma lista de conteúdos a serem trabalhados e “cumpridos” durante o ano letivo. Tal fato pode ser compreendido, pois, em Campo Grande, o Referencial Curricular da REME é estruturado por uma sequência de conteúdos divididos dentro dos Campos de Experiências. No entanto, algumas docentes entendem que o currículo é flexível e está sempre se modificando, uma vez que na prática pedagógica se relaciona às experiências desenvolvidas com as crianças no cotidiano da classe de Educação Infantil, com as suas vivências sociais, culturais e étnicas advindas de sua comunidade local e seu lugar social.

Quando indagadas acerca das diferenças no currículo da Educação Infantil, as professoras disseram reconhecer as diferenças sociais, culturais e raciais, mas não problematizaram e se mostraram sucintas nos argumentos. Percebemos certa insegurança e apreensão em falar sobre essa temática, um receio de serem

incompreendidas ao relatar certas diferenças que constatam na instituição de Educação Infantil. Isso se deve, em grande medida, pela falta de uma formação específica voltada para a perspectiva das diferenças.

Embora o Projeto Político Pedagógico da EMEI Pequeno Príncipe defende a ideia de um currículo que está em constante reflexão e reconstrução dos saberes, nos quais tanto os/as professores/as quanto as crianças devem sempre estar em um processo de debates, respeito e de valorização das diferenças culturais, étnicas, de gênero, crenças, o currículo que precisamos trabalhar é baseado na cultura eurocêntrica, em que se privilegia a cultura de poucos grupos em detrimento de outros e da sua cultura. Portanto, é imprescindível a ampliação das discussões sobre as diferenças.

Desse modo, é necessário realizar e ampliar debates acerca das diferenças no currículo da Educação Infantil em nível nacional, pois discutir contribuições pertinentes as formações continuadas e aos documentos que trazem a normatização para o planejamento curricular das escolas e dos sistemas educacionais brasileiros é pensar em como trabalhar as diferenças no currículo de maneira plena. Entendemos que a sociedade tem o dever, não apenas de conhecer a diversidade que a rodeia, respeitar essas diferenças, aprendendo com elas, potencializando-as.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARRETO, L. G. M.; SILVA, N. de; MELO, S. dos S. **A história da Educação Infantil**: Centro de Educação Infantil Eusébio Justino de Camargo Nova Olimpia – MT. Fórum de Educação e Diversidade – Diferentes (des)iguais e desconectados, Unemat, IV, *Anais...*, Cáceres, 2010. Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/luciani.pdf. Acesso em: 3 maio 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 1988. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 4 maio 2023.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Brasília: 2006. Disponível
em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1.
Acesso em: 4 maio 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível
em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 17 de OUTUBRO DE 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Disponível em:
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-1-de-17-de-outubro-de-2024-591687293>. Acesso em: 13 jun. 2025.

CAMPO GRANDE. Proposta Político Pedagógica: “Pequeno Príncipe”. Campo Grande, 2020. 124 p.

LOPES, A. C. Apostando na Produção Contextual do Currículo. In: AGUIAR, M. A. da S; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-26. Disponível em:
<<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

LOPES, A. C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Revista Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MACEDO, E. F. A Base Nacional Curricular Comum: um diálogo com Elizabeth Macedo. **Revista RBBA**. Vit. da Conquista, Bahia, Brasil / Santa Fe, Santa Fe, Argentina, v. 09, n. 2, p. 123-135, dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/7790/5314>>. Acesso em: 13 maio 2023.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, A. F. B, SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Curriculum, Cultura e Sociedade**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. F. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p. 117-145.

NASCIMENTO, C. T. do; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. A construção social da infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Contexto & Educação**, ano 23, n. 79, p. 41-53, 2008.

NONO, M. A. **Breve histórico da Educação Infantil no Brasil**. Fundamentos e Princípios da Educação Infantil, Departamento de Educação. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. [s. d]. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/227/1/01d12t01.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2023.

OLIVEIRA, I. B. de. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 55-59.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches**: Crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR online**, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>>. Acesso em: 13 maio 2023.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 159-177.

SILVA, J. R.; SOUSA, F. L. Aspectos históricos da Educação Infantil no Brasil. **Colloquium Humanarum**, vol. 14, n. especial, p. 188-194, jul./ dez. 2017. Disponível em: <<https://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20%20Edu-ca%C3%A7%C3%A3o/ASPECTOS%20HIST%C3%93RICOS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20NO%20BRASIL.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2023.

SILVA, K. F. **Compreensões de professoras sobre os campos de experiências presentes no currículo da Educação Infantil**. 2022. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, T. T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In.: SILVA, T. T. & MOREIRA, A. F. (Eds.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 184-202.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. C. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Data da submissão: 23/04/2025

Data do aceite: 19/06/2025