

CURRÍCULO E IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Branca Jurema Ponce
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Zenilne Durli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Resumo

Com o processo de metropolização pelo qual passam os municípios brasileiros, a Educação Infantil tem sido cada vez mais necessária e posta em pauta como objeto de discussão de políticas públicas. Da mesma forma, olhares se voltam às demandas que deveriam ser respondidas por ela e, portanto, voltam-se à sua identidade. O currículo, por sua vez, tornou-se um tema nuclear da política do conhecimento e tem sido considerado ingrediente significativo na busca do desenvolvimento das nações. A área de Educação Infantil tem utilizado esse termo com reservas para definir suas políticas e atribuições específicas dessa etapa da Educação Básica. Este artigo considera que, embora a expressão currículo esteja cada vez mais presente nos textos, nas discussões e nas preocupações dos professores e pesquisadores brasileiros da Educação Infantil, essa área ainda não o assumiu como parte da sua identidade. Busca razões históricas do fato, argumentos na área do currículo para justificar o seu uso e incorporação do seu conceito à Educação Infantil, e argumenta a favor da construção de uma identidade desta que incorpore a ideia de currículo.

Palavras-chave: Currículo. Identidade. Educação Infantil.

Abstract

With the process of metropolization through which several Brazilian municipalities are going through, early childhood education has been increasingly necessary and put on the agenda of public policies as a subject of discussion. Similarly, attention are being paid to the demands that should be answered and, therefore, to the identity of this education level. In turn, curriculum has become a core theme of the knowledge policy and has been considered a significant element in the pursuit of development of nations. In order to define its policies and specific tasks within the basic education, the term curriculum is used with some reservation in the field of early childhood education. This paper considers that although the expression is increasingly present in the texts, discussions and concerns of Brazilian teachers and researchers on early childhood education, the area has not yet taken it as part of its identity. It seeks historical reasons of the fact and arguments, within the curriculum area, to justify the use and incorporation of this concept in early childhood education. It also argues for the construction of an identity that embodies such a notion.

Keywords: Curriculum. Identity. Early Childhood Education.

Introdução

Em uma breve síntese, as origens do currículo como elemento ligado ao processo educativo escolar remetem às do sistema capitalista, ao processo incipiente do comércio e da urbanização, e ao processo de formação do que serão os Estados Nacionais. O currículo tem caráter nacional nos seus primórdios atendendo a uma tendência internacional de organização do mundo em nações. Já as origens do campo curricular se entrelaçam com as do processo de industrialização; e, finalmente, o processo mais acelerado da urbanização torna o processo de escolarização mais complexo, gerando os sistemas educacionais.

Com a metropolização pela qual passam os municípios brasileiros, a educação escolar tem sido particularmente demandada, assim como o currículo. Neste processo, a Educação Infantil passa a ser cada vez mais necessária e posta em pauta como objeto de discussão de políticas públicas, assim como a sua identidade tem sido buscada de modo a atender a duas demandas fundamentais: a da universalização das oportunidades que dá continuidade ao processo de democratização da sociedade brasileira e a da busca da justiça social, que terá de contemplar a diversidade e oportunizar a igualdade. Nesse contexto é que se busca tratar do currículo como parte integrante da identidade da Educação Infantil.

Até há pouco tempo falar em currículo para e na educação infantil poderia produzir (e ainda produz) certo desconforto. Embora o termo esteja cada vez mais presente nos textos, nas discussões e nas preocupações dos professores e pesquisadores brasileiros que tomam como temática central a educação infantil, o seu uso ainda é bastante controverso. Em algumas produções é criticado ou rejeitado a partir de uma compreensão restrita na qual a sua adoção implicaria a opção por processos educativos padronizados, pautados no elenco de disciplinas ou listagem de conteúdos. Em outras, a expressão currículo é substituída por múltiplas expressões por ser considerada inadequada para referir-se às especificidades da educação infantil. O estranhamento se amplia quando a abordagem inclui a discussão do trabalho pedagógico com crianças de zero a três anos de idade (Amorim; Dias, 2012). O uso do termo parece induzir ao entendimento de uma práxis¹ com viés prescritivo, afeita ao controle e à regulação.

Há razões históricas capazes de ajudar a elucidar essa compreensão. O objetivo deste artigo é discutir a questão a partir de duas premissas. A primeira argumenta que o estranhamento tem vínculo com a própria origem do termo currículo, pois o conceito, conforme Gimeno Sacristán (2013, p.16), “tem sua história, e nela podemos encontrar vestígios de seu uso no passado, sua natureza e as origens dos significados que, hoje, o termo possui”. O sentido etimológico do termo e o contexto de escolarização no qual passou a ser utilizado justificam o seu uso comedido no percurso de construção de uma nova identidade à educação infantil em curso no País a partir do final de década de 1980. Soma-se a isso o contexto inicial da produção da teoria curricular, bastante comprometida com uma perspectiva educativa pautada no controle e na eficiência social.

A segunda premissa considera que o processo de institucionalização da educação infantil esteve (e está) tensionado por suas origens históricas, fundada em duas lógicas distintas – a lógica da função assistencialista e a lógica da função escolarizante (Kuhlmann,

2011). No processo de inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica, a qual define características importantes à sua identidade, esse tensionamento se expressa na intenção de superar a lógica assistencialista e distinguir a educação infantil das demais etapas da escolaridade básica nas quais o uso do termo currículo tem sido frequentemente relacionado à definição de programas de ensino, de grades ou matrizes de conteúdos, organizados em disciplinas ou áreas de conhecimento.

Com base nessas premissas, argumenta-se a favor de compreensão mais ampla do currículo expresso nas políticas, nas propostas prescritas e nas práticas instituídas na e para a educação infantil. O currículo para essa etapa da educação básica, consideradas as suas categorias basilares – o tempo, o espaço, o conhecimento, experiências e os sujeitos – é, sem dúvida, um dos elementos constituidores da sua identidade como prática social intencionada e desenvolvida em múltiplos contextos. Porém, a construção de uma identidade capaz de contemplar as especificidades da educação infantil, articulando internamente duas etapas definidas na LDBEN 9.304/1996 – creche e pré-escola –, mas também articulando-a às demais etapas da educação básica, é um dos desafios postos na atualidade. Além disso, dar visibilidade ao diverso que a constitui no território nacional, nos aspectos geográficos, socioculturais, econômicos, de concepções e propostas pedagógicas, de formação dos seus profissionais e de condições estruturais à oferta e, ao mesmo tempo, garantir o princípio da igualdade, é outro desafio. Ao enfrentamento de tais desafios, argumenta-se a favor de concepções e de práticas de currículo fundadas nos pressupostos da justiça curricular (Torres Santomé, 2013; Connell, 1995; Ponce; Neri, 2015).

1. Da gênese do termo à constituição do campo: breve introdução sobre currículo

O problema deste estudo pode estar implicado, em parte, pela etimologia da palavra currículo e pelos princípios que inicialmente estiveram na base da constituição do campo dedicado ao estudo de suas questões. No contexto da nova organização econômica e política construída na modernidade – a primeira assentada nos pilares capitalistas e, a segunda, na organização dos Estados Nacionais – desenvolveram-se as primeiras noções de currículo.

O termo deriva da palavra latina *curriculum* da mesma raiz de *currere*. Refere-se a curso, percurso ou pista de corrida. “As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado” (Goodson, 2010, p. 31) ao estudante. Com este sentido “contexto e construção sociais não constituem problema, porquanto, por implicação etimológica, o poder de ‘definição da realidade’ é posto firmemente nas mãos daqueles que ‘esboçam’ e definem o curso.” Logo, o vínculo entre currículo e prescrição foi construído desde muito cedo e, “com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se.” (*Ibid.*).

O processo de escolarização moderno instituiu uma série de novos elementos,

dispositivos, termos e atores. Alguns termos eram inéditos, como currículo e didática, outros ganharam novos significados e papéis, como professor e aluno. Na reconstituição das origens do emprego do termo currículo em assuntos de educação escolar, Hamilton (1992) vincula seu surgimento ao contexto da Reforma Protestante² do final do século XVI. O termo “curriculum”, de acordo com o autor, tem o seu registro mais remoto numa versão do *Professio Regia*, de Peter Ramus, publicado como obra póstuma por Thomas Fregius da Basileia, em 1576. Em uma referência subsequente, no ano de 1643, da *Grammar School* de Glasgow, “curriculum” referia-se ao “curso inteiro de vários anos seguido por cada estudante, não a qualquer unidade pedagógica mais curta” (Hamilton, 1992, p. 43). Podia ser entendido, então, como “o conteúdo apresentado” para a consecução de um determinado estudo, curso ou processo de escolarização. O registro mais conhecido, no entanto, consta no *Oxford English Dictionary*, que delimita a inscrição mais antiga como sendo a do ano de 1633 (Hamilton, 1992; Gimeno Sacristán, 2013). A palavra aparece num atestado concedido a um mestre quando de sua graduação. Naquele contexto o termo latino “curriculum” foi adotado com a conotação de “totalidade estrutural” e “integridade sequencial” para indicar unidade dos estudos a serem seguidos e concluídos:

Qualquer curso digno do nome deveria corporificar tanto *disciplina* (um sentido de coerência estrutural) quanto *ordo* (um sentido de seqüência interna). Assim, falar de um curriculum pós-Reforma é apontar para a entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude sequencial. Um “curriculum” deveria não apenas ser “seguido”, deveria, também, ser “completado”. Enquanto a seqüência, duração e completude dos cursos medievais tinham sido relativamente abertos à negociação por parte dos estudantes (por exemplo, em Bolonha) e/ou abuso por parte do professor (por exemplo, em Paris), a emergência de “curriculum” trouxe, eu sugiro, um sentido maior de controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem. (Hamilton, 1992, p. 43).

O conceito de currículo e o uso que fazemos dele está relacionado, então, à ideia de seleção e de ordem na classificação dos conhecimentos/experiências considerados socialmente válidos aos processos educativos institucionalizados. Com essa invenção, pode-se evitar a arbitrariedade na escolha de “o que será ensinado”, mas também se limitou a autonomia dos professores sobre essa escolha (Gimeno Sacristán, 2013). Esse poder regulador do currículo se somou à capacidade reguladora de outros conceitos que passaram a integrar a práxis educativa.

Hamilton (1992) afirma que a divisão da escolaridade em classes e o uso do termo currículo estão vinculados. Essa articulação respondeu às tendências políticas do século XVI e à reforma pedagógica que estava em curso, mobilizadas pela difusão de novos pressupostos “sobre a eficiência da escolarização em particular e a eficiência da sociedade em geral” (p.42). Nesse contexto, “primeiro, veio a introdução de divisões em classes e a vigilância mais estreita dos alunos; e, segundo, veio o refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos” (Hamilton, 1992, p. 47). Enquanto o termo classe³ passou a

identificar as subdivisões dentro das escolas, para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os classificam, em contraposição à organização da educação medieval na qual o ensino era organizado em base individual, currículo passou a ser identificado na relação com “o que” e o “como” ensinar. Aspirava-se, de acordo com os ideais de regularidade e centralidade inerentes ao princípio calvinista⁴ de disciplina, imprimir maior rigor à organização do ensino.

A ideia de currículo como um plano rígido de estudo indicando tanto as normas de conduta e o registro da vida estudantil quanto os conteúdos de ensino, alcançou lugar de destaque. O termo passou a sugerir percurso educacional, sequência de situações de ensino-aprendizagem, programa de atividades, organização da escola, condução da aprendizagem para uma determinada classe, grupo de classes, período de uma classe; “[...] o ensino e a aprendizagem tornaram-se, para o mal ou para o bem, mais abertos ao escrutínio e ao controle externos” (*Ibid.*). A prescrição estabelecida negava espaço para a discussão dos contextos e especificidades dos mais variados âmbitos: dos estudantes, dos professores, da cultura, entre outros. Porém, se há, na origem dos termos, uma clara vinculação entre a organização dos estudantes em classes e um currículo baseado na sequência e na prescrição (Goodson, 2010, p.33), também há indicativos de que esses foram fatores que favoreceram a abertura das escolas para uma seção muito mais ampla da sociedade, conforme afirmam Chizzotti e Ponce (2012, p.27):

Se, de um lado, o currículo – embrião da escola para todos – revelou uma preocupação com a extensão quantitativa da educação escolar, de outro lado, contraditoriamente ele: 1) na prática escolar, na sua origem, foi um processo que pressupôs vigilância, controle e poder de uns sobre os outros; e 2) como área de conhecimento não cultivou, inicialmente, estudos acerca da compreensão do papel da escola, preocupando-se apenas em buscar racionalmente formas de atender demandas econômicas imediatas e produzir um pensamento único homogêneo pretensamente neutro.

Os estudos sobre currículo ganham força e impactam mais a produção da escolaridade quando esta se converte em um fenômeno de massa (Kemmis, 1988; Gimeno Sacristán, 2013). Surge como um poder regulador da aprendizagem com a missão de justificar o controle e a racionalização do processo de aprender.

O termo ganha também “riqueza semântica” e “multiplicidade de usos”, segundo Forquin (1993) no vocabulário da língua inglesa, na produção científica anglo-saxã. Nela inclui ideias mais ligadas à execução, indicando aquilo que acontece ao estudante como resultado da escolarização enquanto experiência vivida. Ganha força a noção de “currículo oculto” ou programa latente. A noção de currículo é também estendida em relação aos contextos culturais dos quais ele emerge e nos quais se institucionaliza. Assume conotações como “estruturação e circulação do saber, constituição e transmissão de conteúdos cognitivos e simbólicos” e “produto de uma seleção no interior da cultura de uma sociedade” (Forquin, 1993, p.24).

Mesmo antes de sua denominação como tal ou da sua emergência como campo de estudo, o currículo esteve na atenção daqueles que buscavam entender e organizar o processo educativo. No entanto, foi somente no final do século XIX e início do XX, nos Estados Unidos, que um significativo número de pesquisadores começou a tratar mais sistematicamente de “problemas e questões curriculares, dando início a uma série de estudos e iniciativas que, em curto espaço de tempo, configuraram o surgimento de um novo campo” (Moreira; Silva, 1994, p. 9).

O contexto americano caracterizado pelo capital industrial, pela produção em larga escala e pelo processo de urbanização em curso, além da crescente presença de imigrantes, exigiu uma nova concepção de sociedade pautada na cooperação e na especialização. Nesse contexto, para resguardar um projeto nacional comum, a escola foi vista como aparelho “capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam” (Moreira; Silva, 1994, p. 10). O currículo ganha centralidade na efetivação desse projeto na medida em que poderia impor características de “ordem, racionalidade e eficiência” (*Ibid.*) aos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o campo do currículo tem suas origens associadas às categorias de controle e eficiência social.

No contexto do início do século XX, nos EUA, destacam-se duas tendências na área de educação: a primeira representada pelos trabalhos de Dewey e Kilpatrick e a segunda pelo pensamento de Bobbitt⁵. “A primeira contribuiu para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de escolanovismo e a segunda constituiu a semente do que aqui se denominou de tecnicismo” (Moreira; Silva, 1994, p. 10). As duas tendências, dominaram o pensamento educacional no Brasil dos anos 1920 até meados da década de 1970, convivendo com forte presença da perspectiva mais tradicional de escola e com outras tendências que buscavam superar os problemas encontrados nas duas que estiveram em destaque.

As tentativas de reconceituação do campo de currículo, a partir da rejeição da tendência curricular dominante, ganharam força na década de 1970. Duas grandes correntes desenvolveram-se:

[...] (a) uma associada às Universidades de Wisconsin e Columbia, mais fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, cujos representantes mais conhecidos no Brasil são Michael Apple e Henry Giroux; e (b) outra associada à tradição humanista e hermenêutica mais presente na Universidade de Ohio, cujo principal representante pode ser considerado Willian Pinar. (Moreira; Silva, 1994, p. 15)

No final dos anos 1970 e durante toda década de 1980 novas tendências ajudaram a compor o campo do currículo, ampliando as análises e a compreensão de novas questões descentrando o foco do planejamento, da implementação e do controle. Os objetivos comportamentais e os mecanismos de controle perderam força. Dado os limites deste estudo não é objetivo tratar exaustivamente de todas as tendências que foram constituindo esse campo. Cabe destacar, no entanto, que “do seu caráter utilitarista e efficientista, a área

do currículo evolui para um pensamento crítico, que o desvendou nessas intencionalidades e o compreendeu em suas possibilidades de busca da igualdade (social, política e humana) e de luta pelo direito à educação e à diversidade cultural” (Chizzotti, Ponce, 2012, p.27). Destaca-se que as discussões sobre currículo, desde a origem do termo até a constituição do campo de conhecimento foi e é um processo implicado em conflitos, disputas, interesses e lutas entre diferentes tradições, concepções sociais e de educação. Importa nesse sentido, compreender “[...] o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações.” (Silva, 2010).

Com base na gênese desse conceito antigo e na recente produção no campo do currículo é possível elaborar uma primeira síntese: na década de 1980, no Brasil, as lutas, discussões e produção científica sobre a Educação Infantil postulavam uma nova identidade às creches e pré-escolas com vinculação pedagógica e orçamentária ligadas ao campo da educação. Naquele momento, a educação obrigatória, seja nos textos que expressavam a política ou nas práticas instituídas, ainda estava bastante marcada pelas pedagogias tradicional e tecnicista (Saviani, 2007), embora as referências bibliográficas mais críticas estivessem chegando ao País e também nele sendo produzidas. Nessa perspectiva, o currículo estava implicado na regulação dos conteúdos de ensino e de aprendizagem, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos vinculado aos princípios de eficiência e eficácia do ensino. Essa vinculação não correspondia à identidade que se pretendia construir à Educação Infantil.

2. Currículo e identidade da Educação Infantil

Embora as instituições de Educação Infantil já existissem há mais de um século, as duas últimas décadas do Século XX foram profícuas no debate e nas iniciativas pela educação das crianças pequenas⁶ no Brasil. O reconhecimento dos direitos sociais das crianças, as discussões sobre a infância, a mobilização dos professores, pesquisadores e movimentos sociais, o desenvolvimento de estudos e pesquisas (Jobim; Souza, 1984; Rosenberg; Campos, 1994; Kramer, 1986; Abramovay; Kramer, 1983; Amorin, 1986; Kramer, 1987; Assis, 1987), a construção de um corpo de conhecimento substantivo sobre a educação nessa fase da vida, ainda que orientado por epistemologias diferentes, afluíram na importância atribuída à Educação Infantil. Parte das reivindicações emanadas das diferentes formas de mobilização, não sem embates e disputas, foi incorporada na Constituição de 1988, na qual a Educação Infantil foi reconhecida como dever do Estado e, posteriormente, integrada à Educação Básica pela LDBEN 9.394/1996. Esse reconhecimento concorreu para uma significativa mudança na compreensão da função social e política da Educação Infantil e representou avanço significativo em relação à condição anterior à última LDBEN.

O reconhecimento do caráter educativo da Educação Infantil, conferido pela legislação, marca o movimento de construção de uma nova identidade. Esse movimento, porém, não ocorre sem disputas, avanços e retrocessos. Por exemplo, Campos (2011) chama a atenção para “inflexões em prol do caráter assistencial da Educação Infantil”, bastante marcadas por

iniciativas que sinalizam para uma diferenciação significativa entre creche e pré-escola⁷ e para o “recrudescimento das posições em favor de sua “escolarização”, com a crescente difusão de apostilas e materiais padronizados nas redes de Educação Infantil” (p.218). A autora nos ajuda a levantar elementos para afirmar que na base da construção dessa identidade estão em discussões questões curriculares importantes.

De fato, após a Constituição e mais fortemente após a homologação da LDBEN, sendo responsabilidade da esfera federal a coordenação e definição de normas gerais para essa etapa educativa, com a criação da Coordenação-Geral de Educação Infantil na Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – COEDI/MEC⁸, discussões acerca da pergunta “currículo para a Educação Infantil?” passaram a mobilizar inúmeras iniciativas. A partir de 1993, a COEDI, em parceria com intelectuais da área, publica uma série de documentos relacionados à qualidade⁹, às orientações curriculares e à formação de professores para a Educação Infantil¹⁰. Conforme Lopes e Sobral (2014) “esse conjunto de documentos e ações marcam o início de uma Política Nacional para Educação Infantil, que se caracteriza, naquele contexto, por seu caráter democrático de consulta às redes de ensino/assistência e aos pesquisadores da área” (p.79).

Entre essas publicações consta um documento que registra as primeiras discussões, no âmbito da COEDI, sobre as questões que envolvem o currículo para a Educação Infantil. O início do debate sobre proposta pedagógica, proposta curricular ou currículo para essa etapa da Educação Básica teria se dado pela primeira vez no ano de 1995, segundo Kramer (2002). Nesse ano, conforme explicita a autora, algumas pesquisadoras brasileiras, a pedido da COEDI/MEC, produziram textos cuja temática relacionava currículo e Educação Infantil, a partir da seguinte questão: “o que é proposta pedagógica e currículo em Educação Infantil?”¹¹. Conforme explicitado no documento o objetivo do grupo de trabalho foi o de “[...] garantir um paradigma norteador do projeto de Educação Infantil do país [...]” (Brasil, 1996b, p.8), com a intencionalidade de “incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas na Política e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a Educação Infantil.” (Idem). No processo de elaboração desse estudo foram registrados diferentes entendimentos sobre o uso ou não do termo currículo na Educação Infantil revelando as disputas epistemológicas que marcavam as discussões, mas também que consubstanciavam posicionamentos que justificam, ainda hoje, posturas de reserva em relação ao uso do termo em contextos educativos voltados à educação das crianças pequenas.

No documento (Brasil, 1996b) Tisuko Morchida Kishimoto recorre à etimologia da palavra currículo e mostra que o significado do termo evoluiu com o reflexo das diversas concepções de ensino constituídas ao longo da história da educação, mas que a ideia de sequência de matérias e conteúdos pendurou por muito tempo na literatura americana, conforme também procurou-se demonstrar, e influenciou o campo da Educação Infantil. O currículo é definido como “explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais”. E afirma: “sendo os alunos individualidades distintas, interpretam e vivenciam as situações de forma variada, podendo-se dizer, nesse sentido, que cada aluno

tem um currículo”. (Ibid., p. 13-14).

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (Brasil, 1996b), por sua vez, definiu currículo educacional como sendo “[...] um balizador de ações” (Ibid, p.14), um roteiro de viagem coordenada por um parceiro mais eficiente, no caso o educador ou professor. Para a autora, o planejamento curricular deve evidenciar uma fundamentação teórica como também a estruturação do ambiente de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Percebe-se a preocupação da autora com categorias fundantes do currículo, tais como os sujeitos e o espaço da e na Educação Infantil.

Maria Lúcia de A. Machado argumentava que currículo poderia ser identificado como uma série de hipóteses/pontos de partida, um conjunto de princípios e ações. Por outro lado, considera limitada a concepção de currículo como "conjunto de todas as experiências de aprendizagem oferecidas pela escola [...]” (Ibid, p. 14). Defende a adoção do termo projeto educacional-pedagógico, pois “projeto” traz em seu bojo a ideia de plano, implica tomar posições, decidir e escolher, levando-se em conta as limitações e possibilidades do real; sustenta que o termo projeto sugere também a ideia de esboço, de incompletude a ser traduzida em realidade, permanentemente transformada pelo inédito presente na dinâmica do cotidiano cuja intenção é servir de guia à ação dos profissionais nas instituições de Educação Infantil. (Ibid, 1996b, p. 15). Defende a reconfiguração da ideia de currículo como conjunto de experiências e declara preferência pela denominação “projeto educacional-pedagógico” aos textos que tratam do currículo para a Educação Infantil.

Para Ana Maria Mello a organização e a sistematização do trabalho pedagógico passa, necessariamente, pela elaboração de uma proposta psicopedagógica, pois considera “[...] o termo psicopedagógico como mais adequado para currículos de tempo integral e também para a faixa de 3 meses a 3 anos, mesmo em tempo parcial, porque explicita melhor a necessidade de se considerar as características do sujeito que aprende”. (Ibid, p.16).

Sônia Kramer compreende currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível. Afirma que “[...] um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização” (Ibid, p.16).

Em todos os posicionamentos, embora tenha havido certo cuidado em não desconsiderar o uso do termo currículo, foram agregadas e defendidas outras formas de denominação apreciadas como mais adequadas ao contexto das instituições educativas para as crianças pequenas. Na síntese dos posicionamentos há indicação da dificuldade para definir currículo pela polissemia que o termo carrega. Observa-se, na sequência do texto, certa tendência ao uso dos termos “proposta pedagógica” ou “projeto educacional-pedagógico” para referir-se às questões relativas ao currículo.

Apesar das ressalvas, na Educação Infantil a partir de então, a exemplo do modo como foi ocorrendo com as demais etapas de Educação Básica – e acreditamos que bastante mobilizada pela padronização da denominação dos documentos que expressam diretrizes no contexto educacional nacional – o termo currículo e seus correlatos passaram a ser utilizados para nominar também os textos indicativos de diretrizes para a Educação Infantil. Observa-se essa tendência, com mais força a partir de 1998, quando foi apresentado às

instituições educativas o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998). Nesse mesmo ano foi homologado o Parecer CNE/CEB n. 22/1998, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas pela Resolução CNE/CEB n. 1/1999 (Brasil, 1999).

Em 2007, o MEC/SEB, via Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, lança uma coleção composta por cinco cadernos intitulada “Indagações sobre Currículo” com o objetivo anunciado de deflagrar, em âmbito nacional, um processo de debate, nas escolas e nos sistemas de ensino, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração (Brasil, 2007).

Em 2009, pelo “Programa Currículo em Movimento”, a SEB busca discutir e propor melhorias à qualidade da Educação Básica por meio do desenvolvimento do currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Publica relatórios resultantes do Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2009a). Na sequência é homologado o Parecer CNE/CEB n. 20/2009 (Brasil, 2009b) com a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a subsequente Resolução CNE/CEB n. 5/2009 (Brasil, 2009c). Nestas últimas encontra-se, inclusive, a definição sobre o que se entende por currículo¹² nessa etapa da Educação Básica. A inclusão dessa questão nos textos que expressam a política para a Educação Infantil colaborou no sentido de impulsionar a discussão e a produção das questões correlatas ao currículo.

Nas produções publicadas em eventos e/ou periódicos, no entanto, nos estudos das questões que envolvem o currículo, convergem expressões tais como: projeto pedagógico, projeto político pedagógico, projeto educacional pedagógico e algumas incidências de proposta curricular em consonância às discussões havidas no âmbito da COEDI em 1996. Em levantamento realizado, e ainda não publicado, nos anais do GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, no período de 2000 a 2014, identificamos 28 artigos nos quais constam o termo currículo. No entanto, somente seis deles (Wiggers, 2001; Kramer, 2001; Wiggers, 2002; Fullgraf, Wiggers, Campos, 2005¹³; Barbosa, Alves, Martins, Magalhães, 2005; Wiggers, 2009) tratam diretamente de questões curriculares relativas à Educação Infantil utilizando o termo currículo. Os demais estudos tratam de questões no âmbito do currículo, mas não usam a expressão.

Nas revistas especializadas e em capítulos de livros, mais recentemente, há produções que abordam diretamente questões curriculares no âmbito das práticas e das políticas de currículo para a Educação Infantil (Oliveira, 2014; Gobbi, 2014; Coutinho e Schmitt, 2014; Richter e Barbosa, 2010, Amorim e Dias, 2012; Lopes e Sobral, 2014; Abuchaim, 2015). Há, no entanto, vasta e riquíssima produção que tem como foco os processos educativos que envolvem a Educação Infantil, nas suas sutilezas e singularidades, enfocando seus sujeitos, espaços, tempos e conhecimentos/experiências, que não se referem ao termo. Essas são discussões fundamentais no âmbito do currículo que constituem um corpo de conhecimento significativo e envolvem questionamentos fundamentais à educação das crianças pequenas.

Questões tais como: “Quem são os sujeitos do currículo da e na Educação Infantil?”, “Qual é o seu papel na constituição do currículo?”, incluem discussões acerca de quem deve protagonizar as decisões curriculares no âmbito da Educação Infantil. Há posições bastante tensionadas entre duas polaridades: a centralidade na criança como principal sujeito a definir e induzir o trabalho pedagógico, e a centralidade no professor como adulto e profissional com autonomia para encaminhar tais questões. Nossa posição, arbitrada pela compreensão das muitas vozes envolvidas nos processos educativos intencionados e institucionalizados, sustenta a construção do currículo com base em processos coletivos nos quais as crianças, os professores, as famílias (nas suas mais diversas composições), os gestores, os demais trabalhadores em educação, tenham voz articulada a outras vozes implicadas em um contexto mais amplo das políticas e das produções científicas, na medida em que representam balizadores mais gerais no conjunto mais amplo das relações sociais.

Discussões curriculares envolvendo as categorias “tempo” e “espaço” assumem relevância nos processos educativos dedicados às crianças pequenas e estão presentes desde os textos normativos, passando pela produção dos pesquisadores da Educação Infantil e da infância, até os textos que expressam as definições curriculares nos contextos locais, nas orientações municipais e nas instituições educativas. Qual é o tempo/espaço dedicado às crianças pequenas nas instituições educativas? Qual é o tempo/espaço das crianças? Como esse tempo/espaço se expressa nas propostas instituídas e na práxis cotidiana? Que relação há entre as proposições planejadas e o tempo/espaço das crianças? Em que medida a organização do tempo/espaço nos grupos de criança pode favorecer o controle e induzir a posturas de obediência? *Kairos* ou/e *Cronos*? Como organizar o tempo/espaço a partir da lógica da criança? A organização da rotina geral nas instituições dedicadas às crianças pequenas e da rotina em cada grupo de crianças envolve pensar essas questões, pois influem de modo peremptório sobre e na constituição da identidade da Educação Infantil.

Discutir e definir quais são os conhecimentos e experiências socialmente válidos a qualquer das etapas da Educação Básica é um terreno contestado. As disputas e conflitos nessa definição são, segundo Apple (1999), eventos reais e cruciais na batalha por hegemonia. Ademais, na definição e organização do currículo, considerada a relação entre cultura ⇔ hegemonia, não há como desvalorizar as forças determinantes do capitalismo expressas nas relações de produção e no poder das classes sociais (Apple, 1999). Assim, em um currículo intencionado à justiça social (Connell, 1995) implica considerar as diferenças, mas também as desigualdades. E, nesse sentido, ao refletir sobre a função das instituições educativas de oferecer às novas gerações o que de mais significativo produziu a humanidade, Moreira e Candau (2003) levantam questionamentos igualmente relevantes à reflexão que fazemos aqui: “Que entendemos por produções culturais significativas? Quem define os aspectos da cultura, das diferentes culturas, que devem fazer parte dos conteúdos escolares? Como têm-se dado as mudanças e transformações nessas seleções? Quais os aspectos que têm exercido maior influência nesses processos? Como se configuram em cada contexto concreto?” (p.23)

Além da definição de quais conhecimentos e experiências são considerados socialmente válidos ao contexto da Educação Infantil, também a discussão “sobre qual base

deve o conhecimento ser reordenado” (Connell, 1995, p.32) representa outro desafio: seria com base nos conhecimentos historicamente construídos? Em torno das necessidades imediatas e dos interesses das crianças? Com base na escolha individual de cada professor? Com base em um currículo comum nacional? Centrado em disciplinas? Em áreas de conhecimento? Em campos de experiência? A discussão sobre quais conhecimentos e experiências e sobre qual base deve ser ordenado o currículo para a Educação Básica brasileira está em processo. Nesse momento histórico, no qual a Base Nacional Comum Curricular¹⁴ está em discussão e construção, o currículo para a Educação Infantil ganha notória visibilidade.

Embora já bastante tensionadas no cenário nacional, as categorias fundantes do currículo e, portanto, fundantes do currículo para a Educação Infantil – tempo, espaço, sujeitos, conhecimentos/experiências – estão em disputa. Desta vez em um processo que, a princípio, se quer fazer acreditar seja bastante democrático na medida em que possibilita a participação coletiva e individual de diferentes formas. Os interesses são diversos e incluem desde os empresários da educação, ávidos pela ampliação da educação pública como espaço de comercialização de currículos padronizados – o que, convenhamos, uma Base Nacional Comum Curricular favorece – até os professores, as entidades científicas representativas da área da educação, os pesquisadores, as famílias, as entidades religiosas, os sindicatos, entre outros. As disputas evidenciam que o currículo é instrumento social no cerne da educação escolar como prática social historicamente localizada e, portanto, vem chamando para si interesses diversos.

Se, por um lado, percebe-se a permanência de disputas históricas em torno da identidade da Educação Infantil, constata-se, por outro, a emergência e o acirramento de discussões que envolvem o currículo. Dada a atualidade e a urgência do tema, não há mais como deixar de referir-se às questões do currículo na e para essa etapa da Educação Básica de modo direto e intencionado, até para podermos disputar, por dentro da área, o que entendemos que seja o currículo na e para a Educação Infantil. Defendemos, no entanto, que na perspectiva do comprometimento com a igualdade e a diversidade, não há espaço para “um currículo prescrito que se imagina ‘pronto’”, pois este já estaria “desqualificado, em seu ponto de partida, como prática social” (Chizzotti; Ponce, 2012, p.34).

3. Identidade em construção

Iniciou-se esse texto anunciando a preocupação em refletir sobre as razões pelas quais houve, e ainda há, certa reserva no uso do termo currículo nas discussões e na produção da área da Educação Infantil. Procedeu-se a uma análise a partir do contexto no qual o termo foi cunhado e, posteriormente, acerca da constituição do campo do currículo, procurando articular tais elementos às discussões sobre currículo na Educação Infantil no Brasil.

Evidenciou-se que a adoção de outros termos, considerados como sendo mais adequados à referência de currículo na Educação Infantil, esteve pautada pelas ressonâncias do significado inicial do termo e sua vinculação com o controle, a eficácia e a eficiência

dos e nos processos educativos de escolarização.

O conjunto de análises realizadas, que merecem ter continuidade e aprofundamentos de caráter epistemológico, político e pedagógico, visou reconhecer que há um processo histórico em construção no qual estão implicadas tanto as epistemologias que conformam o campo teórico e prático do currículo quanto aquelas que sustentam as teorias e práticas na Educação Infantil.

No período no qual as discussões sobre currículo tiveram início no âmbito da COEDI, as ressonâncias das tendências educacionais pautadas na educação tradicional e, especialmente no tecnicismo, ainda estavam muito presentes. Havia movimentação bastante articulada no esforço de distinguir a práxis desenvolvida até então nas demais etapas da educação daquela que deveria ser construída para a Educação Infantil quando de sua inclusão, na legislação brasileira, como primeira etapa da Educação Básica. Esse pertencimento fortaleceu aspectos da nova identidade que se pretendia construir; esta foi reforçada, logo na sequência, pelos inúmeros documentos que configuram uma política nacional para a Educação Infantil.

No entanto, embora Oliveira (2014) afirme que as DCNEI apresentem uma clara identidade para a Educação Infantil, o ordenamento mandatário não traz, em si, a efetividade da política. A identidade está em construção, é processo tensionado por muitas vozes (crianças, professores, famílias, gestores, pesquisadores, empresários), perspectivas epistemológicas e intencionalidades políticas e pedagógicas que disputam seus espaços de formas diversas. “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção [...]” (Nóvoa, 1992, p. 15) a ser habitado por todos os envolvidos com a educação das crianças e dos jovens.

Embora ainda haja reservas em relação ao uso do termo, já não é mais possível deixar de considerar as questões atinentes ao currículo como centrais na construção da identidade da Educação Infantil. Identidade esta que está em disputa no contexto das discussões que envolvem a definição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. Neste momento histórico, as discussões sobre o que é currículo, sobre qual currículo pode garantir as especificidades da Educação Infantil em relação às demais etapas da Educação Básica e, também, em relação às especificidades inerentes à própria etapa, nas singularidades que guarda a práxis na creche e na pré-escola, exigem posicionamentos de toda comunidade educativa. As categorias basilares do currículo estão em discussão no contexto da política curricular para a Educação Infantil, quais sejam: conhecimentos, experiências, tempo, espaço e sujeitos.

Nesse momento e movimento de discussão que está em curso, defendemos que os avanços conquistados pela Educação Infantil possam ser consolidados pela afirmação de que sua identidade inclui a assunção de um currículo próprio que garanta a busca da igualdade social respeitando as diversidades culturais, na perspectiva da justiça social.

No campo do currículo, a justiça social se expressa pela justiça curricular que se faz pela busca, construção e prática do currículo na perspectiva da superação das desigualdades sociais e, portanto, da forma como essas desigualdades se expressam nas instituições

educativas e nas práticas instituídas. Para Ponce e Neri (2015, p.333), a justiça curricular se expressa e se constitui por meio de três dimensões, a saber: “a do conhecimento necessário para que os sujeitos do currículo se instrumentalizem para compreender o mundo e a si mesmos nele; a do cuidado com esses sujeitos envolvidos no processo pedagógico de modo a garantir que todos tenham condições dignas para desenvolver-se; e a da convivência democrática e solidária que dever ser promovida [...]” nas instituições educativas.

Notas

1. De acordo com Grundy (1987, p.158) “la praxis no consiste em uma acción que mantenga la situación tal como está; se trata de una acción que modifica tanto el mundo como nuestra comprensión de ese mundo. Por eso decimos que la praxis es el acto de construir o reconstruir reflexivamente el mundo social”.
2. Cf. WEBER, Max. *A Ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Cia das Letras, 2004. Cf. CALVINO, João. *A instituição da religião cristã*. Tomo I e II. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.
3. O uso mais remoto do termo *classe* aparece, em 1509, nos estatutos do Colégio de Montaigu, em Paris, em cujo programa se encontra pela primeira vez a divisão em classes (HAMILTON, 1992; GIMENO SACRISTÁN, 2013).
4. Cf. VIEIRA, Paulo Henrique (2008) *Calvino e a Educação: a configuração da pedagogia reformada no século XVI*. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2008. Cf. COSTA, Hermistein Maia Pereira da (2008). A reforma calvinista e a educação. Revista *FIDES*, vol 13, nº 2. Mackenzie, 2008. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Mantenedora/CPAJ/revista/VOLUME_XIII_2008_2/>
5. O livro “*The curriculum*”, escrito por John Frank Bobbitt, publicado em 1918, foi fortemente influenciado pelos princípios da administração, cuja fonte foi o pensamento de Ralph W. Tyler.
6. Tendo em vista que o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA considera as pessoas de até 12 anos de idade incompletos como crianças, as produções na área da educação infantil, por tratar da educação de crianças de 0 a 6 anos, vêm utilizando uma nomenclatura diferenciada para destacar as especificidades requeridas pela faixa etária dos 0 a 3 anos. Compreende: bebês como crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses. Reservamos, para este artigo, quando não fazemos diferenciação e tratamos de todas as crianças da educação infantil, o termo crianças pequenas.
7. Como exemplo citamos a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a extensão da obrigatoriedade na educação infantil para as crianças a partir dos quatro anos de idade. Essa obrigatoriedade pode aproximar a etapa da pré-escola do ensino fundamental e, até pela via do financiamento, afastá-la da creche.
8. Em 1975 é criada a Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE) do MEC, cujo objetivo era incentivar as Secretarias de Educação a criarem as coordenações voltadas à pré-escola. Essa Coordenação respondia somente pelas questões da pré-escola e foi extinta em 1987. Com a criação da COEDI, os textos de política começaram a ser pensados para creches e pré-escolas.
9. Estudo de Fúlvia Rosemberg aborda detalhadamente os documentos oficiais que tratam da questão da qualidade na educação infantil: ROSEMBERG, Fúlvia (2014). Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: SANTOS, Marlene Oliveira de; RIBEIRO, Maria Izabel Souza. *Educação infantil: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo?*. Salvador: Sooffset, 2014.
10. Os conhecidos cadernos da COEDI – cadernos com as carinhas de crianças – são os seguintes: “Educação infantil no Brasil: situação atual” (Brasil, 1994a); “Por uma política de formação do profissional de educação infantil” (Brasil, 1994b); Política de educação infantil (Proposta) (1993), e o “Política nacional de educação infantil” (Brasil, 1994c); “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (Campos; Rosemberg, 2005; 2009); “Proposta pedagógica e currículo para a educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (Brasil, 1996b); “subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil” (Brasil, 1998).
11. Consta no documento (BRASIL, 1996) que a equipe de trabalho foi constituída em 1994. Como coordenadores do projeto estavam os técnicos da Coordenação-Geral, sendo: Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto (Coordenadora-Geral de Educação Infantil), Stela Maris Lagos Oliveira (Chefe da Divisão de Ação Pedagógica), Márcia Pacheco

Tetzner Laiz (Técnica em Assuntos Educacionais). A equipe de analistas foi constituída por: Ana Maria Mello (CONSULTORA), Ângela Maria Rabelo Ferreira Barreto (MEC/COEDI), Fátima Regina Teixeira de Salles Dias (DEMEC/MG), Ludmila de Marcos Rabelo (MEC/COEDI), Márcia Pacheco Tetzner Laiz (MEC/COEDI), Maria Aparecida Camarano Martins (MEC/COEDI), Maria Fernanda Rezende Nunes (DEMEC/RJ), Maria Lúcia de A. Machado (CONSULTORA), Miguel Farah Neto (DEMEC/RJ), Rosana Miguel de Aragão Soares (DEMEC/MG), Solange Jobim (DEMEC/RJ), Sônia Kramer (CONSULTORA), Stela Maris Lagos Oliveira (MEC/COEDI), Teresa de Jesus Nery Barreto (MEC/COEDI), Tizuko Morchida Kishimoto (CONSULTORA), Vitória Líbia Barreto de Faria (DEMEC/MG) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (CONSULTORA). Constam, ainda, como colaboradores na concepção do projeto: Rita de Cássia F. Coelho (MEC/IRHJP), Áurea Fucks Dreifus (MEC/IRHJP) e Jane Margarete de Castro (MEC/IRHJP).

12. “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.” (BRASIL, 2009).
13. Este estudo foi publicado em uma versão mais completa por Campos; Füllgraf; Wiggers (2006).
14. O Ministério da Educação (MEC) apresentou, no dia 16 de setembro de 2015, o texto com a proposta preliminar para discussão da Base Nacional Comum Curricular. O texto foi elaborado por 116 especialistas de 35 universidades, sob a coordenação do MEC. Na etapa atual foi submetido à apreciação da comunidade educacional e está mobilizando acirrada discussão.

Referências

- ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. O rei está nú: um debate sobre as funções da pré-escola. *Cadernos CEDES*, n. 9, 1983. (p.27-38).
- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. A construção do currículo para a Educação Infantil na rede municipal de São Paulo. *Currículo sem Fronteiras*, v.15, n.1, p.252-273, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/abuchaim.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- AMORIN, Marília. *Atirei um pau no gato: a pré-escola em serviço*. São Paulo : Editora Brasiliense, 1986.
- AMORIM, Ana Luisa Nogueira de; DIAS, Adelaide Alves. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. *Espaço do Currículo*, v.4, n.2, pp.125-137, Setembro de 2011 a março de 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec_125>. Acesso em: 25 set. 2015.
- APPLE, W. Michael. *Ideologia e currículo*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- ASSIS, Regina. Projeto Nezahualpilli: uma alternativa curricular para a educação de criança de classes populares. *Cadernos Cedes*. 2. São Paulo: Cortez, 1987. p. 67 – 95.
- BARBOSA, Ivone Garcia et al. Políticas públicas para a Educação Infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro, ANPED, 2005.
- BRASIL. (Ministério da Educação/CNE). *Parecer CEB 022/1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 1999a.
- _____. *Parecer CNE/CEB 020/2009*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 2009a.
- _____. *Resolução CEB 1/1999*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica 1999b.
- _____. *Resolução CNE/CEB n. 5/2009*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 2009b.
- _____. (Ministério da Educação/SEF/COEDI). *Educação infantil no Brasil: situação atual*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.

- _____. *Por uma política de formação do profissional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b.
- _____. *Política nacional de educação infantil*. Brasília: MEC, SEF, COEDI, 1994c.
- _____. *Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1988.
- _____. (Ministério da Educação/SEF/DPEF/COEDI). *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996b. 114p.
- _____. (Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental). *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. (Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica). *Indagações sobre currículo*. 2007. Brasília.
- _____. *Programa Currículo em Movimento*. Relatórios resultantes do Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/relatorios?id=13453>>. Acesso em: 22 set. 2015.
- _____. (Presidência da República). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 10 out. 2015.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC, SEB, 2005.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6ª. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.
- CAMPOS, Roselane Fátima. Educação Infantil: Políticas e identidade. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 9, p. 217-228, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>>. Acesso em: 10 out. 2015.
- CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.3, p.25-36, Set/Dez, 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2015.
- CONNELL, Robert William. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de. *Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- COUTINHO, Angela Scalabrin; SCHMITT, Rosinete Valdeci. Qual o currículo para bebês? In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; ROBEIRO, Maria Izabel Souza (Orgs.). *Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?* Salvador: Sooffset, 2014.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura*. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GOBBI, Marcia Aparecida. Manifestações expressivas e artísticas: currículo e fundamento na formação de professoras e professores da Educação Infantil. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; ROBEIRO, Maria Izabel Souza (Orgs.). *Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?* Salvador: Sooffset, 2014.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 9ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

- GRUNDY, Shirley. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 1987.
- HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 6, 1992.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Pré-escola: em busca de suas funções. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 48, p. 74-76, set. 1984.
- KEMMIS, Stephen. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988.
- KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 58, São Paulo, agosto de 1986. (p.77-81)
- _____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 3ªed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- _____. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retornar o debate. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 001, Caxambu. *Anais...*Rio de Janeiro: ANPED, 2001.
- _____. Propostas Pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. In: *Revista Proposições*. Campinas, SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 13, n. 2 (38), mai/ago, 2002.
- KUHLMANN, Moysés Jr. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- LOPES, Denise Maria de Carvalho; SOBRAL, Elaine Luciana Silva. Educação Infantil e currículo: Políticas e práticas. *Revista Debates em Educação*, Maceió, v. 6, n. 11, Jan./Jun. 2014.
- MOREIRA, Antonio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, maio/jun/jul/ago, 2003.
- _____; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- NÓVOA, Antonio. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Currículo na Educação Infantil: dos conceitos teóricos à prática pedagógica. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; ROBEIRO, Maria Izabel Souza (Orgs.). *Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo?* Salvador: Sooffset, 2014.
- PONCE, Branca Jurema. NERI, Juliana Fonseca O. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra criança e o adolescente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 02. p.331-349, abr/jun, 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23663>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010 Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- SAVIANI, Dermeval. *História da ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 9ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- WIGGERS, Verena. Aportes teóricos e metodológicos que subsidiam as orientações curriculares na Educação Infantil. *Anais da 32ª Reunião anual da ANPED*, Caxambu, 2009.
- _____. Educação Infantil é ou não é escola no Movimento de Reorientação Curricular de Florianópolis? *Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED*: Caxambu, 2001.
- _____. Vieses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros. *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED*: Caxambu, 2002.

Correspondência

Branca Jurema Ponce: É Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

E-mail: tresponces@uol.com.br.

Zenilne Durli: É Professora Doutora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina, na área de Educação e Infância.

E-mail: zenildedurli63@gmail.com.

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.
