



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

FABIANA RODRIGUES MARQUES

CURRÍCULO ESCOLAR E AS DIFERENÇAS:
PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Campo Grande

2024

FABIANA RODRIGUES MARQUES

**CURRÍCULO ESCOLAR E AS DIFERENÇAS:
PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação – Profeduc – Área de concentração Formação de Professores, Culturas e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sirley Lizott Tedeschi

Campo Grande

2024

M317c Marques, Fabiana Rodrigues

Currículo escolar e as diferenças : perspectivas das professoras da educação infantil / Fabiana Rodrigues Marques. – Campo Grande, MS: UEMS, 2024.
135 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Sirley Lizott Tedeschi.

1. Currículo 2. Educação infantil 3. Diferenças I. Tedeschi, Sirley Lizott II.
Título

CDD 23. ed. - 375

FABIANA RODRIGUES MARQUES

**CURRÍCULO ESCOLAR E AS DIFERENÇAS:
PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, Área de concentração Formação de Professores, Culturas e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Campo Grande, ____/ ____/ 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Sirley Lizott Tedeschi (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a Dr.^a Léia Teixeira Lacerda
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a Dr.^a Ordália Alves de Almeida
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

À minha querida mãe Bernarda Rodrigues Dominguez (*in memoriam*), cujo empenho em me educar sempre veio em primeiro lugar. Aqui estão os resultados dos seus esforços. Com muita gratidão e amor.

AGRADECIMENTOS

À Fundect, órgão de fomento, por conceder bolsa de estudos como estímulo à minha pesquisa na área da Educação.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por proporcionar um curso de inestimável contribuição para minha carreira profissional na área da Educação.

À orientadora, Prof.^a Dr.^a Sirley Lizott Tedeschi, pela orientação ao longo da realização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelas contribuições na minha formação.

Às professoras sujeitas dessa pesquisa, por aceitarem contribuir com o estudo realizado.

À minha amiga de curso Gislene Souza Alves, que permaneceu ao meu lado nesse mestrado, não me permitindo desistir.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização da pesquisa.

“Educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o igual e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto.” (Silva, 2000, p. 101)

MARQUES, Fabiana Rodrigues. *Currículo escolar e as diferenças: Perspectivas das professoras da Educação Infantil*. 2024. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, Campo Grande, 2024.

RESUMO

A pesquisa intitulada “Currículo escolar e as diferenças: perspectivas das professoras da Educação Infantil” está vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Culturas e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação (Profeduc) da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Tem como objetivo analisar o currículo da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Pequeno Príncipe, localizada no município sul-mato-grossense de Campo Grande, 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 se aproxima do campo teórico pós-crítico, por isso, entende que o currículo é um campo de disputa constante de conhecimentos, em que as relações sociais de poder/saber estão presentes na construção da sociedade e do sujeito que se modifica pelo passar dos tempos históricos e cultura da época. Para a produção de informações foi realizada a análise documental de normativas e legislações nacionais do campo da Educação Infantil e local (Reme – Campo Grande – MS), pois estes documentos orientam a implementação do Currículo da Educação Infantil. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras que atuam nessa etapa educacional. Os resultados da pesquisa demonstram que não há a ênfase necessária nas discussões sobre a relevância das diferenças nas normativas que orientam o currículo da Educação Infantil no Brasil. Também mostra, por meio da análise das entrevistas com as professoras que, em geral, tem-se a ideia de currículo como uma lista de conteúdos, mas também há a compreensão de que ele envolve certa flexibilidade ao representar as vivências e as experiências que as pessoas têm em sala de aula. No que se refere às diferenças, as professoras foram sucintas em suas respostas, demonstrando certa insegurança ao falar sobre essa temática, indicando uma carência na formação específica para as diferenças na instituição de Educação Infantil. Por esta razão, a devolutiva da pesquisa para a escola onde desenvolvemos a pesquisa e para as professoras que participaram, será por intermédio de um curso de formação, com três encontros formativos relacionados à questão das diferenças no currículo da Educação Infantil. Para a Secretaria Municipal de Campo Grande será apresentado o resultado dessa pesquisa, com sugestão de oferta de formações continuadas relacionadas às diferenças, no currículo, para aprimorar a formação dos/as professores/as que atuam na Educação Infantil na REME.

Palavras-chave: Currículo. Educação Infantil. Diferenças.

MARQUES, Fabiana Rodrigues. *School curriculum and differences: Perspectives of Early Childhood Education teachers*. 2024. 135 p. Dissertation (Professional master's degree in education) – State University of Mato Grosso do Sul, UEMS, Campo Grande, 2024.

ABSTRACT

The research entitled "School Curriculum and Differences: Perspectives of Early Childhood Education Teachers" is linked to the Teacher Training, Cultures and Diversity Research Line of the Graduate Program - Professional master's degree in education (PROFEDUC) of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS). Its objective is to analyze the curriculum of the Pequeno Príncipe Municipal Early Childhood Education School (EMEI), located in the municipality of Campo Grande -MS, to identify how the teachers understand the curriculum and how they perceive issues related to differences in the curriculum proposals for Early Childhood Education. The research is close to the post-critical theoretical field, which is why it understands that the curriculum is a field of constant dispute over knowledge, where social relations of power/knowledge are present in the construction of society and the subject, which is modified by the passage of historical times and the culture of the time. To produce information, a documentary analysis was carried out of national regulations and legislation in the field of early childhood education and local legislation (Reme - Campo Grande - MS), as these documents guide the implementation of the Early Childhood Education Curriculum. Semi-structured interviews were also conducted with the teachers who work at this stage of education. The results of the research show that there is not the necessary emphasis on discussions about the relevance of differences in the regulations that guide the Early Childhood Education curriculum in Brazil. It also shows, through the analysis of the interviews with the teachers, that in general there is an idea of the curriculum as a list of contents, but there is also an understanding that it involves a certain flexibility in representing the experiences that people have in the classroom. Regarding differences, the teachers were succinct in their responses, showing a certain insecurity when talking about this subject, indicating a lack of specific training for differences in early childhood education institutions. For this reason, the return of the research to the school where we carried out the research and to the teachers who took part, will be through a training course, with three training meetings related to the issue of differences in the Early Childhood Education curriculum. The results of this research will be presented to the Municipal Department of Campo Grande/MS, with a suggestion to offer continuing training related to differences in the curriculum, to improve the training of teachers who work in Early Childhood Education at REME.

KEYWORDS: Curriculum. Early Childhood Education. Differences.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – DCNEI – Resultado quanto aos termos de busca	64
Quadro 2 – BNCC – Resultado quanto aos termos de busca	73
Quadro 3 – Referencial Curricular de Campo Grande – Resultado quanto aos termos de busca	84
Quadro 4 – Projeto Político Pedagógico da EMEI Pequeno Príncipe – Resultado quanto aos termos de busca	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNCCEI – Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEINF – Centro de Educação Infantil
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PDDE – Programa Plano Dinheiro Direto na Escola
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROFEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação
RCMEIS – Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador
REME – Rede Municipal de Ensino
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG – Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO E CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	12
1.1 O campo teórico da pesquisa.....	14
1.2 Os caminhos metodológicos.....	21
1.3 O contexto e os sujeitos da pesquisa	23
1.4 Estado do conhecimento.....	25
2. CURRÍCULO E DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
2.1. Recortes históricos das teorias do currículo	33
2.2. Infância e Educação Infantil no Brasil: diferentes concepções curriculares	41
2.3. Currículo, representação e produção de identidades/diferenças na Educação Infantil.....	47
3. O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE AS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	55
3.1 As diferenças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)..	55
3.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e as diferenças.....	66
3.3 As diferenças no Referencial da Educação Infantil do Município de Campo Grande	73
3.4 Diferenças no Projeto Político Pedagógico - PPP da EMEI Pequeno Príncipe, Campo Grande - MS	84
4. AS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS.....	91
4.1 “O currículo é o espelho [...], o ponto de partida” - mas tem flexibilidade ao representar as vivências e as experiências que as pessoas têm em sala de aula	92
4.2 “Cada pessoa tem seu jeitinho de ser”: diferenças sociais e culturais estão no currículo e nos singularizam como sujeitos	98
4.3 “É preciso ser mais discutida a questão de como trabalhar as diferentes culturas dentro das escolas”: formação continuada e as diferenças na Educação Infantil	101
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	107
REFERÊNCIAS	111

APÊNDICE A – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ANEXO A - APROVAÇÃO PLATAFORMA BRASIL

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO

1. INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO E CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Optarei em escrever a introdução do texto em primeira pessoa, pois me apresentarei e escreverei sobre a minha aproximação com o tema a ser discutido. Contudo, no restante da dissertação será usada a primeira pessoa do plural.

É imprescindível transitar por minha trajetória profissional e pessoal para situar-me enquanto pesquisadora do tema da Educação e do Currículo. Tendo iniciado em 2007 como professora, tenho a convicção de que o aprendizado da docência, desde os primeiros anos, implica em um processo marcado pelo enfrentamento de desafios e da insegurança, fatores que me impulsionaram a buscar novas fontes de conhecimentos.

No início de agosto de 2014, recebi o convite para trabalhar com os/as professores/as da rede municipal, assumindo o cargo de Coordenadora Pedagógica em uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul. Dentre os desafios que surgiram no processo, destaco a necessidade de conhecer mais sobre o currículo e os documentos da Educação Infantil para auxiliar a equipe escolar e para o meu aprimoramento profissional.

A partir dessa experiência, pude trazer à tona, novamente, o desejo de cursar o Mestrado em Educação, que surgira desde a graduação em Pedagogia. Parti do entendimento de que a escola é um lugar de aprendizado e, também, de reflexões sobre a educação e as suas transformações, um lugar de discussões sobre o currículo e as diferenças¹ e, portanto, lugar de busca e disputa por conhecimentos, bem como por instituição de sentidos.

Desenvolvo essa pesquisa buscando analisar o Currículo da Educação Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Pequeno Príncipe (nome fictício adotado por questões éticas da pesquisa), a fim de identificar como as professoras compreendem o currículo e como percebem as questões relativas às diferenças nas propostas curriculares da Educação Infantil.

Os objetivos específicos são: realizar uma investigação bibliográfica sobre as discussões atuais acerca do currículo, especialmente, aquelas que se aproximam da perspectiva pós-crítica; realizar uma análise dos documentos e legislações que orientam o Currículo da Educação Infantil, com o propósito de articular como as discussões relativas às

¹ 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.

diferenças aparecem nesses documentos; realizar entrevistas semiestruturadas com as professoras da Educação Infantil a fim de identificar como eles compreendem o currículo e como percebem as questões das diferenças na proposta curricular e no cotidiano escolar.

Para problematizar o tema por intermédio do campo teórico pós-crítico, utilizou-se autores como Foucault (1995), Hall (2006) Corazza (2001), Silva (2016), Lopes (2015), entre outros.

Para tanto, será analisado, o currículo de uma instituição da rede municipal de ensino, localizada no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, a saber, a EMEI Pequeno Príncipe, que compõe a Rede Municipal de Ensino da capital.

O tema da pesquisa se justifica, posto que houve reformulações recentes no currículo da Educação Infantil, após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. Essa pesquisa é importante por ajudar no conhecimento e na problematização do currículo da Educação Infantil, contribuindo para que o percurso formativo possibilite que as crianças pequenas vivenciem, desde cedo, a aprendizagem sobre as diferenças e o reconhecimento de sua identidade e de sua cultura.

Ao discutir com as professoras de Educação Infantil sobre currículo e diferença refletimos muito sobre as concepções de quem somos e como a nossa prática dentro da sala de Educação Infantil² tem ajudado na formação das identidades das crianças pequenas. Refletimos, também, sobre as possibilidades de implementar as diferenças no currículo, orientando/construindo práticas que abordem esses aspectos nas instituições de Educação Infantil.

A escola é o espaço de refletir e discutir os temas de destaque social, das pessoas exporem suas ideias e compreensões, inclusive sobre o currículo, visto que “[...] todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade” (Ribeiro, 2017, p. 48).

Assim, organizamos a pesquisa em quatro capítulos. No capítulo I, intitulado *Introdução: contextualização e caminhos teórico-metodológicos*, apresentamos o campo teórico e os caminhos metodológicos da pesquisa. Também apresentamos o estado do conhecimento e o contexto e os sujeitos da pesquisa.

² Sala de Educação Infantil é o espaço onde se desenvolvem as aulas nessa etapa de ensino, pois esse ambiente precisa ter aspectos lúdicos (brinquedos e jogos, cantinho da leitura etc.) ao alcance das crianças, para que sejam estimuladas a aprender brincando.

No capítulo II, *Currículo e Diferença na Educação Infantil*, abordamos os recortes históricos das teorias do currículo que servem de base para entender como o currículo foi entendido por diferentes pontos de vista, mas, em especial, da perspectiva das teorias pós-críticas. Também, nesse capítulo, abordamos a relação entre currículo, representação e produção de identidades/diferenças na Educação Infantil, bem como a discussão acerca da compreensão de infância e Educação Infantil, tendo por base as concepções curriculares no Brasil, os referenciais históricos e os marcos legais brasileiros.

No capítulo III, *O que dizem os documentos sobre as diferenças no currículo da Educação Infantil*, apresentamos a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) de 1999 e 2009, e a BNCC, de 2017; as Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Jeitos de Cuidar e Educar (2017), Educação Infantil: Referencial Curricular – REME (2020). Tais documentos orientadores encontram-se dispostos pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, além do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Príncipe (2022).

Por fim, no capítulo IV, *As diferenças no currículo da Educação Infantil na perspectiva das professoras*, apresentamos os resultados das análises das entrevistas com as professoras, considerando os pressupostos e os conhecimentos levantados nos capítulos anteriores.

A pesquisa busca contribuir na produção e no fortalecimento de currículos da diferença que potencializem os conhecimentos, as culturas e modos de vida de grupos que historicamente foram silenciados nesse campo.

1.1 O campo teórico da pesquisa

Nos aproximamos da perspectiva teórica pós-crítica para a análise das questões da pesquisa que, conforme Paraíso (2004), surgem no âmbito de mapas abertos, com linhas variadas e confluentes, que visam encontros e problematizações; e no campo educacional, essas teorias realizam “substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos” (Paraíso, 2004, p. 284).

As teorias pós-críticas começaram a circular no Brasil por volta dos anos de 1990, ganhando notoriedade a partir dos anos 2000, quando, se apropriando dos estudos de Foucault e dos Estudos Culturais, os teóricos brasileiros passam a utilizar:

[...] estudos pós-estruturais e pós-coloniais referenciados direta ou indiretamente em Bhabha, Deleuze, Derrida, Laclau, Mouffe, Stuart Hall, assim como leituras pós-estruturais de autores marcados por traços estruturalistas, tais como Michel de Certeau e Boaventura de Sousa Santos (Lopes, 2013, p. 7-8).

A autora destaca que as teorias pós-críticas partem dos estudos pós-modernos e pós-estruturalistas. Sobre isso, esclarecemos, com Peters (2000), que o pós-modernismo e o pós-estruturalismo se aproximam em alguns aspectos, entretanto, diferenciam-se a partir dos pressupostos que os precedem. Para o autor, enquanto os pós-estruturalistas buscam superar o estruturalismo, com base nos pensamentos de Nietzsche e Heidegger, os pós-modernistas buscam superar o modernismo com base no desenvolvimento proposto em Jameson e Lyotard.

Para uma melhor compreensão, destacamos com Peters (2000), que o modernismo se inicia com um movimento artístico no final do século XIX, mas também passou a significar o período histórico após o Medievo. Assim, o pensamento moderno se desenvolve como uma ruptura autoconsciente com valores clássicos e tradicionais. Assim, o pós-modernismo pode ser entendido em dois sentidos: nas artes como um movimento estético que ocorre após o modernismo, a partir da inovação artística experimental ou em resposta a ele; ou histórico-filosófico, que dialoga com uma transformação no sistema de valores e práticas relacionadas ao modernismo.

Cabe destacar que o pós-modernismo, como um movimento histórico-filosófico, se opõe aos universalismos e essencialismos, afasta-se da verdade única e explica os sistemas humanos de maneira autorreflexiva e que dependem de construção e manutenção de significado e valor (Peters, 2000).

Um dos grandes pensadores que discute o pós-moderno é o francês Jean-François Lyotard. O autor se refere ao pós-modernismo como o estado cultural após transformações que influenciaram a ciência, mas também a literatura e as artes, numa sociedade pós-industrial. Essas mudanças ocorrem, de acordo com Lyotard (1991), em um contexto de avanço tecnológico, de transmissão e armazenamento de informações que culmina com uma crise das narrativas.

Ao apoiar-se na concepção de que o discurso científico é uma espécie de “metarrelato”, o teórico diz que a pós-modernidade é marcada pela incredulidade das metanarrativas e, com isso, coloca em dúvida as chamadas “grandes verdades” ou “as verdades absolutas”. Silva (1994) acrescenta, ainda, que:

[...] as metanarrativas educacionais têm servido freqüentemente apenas para que certos grupos imponham suas visões particulares, disfarçadas como universais, às de outros grupos. As metanarrativas com freqüência impedem a discussão pública e aberta ao suprimirem antecipadamente perspectivas que se lhes opõem. Por outro lado, em termos mais curriculares, as metanarrativas têm servido apenas para justificar a exclusão do currículo de outras narrativas que não se encaixam nos pressupostos e dogmas da narrativa mestra que está no comando (Silva, 1994, p. 257).

Assim, a pós-modernidade se opõe às metanarrativas que colocam no centro do ensino as visões particulares de certos grupos em oposição às visões de outros grupos. Defende a ideia de que o currículo precisa abrir espaços para as múltiplas narrativas, portanto, reivindica que o currículo precisa ser modificado para não permanecer com os pressupostos e dogmas da narrativa dos grupos dominantes. Na mesma direção, Peters (2000, p. 18) esclarece que:

As grandes narrativas são, pois, histórias que as culturas contam sobre as suas próprias práticas e crenças, com a finalidade de legitimá-las. Elas funcionam como uma história unificada e singular, cujo propósito é legitimar ou fundar uma série de práticas, uma auto-imagem cultural, um discurso, ou uma instituição.

Por sua vez, o pós-estruturalismo se diferencia do pós-modernismo devido à concepção do papel e da natureza da linguagem. Peters (2000, p. 18) se refere ao pós-estruturalismo “como um conjunto de desenvolvimentos teóricos vinculados a uma determinada concepção do papel e da natureza da linguagem, uma concepção que modifica e estende aquela sustentada pelo estruturalismo”. O autor salienta que o estruturalismo, historicamente situado na Rússia pré-revolucionária, tem como base, também, o estruturalismo francês do estudo linguístico, o formalismo europeu e o futurismo e não foi, em si, uma proposta artística, tendo iniciado como uma crítica literária e análise linguística do discurso. Tem como principais representantes Claude Lévi-Strauss, A. J. Greimas, Roland Barthes, Louis Althusser, Jacques Lacan, Michel Foucault, entre outros.

O estruturalismo, conforme Peters (2000, p. 10):

[...] penetrou na antropologia, na crítica literária, na psicanálise, no marxismo, na história, na teoria estética e nos estudos da cultura popular, transformando-se em um poderoso e globalizante referencial teórico para a análise semiótica e lingüística da sociedade, da economia e da cultura, vistas agora como sistemas de significação.

O pós-estruturalismo surgiu por intermédio de debate significativos feitos por autores como Foucault e Lacan, os quais, inicialmente, eram ligados ao estruturalismo e,

posteriormente, constroem teorias que questionam as concepções estruturadas de linguagem, mais especificamente “em torno da crítica a Saussure pela defesa da flutuação de sentidos do significante e pela desestruturação da unidade do signo” (Lopes, 2013, p. 13).

Com o pós-estruturalismo passamos “de uma noção de fixidez e rigidez da significação para uma na qual a linguagem é fluida, contingente e instável” (Silva, 2016, p. 118). Sem a fixidez dos significados, eles se tornam indeterminados, desse modo, também “não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo cultural e social” (Silva, 2016, p. 120).

Importante na filosofia pós-estruturalista é a percepção de que “o significado é uma construção ativa, radicalmente dependente da pragmática do contexto” (Peters, 2000, p. 32). O movimento pós-estruturalista responde à ciência do estruturalismo a partir da renovação das propostas filosóficas, buscando

[...] descentrar as “estruturas”, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista (Peters, 2000, p. 10).

A concepção de currículo, doravante, desde a perspectiva pós-estruturalista questiona os significados considerados como verdades universais, ligados aos temas sociais: ciência, cultura, política e religião. Considera, ainda, que o currículo não pode se limitar a falar das diferenças somente como tolerância e respeito e, sim, sua abordagem deve focar “numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade” (Silva, 2016, p. 89). O currículo, então, não é analisado apenas por questões de tolerância e de respeito entre os distintos grupos, mas, também, como problematizador das relações de assimetria e de desigualdade.

Importante destacar que as teorias pós-críticas partem e têm como pano de fundo as perspectivas epistemológicas do pós-modernismo e do pós-estruturalismo e, ao refletirem sobre as questões educacionais e curriculares, visam fugir de explicações universais, pretendendo alcançar as micronarrativas, mesmo que parciais, às quais auxiliam a voltar o olhar para o local e para o particular, alinhando as investigações às possibilidades de explicar currículos, pedagogia, educação e sujeito, bem como o conhecimento escolar, as políticas educacionais, os processos de avaliação e as tecnologias.

Para essa linha de pensamento, o sujeito é efeito da linguagem, da história e dos processos subjetivos (Paraíso, 2004). Ainda, de acordo com a autora, as teorias pós-críticas

auxiliam no questionamento dos conhecimentos e das relações de poder que circulam no currículo; nas concepções de sujeito, de identidades e de subjetividades expressas nos textos educacionais e nas práticas de ensino, problematizando as premissas de liberdade, de conscientização, de justiça, cidadania, democracia, entre outros (Paraíso, 2004).

Lopes (2013) aponta que essa mudança de pensamento se constitui, em parte, pelo contexto histórico em que se desenvolvem essas teorias, marcado pelo fim de utopias e certezas antes estabelecidas na prova empírica e na objetividade. Para a autora, crescem cada vez mais as demandas particulares e lutas pela diferença, as trocas culturais e globais. Há uma desconstrução da perspectiva e da percepção de um mundo unificado e de um sujeito centrado e consciente de direitos e deveres sociais. A autora enfatiza que na perspectiva pós-crítica:

O sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada. Seres linguageiros, cindidos e precários. Nem a ciência, nem Deus, nem um partido, nem a dialética, nem a formalidade matemática, nem as regras administrativas servem mais – se é que um dia serviram – de porto seguro para nos constituir como sujeitos, balizar os nossos projetos e para a resolução dos conflitos em torno de diferentes opções de leitura do mundo (Lopes, 2013, p. 8).

Da mesma forma, Foucault (1995) preconiza que o sujeito é uma construção histórica, produzido em meio a relações de poder e saber, é variável e social, o sujeito é moldado por práticas discursivas e não discursivas, por instituições de poder, pela linguagem, pela história e pelos processos de subjetivação. Por práticas discursivas entende-se o discurso como conjuntos de regularidades anônimas e históricas, estabelecidas através de enunciados, tanto de ordem linguística, quanto de ordem ideológica, científica e teórica; e por práticas não discursivas entende-se o processo de instituições de controle que dão condições não-discursivas de surgimento do discurso, ou seja, sua possibilidade em termos de materialidade (Foucault, 2008).

Ainda de acordo com Foucault (1986), as formações discursivas consistem em um conjunto de enunciados que vão além de elementos linguísticos específicos, como proposições, atos de fala ou frases isoladas. Esses enunciados estão sujeitos a regularidades e dispersões semelhantes, assumindo a forma de ideologias, ciências, teorias, entre outros. Em outras palavras, o que mantém a coesão de um discurso não é sua estrutura formal linear, seja sintática ou semântica, mas, sim, a presença simultânea de diversas instâncias enunciativas (protocolos de experimentos, regulamentos administrativos, políticas de saúde pública, entre outros).

O discurso é “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 1986, p. 43). Ou seja, entende o discurso “como um conjunto de enunciados na medida em que eles provêm da mesma formação discursiva” (Foucault, 1986, p. 43). O sujeito é, portanto, uma construção discursiva que emerge em um contexto histórico e social específico (Macedo; Silva; Souza, 2020). Foucault (1995) argumenta que o sujeito não é um agente autônomo e livre, mas está sempre envolvido em relações de poder e dominação. Os sujeitos “[...] são fenômenos derivados, que são meras consequências de outros processos econômicos e sociais: forças de produção, luta de classe e estruturas ideológicas que determinam a forma de subjetividade” (Foucault, 1995, p. 236).

Nesse caso, pensar os sujeitos é pensar suas relações com os mecanismos de exploração e dominação, de luta e resistência, considerando que essas relações ocorrem de maneira complexa e circular. As instituições sociais, como a escola, a prisão e o hospital, são exemplos de locais onde o poder é exercido e onde o sujeito é construído e disciplinado (Macedo; Silva; Souza, 2020). Portanto, entendemos que o sujeito é uma construção histórica e social, que se desenvolve em relação ao outro, por meio de relações de poder, de práticas discursivas e não discursivas em instituições de poder, como por exemplo, a escola e seus currículos.

Na perspectiva dos estudos pós-críticos, é possível afirmar que o currículo se constitui como um “conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos, é desestabilizado” (Lopes, 2013, p. 18). Nessa concepção de estudo se questiona os propósitos de um currículo que visa formar uma cultura hegemônica e uma identidade específica para o sujeito. “A partir do momento em que se questiona os conteúdos como certos e únicos, o conjunto de pensamentos pós-críticos têm sua ação justamente no ponto em que se dá a mudança de pensamento da certeza do conhecimento para a percepção de perda dessa certeza e estabilidade” (Gandin; Paraskeva; Hypolito, 2022).

Lopes (2013) enfatiza que há uma mudança na forma de pensamento, não mais pautada exclusivamente na verdade/conhecimento universal e no sujeito centrado, mas na desconstrução e na perda de certezas.

Ao indagar-se sobre os conteúdos, analisa-se também todos os aspectos a ele relacionados. No caso da educação e, mais especificamente, do currículo da Educação Infantil,

[...] se as demandas da diferença são mais significativas – diferenças de gênero, sexualidade, etnia, raça, região, religião e tantas mais que são produzidas pelo constante diferir –, as demandas por um currículo multicultural multiplicam-se (Lopes, 2013, p. 19).

Compreendemos o currículo, com Silva (2005), como uma construção social, envolvido em relações de poder/saber e, portanto, um lugar de constantes disputas. O processo de desenvolvimento do currículo é cultural, sendo assim, “não neutro”. Moreira e Candau (2007) destacam que no currículo são direcionados padrões que, em certa medida, privilegiam determinada cultura em detrimento de outras e, por isso, há a necessidade de que a escola e os docentes discutam/reflitam sobre o currículo. Nessa perspectiva, o currículo deve considerar as heterogeneidades dos conhecimentos e dos saberes sociais e culturais, em relação às experiências escolares, contribuindo para a construção das múltiplas identidades. Ao relacionar-se ao fazer pedagógico, o “currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas” (Moreira; Candau, 2007, p. 86).

Ademais, Lopes (2013) aponta para o caráter político do currículo, uma vez que fazendo parte do instituído da educação, o currículo é parte da política, ou seja, uma atividade política,

[...] a essa dimensão instituída são incorporadas as dimensões do político: atividades instituintes, desenvolvidas em todas as ações cotidianas, referentes às dimensões ontológicas de constituição do social. Se pensamos na política de currículo, há uma dimensão da política que se refere aos atos e instituições constituídos na tentativa de regular a atividade curricular de professores e alunos. Mas a essa dimensão podemos associar o currículo político, dimensão que faz de cada um de nós atores sociais envolvidos na produção da política curricular (Lopes, 2013, p. 20).

No cenário da Educação Infantil brasileira, institucionalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - (DCNEB/2010), estabelecem o currículo como um “conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos” (Brasil, 2013, p. 27). Silva (2016, p. 150), por essa razão, salienta que o currículo é relação de poder, 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”.

Ao pensar criticamente acerca da construção do currículo, não basta construir um projeto curricular e de sociedade pressupondo uma identidade que será estabelecida. Lopes

(2013) indica que para a discussão do projeto curricular tem que se ter em mente que tanto um projeto de currículo, quanto de sociedade, deve levar em consideração que, antes de ser estabelecido por determinada classe social, história ou significação, é um conceito político, cuja invenção é um ato presente para um futuro não determinado e que pode produzir efeitos diferentes do pretendido, em um processo de investimento de significação, mesmo que seja provisória e instável.

Desse modo, os/as professores/as da Educação Infantil precisam refletir sobre as diferenças no currículo e também sobre suas ações, que devem ser pautadas em um trabalho de socialização e cooperação, dando destaque para a construção e o desenvolvimento do currículo da Educação Infantil colocando em questão as diversidades e as singularidades das crianças como sujeitos sócio-históricos e culturais.

1.2 Os caminhos metodológicos

Ao nos aproximarmos do campo teórico pós-crítico, entendemos que uma metodologia de pesquisa tem sempre um caráter pedagógico, “[...] porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria” (Meyer; Paraiso, 2021, p. 17). Para as autoras, a metodologia é o modo como fazemos a pesquisa, o caminho que iremos trilhar, ou seja:

Trabalhar com metodologias de pesquisa pós-críticas é movimentarmo-nos constantemente para olharmos qualquer currículo, qualquer discurso como invenção. Isso instiga-nos a fazer outras invenções e a “pensar o impensado” nesse território. A pesquisa pós-crítica em educação é aberta, aceita diferentes traçados e é movida pelo desejo de pensar coisas diferentes na educação (Meyer; Paraiso, 2021, p. 44).

Movidas pelo interesse de pensar/inventar currículos da diferença na Educação Infantil, conforme anunciado pelas autoras, a presente pesquisa é de caráter qualitativo e se preocupa com aspectos da realidade social, dos fenômenos sociais e do comportamento humano e “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças e valores e atitudes, o que corresponde a um aspecto mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (Minayo, 2001, p. 21-22).

Para o desenvolvimento da pesquisa realizamos um estudo bibliográfico de autores e autoras que discutem o currículo, se aproximam do campo teórico pós-crítico e trazem contribuições para pensar as diferenças nas propostas curriculares da Educação Infantil.

A pesquisa bibliográfica é um levantamento de dados sobre determinada área de conhecimento que “[...] coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores [...]”. Esse esforço em discutir ideias e pressupostos tem como lugar privilegiado de levantamento as bibliotecas, os centros especializados e arquivos” (Cruz Neto, 2001, p. 53). Assim, pela pesquisa bibliográfica, pode-se articular as discussões da temática de pesquisa com os conceitos já elaborados sobre o currículo.

Para a produção de informações utilizamos a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) de 1999 e 2009 e outras diretrizes; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017; as Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Jeitos de Cuidar e Educar (2017), Educação Infantil: Referencial Curricular – REME (2020), tais documentos orientadores dispostos pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande e o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Príncipe (2022).

Ao realizarmos a análise documental buscamos identificar como as discussões relativas às diferenças no currículo da Educação Infantil são apresentadas nesses documentos. Para Lüdke e André (1986), uma análise documental:

[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Lüdke; André, 1986, p. 38).

A pesquisa documental complementa nossa pesquisa, auxiliando-nos na compreensão do tema, pois permite compreender as concepções de currículo e das diferenças expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), na BNCC e na Resolução n.º 72/2020, que apresenta o Referencial Curricular para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande (2022), Mato Grosso do Sul – legislações que fundamentam o trabalho na Educação Infantil.

Aliando-se a pesquisa bibliográfica e a análise documental, também realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco docentes da EMEI Pequeno Príncipe, analisando como compreendem o currículo e como percebem as questões relativas às diferenças nas propostas

curriculares da Educação Infantil. Os critérios para a escolha das professoras foram: professoras concursadas e com maior tempo de lotação na escola. Esses critérios foram estabelecidos visto que, quanto maior o tempo de lotação na escola, mais tempo possuem de acompanhamento das mudanças que ocorreram na Educação Infantil e nas legislações e nas normativas que orientam essa etapa.

A entrevista, conforme Silveira (2002) é um espaço de diálogo entre entrevistador e entrevistado e, como entrevistadora, fui afetada pelas experiências culturais e sociais dos/as professores/as relativas ao currículo e às diferenças. Opta-se 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.

Conforme a abordagem do tema e o desenvolvimento da entrevista, podem surgir questões relevantes e que também podem ser incluídas na análise dos dados. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente para análise, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa, parecer n.º 5.983.010, de 4 de abril de 2023.

1.3 O contexto e os sujeitos da pesquisa

A realização da pesquisa ocorreu na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) “Pequeno Príncipe”, situada no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, com funcionamento integral, atendendo crianças da Educação Infantil.

De acordo com o documento da Proposta Pedagógica da referida escola, está fundamentada a partir das orientações legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996, no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/1990 e na Resolução n.º 72/2020, que apresenta o Referencial Curricular para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Anteriormente denominado Centro de Educação Infantil (CEINF) “Pequeno Príncipe”, foi inaugurado em fevereiro de 2003, para o atendimento de crianças de 2 a 6 anos de idade, contando com berçário, lactário e salas de aula, atendendo, inicialmente, uma demanda de 250 crianças. Em 2004, a capacidade de atendimento subiu para 350 crianças, aumentando seu espaço de atendimento para um anexo localizado no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Fauze Duailibi.

Em 2008, foi reduzida a capacidade de atendimento, novamente, para 250 crianças, devido à perda do espaço da área cedida pelo CRAS. Em 2011, foi constituída a Associação de Pais e Mestres (APM), e em 2012 o CEINF contou com os recursos do Programa Plano Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Faz parte do corpo técnico e administrativo, uma diretoria, uma coordenadoria, um apoio pedagógico, dois auxiliares administrativos, duas merendeiras, cinco auxiliares de serviços diversos e dois agentes de patrimônio. Faz parte do corpo docente, dois auxiliares de atividade inclusiva, um educador infantil, quinze assistentes de Educação Infantil e quinze professores/as. O quadro de professores/as da referida EMEI pertence à Prefeitura Municipal de Campo Grande, com carga horária de 20 horas para professores/as efetivos e convocados e, também, 40 horas para professores/as efetivos.

A comunidade escolar da EMEI é a região do Anhanduizinho em Campo Grande – MS, localidade de pouca infraestrutura, sem rede de esgoto, poucas ruas asfaltadas, transporte público limitado, segurança frágil, sem parques ou praças bem-cuidados, embora o comércio seja profícuo. A comunidade pode ser entendida como de classe média baixa e classe baixa, composta de comerciantes, prestadores de serviços e profissionais autônomos.

A pesquisa se propôs analisar a Proposta Pedagógica da EMEI, buscando descrever os pressupostos legais e filosóficos, mas também, realizar uma pesquisa com as professoras com o intuito de compreender suas percepções acerca da Proposta Pedagógica e da formação do currículo da Educação Infantil. Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas com 5 docentes da EMEI Pequeno Príncipe, analisando como compreendem o currículo e como percebem as questões relativas às diferenças nas propostas curriculares da Educação Infantil.

As entrevistas foram realizadas de forma individual com cada docente e com agendamento prévio. Ocorreram na EMEI Pequeno Príncipe, nos momentos de planejamento das professoras; sentamo-nos em uma sala reservada e começamos as entrevistas, às quais tiveram duração individual de aproximadamente 40 minutos.

Como já dissemos, os critérios para a escolha das professoras que participaram da pesquisa foram: professoras concursadas e com maior tempo de lotação na escola. Esses critérios foram estabelecidos visto que, quanto maior o tempo de lotação na escola, mais tempo de acompanhamento das mudanças que ocorreram na Educação Infantil e nas legislações que orientam essa etapa educativa.

1.4 Estado do conhecimento

Visando o diálogo com o contexto brasileiro de pesquisa no âmbito do estudo do Currículo Escolar da Educação Infantil sob o viés da teoria pós-crítica, buscou-se antever as aproximações acadêmicas já realizadas sobre o tema. Conforme Morosini e Fernandes (2014, p. 158):

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo.

Assim, para fins de conhecimento, estabeleceu-se uma base de referências, a partir do recorte histórico-geográfico do Brasil, priorizando os trabalhos entre os anos de 2017 até 2023. Esse recorte temporal se justifica, pois, a BNCC foi implementada em 2017 e outras normativas nacionais que orientam o trabalho na Educação Infantil, também se modificaram após esse período, por exemplo, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2009 e 2013).

Pesquisamos apenas trabalhos de mestrado que podem ser acessados de maneira *online*, com conteúdo produzido em língua portuguesa-brasileira atendendo aos descritores “Currículo” e “diferenças” entre os anos de 2017 e 2023; e suas combinações na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, foram encontrados 542 trabalhos, os quais foram analisados quanto ao tema proposto. Foram selecionados, desses trabalhos, aqueles cujos estudos se aproximaram ao tema da pesquisa, pois abordam as possíveis modificações trazidas pela BNCC ao currículo escolar da Educação Infantil, as quais impactam diretamente o trabalho pedagógico realizado pelos/as professores/as nas classes de Educação Infantil. Foram escolhidas, portanto, 14 dissertações, conforme apresentamos a seguir.

A dissertação *A Base Nacional Comum Curricular como ciclo contínuo de Políticas e produção cotidiana de epistemicídio*, de autoria de André Luiz da Silva Coube, foi defendida em 2019 e apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa consiste em analisar a recente política de unificação curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil e no Ensino

Fundamental, como uma política de currículo neoliberal que visa o controle, a privatização da educação e a responsabilização dos professores, gestores e trabalhadores da educação. Segundo Coube (2019, p. 7; grifo do autor) foi:

[...] utilizada a abordagem metodológica de Stephen Ball denominada “ciclo contínuo de políticas”, ajustando o foco nos contextos de influência e de produção de texto. Esta pesquisa se alinha aos estudos *nosdoscom* os cotidianos mantendo o compromisso político-epistemológico de acreditar na criação cotidiana nas escolas que tecem os currículos.

Os resultados indicam que, embora a BNCC tente a uniformização de escolas, de estudantes, de professores, gestores e trabalhadores da educação, isso não é possível, pois os currículos locais continuarão existindo.

A dissertação de Matheus Saldanha do Amaral Reis, defendida em 2020, com o título *Currículo e cotidiano: a imposição do comum nos espaços tempos de diferença*, trabalha com a ideia de que os currículos sejam tecidos cotidianamente nas escolas. A pesquisa enfrenta as imposições de currículos comuns, dirigidos como documentos de controle, determinando e fixando os sentidos e produzindo os significados prontos, comuns (Reis, 2020).

Tem-se a conclusão no estudo de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) envolve demandas positivistas por um currículo centralizado que, em certa medida, fizeram parte das influências internacionais nas políticas curriculares, como é o caso do *Common Core*, que contribuem para o enfraquecimento dos movimentos democráticos, na autonomia na formação de professores e na construção de currículos possíveis nas universidades e nas escolas.

Pelo Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, Diana Aguiar Salomão defendeu a dissertação *Implementação curricular na Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Perspectivas de coordenadoras da rede municipal de ensino de Fortaleza*, em 2021.

A pesquisa tem como foco a implementação da Proposta Curricular para a Educação Infantil (PCEI) da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (Fortaleza, 2016), e considera sua trajetória entre os anos de 2015 e 2020 com base no Ciclo de Políticas. Utilizou como metodologia para a pesquisa “consulta documental, entrevistas semiestruturadas para obter os depoimentos das coordenadoras – uma municipal (SME/COEI) e quatro coordenadoras pedagógicas de instituições de Educação Infantil – e a observação das “formações em contexto” (Salomão, 2021, p. 9). No estudo chegou à conclusão de que os profissionais não estão simplesmente implementando a PCEI, uma vez que estão envolvidos em processos de

(re)interpretações, negociação e lutas sobre os significados e os sentidos construídos e reconstruídos sobre esse documento.

Priscila Oletto de Oliveira defendeu a dissertação *A Base Nacional Comum Curricular: um instrumento curricular contemporâneo de Gestão Pedagógica Performativa* no ano de 2022, na qual investiga os entendimentos de currículo presentes na Base Nacional Comum Curricular-BNCC, que conceitos a sustentam e a relação estabelecida com a sociedade contemporânea. Segundo Oliveira (2022) foi analisada a última versão da BNCC produzida pelo MEC e mais dois materiais de apoio à implementação: o documento *Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC*, produzido pelo Movimento pela Base Nacional Comum-MBNC e *Material complementar para reorganização dos currículos*, produzido pelo MEC. Compreende-se que a BNCC funciona no interior de uma governabilidade neoliberal, acionando as noções de competência, inclusão e performatividade como instâncias de inscrição e produção dos sujeitos contemporâneos.

Em 2022, Kellyana Ferreira da Silva defendeu a dissertação *Compreensões de professoras sobre os campos de experiências presentes no currículo da Educação Infantil*, sob orientação de Kátia Patrício Benevides Campos, pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Utilizou-se na pesquisa as seguintes metodologias: uma entrevista semiestruturada, vídeo-gravação, diário de bordo e áudio-gravação. Os resultados indicam, que há “[...] a necessidade de reflexão sobre a operacionalização dos campos, sobretudo nos planejamentos, e de meios que possam contribuir para a efetivação e a ampliação do que seja a construção dos saberes pelos campos de experiências na Educação Infantil” (Silva, 2022, p. 7).

Na dissertação intitulada *Políticas Curriculares de Educação Infantil: um estudo crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Salvador*, Daniela Nascimento Varandas (2022), pela Universidade Federal da Bahia, pesquisou as políticas curriculares de Educação Infantil com o objetivo de analisar como profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA atuam em relação a essas políticas curriculares, buscando entender a repercussão da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCCEI) no currículo de uma escola pública de Educação Infantil. A pesquisa parte da abordagem teórico-metodológica do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Bowe, Ball e Gold. A partir da pesquisa qualitativa foram realizadas análises documentais de leis, diretrizes e orientações, nacionais e locais, também foi realizada aplicação de um questionário com os gestores da educação da Secretaria Municipal de Educação de Salvador.

Na pesquisa de Varandas (2022), o resultado destacado é a evidência de que a política curricular da BNCCEI é regida por interesses neoliberais que sustentam a educação a partir de uma proposta de mercado lucrativo. Assim, os sujeitos da pesquisa indicaram não haver desdobramentos efetivos da BNCCEI na instituição em que atuam, utilizando os documentos do Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador – RCMEIS e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI para subsidiar o currículo da escola e que abordem sobre diferenças no currículo da Educação Infantil. A pesquisadora também indicou em seu trabalho a necessidade de que os profissionais de educação conheçam as proposições da BNCCEI para decidirem o que fazer com essa política curricular, devendo, portanto, estudar amplamente e compreendê-la a fim de atuar de maneira crítica.

A dissertação com o título *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil: avanços e retrocessos*, de Helaine Simões Soares, foi defendida em 2022, com orientação de Cíntia Chung Marque Corrêa, pela Universidade Católica de Petrópolis. A pesquisa visa “compreender como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada, tratando em específico da Educação Infantil e dando destaque para aspectos que possam representar avanços e/ou retrocessos presentes na organização e implementação do documento” (Soares, 2022, p. 7). Os resultados indicam que um documento como a BNCC pode trazer problemas ao país, pois não contempla as especificidades de um “país tão diverso, para o qual as padronizações são vistas como arriscadas” (Soares, 2022, p. 7).

A dissertação *Ações e tensões no contexto da prática: o PROBNCCEI para a Educação Infantil na rede municipal de Mossoró/RN*, defendida por Marta Priscila Costa Soares, em 2022, orientada por Marcia Betania de Oliveira, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. A pesquisadora investigou como ocorreu/ocorrem as ações do ProBNCC voltadas para Educação Infantil (EI) no município de Mossoró/RN. Utilizou-se da pesquisa qualitativa e, também, da pesquisa denominada estado da questão, análise documental e entrevistas semiestruturadas para obtenção de dados.

Segundo a autora (Soares, 2022, p. 116), foi possível concluir que:

[...] além de influências privadas, há influência de modelos internacionais para a etapa da Educação Infantil brasileira através do currículo italiano, desconsiderando, dessa 116 forma, os contextos locais nessa construção. Sendo assim, compreendemos que a BNCC não atende às múltiplas demandas que são parte da escola brasileira, como por exemplo, a

pluralidade cultural, a individualidade da criança no seu contexto local, entre outros.

Assim, a BNCC não consegue suprir as múltiplas demandas que são parte da escola brasileira, como as de pluralidade cultural, além das demandas da individualidade da criança em seu contexto local.

Com orientação de Celi Espasandin Lopes, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Eliane Ferreira Pinto defendeu em 2022, a dissertação *A matemática na Educação Infantil sob a ótica dos documentos oficiais: RCNEI E BNCC*. No estudo,

[...] buscou-se investigar como tais documentos apresentam possibilidades de desenvolvimento da linguagem matemática na criança e ainda analisar como se enfatiza, nos documentos estudados, o papel do outro – o colega e o professor – no processo de ensino e aprendizagem de matemática (Pinto, 2022, p. 6)

Para compreender as possibilidades de desenvolvimento da linguagem matemática nas crianças e como se enfatiza na BNCC o papel do Outro – o colega e o professor – no processo de ensino e aprendizagem de Matemática, optou-se para a realização da pesquisa pela abordagem metodológica qualitativa. Os resultados apontam a necessidade de investimentos na formação continuada dos/as professores/as, “a fim de que os professores tenham oportunidades de ampliar seus repertórios de saberes, para aproximar as crianças do conhecimento matemático [...]” (Pinto, 2022, p. 146).

Base Nacional Comum Curricular: impactos na organização curricular de uma unidade federal de Educação Infantil é uma dissertação defendida por Karine Weber, em 2022, orientada por Andressa Aita Ivo, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A pesquisadora investigou a (re)construção do projeto político-pedagógico (PPP) de uma unidade de Educação Infantil, localizada em uma instituição pública de ensino superior, que em suas práticas pedagógicas, desenvolve um novo olhar para a Educação Infantil. Os resultados apontam que

Por fim, foi possível compreender o movimento que a UEIIA realizou para a (re)construção do PPP, que observou de que modo as limitações e potencialidades da BNCC foram adequadas a uma proposta que valoriza o protagonismo infantil a partir de uma interpretação da BNCC que abrisse possibilidades de atuação sem que fosse evidenciado formas de implementações que restrinjam os princípios e as especificidades da Educação Infantil (Weber, 2022, p. 8).

Ao implementar a BNCC no seu Projeto Político Pedagógico, a instituição de Ensino Infantil buscou valorizar o protagonismo infantil, mantendo os princípios e as especificidades da Educação Infantil expressos no documento.

Sob a orientação de Andrea Wuo, a dissertação intitulada *Justiça curricular: contextualização do termo no currículo base da Educação Infantil e do ensino fundamental do território catarinense*, defendida por Juliane Bonin, em 2022, pela Universidade Regional de Blumenau, buscou-se questionar acerca do conceito de justiça curricular e do contexto da utilização através dos termos equidade, desenho universal e justiça curricular no documento *Currículo Base do Território Catarinense*. Assim, “na análise específica do capítulo referente à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, concluiu-se que o documento trouxe novos termos, mas não novos significados, em uma proposta de trabalho já utilizada pelas escolas” (Bonin, 2022, p. 8).

Rafaelli Norberto Gregio em (2022) defendeu a dissertação *A BNCC no contexto da Educação Infantil: os desafios da construção de um currículo a partir dos campos de experiência*, sob orientação de Giane Lucélia Grotti, pela Universidade Federal do Acre. A pesquisa buscou responder à seguinte problemática: Qual o entendimento das docentes da Educação Infantil de Rio Branco sobre os Campos de Experiência e a relação dessas professoras com a organização curricular e proposição pedagógica? Utilizou-se na pesquisa a metodologia qualitativa com caráter descritivo e análise bibliográfica exploratória, com introdução do método de análise de conteúdo com fundamento em Bardin (2016) e, também, entrevista. A pesquisa evidenciou que há entendimento conceitual sobre os Campos de Experiência, mas há dificuldade em colocá-los em prática, por intermédio de uma formação continuada constante e significativa com o foco para a participação da criança na organização curricular.

Documentos curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis – (1996–2020): materialidades, currículo e representações foi defendida por Barbara Luiza Ludvig Rodrigues em 2022. A pesquisa analisou como a cultura material possibilita a compreensão de representações de currículo para a Educação Infantil com base em documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis dos anos de 1996 a 2020 e realiza uma pesquisa documental em doze documentos curriculares publicados entre esses anos. Destaca-se que esses documentos apontam “a lutas de representações referentes às demarcações curriculares. Este estudo tem delineado a perspectiva de tomar a expressão cultura material ou cultura material da/para a Educação Infantil” (Rodrigues, 2022).

A questão das mudanças trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – (DCNEI/2009) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017) para o ensino infantil têm sido discutidas em dissertações pelo Brasil, não obstante, referindo-se às perspectivas das professoras sobre o currículo nos anos de 2022 a 2023, foi publicada somente a pesquisa de Gregio (2022), evidenciando a relevância da pesquisa que se realiza. Afinal, os/as professores/as são os profissionais que trabalham diretamente com o currículo em sala de aula. Torna-se claro que é fundamental que o currículo seja mais integrado às formações de professores/as, sendo debatido e analisado de forma contínua dentro da escola.

O levantamento de dados das pesquisas já realizadas me ajudou a ampliar o conhecimento de que, embora a BNCC traga as concepções de um ensino que busque a igualdade curricular e uma equidade de oportunidade de aprendizagem para todos os estudantes no Brasil, é preciso que mais pesquisadores problematizem seu impacto no currículo da Educação Infantil.

2. CURRÍCULO E DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Faz-se necessário entender que a concepção de currículo passa por transformações ao longo da História. Isso se deve ao fato de o currículo ser uma construção social. Discussões que envolvem as construções curriculares, a sistematização dos meios para a efetivação das construções curriculares, a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, fazem parte dessa história. Portanto, podemos dizer que a produção, a transmissão e a assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, do currículo propriamente dito.

Dessa perspectiva, o currículo sempre está em transformação, em um processo contínuo de reconstrução. Veiga (2002, p. 7) afirma que “[...] a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares”. Essa reflexão é importante, já que a análise do processo de produção do conhecimento escolar amplia a compreensão sobre as questões curriculares e uma abordagem mais social, histórica e cultural, em que as diferenças sejam previstas no currículo e trabalhadas no cotidiano escolar infantil.

Schmidt (2003) traz uma série de expressões utilizadas para se referir ao currículo e que perpassam o dia a dia da rotina educacional, uma espécie de linguagem propriamente do campo de estudo que é empregada em discursos, mas também em documentos e variadas situações. São comuns expressões tais como: grade curricular, componentes curriculares, disciplinas, conteúdos, programas e, inclusive, currículo. O autor ainda ressalta que o currículo pode ser visto a partir de um objetivo ou resultados esperados, como conjunto de experiências escolares ou princípios norteadores da proposta educativa.

Considerando o sentido etimológico da palavra currículo, o termo latino (*curriculum*) que expressa movimento progressivo, o andamento de uma corrida de bigas, uma estrada a ser percorrida, pode-se dizer que não houve alteração profunda até hoje, mas não se pode deixar de assinalar as importantes variações que surgiram no vocábulo, no uso e na apropriação do mesmo pelo vocabulário pedagógico (Schmidt, 2003, p. 61; grifo do autor).

Atualmente, a organização do currículo escolar se dá de forma fragmentada, ou seja, cada disciplina é ensinada separadamente. Lopes (2013) argumenta que atualmente se vive um momento de despolitização, de currículo fragmentado, centrado em diferenças contingentes, mas de maneira desarticulada. Devido à hierarquização das disciplinas, as que são consideradas de maior importância possuem carga horária superior às outras. Diante

disso, consideramos importante apresentar algumas reflexões sobre recortes históricos das teorias de currículo.

2.1 Recortes históricos das teorias do currículo

Como aponta Silva (2016) os professores e as professoras sempre estiveram envolvidos com as discussões acerca do currículo escolar, pois sua função profissional está diretamente relacionada às teorias e às práticas pedagógicas e educacionais. Nas concepções tradicionais de currículo recorremos a Silva (2016), destacando que o termo *curriculum*, no sentido moderno do uso, passou a ser utilizado com influência da teoria educacional norte-americana. Nela, se compreende o termo como um campo especializado de estudos. No contexto histórico e social norte-americano a concepção de um campo especializado se deu na relação de institucionalização da educação de massas, por meio de aspectos como

[...] a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (Silva, 2016, p. 22).

Nesse cenário surge, ainda em 1896, o trabalho realizado por John Dewey, na Universidade de Chicago. Ao pensar uma escola sob a proposta de aprendizagem por meio de experiências significativas, o currículo foi entendido “como algo dado para o professor: os conteúdos [deveriam] mostrar ao mestre quais são os caminhos abertos às crianças” (Schmidt, 2003, p. 61). Em 1902, a obra de Dewey se mostrava voltada à discussão da construção de uma sociedade democrática e trazia em seu bojo a defesa da importância do planejamento curricular educacional, de forma que levasse em consideração interesses e experiências das crianças. Silva (2016, p. 23) explica que “para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos”.

No entanto, em 1918, Franklin John Bobbitt desenvolveu um trabalho que a longo prazo foi mais influente na proposta educacional dos Estados Unidos. Nele, a fim de atender as necessidades de questões da educação, formulou questões como: qual a formação educacional desejada – a formação do trabalhador ou proporcionar educação geral?; quais

habilidades deveriam ser ensinadas?, quais práticas seriam necessárias?; quais fontes de conhecimento deveriam ser utilizadas?; qual deveria ser o foco do ensino – saberes objetivos ou subjetivos?; qual a finalidade da educação?

Embora conservador, Silva (2016) salienta que Bobbitt propôs uma transformação radical: a escola deveria operar da mesma forma que uma empresa comercial ou empresa industrial. Ele defendia que o sistema educacional deveria fornecer resultados e métodos para alcançá-los de forma precisa e mensurável, um modelo diretamente ligado à economia, com o objetivo de desenvolver, nos estudantes, habilidades que os tornariam eficientes para a vida adulta. Em outras palavras, o modelo de Bobbitt era proposto nos princípios do modelo administrativo de Taylor³. De maneira mais direta, a proposta tornava a orientação educativa mais científica que subjetiva, cujo processo buscava o mapeamento das principais habilidades necessárias para ocupações de trabalho e a partir desse mapa, organizar o currículo propício para o desenvolvimento dessas habilidades.

Nas palavras de Silva (2016, p. 24):

Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é "desenvolvimento curricular", um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre currículo até os anos 80.

Nesse sentido, pensamos com Schmidt (2003), que o currículo para Bobbitt é formado por um conjunto de “coisas”, que deve ser feito ou experimentado para desenvolver habilidades para capacitação para a vida adulta, em outras palavras, uma proposta tecnicista.

A proposta de Bobbitt encontra, em 1949, consolidação por meio de Ralph Tyler, que orientou os estudos sobre a formação curricular em torno de uma noção de organização e desenvolvimento. O currículo, nessa teoria, é uma questão técnica. Por isso, Silva (2016) ressalta que o currículo, na perspectiva de Tyler, deve responder a quatro questões: (1) quais objetivos – claramente especificados e estabelecidos – educacionais a escola deve alcançar?; (2) quais experiências educacionais devem ser oferecidas para atingir esses objetivos?; (3) como organizar eficientemente essas experiências?; e (4) como ter certeza de que os objetivos estão sendo alcançados?

³ O modelo administrativo de Taylor foi desenvolvido por Frederick W. Taylor, voltado para a gerência científica do trabalho a fim de elaborar métodos de trabalho preconizando a melhor taxa entre tempo e movimento, por meio de regras e padrões de execução (Ribeiro, 2015).

Essa perspectiva oferece a visão clássica de educação: currículo, ensino, instrução e avaliação. Acerca do currículo, Tyler identifica três pontos importantes: proporcionar estudos sobre os próprios aprendizes, estudos sobre a vida contemporânea e sugestões de especialistas em diferentes aprendizes (Silva, 2016). Jerome Bruner, em 1978, soma às propostas de Tyler a perspectiva de que o currículo deve ser construído baseado na estrutura das disciplinas, “recomendando que os currículos escolares e os métodos didáticos devam ser articulados para o ensino das ideias fundamentais, em todas as matérias que estejam sendo ensinadas” (Schmidt, 2003, p. 62). Tanto a proposta progressista de Dewey quanto as propostas tecnocráticas de Bobbitt e Tyler surgem nos Estados Unidos como uma reação “ao currículo clássico, humanista, que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização” (Silva, 2016, p. 26).

Enquanto o modelo tecnocrático criticava uma suposta inutilidade do currículo clássico, com disciplinas como latim e grego, o modelo progressista, criticava o distanciamento da proposta curricular dos interesses e experiências de crianças e jovens que, nesse sentido, era criticado por desconsiderar a psicologia infantil. A esse respeito, Silva (2016) menciona que:

Ambas as contestações só puderam surgir, obviamente, no contexto da ampliação da escolarização de massas, sobretudo da escolarização secundária que era o foco do currículo clássico humanista. O currículo clássico só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante. A democratização da escolarização secundária significou também o fim do currículo humanista clássico (Silva, 2016, p. 27).

As propostas curriculares dos estadunidenses foram, posteriormente, denominadas de modelos tradicionais do currículo escolar, como aponta Silva (2016), em contrapartida ao modelo clássico, voltado para as artes liberais⁴, estabelecido na educação da Idade Média e Renascimento.

Até a década de 1970, o que dominou foi a concepção tradicionalista de currículo, cujas características, de acordo com Schmidt (2003, p. 63), apresentam “estilo tecnicista de Bobbitt, Tyler e Taba, com a preocupação em prestar serviço aos/às professores/as e às escolas e à racionalidade burocrática e tecnológica”. No entanto, as teorias críticas de currículo buscaram inverter os fundamentos propostos pelas teorias tradicionais, e começaram a questionar o *status quo* social, buscando compreender e responsabilizar problemas sociais

⁴ Silva (2016, p. 26) indica, que advindo da Antiguidade Clássica, o currículo clássico era dividido em dois pontos: “*trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética)”.

como desigualdade e injustiças sociais. Então, se “as teorias tradicionais eram teorias de ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação social” (Silva, 2016, p. 30).

Dentre importantes críticas feitas acerca do currículo, na época, tem-se, em primeiro lugar, a questão de que o currículo trata sempre de uma seleção de conhecimentos específicos de um universo de conhecimento. Portanto, para a teoria crítica, o que determinada teoria – mas também proposta ou perspectiva – do currículo faz é justificar o porquê da seleção desses conhecimentos específicos em detrimento de outros. Assim, Silva (2016) defende que se as teorias de currículo constroem os currículos e, conseqüentemente, selecionam determinados conhecimentos, dessa forma, também tratam das questões de identidade e subjetividade.

Na teoria crítica, Silva (2016), destaca Louis Althusser que, em 1970, a partir de uma crítica de cunho marxista, dialoga com as ideias de educação e ideologia, colocando o primeiro a cargo da manutenção do sistema capitalista, buscando manter o *status quo*. Nessa perspectiva, a escola (e a educação) faz parte dos aparelhos ideológicos do estado, junto com a religião, mídia e a família. Nesse sentido,

[...] a escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática (Silva, 2016, p. 31).

Em outra perspectiva crítica da formação da escola em contexto capitalista, destacam-se Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, sociólogos que, embora tratassem do conceito de reprodução social, observam a escola e a cultura como metáforas econômicas. Para os autores, a reprodução social se centra no processo de reprodução cultural, ou seja, uma cultura dominante reproduz os valores, os gostos, os costumes, hábitos de maneira ampla, por se tratar justamente de um lugar de prestígio, conforme aponta Silva (2016). Assim, na medida em que uma determinada cultura adquire valor social, maiores são as vantagens materiais e simbólicas que tornam essa cultura detentora de capital cultural. Por capital cultural entendemos desde objetos, como obras de arte, literária e teatral, como também a partir de títulos, certificados e diplomas, que faz com que o “capital cultural [se manifeste] de forma incorporada, introjetada, internalizada” (Silva, 2016, p. 34).

A escola e o currículo atuam, de acordo com essa perspectiva, baseados na cultura dominante, expressando-a na linguagem dominante. Disso decorrem as situações de exclusão,

já que as crianças de classes dominadas, não tendo vivido dentro dessa cultura, tem o código dessa linguagem indecifrável, tal qual uma linguagem estrangeira. A consequência dessa situação é de que, ao passo que a criança pertencente a classe dominante é bem-sucedida no ambiente escolar devido à proximidade com a cultura dominante, a criança pertencente à classe dominada lida com o fracasso, devido à desvalorização de sua própria cultura. Como bem explica Silva (2016).

O que Bordieu e Passeron propõem, através do conceito de **pedagogia racional**, é que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – da experiência das crianças das classes dominantes. Fundamentalmente, sua proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na *escola*, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na *família* (Silva, 2016, p. 36; grifos do autor).

No entanto, essa não era a única tendência do período, dividindo espaço com a tendência reconceitualista, cujas características, conforme Schmidt (2003) são:

[...] toda atividade intelectual implica uma dimensão política, o abandono consciente da mentalidade técnica onde não há prescrições de modelos tradicionais; o que é necessário é uma reconceitualização do que é currículo, de como funciona e de como pode funcionar (Schmidt, 2003, p. 63).

Nessa perspectiva, o currículo era influenciado por teorias da psicologia mais do que da sociologia, destacando o caráter social do currículo em diálogo com uma perspectiva ampla de experiência de mundo. Sendo assim, nomes como Herbart, Piaget, Ausubel e Vygotsky tiveram discussões importantes sobre o tema e contribuíram para mudanças das bases curriculares da época. Por outro lado, estudiosos como Henry Giroux e Michael Apple, e no cenário brasileiro, Paulo Freire, além da Nova Sociologia da Educação inglesa se posicionaram de forma crítica e insatisfeita sobre o currículo, buscando o caráter político do fazer, pensar e construir o currículo (Schmidt, 2003).

No Brasil, Paulo Freire defende uma prática pedagógica libertadora, problematizadora, dialógica e histórica, considerando os indivíduos como sujeitos históricos e também autores em seu processo educativo, pois vislumbra a Educação como um ato libertador. Para tanto, o educador deve ter acesso e estar consciente e em diálogo com a linguagem utilizada pelo educando, uma vez que o processo educativo não é apenas ensinar – e forçar – o uso da linguagem no indivíduo, mas sim, torná-lo participante ativo e crítico (Freire, 1987).

A prática pedagógica para Paulo Freire (2001) é um processo de cidadania que para além de ter um emprego, ter deveres é saber como utilizar sua palavra, e, a educação – no caso específico da alfabetização - “parte de um processo maior e mais significativo – o da assunção de sua cidadania, o da tomada da história em suas mãos” (Freire, 1997a, p. 102). O processo educativo, portanto, é voltado para a construção da identidade individual, de classe e também parte da formação da cidadania, se trata de um ato político, uma vez que para Freire (1987), o cidadão pleno de cidadania deve entender o uso de direitos e deveres civis e políticos, assim, a educação é uma leitura crítica e política do mundo.

Paulo Freire (1997b) ainda critica a denominada “educação bancária”, considerada pelo teórico como reducionista, que entende o educando como um depósito de conhecimento, ou seja, um indivíduo passivo que devolve aquilo que recebe. Na educação bancária, o professor é visto como portador do conhecimento e apenas transmite seu conteúdo aos alunos, através de uma ideia de que “o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (Freire, 1997b, p. 62). Assim, a proposta freireana se estrutura em prol de uma educação libertadora, que supera a contradição educador e educando e propõe por intermédio do diálogo “a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (Freire, 1997b, p. 71). Assim, o educador não apenas educa, mas é também é educado, portanto, tornando o educador e o educando parte de um mesmo processo educativo, como sujeitos ativos.

Nesse sentido, de acordo com Barros (2013), refletir o currículo na perspectiva de Paulo Freire e considerá-lo no sentido de coletividade, em que todos estejam envolvidos no processo de maneira democrática, expondo seus conhecimentos que foram construídos ao longo das experiências particulares e individuais. Assim, “[...] além de reconhecer os saberes como igualmente importantes, precisa considerar os elementos ideológicos para entender as complexas relações estabelecidas no currículo, buscando pensar criticamente sobre as escolhas feitas para ele” (Barros, 2013, p. 34).

Em um pensamento também crítico, em sua obra *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do Currículo*, Silva (2005) argumenta que tanto o conhecimento como o currículo não são neutros, ou seja, ambos são construídos em contextos sociais e culturais específicos. Assim, não é possível um currículo universal e objetivo, pois todo seu processo de construção é influenciado por relações de poder, ideologia e interesses políticos. Desse modo, a construção de um currículo precisa ser sensível às diferentes realidades, experiências e perspectivas de um local de educação, permitindo-se reconhecer e valorizar vozes que, para

os detentores do poder social, são marginalizadas, garantindo assim, uma educação inclusiva e equitativa.

Os estudantes, de acordo com Silva (2005) não são meros receptores de conhecimento, pois como indivíduos têm capacidade de interpretar, questionar e transformar o mundo ao seu redor. Com isso, Silva (2005) está se referindo a uma educação crítica que capacite os estudantes a pensarem de forma reflexiva e autônoma, se tornando assim agentes de mudança. O mesmo autor (Silva, 2016) também defende que a questão, quando se trata do estudo do currículo, é saber qual o conhecimento deve ser ensinado? E, portanto, qual conhecimento – ou saber – é válido para ser ensinado? Essas questões norteiam as diferentes teorias sobre currículo, em “discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento da cultura e da sociedade” (Silva, 2016, p. 14).

O autor, ao analisar a história do currículo, faz referência às (1) teorias tradicionais, caracterizadas, principalmente pelos conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos; às (2) teorias críticas, cujos argumentos principais são ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência; e às (3) teorias pós-críticas, voltadas principalmente para as questões de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Maknamara e Paraíso (2013), destacam que as teorias pós-críticas voltadas à educação favoreceram o reconhecimento de novas configurações culturais que acabam por concorrer com a escola pela educação do sujeito, em uma relação conflituosa. Nesse sentido, meios como televisão, internet, cinema, literatura, música, entre outros passam a ser vistos como instrumentos de ensino, influenciando também a construção do modo de ser e agir das pessoas e interferindo na construção do currículo. Ainda de acordo com Maknamara e Paraíso (2013), é necessário incorporar aos estudos do currículo e à educação, em geral, contribuições de pesquisas sobre os efeitos discursivos no processo educativo e de construção de identidades.

Na esteira das revisões das teorias de currículo, a perspectiva pós-estruturalista surge a partir da crítica do currículo em relação ao poder. Lopes (2013) afirma que a seleção de determinado conteúdo para constar nas propostas curriculares está relacionada ao espaço privilegiado de tais conteúdos, sendo um ato de poder e dominação. Nessa perspectiva, não é possível separar currículo de poder, assim como não é possível separar poder de saber. A mesma autora aponta que, no Brasil, é a partir dos anos de 1990 que as teorias pós-críticas passam a ocupar espaços maiores e a partir dos anos 2000 se tornam predominantes. Isso

ocorre devido ao trabalho de Tomaz Tadeu da Silva em traduzir os estudos de Foucault, em 1994 e 1998, e dos avanços dos estudos culturais, pós-modernos, pós-estruturalistas e pós-coloniais.

Talvez isso também se deva ao aprofundamento das características pós-modernas nos tempos em que vivemos. Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal (Lopes, 2013, p. 8).

Nesse contexto, destacamos as teorias pós-estruturais e pós-modernas para fins de diálogo com a base epistemológica estabelecida na pesquisa. No âmbito da teoria pós-moderna de currículo, Neira (2018) destaca o debate acerca do processo de escolarização, em que se deve abrir diálogo para outras possibilidades explicativas, posto que o sujeito é tido como deslocado, também o é seu pensamento, sua fala e sua produção, devendo entender que existem outras contribuições – exteriores ao sujeito – no processo de construção de ser quem se é. A noção de currículo como uma seleção advinda de uma cultura ampla e que é ensinado a todos, “em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos, é desestabilizado” (Lopes, 2013, p. 18), após esses debates.

Nesse processo, também são desestabilizadas as noções de sujeito centrado, com uma identidade fixa, e os projetos de formação educacional também passam a ser questionados, uma vez que, ao passo que a verdade é debatida, a ideia de conhecimento e educação e ensino também o são. O conhecimento passa a ser entendido como processo discursivo de lutas por significação. O currículo é compreendido a partir de análises que consideram as relações de poder. E o poder passa a ser concebido a partir de uma perspectiva descentralizadora, sendo que detém esse poder toda a rede social e cultural (Silva; Santos, 2020).

Assim,

[...] as teorias do currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico *social* (Silva, 2016, p. 16; grifos do autor).

O autor indica que é justamente a questão do poder que, separa as teorias tradicionais das posteriores, críticas e pós-críticas, sendo que essas últimas se posicionam em uma postura

de argumentação em que nenhuma teoria é neutra e científica, mas está implicada em relações de poder, portanto, implicada em relações sociais. Ademais, como aponta Lopes (2013), as diferentes discussões sobre currículo não se encerram em si e nem se traduzem homogêneas, mas, ao contrário, são discussões sempre abertas, com pontos que se encontram e outros que se distanciam.

2.2 Infância e Educação Infantil no Brasil: diferentes concepções curriculares

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:

Com a publicação, na França em 1960 e nos Estados Unidos em 1962, do livro de Ariès (1973) *História social da infância e da família*, e na década seguinte, em 1974, acrescida da publicação do texto de De Mause (1991) *Historia de la infancia*, os historiadores da educação, principalmente os norte-americanos, encontravam-se no processo de reconstruir a definição precisa de seu campo (Nascimento; Brancher; Oliveira, 2008, p. 49).

Ariès (1986) indica que na sociedade tradicional⁵ 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 os 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.

Como apontam Nascimento, Brancher e Oliveira (2008, p. 51):

Pode-se afirmar que foi na Idade Média que as “Idades da Vida” começaram a ter importância. Durante a Idade Média, então, existiam seis etapas de vida. As três primeiras, que correspondem à 1.ª idade (nascimento-7 anos), 2.ª idade (7-14 anos) e 3.ª idade (14-21 anos), eram etapas não valorizadas pela sociedade. Somente a partir da 4.ª idade, a juventude (21-45 anos), as pessoas começavam a ser reconhecidas socialmente. Ainda existiam a 5.ª idade (a senectude), considerando a pessoa que não era velha, mas que já tinha

⁵ Cabe mencionar que Ariès (1986) estuda a sociedade europeia, perpassando o período histórico da Idade Medieval até as sociedades pós processo industrial. Portanto, sua leitura ocorre em um determinado contexto e tempo histórico.

passado da juventude; e a 6.^a idade (a velhice), dos 60 anos em diante até a morte.

A partir do século XVII, 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; grifo 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).

Ainda, de acordo com o autor, cada período histórico parece privilegiar uma etapa da vida, ou uma idade específica para periodizar a vida humana.

Tem-se a impressão, portanto, de que, a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a “juventude” é a idade privilegiada do século XVII, a “infância”, do século XIX, e a “adolescência”, do século XX (Ariès, 1986, p. 48).

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 educar 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):

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 (Paschoal; Machado, 2009, p. 82).

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 a corda e iam embora sem serem identificadas e 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. Nesse período destaca-se a fundação de duas instituições: o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro, por Arthur Moncorvo Filho, médico, visando o atendimento de mães pobres e assistir aos recém-nascidos; e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que posteriormente deu espaço ao Departamento da Criança, “que tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento à criança, mas combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras” (Paschoal; Machado, 2009, p. 83). Também nessa época, de acordo com Silva e Sousa (2017), houve a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, também no Rio de Janeiro.

Nesse contexto, Silva e Sousa (2017, p. 190) discutem que “com a aproximação do fim do Império (1889), o grande descaso com a educação pública recaía, também, sobre a criação

e a expansão de Jardins de Infância. Com o início da República (1889 a 1930), o quadro também não se modifica muito”. Assim, o atendimento da criança era visto como um cuidado materno e despende dinheiro para instituições de educação para essa parcela da população seria desperdício financeiro.

Também, tinha-se que o atendimento de crianças abandonadas ou órfãs era de ordem de organizações humanitárias, sendo que a intervenção do Estado tinha um sentido mais de cuidado médico e higiênico, ainda com viés assistencialista. Os mesmos autores esclarecem que:

Foi neste período, entretanto, que houve a criação do primeiro Jardim de Infância estadual, decorrente de um projeto político dos burgueses do café. Seu redator, Francisco Rangel, propagandista e fundador do jornal *O Estado de S. Paulo*, entende a educação como instrumento de mudança social. Em 1890, pensando no papel dos professores nesta mudança social, elabora um projeto de reforma da Escola Normal e cria as escolas-modelos (Silva; Sousa, 2017, p. 190).

Também se estabelece como marco legal o Decreto de Gabriel Prestes, Bernardino de Campos e Alfredo Pujol, em 2 de março de 1896, legitimando o jardim de infância, com a função de preparar as crianças para o próximo nível escolar (Silva; Sousa, 2017).

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 maternas 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; grifo do autor). 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 a carência, 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, à 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 a 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 em crianças de zero a seis anos, porém, modificado pela Emenda Constitucional n.º 53/06, passou a atender crianças de zero a cinco 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 nº 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 (Sousa, 1998, p. 7; grifo nosso).

Por criança, entende-se, pela leitura dos referenciais legais, como 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. Deste 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. Propostas, essas, diversas e heterogêneas que 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).

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, em 2006, e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, em 2009.

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 questionem e discutam todas essas questões, pois estão relacionadas com os processos de subjetivação, com a produção de identidades e diferenças das crianças. 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.

2.3 Currículo, representação e produção de identidades/ diferenças na Educação Infantil

Quando falamos das construções curriculares relacionadas com a produção de identidades/diferenças, nos aproximamos das abordagens pós-estruturalista e pós-modernistas, portanto, do campo teórico pós-crítico de currículo. Nessa perspectiva, entendemos que o currículo é um campo de disputa constante de conhecimentos e culturas, em que as relações sociais de poder/saber estão presentes na construção da sociedade e do sujeito, que se modifica pelo passar dos tempos históricos e cultura da época. A construção do currículo perpassa indissociavelmente pela questão política. Concordamos com Lopes (2013), portanto, que o projeto curricular deve perpassar o projeto de sociedade em construção, a partir de pressupostos como justiça, liberdade, igualdade e democracia, voltadas à transformação social.

Nesse sentido, pensar o projeto de currículo deve levar em consideração que esse processo é de luta política, que acarreta a discussão da construção de nós mesmos como sujeitos. No entanto, é necessário ter em mente que esse processo se dá por meio da significação no tempo presente de uma perspectiva de futuro que é instável, provisório e

imprevisível. 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, são ativamente 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, as concepções estruturalistas da linguagem são descentralizadas e desestabilizadas, ganhando força a ideia de discurso, enfatizando que “não há estruturas fixas que fecham de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas” (Lopes, 2013, p. 13).

Foucault (1996) contribui com essa discussão ao salientar que os sujeitos são efeito das construções históricas, produzidas em meio a relações de poder e saber; são moldados por práticas discursivas e não discursivas – como dissemos anteriormente – por instituições de poder, pela linguagem, pela história e pelos processos de subjetivação (Foucault, 1995). Ele ainda acrescenta que a produção discursiva, é

[...] ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar da pesada e temível materialidade (Foucault, 1996, p. 8-9).

Faz parte desses procedimentos de produção a exclusão e a interdição, ou seja, além de não haver permissão para falar tudo em qualquer circunstância, há também o privilégio ou exclusividade de alguns sujeitos. Também fazem parte desses procedimentos de exclusão a

separação e a rejeição, em que em geral, discursos – Foucault (1996) utiliza como exemplo a fala do sujeito louco – são destituídos de razão (ou no caso do louco, embutidos de uma razão estrita), não acolhidos ou escutados. Foucault (1995) argumenta que o sujeito, nesse sentido, não é um agente autônomo e livre, mas está sempre envolvido em relações de poder e dominação. Neste caso, pensar os sujeitos é pensar suas relações com os mecanismos de exploração e dominação, de luta e resistência, compreendendo que essas relações ocorrem de maneira complexa e circular.

Nessa perspectiva as questões relacionadas à linguagem e ao discurso estão diretamente relacionadas com a produção das identidades/diferenças dos sujeitos. A linguagem assume papel fundamental na concepção/produção das culturas, porque é por meio dela que as práticas de representação são construídas, ocupando uma posição privilegiada na produção e circulação dos significados. Nessa lógica, Neira (2018) salienta que os sujeitos são formados culturalmente, pois são interpelados a todo instante pelos meios discursivos. Para Hall (2003, p. 211) representação é uma construção social, com aspectos constitutivos e políticos, e pode ser entendida como “local de poder e de regulamentação; do simbólico como fonte de identidade”.

A representação relacionada intrinsecamente com a cultura é complexa e advinda dos efeitos da linguagem e da textualidade. Os sistemas de representação fazem parte, assim como a linguagem, conceitos, imagens do pensamento da ideologia, essa entendida como referencial mental “que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido, definir, decifrar e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona” (Hall, 2003, p. 267). Ainda de acordo com Hall (2016), os estereótipos não são naturais ou inatos, mas, sim, socialmente construídos e influenciados pelas dinâmicas de poder, pelas relações de poder que reafirmam essa dominância acerca do estereótipo. Hall afirma, que os estereótipos “nos levam para o domínio onde a fantasia intervém na representação; para o nível no qual aquilo que é mostrado ou visto na representação só pode ser entendido em relação ao que não pode ser visto, ao que não pode ser mostrado” (Hall, 2016, p. 206).

Segundo o autor, é necessário analisar de maneira crítica as formas pelas quais a comunicação cria e perpetua os estereótipos, pois eles geram estigmatização, discriminação e marginalização de certos grupos sociais. Ao apontar, por exemplo, a relação do capitalismo e do discurso, Hall (2003) nos mostra como, por meio da representação, nomeamos a alteridade – em muitos casos, de forma estereotipada.

O mesmo processo — produção e troca capitalista — pode ser expresso por uma estrutura ideológica distinta, pelo uso de diferentes “sistemas de representação”. Existe o discurso do “mercado”, o discurso da “produção”, o discurso dos “circuitos”: cada um produz uma definição distinta do sistema. Cada um nos localiza distintamente — como trabalhador, capitalista, trabalhador assalariado, os escravos do salário, produtor, consumidor (Hall, 2003, p. 285).

O autor propõe que toda prática social é, também, cultural, sendo a cultura um processo de significação para validação de significados, em uma relação de disputa, no qual cada grupo pretende estabelecer seus modos como predominantes. Nesse aspecto, a linguagem tem um papel fundamental de prática de representação, produção e circulação de significados. Essa posição considera que a produção de identidades/diferenças é mediada pelo poder, é negociada; portanto, as identidades/diferenças não são fixas e estáveis, como pretendia a modernidade. Hall (2006) ressalta que as identidades são constituídas de maneira variada e contraditória.

A identidade é fragmentada e instável, transformada de maneira contínua em relação às representações e interpelações dos sistemas culturais. Nas palavras de Hall (2006, p. 13):

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Nessa perspectiva, as identidades são concebidas considerando a heterogeneidade e a diferença como forças que abrem o discurso cultural. São valorizados “a indeterminação, a fragmentação, o efêmero, o descontínuo, o caótico, sem pretender definir em nenhum momento o que há de eterno, universal e imutável nessa dispersão” (Lopes, 2013, p. 16). Também “as ideias de centro e margens, de superioridade cultural, disciplinaridade e nação, o eurocentrismo e os registros orientais no ocidente são questionados, de forma associada às discussões sobre gênero, raça, classe, sexualidade e linguagem” (Lopes, 2013, p. 15).

As mudanças sociais/culturais do período histórico que balizam as discussões de Hall (1997), dizem respeito às transformações do modo de vida cotidiano das pessoas, que o teórico chamará de deslocamentos das culturas do cotidiano. Tais mudanças têm a ver com o declínio do trabalho industrial, crescimento de postos de trabalho de serviços e ocupações – como questões de flexibilização de emprego – que alteram a percepção de ritmo, motivações, riscos e recompensas, bem como, das perspectivas de construção de carreira profissional.

Também dizem respeito às mudanças, tais como declínio do tempo destinado ao lazer, mudanças nos padrões de comportamento de gerações, como responsabilização e autoridade dos pais, declínio do casamento e aumento de divórcios, diversificação de arranjos familiares e parentais, envelhecimento da população, redução da influência da igreja e da influência do padrão estabelecido como moral e tradicional. Para o autor, “tais mudanças são relacionadas, de alguma forma, a situações sociais, de classe e geográficas: e não exclusivamente de classe” (Hall, 1997, p. 22). Nesse cenário, o desenvolvimento tecnológico, em certa medida, quando pensado na questão do desenvolvimento cultural, proporcionou o acesso às informações e aos conteúdos culturais diversos, outros povos, outros modos de vida. A cultura é o elemento essencial do cotidiano e está atrelado ao consumo, às tendências e às modas.

Afinal,

Nossa participação na chamada “comunidade” da Internet é sustentada pela promessa de que nos possibilite em breve assumirmos ciberidentidades – substituindo a necessidade de algo tão complicado e fisicamente constrangedor como é a interação real. Ao mesmo tempo, a cultura aprofunda-se na mecânica da própria formação da identidade (Hall, 1997, p. 23; grifo do autor).

Nesse contexto, o espaço educacional e o currículo, em especial o currículo da Educação Infantil, são demandados por reivindicações de grupos culturais em prol de suas culturas, saberes e identidades. “Isso faz com que a escola, pautada também pelas políticas públicas, se responsabilize por aproximar e fazer dialogar diferentes culturas, procurando reconhecer a heterogeneidade e valorizar o aspecto multicultural dos sujeitos” (Neira, 2018, p. 104). Lopes (2013) discute que, tendo a diferença como demanda significativa, debates como diferenças de gênero, sexualidade, etnia, raça, regionalismo, religião e outras questões sociais passam a demandar da educação e, em consequência do currículo – inclusive, do currículo da Educação Infantil -, uma postura intercultural.⁶

A prática de uma educação intercultural desde a Educação Infantil, é vista como possibilidade de repensar relações hierárquicas e opressoras, rompendo com sistemas eurocêntricos e colonialistas; perspectivas interculturais trazem a diversidade cultural para o centro do debate, desconstruindo a educação e o currículo monocultural. Neira (2018) recorda

⁶ Entendemos interculturalidade aqui tal qual preconiza Catherine Walsh, que defende que na América Latina o termo é referente à geopolítica de lugar e espaço, desde a história atual à resistência dos povos indígenas e negros. Diz respeito à construção de um projeto social, cultural e político, ético e epistêmico voltado para a perspectiva descolonizadora e transformadora. Esse pressuposto, antes de um movimento acadêmico, é um movimento étnico-social, surgido no Equador com o movimento indígena do país na década de 1990 como um princípio ideológico (Walsh, 2019).

que a discussão sobre a construção pedagógica, educacional e do currículo deve dar-se a partir do debate da necessidade de atender as diferenças no processo educativo.

Ainda há, na realidade escolar, o confronto entre práticas tecnicistas, determinadas pela cultura dominante, a ação de políticas neoliberais e, “por outro lado, há experiências didáticas fundamentadas em princípios e políticas multiculturais, que valorizam e reconhecem as diferenças culturais e prestigiam procedimentos democráticos” (Neira, 2018, p. 106). Em outras palavras, esse confronto também é importante para compreender como o espaço escolar e o currículo são espaços de poder, de disputa por hegemonia de determinada cultura.

Um dos grandes desafios da escola e dos profissionais da educação – no caso específico, os profissionais da Educação Infantil – é assumir o compromisso com uma educação para as diferenças, que prime pela diversidade e multiplicidade, que busque as transformações sociais, visando o combate à desigualdade e preconceito. Ainda que as instituições educacionais, segundo Neira (2018), não darão fim ao problema social, pode, por outro lado, atenuar os efeitos e preconizar a mudança educacional.

Dessa forma, a educação e o currículo deixam de protagonizar ações e políticas que levam à exclusão, à marginalização e ao silenciamento dos diversos grupos minoritários, uma vez que, ao valorizar as diferentes identidades, não encerram os estudantes na identidade cultural hegemônica, ou seja, passam a potencializar as diferenças. Ou seja, ao reconhecer o universo multicultural dos estudantes, a escola e o currículo, conforme Neira (2018), podem “preparar o aluno para lutar e se defender das desigualdades produzidas pela sociedade e impostas aos sujeitos como situações inevitáveis” (Neira, 2018, p. 108).

Assim, pensar o currículo da Educação Infantil a partir da perspectiva pós-crítica, abre possibilidades de transformar esse campo, “pensando em práticas educacionais que apontem para uma multiplicidade de sentidos, para as variadas linguagens que o currículo traz como verdades que podem ser modificadas, com novas possibilidades e invenções” (Silva; Santos, 2020, p. 197). É por meio de mudanças e movimentos que o currículo da Educação Infantil deve ser pensado, problematizando e investigando as representações, muitas vezes, estereotipadas, no que se refere aos grupos sociais historicamente marginalizados, valorizando as diversas culturas, visibilizando a diversidade cultural.

Essas demandas da diferença no espaço escolar e curricular estão cada vez mais intensas e são cada vez mais significativas. Por isso, alunos e professores/as precisam repensar as “hierarquias e relações opressivas de poder, rompendo com sistemas eurocêntricos e colonialistas, ao mesmo tempo em que conectam o self e o social” (Lopes, 2013, p. 19). As diferenças de gênero, sexualidade, etnia, raça, região, religião, dentre outras, estão presentes

nas escolas e um currículo que prime pelas diferenças, como afirma Lopes (2013), possibilita aos alunos e professores/as, repensarem hierarquias e relações opressivas de poder e compreender que as identidades e as diferenças, como produções sociais, também são produções curriculares.

Ao discutirmos sobre identidades e diferenças com as professoras de Educação Infantil refletimos muito sobre as concepções de quem somos e em que realmente a nossa prática dentro de sala de Educação Infantil contribui na formação das identidades das crianças pequenas, respeitando as diferenças; contribui, também, para compreender se as diferenças estão presentes no currículo e orientando como abordar esses temas desde muito cedo nas instituições de Educação Infantil.

Há muitas desigualdades na escola, assim como, muitas diferenças circulam no contexto escolar. Também há diferenciação na formação e planos de carreiras dos professores/as, falta de estrutura nas escolas, as condições das famílias dos alunos, no nosso caso, da Educação Infantil. Então, diante de tantos desafios, o currículo pode ser construído e fazer sentido para essa comunidade escolar? Santos (1997) nos ajuda a pensar essas questões ao dizer que:

Uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferente quando a igualdade os descaracteriza (Santos, 1997, p. 122)

É preciso que as escolas e os/as professores/as busquem constituir um currículo que valorize as diferenças dos distintos grupos sociais, as suas culturas e os seus conhecimentos, mesmo sabendo de como isso nos desafia a problematizar o conhecimento escolar, pois como afirma Candau (2020):

Esta perspectiva nos desafia a problematizar o conhecimento escolar. A reconhecer os diversos saberes produzidos pelos diferentes grupos socioculturais [...] supõe ampliar a nossa concepção de quais conhecimentos devem ser objeto de atenção, entre confluências e tensões, e ser trabalhados na escola, assumindo- se os possíveis conflitos que emergem da interação de saberes. Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais [...] (Candau, 2020, p. 683).

É fundamental que o currículo seja heterogêneo, que contemple as diferenças de crenças, identidades e culturas, valorizando as identidades de todos os grupos sociais. Com isso, conforme Corazza (2001) é preciso conceber o currículo da Educação Infantil como espaço para a discussão e valorização das diferenças, pois sabemos que

O infantil é uma das várias subjetividades diagramatizadas por nossos currículos, de maneira que sua subjetivação se transforma em sujeição, nos modos do sujeitamento foucaltiano: 1º) sujeito aos outros, pelo controle e pela dependência, com todos os procedimentos de individuação que o poder disciplinar instaura, atingindo a interioridade daqueles que ele chama “seus sujeitos”; 2º) sujeito a si mesmo e apegado à própria identidade, mediante a consciência e o conhecimento de si, com todas as técnicas das ciências humanas e morais que formam “um saber do sujeito” (Corazza, 2001, p. 65; grifo do autor)

O infantil é uma das subjetividades diagramatizadas nos currículos, de modo que os processos de subjetivação das crianças se transformam, em muitos casos, em tentativas de sujeição, ou seja, as identidades e as diferenças dos sujeitos sofrem os efeitos do poder/saber hegemônico no currículo que disciplina e normaliza. Sendo assim, faz-se necessário estudos voltados à concepção de currículo na visão dos docentes da Educação Infantil, destacando as suas contribuições para o processo de compreensão do currículo e as implicações das diferenças no cotidiano escolar infantil; também se faz indispensável analisar e questionar se as orientações para a Educação Infantil dão conta das diferenças – será que esses documentos que orientam o currículo da Educação Infantil contemplam de forma adequada as diferenças?

Afinal, o espaço do currículo é diferença – de gênero, sexualidade, etnia, raça, região, religião, entre outras. Então, é preciso que as concepções e as práticas curriculares, sejam práticas das diferenças.

3. O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE AS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Há uma intenção pedagógica estruturada e definida para a Educação Infantil no Brasil, porém, por muitos anos, apresentou-se apenas a partir de um viés assistencialista e não era uma etapa educacional valorizada, mas hoje contempla a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Ao observar o texto legal, podemos notar que a educação deixa de ter um viés assistencialista para ser uma parte do sistema educacional, com parâmetros, obrigações e pressupostos norteadores para o profissional responsável. Isso nos leva a fazer o comentário de que, observar os marcos legais e normativo, permite entrever como o *conceito de criança* também é estabelecido, não apenas por um viés teórico e acadêmico, mas de percepção legal e, portanto, política.

Cabe-nos agora, no entanto, observar como se estruturam as diretrizes legais da educação para a Educação Infantil, para estabelecer o que dizem os documentos sobre as diferenças no currículo da Educação Infantil. Buscou-se no texto das leis as palavras “diferença”, “diversidade” e “identidade”, a fim de estabelecer uma relação com o que se estabelece como norma e as propostas teóricas.

3.1 As diferenças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)

A Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que devem ser “[...] observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino” (Brasil, 1999a, art. 3). A respeito das diferenças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) cabe destacar o inexpressivo número de vezes que as questões relativas às diferenças aparecem no documento. O termo “diversidade” aparece uma vez e é reconhecida como princípio norteador das DCNEI de 1999, enquanto o termo “diferença” sequer aparece no texto.

Quando pesquisado o termo “identidade”, tem-se duas citações, sendo que no Art. 3, fica estabelecido que as instituições de Educação Infantil, ao definir as Propostas Pedagógicas, devem explicitamente reconhecer a identidade pessoal das crianças:

II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos [crianças], suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem (Brasil, 1999a, art. 3).

Portanto, pelo princípio norteador da Lei, as propostas pedagógicas das instituições infantis devem explicitar o reconhecimento da diversidade pessoal da criança, das suas famílias, dos/as professores/as e de outros profissionais, de todos que compõem a unidade escolar. Ressalta-se, ainda, a importância de se ampliar as discussões sobre a diferença, a diversidade e a identidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais (1999), pois

Por conta da complexa diversidade cultural que marca o mundo de hoje, há significativos efeitos (positivos e negativos), que se evidenciam em todos os espaços sociais, decorrentes de diferenças relativas à raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, necessidades especiais ou a outras dinâmicas sociais. Não há como deixar de se oferecer alguma resposta a essa inescapável pluralidade (Moreira; Candau, 2008, p. 7).

Há uma complexa diversidade cultural e social que marca o país e que precisa ser mais evidenciada nas normativas nacionais, já que elas orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas educacionais brasileiros.

A Resolução CEB n.º 2/1999 institui 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. O documento fornece indicações de como são compreendidas as diferenças no processo de formação dos professores no país. Sobre a formação de profissionais para atendimento da Educação Infantil, o termo “diferença” não aparece, enquanto o termo “diversidade” aparece duas vezes, sendo o primeiro relativo à proposta pedagógica formativa do profissional que deve atender práticas educativas que contemplem as especificidades de seu pensamento, de sua realidade socioeconômica, de sua diversidade cultural, étnica, religiosa, de gênero e de aprendizagem.

Nesse âmbito, a segunda menção à diversidade na Resolução CEB nº2 /1999 diz respeito à necessidade de que os órgãos normativos respeitem as diversidades regionais locais para estabelecer normas que contribuam para as DCNEI (Brasil, 1999b). Nessa mesma resolução o termo “identidade” aparece cinco vezes, sendo que a primeira e a última são citações referentes à identidade da proposta pedagógica da instituição que formará o profissional (Art. 1, §1º e Art. 6, Parágrafo Único). A segunda referência ao termo aparece em

relação à proposta pedagógica da instituição, que deve respeitar a identidade dos alunos (Art. 2, III), somando ao termo diversidade acima mencionado, que também determina:

IV – avaliar a adequação das escolhas feitas no exercício da docência, à luz do *processo constitutivo da identidade* cidadã de todos os integrantes da comunidade escolar, das diretrizes curriculares nacionais da educação básica e das regras da convivência democrática (Brasil, 1999b; grifo nosso).

Assim, a quarta menção diz respeito às práticas educativas da instituição formativa que deve integrar os múltiplos aspectos da formação da identidade do futuro profissional (Art. 6, I), considerando a realidade cultural, social, econômica, de gênero, etnia e das prioridades sociais em relação ao processo educativo no Brasil (Brasil, 1999b). Podemos, de antemão, perceber que no tocante a Resolução CEB n.º 2/1999, as questões de identidade e diversidade são mais destacadas na relação da formação do profissional da Educação Infantil, do que na formação da Proposta Pedagógica da escola de Educação Infantil.

Ela fala da formação do professor, que precisa ser um processo contínuo, tanto a inicial (nas universidades) quanto em serviço; uma vez que a sociedade está sempre envolta em relações de poder e saber dinâmicas, a formação continuada do professor precisa ser ampliada “[...] para incluir os processos de dominação centrados na raça, etnia, no gênero e na sexualidade” (Silva, 2016, p. 148-149); mesmo porque, o professor é o profissional responsável pela formação integral da criança.

A avaliação do processo de desenvolvimento das crianças, nesta etapa educacional, deve ser contínua pela:

[...] observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos [...] (Brasil, 2013, p. 95).

O/a professora/a precisa observar e registrar o comportamento da criança, destacando em seu relatório, portfólio, quais foram os avanços e as dificuldades da criança para avaliar o processo educativo e o reconstruir de modo a favorecer a aprendizagem das crianças. Entretanto, é importante salientar, segundo Corazza (1995, p. 56) que:

[...] os Pareceres Descritivos (esta forma específica de discurso jurídico, investido por uma avaliação entendida como “Jurisprudência Escolar”) não prometem nem asseguram, em nada, que ficaremos livres da prática

pedagógica sempre atuante de classificar, controlar, regular, normalizar os corpos e almas da população infantil.

Os pareceres descritivos não asseguram em nada que fiquemos livres de uma avaliação classificatória, controladora, reguladora e normatizadora das crianças, porque o avaliar dos/as professores/as não é uma atitude neutra, também está embasada nas relações de poder.

As Diretrizes de Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) foram definidas pela Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Afirma-se no documento que a Educação Infantil é a:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às 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, p. 12).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, em que se educa e cuida as crianças de 0 a 5 anos de idade. O documento afirma que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (Brasil, 2009, p. 25). Nesse documento, o termo “identidade” é citado sete vezes, sendo um deles como parte dos princípios do documento, como parte do princípio ético “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (Brasil, 2009, p. 16). Também é entendido a partir da perspectiva de que a Proposta Pedagógica da Educação Infantil deve propiciar a construção da identidade pessoal e coletiva.

Assim, parte da visão de reafirmação de identidades étnicas e língua materna como elementos constitutivos da criança, entendendo que essas identidades fazem relação com cultura, tradição e práticas. O texto do documento faz referência aos povos indígenas, bem como “das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta” (Brasil, 2009, p. 3). A palavra diversidade aparece uma única vez no documento e se refere à possibilidade de se conhecer a diversidade. Também o termo diferença é citado apenas uma vez no documento e diz respeito às diferenças quanto à atividade econômica dessas populações.

As novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de 2009 demonstraram uma preocupação com a identidade cultural do povo brasileiro, mas precisa discutir mais sobre a diversidade e as diferenças, pois a normativa foi sucinta ao explicar sobre esses temas, apenas proclamando que devemos conhecer a diversidade e respeitar as diferenças. Salientamos que normativas como as DCNEI precisam perpassar mais objetivamente o ideal de um processo educativo, que defenda uma linguagem e uma prática de uma educação multicultural, para que dessa maneira, os professores/as não ofereçam as crianças uma educação descontextualizada. A esse respeito, Moreira e Candau (2007, p. 24) alertam que

Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa.

É preciso que as normativas, dessa maneira, façam com que os/as professores/as reflitam sobre a questão da identidade social, cultural e étnica das crianças para que venham a promover práticas educativas mais significativas em salas de Educação Infantil.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica – DCNEB, publicada em 2013, compila várias diretrizes e, no que se refere à Educação Infantil, consta-se que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer.

As diretrizes, então, possuem um caráter mandatório sobre a formação de professores/as, bem como sobre o Projeto Político-Pedagógico das instituições de Educação Infantil brasileiras. O documento explica que essa revisão e atualização da DCNEI é importante para incorporar avanços políticos, científicos e sociais nas diretrizes. Assim, o documento indica que:

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3.º, inciso I),

com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada (Brasil, 2013, p. 85).

Dessa forma, o espaço das creches e das pré-escolas partem da responsabilização do Estado em oferecer educação coletiva às crianças, complementando a educação familiar, promovendo a igualdade de oportunidade de acesso, com função sociopolítica e pedagógica como espaços privilegiados de convivência, construção de identidades coletivas e ampliação de conhecimentos e saberes (Brasil, 2013). Assim, nesse documento, o currículo da Educação Infantil é 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. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (Brasil, 2013, p. 86).

Conforme esse documento, o currículo infantil deve combinar as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos históricos, artístico, ambiental, científico e tecnológico da sociedade para a promoção de seu desenvolvimento integral. As DCNEB/2013 destacam que:

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos [...] (Brasil, 2013, p. 88).

A proposta curricular na Educação Infantil deve dispor de atividades que contribuam para a formação de competências para a crianças aprenderem a cuidar de si, integrando-se o cuidado, a educação, o acolhimento, a segurança e o incentivo à curiosidade, a ludicidade e a expressividade da criança. De forma que

As ações educativas e práticas cotidianas devem considerar que os modos como a cultura medeia as formas de relação da criança consigo mesma são constitutivos dos seus processos de construção de identidade. A perspectiva que acentua o atendimento aos direitos fundamentais da criança, compreendidos na sua multiplicidade e integralidade, entende que o direito de ter acesso a processos de construção de conhecimento como requisito para formação humana, participação social e cidadania das crianças de zero a

cinco anos de idade, efetua-se na interrelação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas e em relação a crianças concretas, contemplando as especificidades desse processo nas diferentes idades e em relação à diversidade cultural e étnico-racial e às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2013, p. 89).

O processo educativo curricular da Educação Infantil, desse modo, deve proporcionar às crianças também experiências que lhes ajudem a valorizar a diversidade cultural e étnico-racial. Nesse sentido, destacamos que no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), no que se refere à Educação Infantil, a palavra identidade é citada 24 vezes, em respeito, principalmente, à construção da identidade da criança, como identidades coletivas e pessoais, entendendo que:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (Brasil, 2013, p. 86; grifo nosso).

Como parte dos princípios norteadores, a identidade no documento também é citada em relação à diversidade, ao reconhecer a

[...] constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, é central à garantia de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças (Brasil, 2013, p. 90; grifo nosso).

Nesse sentido, reforça a marca da diferenciação ao citar em especificidade a situação de povos indígenas, e, também, de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta (Brasil, 2013). O termo “diferença”, por sua vez, aparece apenas 3 vezes, abordando principalmente a necessidade de respeito das diferenças entre as pessoas. Já o termo “diversidade” é citado 10 vezes no documento, como princípio norteador da Educação Infantil, como marco de discurso da observação da diversidade cultural, étnico-racial, de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Também discute:

[...] o respeito às diferenças quanto à atividade econômica e à política de igualdade e sem prejuízo da qualidade do atendimento. Elas apontam para a previsão da oferta de materiais didáticos, brinquedos e outros equipamentos em conformidade com a realidade da comunidade e as diversidades dos povos do campo, evidenciando o papel dessas populações na produção do conhecimento sobre o mundo (Brasil, 2013, p. 90).

A diversidade econômica e política, conforme o documento, se relaciona à questão de igualdade e qualidade do atendimento em instituições educativas com apoio à compra de materiais pedagógicos, de infraestrutura e de brinquedos que estejam em conformidade com a realidade da comunidade do campo, bem como:

Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza (Brasil, 2013, p. 91).

Há a necessidade de investir na obtenção de diversidade de produtos culturais (livros, jogos, brinquedos) e na participação de música, dança e teatro bem como de outras manifestações culturais para que a criança possa interagir e desenvolver a motricidade e a linguagem. No cotidiano do processo educativo, é preciso desafiar as crianças a sempre aprender mais, desenvolvendo o currículo por meio de atividades que englobam experiências culturais de educação e cuidado; bem como de conhecimentos intencionalmente direcionados e organizados pelos docentes e equipe pedagógica de uma escola para que as crianças aprendam de forma lúdica.

As DCNEB/2013 afirmam que as propostas pedagógicas das instituições infantis devem promover o desenvolvimento integral das crianças por intermédio da aprendizagem das diferentes linguagens, garantindo-lhes um desenvolvimento humano saudável e digno:

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (Brasil, 2013, p. 88).

É salutar um ambiente educacional nas instituições infantis em que as crianças sejam valorizadas, respeitadas e protegidas para alcançar um desenvolvimento integral por intermédio da exploração contínua, pois:

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e constroem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar (Brasil, 2013, p. 89).

A criança aprende explorando novas possibilidades pelas brincadeiras de faz de conta e, também, no contato com elementos da natureza, atividades com as quais vai se constituindo como sujeito histórico, apropriando-se de novos conhecimentos. É 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 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. A partir disso, podemos dizer 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.

Destaca-se nas DCNEB (2013), no que se refere à Educação Infantil, que os termos diferença e diversidade aparecem insípidos nessa normativa e é fundamental ampliar essas discussões em normativas nacionais para que melhore o trabalho educativo no país, e então, venha contemplar, cada vez mais, todas as especificidades de um educar para as diferenças humanas. Afinal,

[...] a educação de qualidade deve propiciar ao (à) estudante ir além dos referentes presentes no seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto. [...] A nosso ver, são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao (à) aluno (a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural (Moreira; Candau, 2007, p. 21).

Uma educação de qualidade, então, deve abordar o tema das diferenças e da diversidade cultural, social e étnica, da vivência da realidade referente ao seu mundo cotidiano, assumindo-o e propiciando-lhes a ampliação de tais conhecimentos.

Sobre o conceito de currículo e de infância expressos nos documentos das DCNEI, Corazza (1995, p. 49) comenta que é importante ler esses documentos:

[...] objetivando sua desnaturalização, ao focá-los: a) como uma importante estratégia da política cultural da escola, nos domínios de produção-controle dominação da infância-escolar e do currículo praticado na educação dessas mesmas crianças; b) como uma prática pedagógica de regulação moral, que constitui ou transforma a experiência que as crianças têm de si e que, portanto, torna-se uma exemplaridade das relações entre currículo, identidade e poder.

É preciso, segundo a autora, analisar esses documentos para além da ideia de que é um documento norteador do conceito de currículo e de infância. É preciso percebê-los, também, como uma forma de estratégia política de dominação da infância e do currículo escolar, assim como de determinadas relações de poder. Tais documentos têm função prescritiva do que seja currículo, do que seja infância e de como se deve trabalhar o currículo infantil.

Independentemente de qualquer que seja sua forma, as políticas públicas nacionais, muitas vezes, “têm como objetivo principal propor regras de conduta. [...] que pretendem estabelecer regras, dar opiniões, conselhos, para se comportar como convém” (Foucault, 1984, p. 16), deixando, muitas vezes, de valorizar as singularidades infantis em relação à sua cultura local e regional.

Quadro 1 – DCNEI – Resultado quanto aos termos de busca

	Legislação	Normatização	Quanto aos termos da busca
1	Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino	diversidade – 1 vez. diferença – não aparece identidade – 2 vezes
2	Resolução CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999	Normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da	diversidade – 2 vezes diferença – 5 vezes identidade – 5 vezes

		Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.	
3	Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	diversidade – citado 1 vez diferença – citado 1 vez identidade – citado 10 vezes
4	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, 2013.	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e, também, o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer.	diversidade – citado 10 vezes diferença – citado 3 vezes identidade – citado 24 vezes

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, 2023.

Percebe-se que os termos diversidade, identidade e diferença aparecem poucas vezes nas DCNEIS de 1999 e 2009 e, também, na parte que se refere à Educação Infantil na DCNEB/2013, demonstrando, assim, que há necessidade de ampliação das discussões sobre as diferenças nessas normativas à nível nacional.

3.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e as diferenças

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve sua versão final entregue em 2017, na qual se inclui as discussões sobre o Ensino Médio e:

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7; grifo do autor).

Nesse sentido, a BNCC é um documento normativo para a Educação Básica, no qual se definem as aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros. Ela tem aplicação exclusiva para a educação escolar e trata-se de uma definição legal preconizada pelo “[...] § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC contém informações referentes à formação de professores/as, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de uma infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017). Atualmente a BNCC é um dos documentos norteadores para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das Propostas Pedagógicas das instituições escolares, portanto, tem um caráter obrigatório em todo país. O referido documento “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 (DCNEB)” (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC visa uma formação humana integral e tem previsão legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Nela estão apresentados os direitos e os objetivos de aprendizagens para todas as crianças da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) no país. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 35) após “[...] a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio”. Ela é parte da Educação Básica no país, no entanto, é uma etapa educacional obrigatória, apenas a partir dos 4 anos de idade.

Conforme o documento, “embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional n.º 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos” (BRASIL, 2017, p. 35).

Neste sentido, por ser um direito garantido a todas as crianças, é fundamental que avancemos nas legislações educacionais. O cuidar e o educar são fundamentos obrigatórios, nessa etapa escolar, tanto nas

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

Nas instituições de Educação Infantil, os/as professores/as com as interações e as brincadeiras devem ampliar os conhecimentos e habilidades advindos da família e da sociedade que as crianças já possuem e, desse modo, complementar a educação familiar das crianças.

Destaca-se, não obstante, que ao tentar universalizar a educação nas escolas brasileiras se ignora o direito ao respeito às diferenças e a identidade de um povo tão rico culturalmente e socialmente. Muitos acreditam que a BNCC seria um avanço na área da Educação, mas, conforme Lopes (2018), dificulta a produção de currículos que contemplem os saberes, as culturas, os modos de vida dos diversos grupos socioculturais. Isso implica na construção de um currículo que valorize desde as crianças pequenas, suas origens sociais e culturais. Soma-se a isso que, na atual política do currículo, esse discurso universalista tende a operar com uma imagem homogeneizante e negativa da escola. Nessa lógica, a BNCC é concebida “para suprir o que falta na escola [...] quanto mais se afirma o seu valor, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo [...]” (Lopes, 2018, p. 28).

Os fundamentos pedagógicos da BNCC estão firmados em dois principais focos: o desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral a fim de garantir aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros com o desenvolvimento de dez competências gerais.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8)

As competências incluem os conhecimentos de conceitos e procedimentos; como também de habilidades que precisam ser desenvolvidas nos estudantes, as quais consubstanciam no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do estudante na vida social e cultural. Para o desenvolvimento de competências é importante indicar o que os alunos devem “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e o que devem “saber fazer”, que compreende mobilizar o que se sabe para resolver demandas complexas da vida cotidiana. Sobre o ensino por competências na BNCC, Lopes (2015) diz que ele pretende:

[...] garantir o conhecimento e as competências supostas como universais para todos, de maneira a garantir o que se pretende para a qualidade da educação. Trata-se de uma articulação entre perspectivas instrumentais/técnicas voltadas para o planejamento que garante eficiência social e as perspectivas críticas que apostam em um currículo político com o propósito de distribuir conhecimentos, de maneira a garantir um determinado projeto social e se antagonizar a falta de conhecimento dos estudantes (Lopes, 2015, p. 461).

Para a autora, a tratativa de garantir conhecimentos e habilidades universais as crianças e estudantes brasileiros, entretanto, é voltada a um projeto nacional que visa ao controle do que será ensinado e de como será ensinado o currículo no país. Frisando, também que, a noção de competência

[...] é materializada, ao longo do documento, como meta a ser atingida. Funciona, assim, como *standard para avaliação* [...]. Não é à toa que as competências são formuladas, na BNCC, como comportamentos mais globais, depois são desdobrados em habilidades. Estas são descritas em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas *uma descrição de onde chegar* (Macedo, 2018, p. 32; grifo nosso).

O intuito de se promover uma educação por competências é o de que o/a professor/a vá pensando em quais habilidades serão cobradas a nível nacional em avaliações externas, as quais certamente virão, pois de acordo com a autora, os “códigos seriam um lembrete, aos mais rebeldes, de que ela ocorrerá. Longos e complicados, eles gritam que a base é a base”

(Macedo, 2018, p. 32). Ressalta-se, por conseguinte, que “[...] o caráter geral de competências como saber-aprender, saber-fazer, saber-ser se insere num panorama de crise do cientificismo” (Lopes, Macedo, 2011, p. 57), deixando em crise o sistema educacional brasileiro quanto aos desdobramentos futuros de sua implementação em todas as disciplinas e em seus componentes curriculares, porque, segundo as autoras, “[...] as competências gerais apontam as performances para as quais o conhecimento é apenas um meio para realizá-las” (Lopes; Macedo, 2011, p. 58).

Cabe destacar que, no documento, o compromisso com a educação integral inclui a definição de “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (Brasil, 2017). Assim, pela BNCC se estabelece a governança sobre as escolas, pois no documento “[...] a fundamentação pedagógica não somente determina o que estudar, mas como estudar, onde estudar e para que esse conhecimento pode ser utilizado” (Macedo, 2019, p. 5).

Afirma-se ainda, na BNCC (BRASIL, 2017, p. 19), que:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Por ser a BNCC a base para os currículos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, é indispensável, segundo o documento, que se realize nesses lugares a complementação curricular com o estudo de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global. A BNCC afirma-se como a base para a criação dos currículos dos municípios, Estados, Distrito Federal e afirma que “[...] os currículos serão *elaborados* ou *construídos* [pelos municípios, pelas escolas ou pelos professores] tendo a Base como base” (Macedo, 2018, p. 29; grifo nosso).

A autora afirma que a BNCC, embora pretenda estabelecer um currículo comum a todos, não consegue esgotar as possibilidades curriculares, pois o currículo é tudo aquilo que os/as professores/as, Estados e Municípios produzem e vivenciam no espaço escolar. A autora continua afirmando que:

[...] os currículos formais não esgotam as possibilidades do que ocorre nas escolas. Currículo em ação, portanto, é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC. A BNCC seria,

assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo (Macedo, 2018, p. 29).

A BNCC é um currículo de referência, mas um inicial que deve ser ampliado por meio da parte diversificada em cada Estado e nos Municípios, explicitando as regionalidades, as especificidades de cada local, suas realidades e diversidades culturais e étnicas. A esse respeito,

Vale destacar que frear os projetos locais não significa impedi-los, impossibilitá-los, saturar a significação de uma vez por todas por intermédio da base comum nacional, uma vez que os processos de tradução permanecem atuando. Ainda assim, contribui para que traduções contextuais sejam consideradas complementos submetidos à norma, algo da ordem do não prioritário, acréscimo local, não referente ao conhecimento, este sim já contido na base (Lopes, 2015, p. 458).

A BNCC tenta frear os projetos locais trazendo documentos de referência em âmbito nacional que estruturam a formação inicial e continuada de professores/as, com a adoção de livros didáticos e com as avaliações externas centralizadas. Desse modo, reafirma-se a necessidade de que os novos referenciais e currículos embasados no documento venham a ser construídos em cada local e possam avançar no quesito ao respeito e à valorização das diferenças. Quando observamos o texto da BNCC, o termo “identidade” aparece 43 vezes, o termo “diferença” aparece 83 vezes e o termo “diversidade” aparece 106 vezes. Mas isso, ao examinamo-la por completo: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Já quando vemos, a parte que se relaciona à Educação Infantil, o termo “identidade” aparece 3 vezes abordando sobre a identidade pessoal, social e coletiva, e cultural da criança; o termo “diferença” aparece 4 vezes, relacionada ao respeito às diferenças entre as pessoas, suas características físicas e o que nos constitui como seres humanos; o termo “diversidade” aparece 3 vezes, tratando sobre a diversidade das pessoas e a diversidade cultural das famílias e da comunidade. Diversidade surge como relacionada aos diferentes saberes, às vivências culturais e aos conhecimentos, bem como, à diversidade individual humana que deve ser respeitada e valorizada. A questão da diferença é tratada de maneira similar e muitas vezes sinônima de diversidade. Identidade aparece para designar as individualidades dos sujeitos, em relação às suas características linguísticas, étnicas, raciais e culturais, identidades essas que são construídas de maneira individual e coletiva e que também devem ser respeitadas e reconhecidas.

Assim, para além da BNCC,

Entendemos, também, haver outras perspectivas, ainda não contempladas, a serem consideradas. [...] *Propomos uma reflexão para quem, o que, por que e como ensinar e aprender, reconhecendo interesses, diversidades, diferenças sociais e, ainda, a história cultural e pedagógica de nossas escolas.* Posicionamo-nos em defesa da escola democrática que humanize e assegure a aprendizagem. Uma escola que veja o estudante em seu desenvolvimento – criança, adolescente e jovem em crescimento biopsicossocial; que considere seus interesses e de seus pais, suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura (Moreira; Candau, 2007, p. 7; grifo nosso)

A BNCC é um documento orientador, mas há outras perspectivas a serem vislumbradas nas escolas de Educação Infantil. Desse modo, os/as professores/as precisam contemplar em suas propostas pedagógicas jogos, brincadeiras e canções que possibilitem o ensinar e o aprender com o reconhecimento das diversidades e das diferenças sociais de suas crianças e de sua comunidade local.

A BNCC demarca 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 para garantir 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), assim, organizou-se o currículo da Educação Infantil nesses Campos de experiências.

Dividiu-se a Educação Infantil em três grupos: na creche (Bebês - zero a 1 ano e 6 meses); Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e na pré-escola: (Crianças pequenas - 4 anos a 5 anos e 11 meses) em que “[...] os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados [...]” (Brasil, 2017, p. 44). Em relação ao aparecimento dos termos identidade, diferença e diversidade nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos campos de experiência propostos pela BNCC, encontramos os seguintes objetivos de aprendizagem. No campo o Eu, o Outro e o Nós temos:

- (EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.
- (EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.
- (EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.
- (EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. (Brasil, 2017, p. 45-46)

O termo “Identidade” nesse campo se associa à ideia de valorização da imagem pessoal e dos sentimentos próprios da criança e das outras pessoas com quem convive; já o termo “diferença” explicita o respeito às características físicas, culturais e ao modo de vida das pessoas. O termo diversidade se relaciona à questão do respeito aos sentimentos, às necessidades e às maneiras de pensar e agir de outras pessoas.

No Campo de Experiências Corpo, gestos e movimentos não há objetivos relacionados à questão da identidade, da diferença e da diversidade, pois seus objetivos de aprendizagens expressam o intuito da exploração do mundo, do espaço e de objetos. Também não há relação com a questão da identidade, da diferença e da diversidade no Campo de Experiências Traços, sons, cores e formas, pois as habilidades propostas nesse campo na BNCC estão voltadas ao desenvolvimento de habilidades físicas (motricidade – andar, correr, dançar, pular, etc.).

No Campo de Experiências *Escuta, fala, pensamento e imaginação* temos essa habilidade:

(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive (Brasil, 2017, p. 49).

Aqui aparece a construção da “identidade” infantil com a possibilidade de a criança vir a reconhecer o seu nome e o nome de outras pessoas com quem convive.

No Campo de Experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações temos essa habilidade:

(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. (Brasil, 2017, p. 50)

Aqui aparece somente a construção da identidade infantil por intermédio dos numerais, os quais se correlacionam aos dados pessoais da criança, de seus familiares e de sua comunidade.

Constata-se que, no documento, há uma desvalorização, principalmente das questões relacionadas às diferenças e à diversidade, quando se verificam os objetivos de aprendizagem propostos pelo currículo da BNCC. Portanto, no Projeto Político Pedagógico “[...] a escola deve promover um processo de ampliação dos horizontes culturais dos estudantes” (Moreira,

Candau, 2014, p. 14), viabilizando discussões curriculares e práticas pedagógicas voltadas à promoção de uma educação intercultural nas escolas infantis.

Quadro 2 – BNCC – Resultado quanto aos termos de busca

	Legislação	Normatização	Quanto aos termos da busca
1	Base Nacional Comum Curricular	Normatiza o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)	Na BNCC completa: diversidade – aparece 106 vezes. diferença – aparece 83 vezes. identidade – aparece 106 vezes. Na parte BNCC voltada à Educação Infantil: diversidade – aparece 3 vezes. diferença – aparece 4 vezes. identidade – aparece 3 vezes.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, 2023.

3.3 As diferenças no Referencial da Educação Infantil do município de Campo Grande

Apresentam-se como documentos referenciais do Município de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul essencialmente: Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Jeitos de Cuidar e Educar (Campo Grande, 2017); Educação Infantil, Referencial Curricular – REME (Campo Grande, 2020); e Orientações sobre o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil (Campo Grande, 2023).

No entanto, a despeito da atualização em 2023 do referencial, esse último documento não será trabalhado uma vez que a pesquisa está relacionada com a atuação profissional vigente até 2022.

Em Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Jeitos de Cuidar e Educar, foram estruturadas a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por Educação Infantil, entende-se:

[...] um período de aprendizagem e desenvolvimento, de construção da identidade e de autonomia, do conhecimento do mundo físico social e natural e, especialmente, um local por excelência de iniciação e vivência das diferentes linguagens. Portanto, precisa ser um espaço de acesso a todas essas linguagens, que possibilite vivências e experiências totalizadoras, através das quais as crianças possam ampliar seus referenciais de mundo, de conhecimento e de cultura (Campo Grande, 2017, p. 10).

Tem-se, neste, que a proposta pedagógica visa a possibilitar situações de aprendizagem e desenvolvimento a partir das múltiplas linguagens e interações. O objetivo do documento é “[...] orientar a elaboração dos projetos político-pedagógicos das instituições que ofertam a Educação Infantil favorecendo a promoção de vivências e conhecimentos essenciais e significativos para todas as crianças inseridas nas escolas municipais” (Campo Grande, 2020, p. 19).

O documento parte de uma proposta pedagógica teórica calcada nos pressupostos histórico-culturais de Vygotsky e Leontiev⁷ em que a aprendizagem não começa da relação da criança com a escola, e que esse espaço educativo serve para ampliar a aprendizagem que se inicia em momento anterior da criança na escola. Ainda entende que

[...] a criança é um ser que só se desenvolve amplamente a partir da sua própria atividade mediante as relações estabelecidas com os outros seres humanos, as parcerias que se formam nas relações entre adultos e crianças, a atividade mediada e as condições adequadas de vida e de educação (Campo Grande, 2017, p. 22).

Também orientado pelos pressupostos de Freire, em relação à compreensão do espaço educacional, como mutável e possível de diferentes situações de aprendizagem. O referencial

⁷ Vygotsky e Leontiev foram psicólogos que, juntamente com Luria preconizaram que a aprendizagem do sujeito ocorre de maneira dialética, por fatores filogenéticos (as características da espécie), sociogenéticos (desenvolvimento social e cultural), ontogenéticos (história do sujeito e seu desenvolvimento) e microgenéticos (a história de determinado sujeito) (Fittipaldi, 2006). A escola, nesse sentido, oferece experiência de acesso a discursos socializados (social) e desenvolvimento de discursos internos (individual) (Miranda, 2004). E a prática pedagógica impulsiona processos psicológicos de desenvolvimento ainda não consolidados do indivíduo (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2010).

igualmente embasado nos pressupostos de Kramer⁸, tendo a Educação Infantil como direito, relacionado ao ato de cuidar, em que a infância é entendida a partir dos referenciais históricos e socialmente construídos.

No referido documento, os temas relacionados à Educação Infantil estão organizados em seis partes: (1) O Eu, Ou Outro e o Nós; (2) Corpo, Gestos e Movimentos; (3) Traços, Sons, Cores e Formas; (4) Escuta, Fala, Escrita, Pensamento e Imaginação; (5) Espaços, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações; e (6) Campo de Experiências e Conhecimentos “Mundo Social e Natural: investigação, relação, transformação e preservação” (Campo Grande, 2017).

O termo “diversidade” aparece 13 vezes no documento, evidenciando sobre o conhecimento da diversidade humana e do reconhecimento da diversidade humana e respeito à diversidade biológica, cultural e étnica. O termo “diferença” aparece 7 vezes no texto do referencial, ressaltando o respeito às diferenças raciais, corporais, de gênero e culturais, bem como ao reconhecimento das diferenças que nos constituem como seres humanos. Segundo o documento, os termos “[...] diversidade e igualdade dialogam: para garantir a igualdade de oportunidades a instituição precisa oferecer a cada um aquilo de que necessita, conforme suas necessidades” (Campo Grande, 2017, p. 95). E, quando pesquisado o termo “identidade”, tem-se 21 citações abordando, principalmente a construção e a valorização da identidade da criança.

Nota-se que em relação à BNCC, no Referencial Curricular de Campo Grande, há a criação de um novo Campo de Experiência: Mundo Social e Natural – investigação, relação, transformação e preservação, o qual foi desmembrado do campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, em que tem por objetivos de aprendizagem:

[...] deverão promover a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; propiciar a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; criar situações nas quais possam pensar sobre os fatos acontecimentos e fenômenos que observam, levantar e testar hipóteses, criar teorias e chegar ou não a uma conclusão sobre suas observações (Campo Grande, 2017, p. 90-91)

⁸ Sonia Kramer é doutora em Educação e professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC RJ, e preconiza a Educação Infantil como um direito, sob viés crítico, e pensa a Educação Infantil a partir de um viés político, ético e estético a partir de prática social que inclui cotidiano, conhecimento científico e prática social (Krammer, 2006).

No documento Educação Infantil, Referencial Curricular – REME (Campo Grande, 2020), esse campo passa a ser dado como proposta de aprendizagem visando:

[...] a interação com o ambiente e com elementos naturais ou artificiais e a curiosidade e o cuidado com relação a eles; a compreensão do contexto sociocultural em que estão inseridas; a elaboração de questionamentos e hipóteses sobre o ambiente, os diferentes elementos da natureza e da cultura com os quais entram em contato (Campo Grande, 2020, p. 93).

O documento tem como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e foi criado “[...] visando a uma melhor aprendizagem por parte da criança, concebida como sujeito de direitos que precisa ser entendida em suas especificidades e atendidas em seus modos próprios de aprender e de agir no mundo (Campo Grande, 2020), portanto tem a especificidade de que é direcionado à capital do Mato Grosso do Sul.

O documento apresenta um texto introdutório, os marcos legais, as características da nossa cultura para a Educação Infantil e ressalta a questão da diversidade. Evidencia-se que a diversidade cultural faz parte da vida do ser humano e, conseqüentemente, da sociedade. A construção de currículos que primam pelo atendimento à diferença busca uma educação que compreenda a diversidade como subsídio teórico-metodológico para a elaboração dos planejamentos e estratégias em sala de Educação Infantil.

O termo “diversidade” aparece 50 vezes descritas no documento referindo-se ao respeito à diversidade humana e à cultural. Afirma-se que “[...] é construída no contexto social. [...] que se inicia com o nascimento do indivíduo e perpassa toda a sua vida enquanto sujeito social” (Campo Grande, 2020, p. 14). O termo “diferença” aparece 43 vezes no texto do referencial, valorizando o respeito às diferenças e o atendimento às diferenças culturais, econômicas e sociais entre as pessoas. E, quando pesquisado o termo “identidade”, tem-se 40 citações abordando a construção da identidade pessoal, social, cultural e coletiva.

Prima-se no Referencial de Educação Infantil de Campo Grande/MS pela valorização da diversidade cultural, buscando um currículo que atenda às diferenças, uma educação baseada em planejamentos e estratégias em sala de Educação Infantil que respeite os saberes das crianças e seus aspectos culturais, linguísticos, étnicos, de gênero, bem como o respeito às possibilidades de aprendizagem das crianças da educação especial (Campo Grande, 2020). Além disso, houve alteração em relação a BNCC na nomenclatura do “Escuta, fala, pensamento e imaginação” que passou a anexar a palavra escrita, ficando assim denominado, “Escuta, fala, escrita, pensamento e imaginação”, “[...] uma vez que é relevante dar

visibilidade aos processos de escrita que compõem os conhecimentos necessários às crianças nesta etapa da educação básica” (Campo Grande, 2020, p. 43).

Essas mudanças já foram feitas desde a primeira versão do documento Referencial Curricular da Cidade de Campo Grande, em 2017, ficando sua proposta de aprendizagem descrita dessa maneira:

A proposta deste campo estabelece como prioridade que as crianças participem de situações de comunicação em diversificadas experiências com a língua materna, interagindo com a cultura falada e escrita. A oralidade, a leitura e a escrita são expressões de linguagem e se articulam na forma como as crianças se colocam no mundo, como perguntam, explicam, narram e dialogam. É importante aprender a falar, questionar, opinar, participar, argumentar, e não apenas pronunciar palavras, assim como é importante aprender a escrever e não somente a escrita das letras. Entende-se, assim, a função social que a linguagem (oral e escrita) carrega, considerada como um instrumento cultural complexo, permitindo a comunicação e o registro da expressão, do conhecimento e da imaginação (Campo Grande, 2020, p. 73).

No referencial, a criança ingressará nesse Campo de Experiências em situações de comunicação oral da língua materna de diferentes maneiras para que aprendam a falar, questionar, opinar, participar, argumentar, e não apenas pronunciar palavras, assim como é importante aprender a escrever e não somente a escrita das letras, portanto, aprender também seu sentido e significados (Campo Grande, 2020).

No que se refere especificamente ao currículo na Educação Infantil alinhado com o da BNCC apresenta os seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento: o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Campo Grande, 2020). Esse conjunto de direitos repercute na vivência prática pedagógica dos docentes pois apresenta formas e os modos que as crianças utilizam para se relacionar e produzir conhecimentos. Assim, além de os direitos funcionarem como garantias, atuam como estratégias metodológicas para a instituição educacional juntamente com os campos de experiências e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento (Campo Grande, 2020).

Destaca-se que a relação do/a professor/a com as crianças deve estar pautada em uma postura ética que entenda que criança não é simplesmente um ser passivo, receptor de conhecimentos, subordinada ao adulto; e, sim, que possui a capacidade de pensar, agir, opinar e expressar desejos. É preciso ainda reconhecer que a infância não é vivida da mesma forma (Campo Grande, 2020). Em relação a valorizar e respeitar as diferenças nas diversas faixas etárias, encontramos os seguintes objetivos de aprendizagem. No campo o Eu, o Outro e o Nós temos:

- (CG.EI01EO01b.d) Construir sua identidade por meio de significações socialmente construídas (nome, gênero, etnia).
- (CG.EI02EO01b.d) Participar com atitudes de cooperação, solidariedade e respeito nas relações de convívio social.
- (CG.EI02EO05.s) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.
- (CG.EI02EO05b.d) Identificar suas características físicas, reconhecendo e respeitando as diferenças entre as pessoas.
- (CG.EI03EO05.s) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
- (CG.EI03EO05b.d) Perceber o próprio corpo e o dos outros, reconhecendo as diferenças e semelhanças.
- (CG.EI03EO06a.d) Valorizar e respeitar a pluralidade das diferentes culturas, participando de eventos culturais.
- (CG.EI03EO01.s) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
- CG.EI03EO01a.d) Conhecer e interagir com outras pessoas, respeitando as diferenças.
- (CG.EI03EO05a.d) Valorizar suas próprias características e do grupo, para construir boa autoestima e respeito diante da diversidade cultural.
- (CG.EI03EO06.s) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
- (CG.EI03EO06a.d) Adotar posturas que superem preconceitos e ações discriminatórias.
- (CG.EI03EO06b.d) Desenvolver posturas solidárias, de cooperação, generosidade e respeito diante dos outros.
- (CG.EI03EO07b.d) Usar estratégias pacíficas para resolver conflitos com seus pares, compreendendo e respeitando a opinião e o sentimento do outro (Campo Grande, 2020, pp. 47- 55).

Nesse campo, se constata a busca pelo respeito às diferentes identidades da pessoa; às características físicas, tanto de semelhanças quanto de diferenças; à pluralidade cultural; aos diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir e às diferentes culturas e modos de vida.

No campo Corpo, Gestos e Movimentos temos:

- CG.EI03CG05a.d) Expressar, corporalmente, emoções, ideias e opiniões nas brincadeiras de faz de conta, desenhos, dramatizações e danças, empenhando se em compreender o que outros também expressam.
- (CG.EI03CG05b.d) Reconhecer e respeitar as diferenças corporais relativas a gênero, etnia e faixa etária (Campo Grande, 2020, p. 62-64).

Nesse campo, se busca a compreensão do corpo, sentimentos, ideias e opiniões dos outros e atitudes de respeito ao Outro no que se refere às diferenças corporais no que tange ao seu gênero, a sua etnia e a sua faixa etária (Campo Grande, 2020).

O campo Traços, Sons e Movimentos destaca: “(CG.EI03TS03b.d) Manifestar atitude de autoconfiança pela própria produção artística e de respeito pela produção do colega” (Campo Grande, 2020, p. 72), ensinando a criança o respeito pelo que o Outro cria como desenho ou escrita, dança, brincadeira etc. No campo Escuta, fala, escrita, pensamento e imaginação, temos:

(CG.EI01EF02a.d) Conhecer poemas e músicas de diferentes culturas.

(CG.EI01EF06a.d) Conviver e interagir com crianças e adultos da sua língua materna, Libras e de outras línguas, com vistas a ampliar seu conhecimento sobre a linguagem gestual, oral e escrita.

(CG.EI02EF08c.d) Ouvir e respeitar canções e histórias de diferentes povos e culturas (indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus etc.) (Campo Grande, 2020, p. 73-8).

Há, nesse campo, a valorização das diferentes culturas (indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus etc.) pelas histórias e músicas; respeito às pessoas surdas, dividir sua comunicação na língua materna e na Libras. No campo Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações não encontramos habilidades relacionadas às diferenças; por outro lado no Mundo Social e Natural – investigação, relação, transformação e preservação tem-se:

CG.EI02ET02f.d) Vivenciar, juntamente com outras crianças, valores éticos de cooperação, solidariedade, generosidade e respeito ao outro.

(CG.EI02ET03a.d) Demonstrar respeito por si, pelos outros, pelos demais seres vivos e pelo ambiente em que vive.

(CG.EI02ET06d.d) Construir suas identidades por meio de significações sociais, compreendendo a diversidade de formas culturais existentes nas sociedades humanas.

(CG.EI03ET06c.d) Valorizar as manifestações culturais presentes na sua comunidade e nas demais (Campo Grande, 2020, p. 96-101).

Neste documento, diversidade e diferença surgem relacionadas quando em diálogo com a cultura e meio social. Em especial, a partir dos pressupostos de Gomes (2007), vão estabelecer no documento que diversidade é um conceito amplo e complexo que diz respeito não apenas a diferença – dessemelhança –, mas, sim, como construção social, perpassando desde o nascimento do sujeito e toda a sua vida enquanto sujeito social.

Gomes (2007) indaga a questão da construção do currículo como uma prática dinâmica do conhecimento que deve ser contextualizada, sendo que é:

[...] uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais

e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico (Gomes, 2007, p. 9).

E mais, Gomes (2007) em seu texto, busca discutir o que a diversidade pode acrescentar à construção do currículo, com questões como: “Como podemos lidar pedagogicamente com a diversidade? O que entendemos por diversidade? Que diversidade pretendemos que esteja contemplada no currículo das escolas e nas políticas de currículo?” (Gomes, 2007, p. 11). A autora admite que trabalhar a diversidade na educação, inclusive na Educação Infantil, é difícil. E a despeito dos currículos e práticas incorporarem a diversidade em suas propostas, ela assume uma “visão de educação [que tende] a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização” (Gomes, 2007, p. 18).

Isso significa que ocorre uma tensão entre a proposta e a prática, uma vez que, em geral, ocorre uma rejeição daquilo que difere. Gomes (2007) vai atribuir essa tensão ao etnocentrismo, que refletirá práticas xenófobas e racistas, pressupondo uma lógica de pensamento na crença hierárquica de superioridade e inferioridade. Ela continua, afirmando que “os diferentes contextos históricos, sociais e culturais, permeados por relações de poder e dominação, são acompanhados de uma maneira tensa e, por vezes, ambígua de lidar com o diverso. Nessa tensão, a diversidade pode ser tratada de maneira desigual e naturalizada” (Gomes, 2007, p. 19).

No Referencial Curricular – Campo Grande (2020) estão descritas algumas práticas pedagógicas voltadas às diferenças. Temos, por exemplo, a discussão de como os/as docentes podem auxiliar na construção das identidades, da autonomia respeitando a diversidade dos bebês de 4 meses a 2 anos. Para isso, há sugestão de realizar atividades lúdicas que envolvem o nome, o gênero e a etnia das crianças. Os/as professores/as devem chamar os bebês pelo nome próprio visando construção identitária e de autoestima, de maneira que sejam incentivadas práticas como:

Vivências com outras crianças e grupos culturais (grupos afro, indígena), construindo sua identidade, conhecimento e dialogando com a diversidade.

Realização de ações por si só de forma segura, como pegar brinquedos em estantes baixas, recostar-se num espaço aconchegante quando quiser descansar, alcançar seu copo de água quando tiver sede, comer uma fruta com as mãos.

Construção da identidade tendo as singularidades respeitadas e o reconhecimento da personalização dos objetos pessoais: mochila, kit de higiene, objeto de apego, copo.

Interação com diferentes crianças e adultos, percebendo que compartilha espaço com outras pessoas, favorecendo a construção da imagem de si, do outro e do ambiente.

Participação em um ambiente de múltiplas experiências, que considere as diferentes vivências das famílias e suas histórias como parte deste contexto.

Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções valorizando suas tradições culturais e de outros grupos (Campo Grande, 2020, p. 94).

Para crianças entre 2 e 3 anos, essa prática de construção visa conhecer a identidade da criança por intermédio de nome, história de vida, do seu grupo familiar e também de vivenciar práticas educativas que expressem a valorização de outros grupos culturais (afros, indígenas), mas não com atividades estereotipadas que não demonstrem a real importância desses grupos na constituição das identidades do povo brasileiro, mas, sim, com jogos, brincadeiras, músicas que retratam as tradições culturais desses povos.

Para crianças entre 3 e 4 anos, a identidade pessoal e social é construída a partir:

Respeito a regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.

Apropriação e construção do respeito da/pela diversidade cultural - indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

Vivência de diferentes formas de expressão que levem ao entendimento de suas ações e à compreensão da ação do outro.

Participação nas escolhas de brinquedos, objetos e espaços para brincadeiras diversas.

Interação entre pares (com outras crianças), com adultos e com pequenos e grandes grupos.

Expressão de suas hipóteses, curiosidades, oposições, sensações, sentimentos, emoções, desejos e ideias por meio das múltiplas linguagens.

Construção, compreensão e respeito às regras básicas de convívio social.

Demonstração de atitudes de cuidado, solidariedade e respeito às diferentes opiniões, na interação com seus pares e adultos (Campo Grande, 2020, p. 51).

Para a construção e compreensão da identidade, nessa faixa etária, segundo o documento, deve-se realizar atividades nas quais a criança pode criar hipóteses e ser também compreendida em sua afetividade (sentimentos, emoções, desejos). As crianças precisam interagir com outras pessoas e apropriar-se ludicamente de atitudes de respeito às regras básicas de convívio social, à diversidade cultural dos indígenas, dos afrodescendentes, dos asiáticos, dos europeus e de outros povos.

Para crianças entre 4 e 5 anos, a identidade passa a ser construída a partir do:

Reconhecimento da existência do outro, como ser independente, com sentimentos, necessidades e desejos distintos dos seus, respeitando as diferenças de gênero, etnia, religião e de estrutura familiar.

Desenvolvimento de atitudes éticas, de solidariedade, cooperação, generosidade, tolerância e respeito ao outro.

Organização do pensamento, da iniciativa e da busca de solução para problemas e conflitos, buscando respostas nas práticas sociais e culturais, as suas perguntas e curiosidade sobre o mundo (Campo Grande, 2020, p. 55).

A identidade da criança perpassa pela compreensão da existência do Outro com suas especificidades (sentimentos, gênero, etnia). Por isso, atividades de práticas sociais e culturais com as crianças de 4 e 5 anos devem ser desenvolvidas pensando no desenvolvimento de atitudes de solidariedade, de cooperação, de generosidade, de tolerância e de respeito.

O documento conta, ainda, como Anexos referenciais para Educação e Diversidade, que discutem relações étnico-raciais na Educação Infantil, em específico a educação afro-brasileira e indígena, educação em Direitos Humanos e, também, a questão de gênero a partir da discussão dos papéis de feminino e masculino (Campo Grande, 2020). A educação para as relações étnico-raciais na Educação Infantil, além do conhecimento científico, [...] englobam os interesses filosóficos, humanitários e sociais, associados a valores éticos e de cidadania” (Campo Grande, 2020, p. 111). Seu estudo deve retratar, também, a história dos povos indígenas, posto que eles também fazem parte da formação da população brasileira. O professor precisa abordar as questões de gênero desde a Educação Infantil, desenvolvendo um trabalho “voltado para o questionamento das normas impostas com relação ao gênero. A escola – e professores – devem estar preparados para defender a igualdade de direitos entre meninos e meninas” (Campo Grande, 2020, p. 115).

O documento traz, ainda, uma reflexão histórica sobre a educação especial, defendendo a premissa de que a educação é um direito de todos pautado na Constituição Federal de 1988. Assim, as crianças especiais devem estar matriculadas no ensino regular, e a Rede Municipal de Ensino “[...] busca atender à necessidade histórica da educação brasileira de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular [...]” (Campo Grande, 2020, p. 121).

O que nos instiga a questionar a composição curricular de uma escola de Educação Infantil, no que se refere às questões relativas às diferenças e à diversidade nas normativas e diretrizes nacionais, têm a ver com a necessidade de compreender como essas questões são tratadas nesses documentos, visto que são constituintes do sujeito, que por sua vez, é histórico

e social. Uma educação deve reconhecer e respeitar as diferenças, mas quando observadas em relação à teoria parece-nos como um discurso “esvaziado de sentido”. A compreensão que temos – anterior à leitura da percepção das professoras – é que a proposta pedagógica, tendo por base as normativas nacionais que, em certa medida apontam para o respeito às identidades/diferenças, não se aplica de maneira adequada nas instituições educacionais, devido a diversos fatores, inclusive às dificuldades cotidianas do próprio sistema educacional.

Quando tomamos, por exemplo, a não obrigatoriedade do ensino superior na formação do professor de Educação Infantil, nos questionamos sobre como se constitui uma proposta que se pretende crítica, se quem está imerso no processo educativo não tem formação específica para desenvolver o trabalho pedagógico com as crianças? Os/as professores/as realmente conseguem desenvolver no cotidiano educacional essas visões de respeito, reconhecimento e construção coletiva com as diferenças? Outras questões que perpassam o questionamento dizem respeito, também, à percepção do desenvolvimento *in loco* de uma visão crítica que visa um currículo dinâmico, que seja crítico em relação à construção social do mundo e dos sujeitos.

Discussões acerca da construção das identidades/diferenças são significativas e essenciais. As diferenças de gênero, sexualidade, etnia, raça, região, religião, dentre outras, estão presentes nas escolas (Lopes, 2013), mas o questionamento que fazemos é se essas identidades/diferenças são realmente parte efetiva do currículo educacional. Nos perguntamos isso, pois sabemos que o currículo é espaço de disputa de conhecimento e cultura, calcado em relações de poder/saber; que a construção curricular é inegavelmente política (Lopes, 2013); o currículo é o meio pelo qual, na educação, as identidades/diferenças são construídas (Silva, 2000).

Questionamos: existem aspectos que são priorizados na construção das identidades/diferenças no currículo atual em Campo Grande, Mato Grosso do Sul? Os/as professores/as quando trabalham o currículo nas escolas infantis estão dando prioridade às habilidades que trazem a valorização das diferenças e das identidades das crianças? E se trabalham, de que forma? Na formação continuada dos/as professores/as os temas de identidade, diferenças e diversidades estão sendo discutidos e priorizados?

Quadro 3 - Referencial Curricular de Campo Grande – Resultado quanto aos termos de busca

	Legislação	Normatização	Quanto aos termos da busca
	Referencial de Educação Infantil do Município de Campo Grande/MS -2017	As Orientações Curriculares para a Educação Infantil: jeitos de cuidar e educar, destina-se, prioritariamente, a todos/as os/as professores/as e à comunidade educacional da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande.	diversidade – 13 vezes diferença – 7 vezes identidade - 21 vezes
	Referencial de Educação Infantil do Município de Campo Grande/MS -2020	Orientação para a elaboração dos projetos político-pedagógicos das instituições que ofertam a Educação Infantil favorecendo a promoção de vivências e conhecimentos essenciais e significativos para todas as crianças inseridas nas escolas municipais.	diversidade – aparece 50 vezes diferença – aparece 43 vezes identidade - aparece 40 vezes

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, 2023.

3.4 Diferenças no Projeto Político-Pedagógico – PPP da EMEI Pequeno Príncipe, Campo Grande

Destaca-se que o Projeto Político Pedagógico das instituições escolares é o documento de construção coletiva, pois toda a escola (funcionários administrativos, professores/as,

coordenação escolar) e a comunidade se reúnem para discutir e expor opiniões sobre os valores e as concepções que a escola almeja alcançar, caracterizando a identidade escolar e de sua comunidade. E, nesse processo, abrem-se espaços para discutir o pertencimento a um grupo em que há identificações, semelhanças e diferenças (Hall, 2006). Ele é, portanto, um documento privilegiado para se discutir as questões das diferenças no ambiente escolar.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, a Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Príncipe “tem como missão social ‘cuidar e educar’ além de assegurar um ensino de qualidade e preparar as crianças para serem cidadãs críticas, conscientes e participativas, capazes de integrar e intervir na realidade em que vivem” (Campo Grande, 2022, p. 4).

A escola de Educação Infantil se localiza em Campo Grande, no bairro Jardim Canguru e foi inaugurado aos vinte dias do mês de fevereiro do ano de 2003, completando 20 anos de funcionamento, atendendo crianças de 0 a 5 anos de idade. Na EMEI Pequeno Príncipe, os grupos infantis estão assim organizados:

Grupo 1- crianças de 1 ano e 6 meses a 2 anos de vida - (Sem corte).

Grupo 2 - crianças de 2 anos completos até 31/03.

Grupo 3 - crianças de 3 anos completos até 31/03.

Grupo 4 - crianças de 4 anos completos até 31/03.

Grupo 5 – crianças de 5 anos completos até 31/03 (Campo Grande, 2022, p. 36).

No município de Campo Grande as turmas são divididas por grupos 1, 2, 3, 4 e 5, diferentemente da BNCC, que os organiza somente em três grandes grupos. Na instituição, há uma organização de rotina, que se divide no período matutino e vespertino, pois há crianças atendidas em regime integral (Grupos 1, 2 e 3) e parcial (Grupos 4 e 5). Destaca-se que a

Proposta Pedagógica visa o cumprimento das funções sociopolíticas e pedagógicas, as quais preconizam as RCNEI's e contempla os princípios que fundamentam a Educação Infantil, como normas de conduta da escola, visando à formação integral da criança, proporcionando a liberdade de expressão e a afetividade, promovendo experiências que permitam o desenvolvimento global nos aspectos pessoal, social, cognitivo, afetivo, e das habilidades físicas, éticas, estéticas, cognitivas, de relações interpessoais e de inserção, além de, integrá-las na sociedade como cidadãs críticas e conscientes, garantindo a identidade da Escola e buscando a interação harmoniosa entre a escola e a família (PPP, 2022, p. 14).

A Proposta Pedagógica da instituição visa a formação integral da criança, proporcionando-lhe a liberdade de expressão e a afetividade, promovendo experiências que permitam o desenvolvimento global nos aspectos pessoal, social, cognitivo, afetivo, e,

também, habilidades físicas, éticas, estéticas, cognitivas, de relações interpessoais e de inserção social como cidadãos críticos.

A concepção de Projeto Político Pedagógico adotada é a de Libâneo (2004), que afirma ser um documento que detalha as diretrizes e as ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

Assim, cabe destacar, como Moreira e Candau (2007, p. 18; grifos nossos):

[...] que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas [...].

O currículo escolar envolve todos os acontecimentos da escola (as práticas pedagógicas, as relações hierárquicas, os procedimentos e a organização do tempo e dos espaços) da EMEI Pequeno Príncipe, ou seja, toda a rotina da prática administrativa e pedagógica da instituição envolvem o currículo escolar. Ressalta-se que:

O documento foi sistematizado tendo como parâmetro as orientações dos art. nº 12 e nº 13 da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional - Lei 9394/96- e art. nº 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/90, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e os eixos estabelecidos no artigo 9º da Resolução 01/2000 do Conselho Municipal de Educação de Educação de Campo Grande-MS (PPP, 2022, p. 4).

O PPP foi orientado pelas legislações nacionais como Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil; e local, pela Resolução 01/2000 do Conselho Municipal de Educação de Educação de Campo Grande (MS). Não obstante:

Muitas outras crianças e contextos ainda estão à margem da partilha dos direitos que foram conquistados em nosso país na legislação e nas concepções, estando ainda mais distantes de práticas e do currículo que se realiza nas instituições educativas, pois eles não dialogam com suas realidades e seus pertencimentos identitários (Lopes; Leal; Amorim, 2023, p. 8).

As legislações nacionais, para as autoras ainda deixam à margem muitas crianças e seus contextos locais, suas realidades e seus pertencimentos identitários. Por essa razão, o Projeto Político Pedagógico, conseqüentemente, deve se fixar na questão da identidade da comunidade local e envolver a questão do multiculturalismo e das diferenças.

Segundo Hall (2006, p. 07): “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado”. As concepções de nacionalidade, de etnia, de gênero e de sexualidade estão se modificando, deixando a identidade das pessoas em processo de revisão constante. Todas essas discussões precisam ser contempladas no Projeto Político Pedagógico das escolas.

Adotou-se no documento o conceito de criança expresso nas DCNEI/2009, portanto, considera as crianças como sujeitos, e isso significa:

[...] compreender que elas são cidadãs de direitos, seres em desenvolvimento com especificidades únicas, que se desenvolvem nas relações dialógicas e a partir disso permite propormos ambientes organizados, contemplando as interações coletivas entre criança - criança, adulto - criança (Campo Grande, 2022, p. 12).

As crianças são cidadãs, sujeitos de direitos e únicas em suas singularidades. Portanto, as funções de cuidar e educar envolvem o planejamento das práticas pedagógicas que serão desenvolvidas com as crianças considerando-as:

[...] nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e em contato com conhecimentos variados para a construção de uma identidade autônoma” (PPP, 2022, p. 14).

A educação, segundo o documento, deve pautar-se nas diversas linguagens para o desenvolvimento da autonomia infantil e em um ambiente de respeito à criança em seus contextos sociais, ambientais e culturais. Sublinha-se que o currículo, “[...] como as experiências escolares que se desdobram, em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, [...] contribuem para a construção das identidades de nossos estudantes” (Moreira; Candau, 2007, p. 18). Afinal,

É na Educação Infantil que a criança aprende a se conhecer e, também, a conhecer o ambiente que a cerca, por meio de estímulos, aprendizagens e conhecimento de um novo mundo composto de pessoas, valores e

sentimentos, onde interage, brinca, fantasia, aprende, expressa seus sentimentos, emoções e experimentações, observa, questiona e constrói sua identidade pessoal e coletiva (PPP, 2022, p. 15).

Nessa etapa educacional, a criança vai se conhecendo por intermédio de estímulos dados pela experimentação, pelas brincadeiras e pela interação com seus pares. Para o documento, o currículo

[...] está em constante movimento e envolve as práticas docentes e institucionais com o intuito de ampliar e construir novos conhecimentos, aponta os princípios, as diretrizes, os objetivos, as estratégias, os conceitos e os métodos, contextualizados pela realidade, organiza o que deverá ser ensinado e aprendido em termos de conhecimento para a promoção do desenvolvimento integral dos alunos, considera na sua concepção, a faixa etária, o desenvolvimento da criança em seus aspectos psicomotor, afetivo-social, cognitivo e linguístico, fundamentado nos pressupostos da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica (Campo Grande, 2022, p. 27).

Entende o currículo como as práticas docentes e, também, institucionais em constante movimento, tendo a função de ampliação e construção de novos conhecimentos das crianças, para assim, alcançar o desenvolvimento integral das crianças. Por isso, Macedo (2018) destaca que o “sentido do currículo precisava englobar mais do que o saber socialmente prescrito a ser dominado, abrindo-se para experiências que permitissem ao aluno [criança] compreender o seu próprio mundo da vida” (Macedo, 2018, p. 29). Para a autora, o currículo deve ser composto na e pela escola abrangendo as especificidades da comunidade escolar local. Afinal, como afirma Silva (2016), o currículo conduz um discurso e é instituído como documento de identidade, já que as escolhas e as seleções de conteúdos feitas vão produzindo os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Orientando-se pela BNCC, as atividades pedagógicas estão organizadas em campos de experiência, mas como segue o referencial de Campo Grande, também há seis campos: O eu, ou outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, escrita, pensamento e imaginação, Espaços, Tempo, Quantidades, Relações e Transformações e Mundo Social e Natural: Investigação, Relação, Transformação e Preservação.

Concebe-se, assim, que

A avaliação na Educação Infantil é um processo dinâmico, e indispensável e pressupõe um movimento contínuo de observação da criança na realização de trabalhos, na sua interação no pátio, no banheiro ou no refeitório, na

escuta dos questionamentos, proposições, dificuldades e possibilidades de aprendizagem (Campo Grande, 2022, p. 63).

A avaliação é um processo contínuo de observação da criança em todos os momentos de atividades e interação; na instituição se busca complementar as aprendizagens com a realização de projetos, os quais têm seus temas definidos pela equipe de professores/as e “são desenvolvidos ao longo do ano letivo, visando alcançar, com êxito, os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem da proposta” (Campo Grande, 2022, p. 70).

O termo “identidade” aparece 30 vezes no Projeto Político Pedagógico expressando o desenvolvimento e sua construção, respeito à identidade do outro e do grupo. Nesse sentido é imprescindível a criança “[...] *conhecer-se e construir sua identidade social, cultural e pessoal*, criando uma imagem positiva de si e de seu grupo” (Campo Grande, 2022, p. 40; grifos nossos). Em relação à formação da identidade pessoal, social e cultural e da identidade de gênero na EMEI, o documento reitera que “[...] é necessário ver a criança como um sujeito histórico e social, capaz de desenvolver uma *identidade cultural, sentimentos, curiosidades e afetos*” (PPP, 2022, p. 37; grifo nosso), bem como [...] “[...] *respeito à diversidade, identidade de gênero, integração, jogos e brincadeiras e cuidados pessoais*” (Ppp, 2022, p. 70; grifo nosso).

Já o termo “diversidade” aparece 24 vezes, relacionado à diversidade humana e étnico-racial, das origens socioculturais e de hábitos e valores. Na instituição pretende-se que a criança venha a “[...] *conhecer e respeitar a diversidade humana e etnicorracial*, as pessoas com necessidades especiais” (Campo Grande, 2022, p. 16; grifos nossos); abordando a diversidade cultural, de hábitos, de costumes, diversidade de manifestações artísticas e culturais, o que significa que conviver com a “[...] diversidade inclui não somenteas *diversas culturas, os hábitos, os costumes*, mas também *as competências, as particularidades de cada um*” (Campo Grande, 2022, p. 23; grifos nossos).

O documento também destaca a [...] apropriação de diferentes linguagens e saberes, da *diversidade de manifestações artísticas e culturais*” (PPP, 2022, p. 27; grifos nossos) e, também, “[...] reconhecer a *diversidade humana e sua identificação como ser individual e social*” (Campo Grande, 2022, p. 23; grifo nosso). O termo “diferença” aparece 12 vezes, abordando o respeito e a valorização das diferenças humanas. Conforme o documento, no currículo se busca ensinar o “[...] *respeito ao indivíduo e às suas diferenças* [...]” (Campo Grande, 2022, p. 4; grifos nossos); um “[...] processo de aprendizagem que seja colaborativo, contínuo e *valorize as diferenças humanas, por meio do respeito às diferentes culturas,*

políticas, etnias, credos, deficiências físicas e mentais” (Campo Grande, 2022, p. 38; grifos nossos); e que exista o “reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesses [...]” (Campo Grande, 2022, p. 32; grifos nossos).

O PPP da Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Príncipe aborda as questões das diferenças, mas precisamos compreender qual a perspectiva das professoras dessa instituição de Educação Infantil em relação às diferenças. Assim, questionamos como os/as professores/as realizam a seleção das atividades e das aprendizagens que levam para discussão em sala de Educação Infantil. Afinal, “privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (Silva, 2016, p. 15). Há sempre uma intencionalidade na prática de ensino, portanto, que identidade ou subjetividade está sendo privilegiada no currículo desta instituição?

Nessa perspectiva, a Educação Infantil é um importante espaço para promover a construção da formação pessoal e social da criança, favorecendo a formação da identidade e subjetividade da criança pequena. Há intencionalidade nas interações sociais que acontecem dentro da escola; na prática de ensino se prevê a ampliação dos laços afetivos entre as crianças e adultos, contribuindo, assim, para o reconhecimento, valorização e aproveitamento das diferenças entre as pessoas, enriquecendo a subjetividade.

Quadro 4 – Projeto Político Pedagógico da EMEI Pequeno Príncipe – Resultado quanto aos termos de busca

Documento	Normatização	Quanto aos termos da busca
Projeto Político Pedagógico da EMEI Pequeno Príncipe	Segundo Libâneo (2004), o PPP é um documento que detalha diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.	diversidade – aparece 24 vezes diferença – aparece 12 vezes identidade – aparece 30 vezes

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa, 2023.

4. AS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS PROFESSORAS

Na instituição onde ocorreu a pesquisa temos no total 14 professoras trabalhando como regentes das turmas de Educação Infantil, além dos/as professores/as de Arte (2) e Educação Física (3) que não serão entrevistados por serem professores/as convocados; todos/as professores/as são “pertencentes ao quadro da Prefeitura Municipal de Campo Grande, **com carga horária de 20h efetivo e 20h convocado ou 40h efetivos**” (Campo Grande, 2022, p. 5; grifos no original). Esses/essas, em sua maioria, são pós-graduados e, para a realização das entrevistas, selecionamos as professoras concursadas e com maior tempo de lotação na escola. Esses critérios, conforme já dissemos, foram estabelecidos visto que, quanto maior o período de lotação na escola, mais tempo possuem de acompanhamento das mudanças que ocorreram na Educação Infantil e nas legislações que orientam essa etapa educativa.

No ensino para crianças pequenas, existe uma tradição de cuidadora, que é comumente associada à figura feminina, atribuindo a ela a responsabilidade pelos cuidados com a criança, tanto social como culturalmente. Por conta desses elementos sociais, a mulher por muitos anos, foi incentivada a escolher profissões relacionadas às tarefas domésticas, ao cuidado familiar e à educação das crianças. A pouca presença masculina nesse segmento da educação, como é o caso da instituição onde desenvolvemos a pesquisa, pode ser atribuída principalmente à divisão sexual do trabalho, que é uma construção social e historicamente fundamentada nas tradições de uma sociedade ainda muito machista. Esses elementos, em certa medida, implicam na condução da pesquisa, uma vez que na instituição onde foi realizada, as professoras entrevistadas são do sexo feminino.

As professoras colaboradoras têm idades entre 36 anos e 57 anos; a professora que está há menos tempo trabalhando nessa etapa escolar tem 6 anos e a com maior tempo de trabalho tem aproximadamente 18 anos. Por questões éticas da pesquisa e para manter em sigilo a identidade das professoras, escolheu-se os seguintes nomes fictícios: Jasmine, Bela, Tiana, Moana e Jane. A formação inicial das colaboradoras da pesquisa é em Pedagogia, a professora Bela também é formada em Letras (Português/Espanhol), nenhuma delas tem pós-graduação específica voltada para a perspectiva das diferenças e da diversidade no processo de formação; por outro lado, afirmaram receber formação continuada em serviço falando sobre esse tema. Elas fizeram pós-graduação em: Educação Especial, Coordenação e Gestão e Educação Superior; Língua Espanhola e Educação Infantil e Anos Iniciais; Leitura e escrita

nos anos iniciais e Metodologia de Ensino Neuropsicopedagógica, Educação Especial e Inclusiva.

4.1 “O currículo é o espelho [...], o ponto de partida” – mas tem flexibilidade ao representar as vivências e as experiências que as pessoas têm em sala de aula

Nas entrevistas com as professoras, o intuito foi verificar quais as concepções de currículo das docentes da EMEI Pequeno Príncipe. Optamos por um roteiro de questões semiestruturadas, seguindo algumas perguntas norteadoras. Indagamos inicialmente: Como você compreende o significado de currículo? E como é construído o currículo que você desenvolve em seu cotidiano escolar?

Para Jasmine (2023), “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 compreende 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 REME trazem o currículo estruturado ainda como uma lista de conteúdos, que os professores/as devem cumprir durante o ano letivo. Por essa razão, as professoras da Educação Infantil, de maneira geral, citam o currículo, como um manual ou roteiro de atividades a ser seguido. Está descrito neste 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. Constata-se 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).

A equipe docente da EMEI, assim, tem direcionado o trabalho desenvolvido cotidianamente nas classes de Educação Infantil para uma lista de conteúdos que a criança

deve conhecer para conseguir ter um efetivo aprendizado e desenvolver-se integralmente. Silva (1996) destaca que o currículo não pode ser entendido meramente uma “lista de conteúdos”, mas tudo aquilo que ocorre na escola. Nesse sentido, o currículo é entendido:

[...] como conjunto de todas as experiências do conhecimento proporcionadas aos/às 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).

O currículo está no centro do processo de ensino, compondo todas as experiências proporcionadas às crianças, posto que, segundo Silva (1996), esse espaço foi constituído histórico e socialmente com a finalidade de produzir uma determinada identidade individual e social. Entretanto, Lopes (2015, p. 455) explica que:

A história do currículo é marcada pela ideia de que possa existir uma base racional que sustente as decisões sobre os saberes e atividades de ensino, seja ela em função de princípios epistemológicos, psicológicos ou mesmo emancipatórios. Os focos nos objetivos, na transformação social, nos saberes universais são exemplos desses processos. As finalidades sociais se modificam – formar o profissional adequado ao mercado de trabalho, formar o sujeito crítico, formar o sujeito emancipado, o cidadão -, mas as tentativas de conter a significação se mantêm.

Para a autora, a história do currículo é marcada pela ideia de uma base racional que sustenta as escolhas dos conteúdos que serão estudados em função de princípios epistemológicos, psicológicos ou mesmo emancipatórios. Isso produz uma grande distância entre as experiências possibilitadas pela escola e pelo currículo e as “características de um mundo radicalmente transformado pela emergência de novos movimentos sociais, pelas culturas subjugadas, pela luta contra o patriarcado, pelos conflitos entre poderes imperialistas e resistências [...]” (Silva, 1996, p. 179).

Decorre disso, que o currículo e as experiências desenvolvidas nas escolas, para Silva (1996), não contemplam as especificidades que estão expressas em nossa sociedade, advindas dos diversos conflitos emergentes e das resistências dos grupos e culturas que há muito são subjugadas e que, agora, lutam por mudanças nas estruturas sociais. Dessa maneira, o currículo não pode mais ser entendido simplesmente como espelho, “um conjunto de conteúdo a ser seguido”, já que Lopes (2016) explica que a construção do currículo engloba,

ao menos, a compreensão de teorias sobre o conhecimento escolar; o discernimento de que o currículo é produto de disputas/conflitos culturais dos distintos grupos que o elaboram, inclusive dos/as professores/as.

Lopes (2016) 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”. Na EMEI, no dia a dia, por essa razão, os docentes são orientados a realizarem roda de conversa e as crianças são convidadas a relatar suas vivências e experiências a partir desses relatos, propondo-se algumas atividades para explorar o que eles conhecem e depois ampliar o que entendem do seu contexto social/cultural.

Na mesma direção, Lopes (2006, p. 30) explica que “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”. O/a professor/a precisa dar enfoque às curiosidades das crianças e responder suas dúvidas, porque as crianças 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 (2023) se manifesta em relação ao currículo, afirmando que:

O currículo, eu compreendo 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 compreende que o currículo são os conteúdos que se trabalhará 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), 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” (Silva, 2016, p. 55). Os conteúdos sociais significativos para as crianças são, portanto, aqueles em que são abrangidas as realidades culturais local e regional, com as quais as crianças convivem.

Ainda em relação ao currículo, a professora Bela (2023) afirma que “os currículos estão em forma de conteúdos que a gente usa, vem da SEMED e da BNCC, mas o currículo também envolve todo o processo de aprendizagem da criança dentro da instituição” (Bela, 2023). Para essa professora, o currículo envolve toda aprendizagem dentro da instituição escolar, mas enfatiza que é uma lista de conteúdos, os quais são expressos em forma de campos de experiências pela Secretaria Municipal de Campo Grande (Semed), esses que tiveram origem na Base Nacional Comum Curricular.

Problematizamos a fala da professora Bela, salientando 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 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. Dizemos 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. 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).

A professora Moana (2023), por sua vez, quando perguntada sobre a compreensão de currículo, faz referência à BNCC como o referencial curricular da Educação Infantil. Ela 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”.

Considerando a fala da professora Moana (2023), destacamos que os objetivos e os conteúdos expressos na BNCC têm “[...] no currículo, como em toda prática de significação, um desejo de controle, uma redução de uma infinidade de sentidos àqueles tornados possíveis pelos jogos de poder” (Lopes, 2015, p. 903). Os conteúdos abordados nos campos de experiências, segundo Lopes (2015), remetem a uma ideia de singularidade humana que reduz significativamente os sentidos quanto à valorização da diversidade cultural e social do país.

Em todo o país se passou a utilizar a BNCC como referência de currículo para construir o currículo local, entretanto,

[...] 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).

A autora 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.

Ainda em relação ao conceito de currículo, a professora Tiana (2023) 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”. Ela diz que o currículo envolve os ensinamentos da escola e os conhecimentos culturais das crianças, seus conhecimentos prévios, ou seja, entende que há uma flexibilidade em como trabalhar o currículo.

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

A professora Tiana explica, ainda, que “a gente deve pensar o currículo de uma forma bem flexível. Ele não é uma coisa engessada, ele não é uma coisa pronta, ele está sempre em construção de acordo com as experiências e as exigências da criança” (Tiana, 2023). Ela entende que o currículo é flexível e que está sempre em construção de acordo com as experiências das crianças, por conseguinte, é possível realizar uma ampliação dos conteúdos que serão discutidos com as crianças. Como esclarece Lopes (2018, p. 26):

Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes. Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes.

O currículo pode até apresentar uma base curricular comum a ser seguida por todos os/as professores/as e escolas, mas, como destaca Lopes (2018), jamais será compreendido e trabalhado do mesmo jeito devido aos contextos sociais e culturais distintos de cada comunidade, criança e formação do/a professor/a.

As professoras entrevistadas apresentaram concepções distintas sobre currículo, embora trabalhem na mesma escola e recebam a mesma formação continuada em serviço, advindas da Semed de Campo Grande. Será que o fato de algumas professoras compreenderem o currículo ainda como um guia de conteúdo a ser seguido é reflexo da formação acadêmica dessas professoras que já tem mais de 6 anos? Ou as formações em serviço não têm trazido discussões sobre as diferenças, diversidades no currículo?

Segundo Moreira e Silva (2002, p. 31), “desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente”. Por conseguinte, o/a professor/a só consegue mudar suas concepções e práticas curriculares quando desmistificar e historicizar sobre o currículo, conhecendo-o realmente para além das disciplinas.

Diante disso, ressaltamos a necessidade de produzir reflexões sobre o currículo na EMEI Pequeno Príncipe com os/as professores/as e Assistentes de Educação Infantil. Por isso, pretendemos desenvolver um projeto de intervenção com esses profissionais, mais especificamente, uma formação continuada para pensar juntamente com eles/elas formas de como contemplar/abordar as diferenças nos processos educacionais da Educação Infantil.

4.2 “Cada pessoa tem seu jeitinho de ser”: diferenças sociais e culturais estão no currículo e nos singularizam como sujeitos

Nas entrevistas que realizamos com as professoras, perguntamos como elas compreendem/percebem as diferenças no contexto da escola e do currículo. Sobre isso a professora Jasmine (2023) informa 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 tem diferenças de culturas, raça e cor, e complementa que “cada um tem a sua diferença e que ser diferente é ser igual, é ser normal”. A professora compreende que ser diferente é ser igual, no sentido de que todas são crianças e as diferenças fazem parte da vida humana. Sobre as diferenças na escola, Macedo (2015) afirma que a função da educação escolar:

[...] é muito mais do que ensinar conhecimentos, transmitir conteúdos e produzir resultados em exames. Tampouco 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 (Lopes, 2018, p. 26).

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 modos de ser, mesmo porque a cada dia aprendemos novas experiências que vão moldando-nos como pessoas.

Para a professora Bela, a diferença está nas características próprias de cada pessoa (cor de pele, 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” (Bela, 2023). Embora, sejamos iguais, porque somos seres

humanos, temos nossas diferenças que precisam ser discutidas dentro dos conteúdos e disciplinas curriculares, permitindo às crianças:

[...] 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 um grupo étnico/cultural, 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.

Destacamos com Silva (2000) que, infelizmente, 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. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença (Silva, 2000, p. 73; grifo do autor).

Assim, para o autor, culturalmente se cristalizou a naturalização da diversidade, da diferença como fatos da vida em que se deve ter respeito e tolerância. No entanto, é preciso ir além do respeito e da tolerância à diversidade e à diferença, uma vez que

Somos tolerantes quando evitamos examinar os valores que dominam a cultura contemporânea, mas também somos tolerantes quando evitamos polemizar com crenças e prejuízos dos chamados setores subalternos e somos tolerantes quando, a todo custo, evitamos contaminações, mesclas e disputas (Duschatzky; Skliar, 2000, p. 136).

A noção da tolerância e do respeito vem consolidada com a ideia de que não critiquemos os ideais expostos pelos grupos dominantes; não nos misturemos com as crenças, com as culturas e com a história dos setores subalternizados socialmente. Isso faz com que o/a professor/a leve as discussões sobre temas “polêmicos” relacionados ao gênero, etnia, sexualidade de modo generalizante para as crianças nas classes de Educação Infantil. Afinal, o

que se constata no cotidiano das escolas é o fato de que há o diálogo para o respeito à diversidade, à diferença e à identidade, mas pouco se trabalham, com a abrangência necessária, esses temas no processo educativo. No entanto, essas temáticas precisam ser priorizadas nas propostas curriculares, pois as relações humanas, muitas vezes são:

[...] marcadas por tensões e conflitos, em função das assimetrias de poder que as permeiam e provocam a construção de hierarquias, processos de subalternização, afirmam preconceitos, discriminações e violências em relação a determinados atores sociais (Moreira; Candau, 2014, p. 23-24).

Tensões e conflitos sobre identidade, gênero e etnia surgirão, porque a sociedade brasileira tem muitos preconceitos/discriminações velados e esses são revelados, muitas vezes, nos espaços escolares por atitudes de *bullying*. O/A professor/a deve ser o intermediador dos conflitos, orientando as crianças para que pouco a pouco entendam que precisam modificar condutas preconceituosas e discriminações e possam vir a “questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros” (Moreira; Candau, 2014, p. 28).

As professoras entrevistadas foram bem sucintas quando se abordou a questão das diferenças. Percebemos durante as entrevistas certo receio de falar sobre o assunto. Notou-se, pela pesquisa que realizamos, que essa atitude das professoras em abordar o tema desse jeito se deve, em parte, à falta de formação específica para abordá-lo e, também, que elas ficaram com insegurança/receio ao responder às perguntas e parecer preconceituosas ao destacar certas diferenças que notam no espaço escolar.

Tiana, por exemplo, relata que percebe a “[...] diferença social que acontece”; já a professora Jane percebe “a diferença de cultura, eu percebo ter uma pequena diferença na sala de aula na turma, de cultura, trazidas já de casa [...]”. Essas professoras não problematizam, em suas falas, as diferenças sociais e culturais, destacam, apenas, que percebem tais diferenças. 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. [...] Tendemos 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 (Moreira; Candau, 2008, p. 25-26; grifo dos autores).

Para as autoras, no processo educativo na Educação Infantil, precisamos valorizar a identidade cultural do povo brasileiro. As professoras entendem que existem diferenças étnicas, culturais e sociais entre as crianças e por essa razão, elas precisam promover uma aprendizagem por intermédio de jogos, de brincadeiras e de cantigas de múltiplos povos e culturas para, assim, contemplar as singularidades e especificidades das crianças de sua turma nas atividades pedagógicas realizadas no âmbito escolar.

4.3 “É preciso ser mais discutida a questão de como trabalhar as diferentes culturas dentro das escolas”: formação continuada e as diferenças na Educação Infantil

Consideramos como uma das questões importantes nas entrevistas, perguntar para as professoras se na formação continuada são contempladas as temáticas das diferenças/diversidades. Referente a isso a professora Bela destaca que “é preciso ser mais discutido a questão de como trabalhar as diferentes culturas dentro das escolas, porque embora existam as leis, não há esse preparo para desenvolver esse tema em sala de aula” (Bela 2023). Essa fala nos leva a pensar com Skliar (2001), que não basta realizar mudanças nas leis, normativas e decretos, regulando o processo educativo, é preciso, também, uma mudança na forma de representação da alteridade. Portanto, no processo de criação de tais documentos, deve-se incluir “[...] os sujeitos da educação-professores, alunos, pais, funcionários, etc. – [pois eles] não são simplesmente operários das mudanças e sim produtores delas” (Skliar, 2001, p. 12).

É imprescindível que todos os envolvidos no processo educativo (família das crianças, professores/as e outros funcionários) sejam partícipes nas discussões sobre as possíveis mudanças que virão, para que como sujeitos produtores dessas já vão se preparando e buscando formações continuadas para que quando surgirem as mudanças legislativas e das normativas já estejam preparados/as para atuar. Afinal, somente “esperar que mudanças textuais e de código mudarão naturalmente as representações e as identidades educacionais, é negar ou esquecer a obscura história das reformas educativas na América Latina nas últimas décadas” (Skliar, 2001, p. 13). As mudanças realmente acontecem quando os/as professores/as são atuantes na construção e capacitados/as para colocá-las em prática nas distintas atividades que se realizam nas classes de Educação Infantil.

Percebe-se na fala da professora Bela a reivindicação de mais formações continuadas em serviço, que produzam reflexões sobre as diferenças e diversidades, de como discutir/trabalhar tais temas em sala de aula. Assim, na Educação Infantil, a formação docente tem que partir do pressuposto reflexivo: como posso utilizar a formação continuada para mudar o meu cotidiano escolar? Ou seja, a formação dos/as professores/as precisa ser reestruturada, reorganizada, repensada e:

Redimensionada, ou a escola corre o risco de entrar em um processo de esvaziamento de sua função social. O professor que antes não sentia necessidade de refletir sobre si mesmo – sobre seu saber, seu fazer e seu saber – fazer – agora precisa não só dessa reflexão, mas dessa reflexão no espaço coletivo. O professor que saía se sua formação inicial “pronto” para exercer sua função agora precisa cada vez mais do conhecimento. Conhecimento sobre seu trabalho, sobre o trabalho escolar e sobre si mesmo (Lima, 2008, p. 137).

A formação do/a professor/a precisa ser contínua, não basta somente a formação inicial que já não contempla todas as necessidades do trabalho do/a professor/a, é preciso sempre refletir e transformar o fazer pedagógico, pensando também no tema das diferenças e da diversidade. Sempre surgem novos desafios, a sociedade e as tecnologias se modificam com constância e as metodologias e práticas pedagógicas com as crianças precisam acompanhar a nova realidade. Um dos desafios é buscar novos conhecimentos e novas atualizações para aprimorar a prática pedagógica dos/as professores/as.

Em relação às formações continuadas da EMEI Pequeno Príncipe, elas são oferecidas bimestralmente pela equipe pedagógica a todos os funcionários (professores/as, administrativos e Assistentes de Educação Infantil), mas nota-se que é preciso um maior envolvimento, pois esses ficam mais como ouvintes e poderiam ter um maior envolvimento nas discussões realizadas, posto que “o papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula” (Moreira; Candau, 2007, p. 19).

Entretanto, no Brasil, há uma constante necessidade de que os/as professores/as estejam sempre se adequando às políticas educacionais que estão sempre se modificando, sem primar pelas realidades locais, dos grupos subjugados, sem lhes dar uma maior autonomia no exercício da profissão. Com respeito a isso, Sússekind e Maske (2020, p. 183) explicam que “a defesa de uma educação democrática se sustenta na condição de autoria curricular e autonomia dos projetos pedagógicos nas escolas [...]”. Essas constantes mudanças no currículo, muitas vezes, não permitem que o/a professor/a venha a refletir sobre as teorias

novas, sendo obrigado a seguir as novas exigências que surgem. Isso mostra a necessidade de novas formações continuadas críticas que permitam ao/a professor/a refletir sobre o contexto educacional em que se insere, já que “o sentido de currículo precisava englobar mais do que o saber socialmente prescrito a ser dominado, abrindo-se para experiências que permitissem ao aluno compreender o seu próprio mundo da vida” (Macedo, 2015, p. 29).

Ainda sobre a formação continuada, a professora Bela (2023) afirma que:

Formação continuada, nós temos formação continuada o ano todo, só que os professores nunca fazem a seleção do tema que vai ser trabalhado, o que a gente faz são sugestões que vai para SEMED e pode depois voltar como tema para nós, mas o que é trabalhado conosco sempre vem já pronto da SEMED, os temas que a gente vai discutir nas formações continuadas.

As formações que os/as professores/as recebem em serviço, conforme a professora Bela, já vêm prontas e quem seleciona os conteúdos que serão discutidos é a Secretaria de Educação. Os/as professores/as só podem dar sugestões de temas que serão discutidos na formação, mas não é uma garantia de que será aceita tal sugestão. Assim, percebemos que há um descrédito da professora em relação à formação continuada – que vem pronta como forma de prescrição do que se deve aprender. Destacando, ainda, que essas formações, muitas vezes, vêm para atender as necessidades de portarias e diretrizes curriculares nacionais. Por isso, Macedo (2011) problematiza as reformas educacionais:

Será por essa razão que as tantas e sucessivas reformas educacionais não fazem lá tanto sucesso? Talvez porque, ao serem criadas, não levam em conta que vão ser implantadas em espaços/tempos em que existem tantas experiências anteriores que ainda estão atuantes na crença, na prática e nos hábitos de todos aqueles que “fazem” as escolas (Macedo, 2011, p. 11).

As formações em serviço precisam evidenciar as necessidades advindas dos espaços e tempos do cotidiano escolar e da prática de sala de aula para que passem a ter sentido para os/as professores/as e que “[...] ajude [as crianças] os estudantes a desestabilizar a construção discursiva da diferença e da identidade” (Moreira; Macedo, 2001, p. 142). Situações de conflito sobre as diferenças emergem, conforme afirma a professora Jasmine: “quando surge algum assunto/alguma coisa, somos orientados a como agir, o que fazer e como chegar nas famílias e conversar”. De acordo com ela, são orientados pela equipe da gestão escolar para dialogar com a família e eles conversarem com seus filhos em casa.

Ressaltamos que o/a gestor/a escolar tem a função de tomada de decisões conjuntamente com toda a equipe pedagógica (coordenação escolar, professores/as e administrativos) de como agir em situações de conflitos, afinal a escola é um espaço educativo, um “[...] local de aprendizagem, de participação nos processos decisórios. Compete ao diretor conhecer a gestão, avaliar e observar os processos de ensino, analisar os resultados e compartilhar experiências exitosas com os docentes” (Honorato, 2014, p. 15). As sugestões/decisões tomadas nas formações continuadas após discussões sobre temáticas como identidade, diversidade, diferenças e outras, precisam fazer parte do Projeto Político Pedagógico, com foco direto na promoção da aprendizagem e na formação das crianças com qualidade social. Assim, da formação continuada surgem propostas práticas que favoreçam o trabalho pedagógico dos/as professores/as dentro da sala de aula e que possibilite as crianças questionamentos e reflexões no que se refere à valorização das diferenças/diversidade e atitudes de preconceito.

[...] a pedagogia e o currículo deveriam proporcionar atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes [as crianças] mudassem suas atitudes. Para essa abordagem, a discriminação e o preconceito são atitudes psicológicas inapropriadas e devem receber um tratamento que as corrija. Dinâmica de grupo, exercícios corporais, dramatizações [...] (Silva, 2000, p. 98).

A formação em serviço do/a professor/a deveria se voltar para situações práticas, com atividades lúdicas para tratar de temas complexos (preconceito e discriminação) sociais, culturais e étnico-raciais, para que as crianças aprendam brincando a respeitar aos outros. Por sua vez, a professora Jane fala que as formações continuadas têm trazido o tema das diferenças como forma de orientação sobre as diferenças que existem. Ela diz que: “[...] nós temos sido orientadas, a gente tem conversado sobre isso para que a gente esteja sempre atento a esses tipos de diferenças que estão acontecendo”.

Sobre isso, Moreira e Candau (2007) reforçam que é imprescindível se atentar às diferenças na escola, porque “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais [...] contribuem para a construção de identidades de nossos (as) estudantes [crianças] (Moreira; Candau, 2007, p. 86). Os autores destacam que são os conhecimentos, as experiências vividas e ofertadas em sala de aula que ajudam na construção das identidades das crianças, que os permitem entender quem são e a valorizar e respeitar as pessoas como são, com suas características culturais, de crenças, de gênero etc.

Em relação à formação continuada realizadas pelas professoras, de modo particular, Tiana relata que seleciona cursos relacionadas à Educação Infantil. Ela diz: “eu tento pensar na área que eu estou trabalhando, no caso, a Educação Infantil e eu procuro focar nessa área, nos cursos de Educação Infantil” (Tiana, 2023). Tal formação continuada é importante, para o “reconhecimento de uma maior profissionalização do trabalho pedagógico, a Educação Infantil não deve ser tida, como um mero lugar de apoio a crianças pequenas, mas, deve ser tida como um lugar de formação humana” (Brito, 2014, p. 74). Afinal, a Educação Infantil é um direito da criança desde a Constituição Federal de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, por isso merece e deve ter profissionais cada vez mais capacitados para atuar nesta etapa educacional com as crianças.

A professora Jasmine, ao ser perguntada sobre a formação continuada, afirma que busca formação continuada que traga conhecimentos para o seu trabalho. Segundo ela, procura estudo com:

[...] alguma vivência, alguma coisa que de fato eu vou utilizar em sala de aula, sempre pensando no meu público-alvo, sempre pensando na minha clientela ali, na criança de fato, o que vai agregar mesmo aquela comunidade, aquela criança que o que eu estou ali desenvolvendo um trabalho (Jasmine, 2023).

Formação que ajude a pensar nas aulas, estudos voltados às crianças e sua realidade social e local é o que busca a professora Jasmine na sua formação. Com base nisso, pensamos que o/a professor/a precisa levar para a Educação Infantil experiências que se refiram “[...] aos saberes que são construídos ao longo da vida, nesse sentido entende-se que os saberes da criança devem ser contemplados no planejamento do professor para serem articulados com novos conhecimentos” (Brito, 2014, p. 75). Ou seja, o/a professor/a precisa partir da vivência das crianças e proporcionar-lhes outros conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos, que os ampliem.

A professora Jane indicou que também busca cursos que a capacite a trabalhar com as crianças e que seja bem estruturados e significativos.

[...] cursos que me acrescentam, que me ensinam como eu posso conhecer mais o meu o meu aluno, a minha criança. Eu procuro escolher cursos e conteúdos que me capacitam, que me habilitem para que eu possa aprender mais a trabalhar para oferecer um aprendizado bem estruturado, bem significativo para minha criança (Jane, 2023).

É preciso promover aprendizagens que favoreçam “experiências de produção cultural e de ampliação do horizonte cultural [das crianças]/ dos alunos e alunas, aproveitando recursos disponível na comunidade escolar e sociedade” (Moreira; Candau, 2008, p. 35); desenvolver brincadeiras, jogos, cantigas diversificadas de várias culturas que venham a trazer conhecimentos sociais e de linguagem às crianças.

A formação continuada é fundamental para o desenvolvimento do trabalho do/a professor/a, pois para o processo pedagógico, o/a professor/a também precisa estudar, buscar continuamente habilitar-se, pois a sociedade e as pessoas modificam e o/a professor/a deve estar preparado para lidar com as mudanças com conhecimentos amplos. As professoras entrevistadas entendem a importância da formação continuada, pois sabem que são as formações que as ajudam a repensar as práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento infantil e sobre questões como a identidade, a diversidade sociocultural das crianças de suas turmas.

Ressalta-se que a partir da análise das entrevistas, constatou-se que há a necessidade de ampliar a discussão sobre as diferenças no currículo nas instituições de Educação Infantil, o que demonstra a demanda da organização de formação continuada voltada às questões que envolvem as diferenças e, a partir disso, o produto da dissertação serão três formações continuadas na EMEI Pequeno Príncipe, portanto, posteriormente, as organizarei e as realizarei nessa instituição escolar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considero importante destacar algumas reflexões sobre alguns aspectos da minha formação docente. Essas reflexões, que foram produzidas no decorrer pesquisa, me levaram a pensar sobre a minha trajetória formativa que teve início no ano de 2003 ao ingressar no curso de Pedagogia, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana. Daí para frente, aprender sempre foi como uma luz que me permitia ver um mundo novo. Eu admirava muito as professoras MSc. Elenir Machado e Dr.^a Rita Salles Muneratto com a disciplina de Metodologia da Educação; elas foram e são até hoje minha grande inspiração. Logo após concluir o ensino superior, fui convidada a lecionar numa escola de Educação Infantil em Campo Grande, mas a prática da sala de aula não era fácil. Eu “copiava” a metodologia de outras colegas mais experientes, trocava ideias sobre as dificuldades e ia incorporando a tradição escolar com seus mitos, ritos e concepções.

Nos cursos de formação de professores aprendemos a teoria. A teoria conta com grau de importância, muitas vezes, superior à prática, determinando os rumos seguidos na ação educativa, configurando-se, assim, como um receituário prescritivo a ser rigidamente seguido pelos/as professores/as. A consequência deste modelo é a dificuldade dos/as professores/as para compreender a dinâmica da realidade escolar, bastante diferenciada dos modelos prescritivos (teóricos) que visavam fornecer-lhe uma receita para solução dos possíveis problemas a serem encontrados. Outro ponto é a consideração da atividade docente em seu caráter meramente técnico. Por desconsiderar que a definição de objetivos e as escolhas que se estabelecem em relação aos procedimentos de ensino e aprendizagem é, em sua essência, uma opção marcada por valores e concepções e, portanto, uma opção não apenas didática, mas também política, a perspectiva técnica de formação exclui essa dimensão dos debates e processos formativos.

No início da pesquisa, tendo a mesma formação que as professoras da EMEI Pequeno Príncipe, ou seja, Pedagogia, e tendo participado das mesmas formações continuadas que são ofertadas pela REME de Campo Grande, a princípio também compreendia o currículo apenas como uma lista de conteúdos a serem seguidos. Posteriormente, como coordenadora e responsável pelo processo de formação da equipe docente, senti a necessidade de um aprofundamento nos conhecimentos sobre o currículo no cotidiano da Educação Infantil. Então, ingressei no Mestrado em Educação e com as discussões e leituras sobre o tema, percebi que o currículo vai além disso (lista de conteúdos). Entendi que o currículo envolve

todo o processo de desenvolvimento da criança dentro da instituição educativa e precisa contemplar as temáticas das diferenças, as quais, muitas vezes têm sido pouco discutidas e abordadas no currículo dessa etapa educacional.

Assim, a pesquisa realizada se embasou na teoria pós-crítica de currículo, a qual se afasta das explicações universais ligadas aos temas sociais, portanto, “[...] não existe qualquer denominador comum - a natureza ou a verdade ou Deus ou o futuro - que garanta que o mundo seja Uno ou a possibilidade de um pensamento natural ou objetivo” (Peters, 2000, p. 16). Há, então, um questionamento em relação aos conceitos totalizantes, comuns na modernidade, tem-se uma ruptura com a ideia de sujeito único/universal, afinal, todas as pessoas têm suas especificidades sociais e culturais que precisam ser respeitadas.

No que se refere às questões do currículo da Educação Infantil, nos afastamos das metanarrativas universais, e voltamos o olhar para o local e o particular (Silva, 1994). Nos afastamos, também, do entendimento presente na BNCC da fixação de conteúdos essenciais no currículo brasileiro, cujo intuito é produzir uma padronização dos sujeitos. Entendemos, com 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.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa foi analisar o Currículo da Educação Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Pequeno Príncipe a fim de identificar como as professoras compreendem o currículo e como percebem as questões relativas às diferenças nas propostas curriculares da Educação Infantil.

Primeiramente, 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 modificando-se, 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 social.

As professoras foram sucintas em suas respostas quando indagadas acerca das diferenças no currículo da Educação Infantil. Podemos dizer, em certa medida, que isso ocorre por elas não terem uma formação específica em seu processo de formação voltada para a perspectiva das diferenças e da diversidade. Nenhuma professora entrevistada tem pós-

graduação nessa área; ou ainda, as professoras ficaram apreensivas e inseguras em falar sobre essa temática por receio de serem incompreendidas ao relatar certas diferenças que constataam na instituição de Educação Infantil. Sendo assim, ressaltamos a relevância de uma formação continuada que ajude a “[...] romper com paradigmas homogêneos, assumir a heterogeneidade, termos a preocupação com as subjetividades, saber ouvir o outro, respeitar e valorizar a diversidade cultural e o conhecimento” (Sousa, 2019, p. 3).

Acerca do objetivo da análise das normativas para a Educação Infantil, que é parte integrante da Educação Básica desde a LDB 9496/1996, constatamos que, em geral, houve um esvaziamento das discussões sobre as diferenças e a diversidade. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999; 2009) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) no que se refere à Educação Infantil, percebemos que tais normativas pouco retratam temáticas correlacionadas às diferenças e à diversidade. Isso nos faz entender que é imprescindível que sejam ampliadas tais debates em nível nacional, pois são documentos que trazem a normatização para o planejamento curricular das escolas e dos sistemas educacionais brasileiros e precisam afirmar que, como sociedade e docentes, temos o dever de conhecer a diversidade e respeitar as diferenças; afinal, no Brasil, é preciso um trabalho educativo que contemple um educar para as diferenças e diversidades humanas.

Também é indispensável que se faça uma revisão da Resolução CEB n.º2 /1999 que orienta a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, uma vez que é irrisória no documento a atenção expressa às diferenças e à diversidade humana nessa normativa.

Na BNCC há uma desvalorização, principalmente das questões relacionadas às diferenças e à diversidade, quando se olha para os poucos objetivos de aprendizagem que são abordados. Portanto, é fundamental que nas classes de Educação Infantil haja jogos, brincadeiras e canções que possibilitem o ensinar e o aprender com o reconhecimento das diversidades e das diferenças sociais de suas crianças e de sua comunidade local.

No Referencial de Educação Infantil de Campo Grande (2020), em comparação à BNCC (2017), há uma ampliação das discussões sobre as diferenças e a diversidade, já que esse documento traz anexo referenciais para os docentes que abordam sobre Educação e Diversidade. Esses referenciais expõem sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil, em específico a educação afro-brasileira e indígena, educação em Direitos Humanos e, também, a questão de gênero a partir da discussão dos papéis de feminino e masculino.

O Projeto Político 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 etc. Embora 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 – é imprescindível a ampliação das discussões sobre as diferenças. Reforçamos que as professoras entrevistadas preferiram se manter apartadas dos debates sobre as diferenças, em certa medida, pela falta de formação nessa perspectiva.

Tendo isso em vista, propomos como produto da pesquisa uma formação continuada, organizada em três encontros, com foco na temática das diferenças e diversidades para contribuir com as práticas educativas da equipe docente. O intuito é contribuir com os/as docentes, para que eles/elas

[...] discutam, compreendam e aceitem a diversidade cultural em sua heterogeneidade, partindo da compreensão que somos diferentes e ao mesmo tempo iguais, que precisamos dialogar, interagir e nos interrelacionar com diferentes grupos e classes culturais, que precisamos desenvolver o que alguns autores defendem que é o diálogo intercultural entre os atores da prática educativa (Sousa, 2019, p. 11).

Será uma formação que busca auxiliar os/as professores/as a refletir sobre a prática curricular envolvendo as diferenças, trazendo discussões que os ajudem a abordar nas classes de Educação Infantil sobre a composição das famílias, sobre a diversidade étnico-racial, de gênero e cultural do povo brasileiro.

Uma vez que “existe um longo caminho a ser trilhado pelas políticas educacionais, para eliminar as diferenças entre os segmentos de ensino e regiões, sobretudo, em virtude das desigualdades sociais [...]” (Macedo, 2019, p. 12) são as formações continuadas que possibilitam a promoção de uma educação mais inclusiva e equânime.

REFERÊNCIAS

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.

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.

BARROS, A. P. de. **Currículo em ação e Educação Infantil**: análise comparativa sobre concepções e práticas de professoras de duas realidades socioeconômicas diversas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC-SP, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9720/1/Aline%20Paes%20de%20Barros.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BONIN, J. **Justiça Curricular: contextualização do termo no currículo base da Educação Infantil E do Ensino Fundamental do território catarinense**. 08/07/2022 82 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, Blumenau, 2022.

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. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 2 abr. 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. Resolução CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Conselho Nacional de Educação. Brasília: 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. Resolução CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal**. Conselho Nacional de Educação. Brasília: 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1. Acesso em: 4 maio 2023.

BRASIL. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 4 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: 1 abr. 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: 1 abr. 2023.

BRITO, K. R. S. Um estudo reflexivo sobre o currículo na Educação Infantil. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 68-79, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/16882/11488>. Acesso em: 20 ago. 2023.

CAMPO GRANDE. **Educação Infantil – Referencial Curricular – REME**. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

CAMPO GRANDE. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**: jeitos de cuidar. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

CAMPO GRANDE. **Orientações sobre o Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

CAMPO GRANDE. **Proposta Político Pedagógica**: “Pequeno Príncipe”. Campo Grande, 2022, 124 p.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 13-37

CANDAU, V. M. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. especial, p. 678-686, 2020.

CORAZZA, S. M. O currículo e a política cultural da avaliação. **Educação e Realidade, Porto Alegre**, v. 20, n. 2, p. 47-59, jul./dez. 1995.

CORAZZA, S. M. **Que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

COUBE, A. L. da S. **A Base Nacional Comum Curricular como ciclo contínuo de políticas e produção cotidiana de epistemicídios**. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-66.

DUSCHATZKY, S; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J. SKLIAR, C (orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 119-138.

FITTIPALDI, C. B. A influência que as ideias marxistas exerceram sobre Vigotski. In: **Revista da Educação**, v. I, n. 1, p. 74-78, 2006. Disponível em: <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/20/9>. Acesso em: 4 jun. 2023.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault Uma Trajetória Filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carrero. São Paulo: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, P. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997b. p. 61-77.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GANDIN, L. A.; PARASKEVA, J. M.; HYPOLITO, A. M. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu Silva. **Currículo sem fronteira**, v. 2, n. 1, p. 5-14, 2002.

GOMES, N. L. **Indagações sobre Currículo. Diversidade e Currículo**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

GREGIO, R. N. **A BNCC no contexto da Educação Infantil: os desafios da construção de um currículo a partir dos campos de experiência**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2022.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 13 maio de 2023.

HALL, S. **Da diáspora** – identidades e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardia Resende, Ana Carolina Escosteguy, Claudia Alvares Francisco e Rudiger Sayonara Amaral. Belo Horizonte/ Brasília: UFMG/ Unesco, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HONORATO, V. M. C. **Gestão Escolar**: A trajetória de um conceito. 2014. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_1_-_pdf.pdf. Acesso em: 21 set. 2014.

KRAMMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2004.

LIMA, C. R. E. Caminhos da Aprendizagem da Docência: Os Dilemas Profissionais dos Professores Iniciantes. In: VEIGA, I. P. A.; D' AVILLA, C. (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008, p. 135- 150.

LOPES, A. C. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. In: **Educação, Sociedade e Culturas**. Dossiê temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311/291>. Acesso em: 15 mar. 2023.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos (texto baseado na conferência de abertura do III Seminário Distrital do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, realizado em 13 e 14 de agosto de 2014) em Brasília, Distrito Federal. **Revista Linhas Críticas**, p. 445-466, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em: 15 mar. 2023.

LOPES, A. C. Apostando na Produção Contextual do Currículo. *In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. AGUIAR, Márcia Angela da S; Dourado, Luiz Fernandes. 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, Alice C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, 272p.

LOPES, A. C., MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

LOPES, D. M. C.; LEAL, F. L. A.; AMORIM, A. L. N. Currículo e Educação Infantil: concepções, legislação e invisibilidades. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 1, p. 1-12, 2023.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, J-F. **O pós-moderno**. (Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa). Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1991.

MACEDO, E. F. “A Base é a Base”. E o currículo o que é? In: MACEDO, Elizabeth Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 31-36.

MACEDO, E. F. A Base Nacional Curricular Comum: um diálogo com Elizabeth Macedo. **Revista RBBA-Revista Binacional Brasil Argentina: diálogo entre as ciências**. 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.

MACEDO, E. F. A BNCC como política educacional. **Espaço Público**, v. 3, p. 64- 76, mar. 2019.

MACEDO, Eliz et al. (2011). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez

MACEDO, E. N. de. **Políticas Públicas: um olhar humanizado sobre a educação**. 2019. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/politicas-publicas-um-olhar-humanizado-sobre-a-educacao/>. Acesso em: 24 abr. 2023.

MACEDO, P. H. V. de; SOUSA, A. C. R. de; SILVA, M. B. P. da. Considerações de Michel Foucault sobre a Educação Escolar. In: SILVA, G. B. (org.). **Educação: desafios, perspectivas e possibilidades**. 2020. p. 109-123. Disponível em: [tps://downloads.editoracientifica.org/articles/201001815.pdf](https://downloads.editoracientifica.org/articles/201001815.pdf). Acesso em: 01 abr. de 2023.

MAKNAMARA, M; PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação: novas metodologias para investigações com currículos de gosto duvidoso. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 2, n. 40, p. 41-53, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v22n40/v22n40a05.pdf>. Acesso em: 13 maio 2023.

MEYER, D.E.; PARAISO, M.A. (orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

MINAYO, M. C de S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Revista**, n. 13, v. 1, p. 7-28, 2004.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretária de Educação Básica. 2007.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

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.

MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. F.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 2002.

MOREIRA, A. F. B, SILVA, T. T. da. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Trad. Maria Aparecida Baptista. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154–164, 2014.

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.

NEIRA, M. G. Retomando o debate em torno das influências das teorias crítica e pós-crítica no currículo. In: **Educación y Humanismo** 20(34): pp. 96-115. Enero-Junio, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2860>. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6395366.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

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. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP & A, 2012.

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, P. O. de. **A Base Nacional Comum Curricular: um instrumento curricular contemporâneo de gestão pedagógica performativa**. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2020.

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

OLIVEIRA, I. B. de. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP&A, 2012.

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JrF5H8r96wRTvTDLSzhYpcM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2023.

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.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença [uma introdução]**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PINTO, E. F. **A matemática na Educação Infantil sob a ótica dos documentos oficiais: RCNEI E BNCC**. 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2022.

REIS, M. S. do A. **Currículo e cotidiano: a imposição do comum nos espaços tempos de diferença**. 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

RIBEIRO, A. de F. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, v. 19, n. 35, p. 65-79, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/26678/pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUES, B. L. L. **Documentos curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis – (1996–2020): materialidades, currículo e representações**. 2022. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, 2022.

SALOMÃO, D. A. **Implementação curricular na Educação Infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Perspectivas de coordenadoras da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza**. 2021. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

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, RJ: Vozes, 2009, p. 159-177.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Lua Nova: Revista de cultura de política**, nº 37, 1997, p. 105-124. Acesso em: 3 fev. 2023.

SCHMIDT, E. S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, v. 11, n. 1, p. 59-69, 2003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/492/493>. Acesso em: 6 fev. 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. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2011.

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. p. 7-72.

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, Tomaz Tadeu. 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.

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. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.nesp.000941. Disponível em: <https://www.unoeste.br/site/enepe/2017/suplementos/area/Humanarum/4%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o/ASPECTOS%20HIST%C3%93RICOS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2023.

SILVA, R. M. N. B; SANTOS, R. A. dos. O currículo pós-crítico: uma experiência na escola de ensino fundamental em Vitória/ES. In. **Nova Revista Amazônica**, v. III, n. 2, 2020, p. 195-209. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/9382>. Acesso em: 29 mar. 2023.

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.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3 (35-36), p. 11-21, jul./ nov. 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992>. Acesso em: 19 set. 2023.

SOARES, H. S. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil: avanços e retrocessos.** 2022. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2022.

SOARES, M. P. C. **Ações e tensões no contexto da prática: o PROBNCC para a Educação Infantil na rede municipal de Mossoró/RN.** 2023. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2022.

SOUZA, S. de J. S. da S. Formação continuada de professores da Educação Infantil numa perspectiva inter/multicultural. 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID_9623_30082019090104.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

SÜSSEKIND, M. L; MASKE, J. P. “Pendurando Roupa nos Varais”: Base Nacional Comum Curricular, trabalho docente e qualidade. **Em aberto Brasília**, v. 33, n. 107, p. 173-187, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4562/3782>. Acesso em: 18 ago. 2023.

VARANDAS, D. **Políticas curriculares de Educação Infantil: um estudo crítico sobre a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Salvador.** 2022. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 2002

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Cone, 2010.

WALSH, C. Interculturalidade e Decolonialidade do Poder um Pensamento e Posicionamento "Outro" a partir da Diferença Colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 20 jun. 2023.

WEBER, K. **Base Nacional Comum Curricular: impactos na organização curricular de uma unidade federal de Educação Infantil.** 2022. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

APÊNDICE A – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA – Diferenças no currículo da Educação Infantil

1 INTRODUÇÃO

Após a conclusão da pesquisa “Currículo Escolar e as diferenças: perspectiva das professoras da Educação Infantil”, trazemos como proposta de intervenção ao processo educativo das crianças desta etapa escolar uma jornada formativa sobre as diferenças no currículo da Educação Infantil para os/as professores/as, Assistentes de Educação Inclusiva e Assistentes de Educação Infantil da Emei Pequeno Príncipe.

Com isso, atendemos a proposta de formação do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Profeduc/UEMS de Campo Grande que “[...] “visa estimular a capacidade crítica e reflexiva dos discentes, por meio do desenvolvimento de pesquisas que resultem em propostas de intervenções inovadoras no processo educativo das novas gerações” (Figueira; Lacerda; Pinto, 2015, p. 133), sendo essa, então, uma exigência institucional do curso.

Portanto, serão realizados três encontros formativos que abordem o tema das diferenças no currículo da Educação Infantil, os quais serão realizados na EMEI Pequeno Príncipe com toda equipe que a compõe (professores/as, Assistentes de Educação Infantil e Administrativo). Afinal, as professoras relataram a necessidade de formação continuada sobre o tema. Também pretendemos desenvolver reflexões sobre o currículo para que compreendam, que tudo o que acontece na escola é currículo, posto que algumas professoras ainda compreendem o currículo como uma lista de conteúdos a serem seguidos.

Se o currículo é lugar de poder então, os conteúdos

[...] apresentados aos diferentes grupos sociais como aqueles conteúdos que, caso aprendidos, tornaram possível o "sucesso" e, caso não aprendidos, determinaram o "fracasso" escolar de suas crianças, corporificando assim, para estes grupos, o "legítimo", "mais verdadeiro" e "essencial" conhecimento escolar (Corazza, 1995, p. 7).

Tais conteúdos, segundo a autora, são apresentados como essenciais para o sucesso ou fracasso escolar dos estudantes, não obstante, esses que são selecionados privilegiam a cultura universal e homogênea em detrimento da valorização dos diversos grupos, identidades e culturas que compõem o povo brasileiro. O que torna imprescindível ao/à professor/a estar sempre em constante formação continuada para

[...] que reconheça e reflita as diferenças e a diversidade cultural, que faça uso do pensamento crítico em relação a sua própria cultura e a cultura de outras pessoas, que desenvolva o diálogo e a competência intercultural promovendo a construção de novos conhecimentos entre e sobre as diferentes culturas (Sousa, 2019, p. 3).

Afinal, a sociedade e as pessoas modificam e o/a professor/a deve estar preparado para lidar com as mudanças com conhecimentos amplos; deste modo, trazendo para as classes de educação infantil atividades que valorizem a cultura heterogênea e as diferenças.

2 JUSTIFICATIVA

A partir da análise das entrevistas com as professoras, compreendemos que elas percebem as diferenças culturais, étnicas e sociais das crianças que frequentam a EMEI Pequeno Príncipe, entretanto, ficam receosas para falar sobre o tema e foram bem sucintas, demonstrando que falta formação sobre a temática das diferenças e, por isso, não se expressam com profundidade e segurança.

As professoras disseram nas entrevistas que não tiveram formação específica em seu processo de formação voltada para a perspectiva das diferenças e da diversidade. Nenhuma delas têm pós-graduação nesta área, portanto, é fundamental a realização dos encontros formativos relacionados ao tema das diferenças no currículo na Educação Infantil para que os/as professores/as possam contribuir com atividades que considerem as múltiplas identidades/diferenças das crianças pequenas.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

- Realizar um processo formativo, com três encontros, sobre as diferenças no currículo da educação infantil com professores/as, Assistentes de Educação Inclusiva e Assistentes de Educação Infantil que trabalham na EMEI Pequeno Príncipe de Campo Grande.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Refletir sobre o currículo da educação Infantil e como são abordadas as questões das diferenças, para repensar e reestruturar as práticas pedagógicas utilizadas.
- Fornecer material de apoio aos/às docentes sobre como trabalhar com as diferenças no currículo da educação infantil.

- Possibilitar o uso do material produzido em atividades de ensino, formações continuadas de docentes ou em pesquisas.

4 METODOLOGIA

Os encontros formativos serão realizados nos dias 6, 7 e 8 de fevereiro de 2024 e com duração de 4 h cada acontecerão na EMEI Pequeno Príncipe durante o período de Jornada Pedagógica da Rede Municipal de Campo Grande. As Jornadas Pedagógicas são reservadas para a formação continuada dos/as professores/as em calendário escolar e que em 2024, seguirá de 1º a 9 de fevereiro.

Movida pelo interesse de pensar/inventar currículos da diferença na Educação Infantil, será realizado um estudo bibliográfico sobre as diferenças refletindo sobre o currículo tradicional, crítico e pós-crítico.

Nos dois primeiros dias de formação (6 e 7) haverá momento de apresentação da pauta das formações (tema, conteúdos, objetivos, texto a ser discutido), de reflexão sobre o texto em grupos e exposição dos grupos sobre a temática.

No primeiro dia, serão discutidos os textos “A base é a base e o currículo o que é?” de Macedo (2018) e “Apostando na Produção Contextual do Currículo” de Lopes (2018). Primeiramente, os textos serão distribuídos aos participantes com antecedência para leitura e anotações de dúvidas e destacarem trechos que notarem ser relevantes sobre o assunto discutido.

Utilizarei a técnica de estudo: Grupo de Verbalização (GV) e Grupo de Observação (GO) em que

Um grupo (GV-grupo de verbalização) interno formará um círculo e um grupo (GO-grupo de observação) externo, formará um círculo maior que ficará ao redor do primeiro.

No 1º momento cada integrante do grupo de verbalização (GV) apresenta os destaques do texto estudado. Os demais integrantes formam um círculo em volta, para observar (GO).

O grupo de observação (GO) deve acompanhar se os assuntos relevantes do texto estão sendo tratados pelo grupo de verbalização (GV) e se o grupo compreendeu os pressupostos do texto de maneira correta. Este grupo observa sem fazer nenhum comentário. Quando o GV esgotar a discussão, troca-se de posição, tornando-se GO. O grupo que era GO, por sua vez, desloca-se para GV. Aqui o novo grupo de verbalização completa as discussões do grupo anterior (Campo Grande, 2023a, p. 9).

O grupo1 expõe suas ideias, as quais serão complementadas posteriormente pelo segundo grupo, esse que era à princípio ouvinte do primeiro grupo; após será aberto para socialização das dúvidas e a formadora encerrará o momento fazendo uma síntese final articulando os conhecimentos expostos, levando em consideração os textos de base pré-selecionados.

No segundo dia formativo, debateremos o texto “A produção social das diferenças” de Silva (2000), na qual a formadora fará uma explanação sobre o texto e depois será aplicado a técnica do cochicho que

Consiste na divisão do grupo em dois subgrupos no qual os participantes estarão dispostos em duas fileiras, um junto do outro, frente a frente;
Os participantes irão dialogar sempre em dois, em voz baixa;
Apresentar as questões que serão discutidas durante o diálogo cochichado;
Explicar que os grupos de cochicho dispõem ao todo de 20 minutos para discutir as cinco questões, sendo que cada uma delas será discutida por três minutos;
Ao final do tempo estabelecido para cada questão (3 minutos), a(o) formadora(o) dará o comando para a troca de dupla do cochicho;
Após as discussões em dupla (cochichos) a(o) formadora(o) irá abrir para o grande grupo e escolherá nominalmente alguns participantes para expor o resultado do diálogo cochichado, na ordem que o formador convencionar;
(Campo Grande, 2023b, p. 6-7).

Em dupla será feito o cochicho das respostas sobre as seguintes indagações do meu roteiro de entrevista da pesquisa:

1. Como devemos pensar o currículo na Educação Infantil?
2. Como é considerado o currículo na Educação Infantil segundo a BNCC?
3. Você percebe a presença de diferentes grupos sociais na escola? Nas suas turmas?
4. Quais diferenças mais lhe chamam a atenção? Por quê?
5. A escola tem preocupação com esses diferentes grupos?

Após as respostas das duplas selecionadas, a formadora fará uma síntese das discussões realizadas sobre as diferenças no currículo.

No terceiro dia de formação continuada abriremos as discussões sobre as diferenças na Educação Infantil com a música “A diferença é o que nos une” – Mundo Bitá, aos participantes será deixado um momento para falarem de suas impressões a respeito da música infantil.

REFERÊNCIAS

ASTERIUMLAND. **Somos diferentes.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dhzyOhFH8pQ>. Acesso em: 13 jan. 2024.

BARBOSA F. **E pele tem cor?** Recife/PE: Prazer de Ler. 2008.

CAMPO GRANDE. **Referencial da REME:** um estudo em ação. SEMED: Campo Grande, 2023a.

CAMPO GRANDE. **Proposta de formação específica para a educação Infantil.** SEMED: Campo Grande, 2023b.

CORAZZA, S. M. O currículo e a política cultural da avaliação. **Educação e Realidade, Porto Alegre**, v. 20, n. 2, p. 47-59, jul./dez. 1995.

FIGUEIRA, Kátia Cristina Nascimento; LACERDA, Léia Teixeira; PINTO, Maria Leda. As pesquisas do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: formação de professores, diversidade e organização do trabalho didático. **Dialogia**, São Paulo, n. 21, p. 83-100, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/5616/2937>. Acesso em: 10 dez. 2023.

LOPES, A. C. Apostando na Produção Contextual do Currículo. *In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.* AGUIAR, Márcia Angela da S; Dourado, Luiz Fernandes. 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.

MACEDO, E. F. “A Base é a Base”. E o currículo o que é? *In: MACEDO, Elizabeth Fernandes (org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.* Recife: ANPAE, 2018. p. 31-36.

MUNDO BITA. **A Diferença é o Que nos Une.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eLtzvypcurE>. Acesso em: 13 jan. 2024.

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. p. 7-72.

SOUZA, S. de J. S. da S. **Formação continuada de professores da educação infantil numa perspectiva inter/multicultural.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID_9623_30082019090104.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

EDUCAMARKET. **Viva as diferenças.** Disponível em: <https://educamarket.com.br/produto/diferencas-educacao-infantil/>. Acesso em: 13 jan. 2024.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA



Mestrado Profissional em Educação – P R O F E D U C
 U n i d a d e Universitária de Campo Grande – U U C / U E M S
 Av. Dom Antônio Barbosa, n. 4155 – Santo Amaro – Campo Grande - M S
 C E P 79115 - 898 – F o n e (67) 3901 - 2232



ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA

Este roteiro semiestruturado para realização de entrevistas considera importante as questões para os objetivos propostos na pesquisa intitulada Currículo Escolar e as Diferenças: Perspectivas dos Professores da Educação Infantil, realizada na EMEI Escola Municipal de Educação Infantil Engenheiro Valdemir Corrêa de Resende localizada em Campo Grande (MS)⁹.

Dados de Identificação:

Formação:

Tempo de atuação como professora de Educação Infantil:

Carga horária semanal:

Idade:

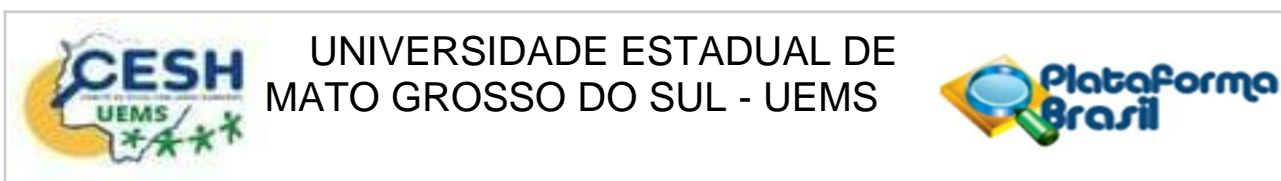
Questões:

8. Senhora, pode nos falar sobre seu trabalho, por gentileza?
9. Quando você faz curso de formação continuada, quais critérios você utiliza para escolhê-los?
10. O que considera importante/ necessário para exercer sua profissão?
11. O que considera importante para que o processo de ensino aprendizagem aconteçam na Educação Infantil?

⁹ Pesquisa vinculada a “Formação de professores, Culturas e Diversidades”. Pesquisadora: Fabiana Rodrigues Marques, aluna regular do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo. Bolsista Fundect – UEMS. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sirley Lizott Tedeschi.

12. Que referências/materiais você utiliza para pensar o plano de aula?
13. Conforme o que conversamos antes do início da entrevista, gostaríamos de saber como você compreende o significado de currículo?
14. Como é construído o currículo que você desenvolve em seu cotidiano escolar?
15. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua escola? Você participa da sua construção?
16. Como devemos pensar o currículo na Educação Infantil?
17. Como é considerado o currículo na Educação Infantil segundo a BNCC?
18. Você percebe a presença de diferentes grupos sociais na escola? Nas suas turmas?
19. Quais diferenças mais lhe chamam a atenção? Por quê?
20. A escola tem preocupação com esses diferentes grupos?
21. A formação continuada tem apresentado essas diferenças como tema de formação?
22. Qual sua concepção sobre as diferenças?
23. O que você pensa sobre a diferença na escola? Quem é o diferente?
24. Alguma coisa que você queira acrescentar?

ANEXO A - APROVAÇÃO PLATAFORMA BRASIL



DADOS DO PARECER

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Versão: 2

CAAE: 2 67462622.2.0000.8030

Título da pesquisa: Currículo escolar e as diferenças: perspectivas dos professores da Educação Infantil

Pesquisador: FABIANA RODRIGUES MARQUES

Área Temática:

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Número do Parecer: 5.983.010

DADOS DO PARECER

"O projeto de pesquisa intitulado "Currículo escolar e as diferenças: perspectivas dos professores da Educação Infantil" está vinculado a Linha de Pesquisa Formação de Professores, Culturas e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Tem como objetivo analisar o currículo da Educação Infantil da EMEI Escola Municipal de Educação Infantil Engenheiro Valdemir Corrêa de Rezende, localizada no Município de Campo Grande –MS, com o intuito de verificar como os professores compreendem o currículo e como percebem as questões relativas as diferenças nas propostas curriculares da Educação Infantil. A pesquisa se aproxima do campo teórico pós-crítico, por isso, entende que o currículo é um campo de disputa constante de conhecimentos, onde as relações sociais de poder/saber estão presentes na construção da sociedade e do sujeito que se modifica pelo passar dos tempos históricos e cultura da época. Para a produção de informações será utilizada a análise documental do Projeto Político Pedagógico e das legislações que orientam os Currículos da Educação Infantil e entrevistas semiestruturadas com os professores que atuam nessa etapa educacional. Nesse sentido, a pesquisa busca contribuir na produção e no fortalecimento de currículos da diferença que potencializem os conhecimentos, as culturas e modos de vida de grupos que historicamente foram silenciados nesse campo."

Apresentação do Projeto:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Número do Parecer: 5.983.010

Apresentação da pesquisa

"O projeto de pesquisa intitulado "Currículo escolar e as diferenças: perspectivas dos professores da Educação Infantil" está vinculado a Linha de Pesquisa Formação de Professores, Culturas e Diversidade, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC) da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Tem como objetivo analisar o currículo da Educação Infantil da EMEI Escola Municipal de Educação Infantil Engenheiro Valdemir Corrêa de Rezende, localizada no Município de Campo Grande –MS, com o intuito de verificar como os professores compreendem o currículo e como percebem as questões relativas as diferenças nas propostas curriculares da Educação Infantil. A pesquisa se aproxima do campo teórico pós-crítico, por isso, entende que o currículo é um campo de disputa constante de conhecimentos, onde as relações sociais de poder/saber estão presentes na construção da sociedade e do sujeito que se modifica pelo passar dos tempos históricos e cultura da época. Para a produção de informações será utilizada a análise documental do Projeto Político Pedagógico e das legislações que orientam os Currículos da Educação Infantil e entrevistas semiestruturadas com os professores que atuam nessa etapa educacional. Nesse sentido, a pesquisa busca contribuir na produção e no fortalecimento de currículos da diferença que potencializem os conhecimentos, as culturas e modos de vida de grupos que historicamente foram silenciados nesse campo."

Objetivo da pesquisa

De acordo com a pesquisa, os objetivos são: "Objetivo Primário: Analisar o Currículo da Educação Infantil de uma instituição da rede Municipal de ensino, EMEI Engenheiro Valdemir Corrêa de Rezende, localizada no Município de Campo Grande/MS com o intuito de verificar como os professores compreendem o currículo e como percebem as questões relativas às diferenças nas propostas curriculares da Educação Infantil. Objetivo Secundário: • Realizar uma investigação bibliográfica para entender as discussões atuais acerca do Currículo, especialmente, aquelas que se aproximam da perspectiva Pós-Crítica; • Realizar uma análise dos documentos e legislações que orientam o Currículo da Educação Infantil com o propósito de verificar como as discussões relativas às diferenças aparecem nesses documentos; • Realizar entrevistas semiestruturadas com os professores da Educação Infantil para entender como eles compreendem o currículo e como percebem as questões das diferenças na proposta curricular e no cotidiano escolar"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- Riscos: Emocional, porque o entrevistado pode se sentir inseguro na hora de responder às perguntas. Pararemos e recomeçaremos a entrevista caso haja esse incômodo, se necessário o acompanha a uma unidade de saúde. Benefícios: Descobrir-se-á sobre como os professores compreendem o currículo sobre às diferenças refletindo-se muito sobre as concepções de quem somos e em que, realmente, a nossa prática dentro de sala de aula tem ajudado na formação das identidades das crianças pequenas; refletimos, também sobre as possibilidades de fazer contemplar as diferenças no currículo, orientando/construindo práticas que abordem a temática das diferenças desde muito cedo nas instituições de Educação Infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Para o PARECER ANTERIOR - A PESQUISADORA DEVERIA CORRIGIR O também o CRONOGRAMA DA PESQUISA - quanto às descrições, prazos e demais ações de que em

cada DOCUMENTO (HAVIA UM CRONOGRAMA DIFERENTE para cada arquivo). Nesta versão, a PESQUISADORA CORRIGIU somente um item da descrição DO CRONOGRAMA. Manteve para cada arquivo uma versão diferente do Cronograma) (somente com um item) alterando a estrutura completo do CRONOGRAMA. QUANDO SE SOLICITA A REVISÃO DO CRONOGRAMA DA PESQUISA - busca-se primeiro obedecer que em todos os arquivos (arquivo Projeto apresentem-se completos: arquivo informações básicas, projeto original e o cronograma em arquivo separado) - manter a estrutura com todas as descrições, etapas e datas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- RECOMENDA-SE PARA A VERSÃO FINAL MANTER OS ARQUIVOS E A MESMA ESTRUTURA DO CRONOGRAMA.

Recomendações:

- Aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do (a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior. Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos: * O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP; ** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do (a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior. Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos: * O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP; ** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2034599.pdf	16/03/2023 16:02:18	FABIANA RODRIGUES MARQUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_2023.doc	15/03/2023 09:36:57	FABIANA RODRIGUES MARQUES	Aceito
Investigador	Projeto_2023.doc	15/03/2023 09:36:57	FABIANA RODRIGUES MARQUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLEconsentimento.doc	15/03/2023 09:30:55	FABIANA RODRIGUES MARQUES	Aceito

Justificativa de Ausência				
Cronograma	cronograma_entrevista.docx	15/03/2023 09:29:31	FABIANA RODRIGUES MARQUES	Aceito
Outros	entrevista_roterio.doc	21/02/2023 11:54:23	FABIANA RODRIGUES MARQUES	Aceito
Declaração de concordância	autorizar_pesquisa.pdf	03/11/2022 19:40:44	FABIANA RODRIGUES MARQUES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoFabiana_pdf_assinado_asinado.pdf	03/11/2022 19:33:55	FABIANA RODRIGUES MARQUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 04 de Abril de 2023

Assinado por
Alessandra aparecida vieira machado (Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, **CEP:** Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Cidade Universitária de Dourados – MS. **Bairro:** Cidade Universitária,
UF: MS **Município:** DOURADOS **Telefone:** (67) 3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Comitê de Ética com Seres Humanos****REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa Currículo Escolar e as diferenças: perspectivas dos professores da Educação Infantil; voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador Fabiana Rodrigues Marques. O objetivo geral da pesquisa é analisar o Currículo da Educação Infantil de uma instituição da rede Municipal de ensino; EMEI Engenheiro Valdemir Corrêa de Resende, localizada no município de Campo Grande/MS, com intuito de verificar como os professores compreendem o currículo e como percebem as questões relativas as diferenças nas propostas curriculares da Educação Infantil.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista gravada. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para a compreensão das necessidades e as conquistas no campo do currículo da Educação Infantil.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): participará de uma entrevista com questões abertas falando de sua trajetória na sala de aula na Educação Infantil, como compreende o que é currículo na Educação Infantil e se as propostas curriculares abordam as questões relativas as diferenças.

A pesquisa não inclui riscos à sua saúde física ou mental, por outro lado contribuirá para se repensar estratégias de abordar a questão das diferenças a partir da Educação Infantil e caso não queira continuar a participar, o (a) senhor (a) poderá deixar a pesquisa.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será mantida em sigilo. Todos os dados obtidos serão usados especificamente para esta pesquisa e os mesmos, são de caráter confidencial. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, Fabiana Rodrigues Marques, telefone:_____. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco A, piso superior – Sala 11 - Horário de atendimento: 8:00 às 13:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, _____, fui informado e aceito participar da pesquisa Currículo Escolar e as Diferenças: Perspectivas dos Professores de Educação Infantil, onde o pesquisador Fabiana Rodrigues Marques me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

O Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, é um órgão colegiado que busca defender os direitos e o bem-estar dos participantes de pesquisa. Atuando desde janeiro de 2016 o CESH/UEMS está vinculado ao sistema CEP/CONEP e analisa principalmente protocolos de pesquisa do Mato Grosso do Sul.

Campo Grande, de outubro de 2023

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Fabiana Rodrigues Marques

Telefone para contato: 67-992378710 E-mail: fazinha_marques03@hotmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.