

# **CURRÍCULO, CRIANÇA E INFÂNCIA: ENTRE DIFERENTES VOZES**

## ***CURRICULUM, CHILD AND CHILDHOOD: BETWEEN DIFFERENT VOICES***

## ***PLAN DE ESTUDIOS, LOS NIÑOS Y LA INFANCIA: ENTRE LAS DIFERENTES VOCES***

Gicele Maria Cervi<sup>I</sup>

Monique Cristina Francener Hammes Schütz<sup>II</sup>

<sup>I</sup>Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina – Brasil. E-mail: gcervi@furb.br

<sup>II</sup>Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina – Brasil. E-mail: moniquecfh@hotmail.com



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

### **Resumo**

O objetivo deste artigo foi analisar, a partir dos documentos legais e das práticas discursivas das professoras, os conceitos de criança, infância e currículo. A abordagem da pesquisa é qualitativa. Trata-se de uma pesquisa de campo. Realizou-se coleta de dados junto aos documentos legais e a duas professoras da Educação Infantil e duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Blumenau, Santa Catarina, no ano de

2014. Os resultados da pesquisa demonstram a sintonia das práticas discursivas das professoras com os documentos legais, o distanciamento entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a força dos discursos da psicologia e da medicina nas práticas discursivas das professoras entrevistadas e nos documentos legais, a fragilidade quanto às concepções de criança e currículo, das professoras entrevistadas, e a intensificação da escolarização, juntamente a ampliação do ofício de aluno das crianças pequenas. Percebeu-se que as discussões sobre currículo não atravessam o cotidiano das professoras pesquisadas e que a criança, ao fazer a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, torna-se aluno.

**Palavras-chave:** Criança. Currículo. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Infância.

### **Abstract**

*The purpose of this paper was to analyze, from legal documents and discursive practices of the teachers, concepts of child, childhood, and curriculum. The research approach is qualitative. It's about a field research was performed data collection along with the legal documents and two teachers of early childhood education and two teachers of first grades of elementary school from the municipal education network of Blumenau, Santa Catarina, in 2014. The results of the research demonstrate the syntony of the speech of teachers with legal documents, the distance between the early childhood education and the elementary school. They also presented the strength of the statements of psychology and medicine in the discursive practices of the interviewed teachers and legal documents, the fragility on the conceptions of child and curriculum, of interviewed teachers and the intensification of the level of education, along with the extension of the craft of student of the young children. We realized that the discussion on curriculum does not cross the every day of interviewed teachers and, the child when making the transition from the early childhood education to the elementary school becomes a student.*

**Keywords:** Child. Curriculum. Early Childhood Education. Elementary School. Childhood.

### **Resumen**

*El objetivo de este estudio fue analizar, a partir de documentos legales y prácticas discursivas de los maestros, los conceptos del niño, la infancia y el plan de estudios. El*

*enfoque de investigación es cualitativo. Se trata de una investigación de campo. La recolección de datos se llevó a cabo junto con los documentos legales y dos profesoras de Educación Infantil y dos profesoras de los primeros años de una escuela primaria en el municipio de Blumenau, Santa Catarina, en el año de 2014. Los resultados del estudio demuestran la sintonía de las prácticas discursivas de las profesoras con los documentos legales, el distanciamiento entre la educación infantil y la educación primaria, el poder del discurso de la psicología y la medicina en las prácticas discursivas de las maestras entrevistadas y en los documentos legales, la fragilidad en cuanto a las concepciones de niño y plan de estudios, de las maestras entrevistadas, y la intensificación de la escolarización, junto con la ampliación del oficio de alumno de los niños pequeños. Se observó que el análisis sobre el plan curricular no contempla el cotidiano de las maestras encuestadas y que el niño, al hacer la transición del preescolar para la enseñanza primaria se convierte en alumno.*

**Palabras clave:** *Niño. Plan de estudios. Educación Infantil. Enseñanza primaria. Infancia.*

## **1 Introdução**

O presente artigo problematiza sobre quais as práticas discursivas sobre currículo, criança e infância estão presentes nos documentos legais e nos discursos das professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Blumenau. Acredita-se que tais concepções fundamentam o trabalho com as crianças pequenas.

Buscou-se conceituar: criança, infância e currículo e analisar tais conceitos a partir dos documentos legais e das práticas discursivas das professoras. A abordagem da pesquisa é qualitativa. Trata-se de uma pesquisa de campo, pois realizou-se coleta de dados com os entrevistados e dos documentos legais, no ano de 2014.

Primeiramente, discutem-se os conceitos de criança e infância, buscando compreender os discursos como construções ao longo da história. Em seguida discute-se o currículo, aquilo que dele se faz e o que ele faz, como um espaço de relações de poder e de construção de subjetividades. Apresenta-se a metodologia da pesquisa, suas características e sujeitos envolvidos. E, a terceira parte descreve e analisa os dados coletados durante a pesquisa de campo, que partem de práticas discursivas, tanto de documentos legais como das professoras

da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Blumenau, sobre as concepções de criança, infância e currículo.

As considerações finais inferem que a criança ao realizar a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental torna-se aluno, deixa de valorizar o que antes era importante para o seu desenvolvimento, como as brincadeiras e as interações, intensificando a escolarização. Percebeu-se que as discussões sobre currículo não atravessam o cotidiano das professoras pesquisadas.

## 2 Crianças e infâncias

Neste primeiro capítulo discutem-se os conceitos de criança e infância, buscou-se compreendê-los como construções ao longo da história. Procura-se definir tais conceitos como objetos de uma problematização e não como pontos finais de uma busca pela essência (SILVA, 2002).

A forma como se percebe a criança não é eterna e nem natural; as alterações que as figuras de criança têm sofrido no espaço e no tempo apontam para o seu caráter sócio-histórico e estão intimamente ligadas aos modos de alteração de socialização (VARELA; ALVARES-URIA, 1991).

A entrada das crianças na história é um fato recente. Na Idade Média a criança ao adquirir alguma desenvoltura física era misturada aos adultos, partilhando de seus trabalhos e jogos. A transmissão dos valores, dos conhecimentos e a socialização da criança não eram asseguradas e nem controladas pela família, mas eram garantidas pela convivência com os adultos, ajudando-a a fazer as coisas as quais devia aprender (ARIÈS, 1981). Segundo Ariès (1981), a família na Idade Média tinha por incumbência: a conservação dos bens, a prática comum de um ofício e a ajuda mútua quotidiana. Não tinha a função afetiva.

A partir do século XVII, duas abordagens distintas alteram o estado do lugar assumido pela criança e pela família. Primeiramente, a escola substitui a aprendizagem por meio de educação. E a criança passa a ser separada dos adultos numa espécie de quarentena, que segundo Ariès (1981) foi a escola.

A segunda abordagem corresponde aos movimentos de moralização dos homens promovidos pelos reformadores católicos e protestantes ligados à Igreja, às leis e ao Estado,

com a cumplicidade sentimental das famílias. A família torna-se lugar de uma afeição necessária, devido principalmente à importância que se passou a atribuir à educação.

A partir do século XVIII, estabelece-se um novo lugar para a criança, na nova paisagem social, e novos raciocínios populacionais, que se consolidam (BUJES, 2000). A partir de um grande aumento populacional, expansão da base monetária e um notável aumento da produção agrícola, emerge o problema da população que tem conexão estreita com o “desbloqueio da arte de governar”. O modelo da família que orientava a arte de governo perde sua potência. O objetivo do governo passa a ser a população. É preciso gerir a vida dos indivíduos, agir diretamente sobre a população. A família passa a se constituir como instrumento para o governo das populações (BUJES, 2000).

Segundo Bujes (2000), as crianças passam a ser alvo privilegiado destas operações de administração dos corpos, que visam uma gestão calculista da vida: tornam-se objeto de operações políticas, de intervenções econômicas, de campanhas ideológicas de moralização e de escolarização. É preciso garantir o mito da inocência da infância e inseri-la em processos de controle e regulação cada vez mais sofisticados.

Atualmente novas construções de criança têm emergido das perspectivas construcionistas e pós-modernistas na filosofia, sociologia e psicologia. As crianças são uma responsabilidade compartilhada do Estado e dos pais; elas possuem seus próprios direitos; são consideradas um grupo social e sua vida é afetada por fatores socioeconômicos; possuem voz própria e devem ser ouvidas. E a infância passa a ser entendida como: instituição social; um estágio do curso da vida, tão importante quanto outros estágios; construção social elaborada pela e para as crianças, contextualizada no tempo, local e cultura, variando conforme classe, gênero e condições socioeconômicas, portanto, são muitas infâncias e crianças (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Segundo Bujes (2003), esses discursos/construções, que se constituem como verdades, são transitórios, passageiros e superáveis, construídos no decorrer da história e alvos de instituições e de tecnologias de poder.

Gondra (2010) expõe que nos debates sobre a infância reconhece-se um *traço comum*: um período da vida humana, constituída por um sistema normativo, com características, formas, competências e funções, precisas ou fluídas, ancoradas em sistema de ordenação, que cada grupo social relaciona ao seu sistema valorativo. Tais atributos cancelam e autorizam

procedimentos, saberes, agentes, materiais, métodos e instituições especializadas em cada uma das etapas da vida. Segundo Varela e Uria (1991), esses estágios, capacidades lógicas e psicológicas criam uma espécie de infância universal que se sobrepõe às condições sociais e culturais.

Deste modo, há uma institucionalização geral da infância. As crianças passam a ser descritas em termos de população, um corpo quantificável, localizável, mensurável. Logo, pensar a infância como população é pensar medidas globais para essa massa, que exigirá práticas governamentais dos aspectos próprios a esse conjunto de seres (GONDRA, 2010). Portanto, as formulações de criança e infância não são isentas de poder, pelo contrário, são efeitos dos jogos de poder e de vontade de saber (BUJES, 2003).

Percebe-se que ao longo da história as crianças sempre existiram como seres biológicos de geração jovem, mas nem sempre houve a infância como categoria social de estatuto próprio (SARMENTO, 2004). Com o passar dos tempos os discursos sobre a infância e a criança alteram-se. É preciso refletir sobre esses discursos, pois constituem as práticas voltadas às crianças, moldando o nosso pensar, ideias e ações. Realiza-se um controle sobre os discursos, que levam à naturalização dos conceitos e camuflam as relações de poder que se constituíram historicamente.

### **3 Situando o que é currículo**

Os estudos na área do currículo, a partir da perspectiva pós-estruturalista, entendem o processo de significação como indeterminado, instável. Enfatiza-se a indeterminação e a incerteza nas questões de conhecimento, nada é preexistente (SILVA, 2004).

Segundo Silva (2002), há quatro questões centrais para discutir uma teoria de currículo, que a partir da teorização pós-estruturalista busca-lhe destacar o caráter produtivo.

A primeira questão é a do conhecimento e da verdade, que está intimamente ligada à teorização curricular, pois o que deve ser ensinado? E o que constitui conhecimento válido ou verdadeiro? A verdade é, sempre e já, interpretação. E o conhecimento é um trabalho de depuração. “O conhecimento não existe num campo neutro, num campo livre de forças. [...] O conhecimento é posto, imposto” (SILVA, 2002, p. 40).

A segunda questão refere-se à concepção de sujeito e subjetivação. O currículo quer modificar alguma coisa em alguém, o que supõe alguma concepção do que é esse “alguém” que deve ser modificado. Quem nós queremos que eles ou elas se tornem? O que eles e elas são? (SILVA, 2002).

A questão do poder é o terceiro componente de uma teoria curricular. Pois, no sentido contemporâneo, precisa-se ter alguma concepção sobre o que faz a coisa se mexer, o que, na perspectiva pós-estruturalista, é o poder, as relações de poder (SILVA, 2002).

E a quarta questão é a dos valores. “Valores são critérios para decidir o que, na conduta humana, é bom e o que é mau, o que é desejável e o que é indesejável” (SILVA, 2002, p. 42). O valor também pertence ao campo da invenção. A questão é saber de quem são os valores, para quem e para que servem (SILVA, 2002).

O currículo é aquilo que dele se faz, é um espaço de relações de poder, possui papel formativo, de construção de subjetividades (SILVA, 2004). A subjetividade é um conceito trabalhado por Foucault, que, segundo Silva (2004), tem como pressuposto o construir a si mesmo, de sermos sujeitos, tanto o que realiza a ação como o que se submete.

Para Popkewitz (1994), o currículo existe no interior da escola e pode ser visto como uma invenção da modernidade, na sociedade ocidental, que envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo. “O que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o eu” (POPKEWITZ, 1994, p. 174).

No currículo se produz formas construídas de raciocínio em padrões de conhecimento historicamente formados, constituidoras de identidades que circulam por todos os meandros da escolarização (JAEHN; FERREIRA, 2012). Nesse processo, o conhecimento público e o pessoal se fundem, disciplinando nossas escolhas e possibilidades e originando efeitos de poder, conforme Popkewitz (1997) denomina. Portanto, o sujeito é resultado de uma construção histórica muito particular e efeito dos dispositivos de poder que o constroem como tal (SILVA, 2004).

## 4 Metodologia

A abordagem da pesquisa é qualitativa, de natureza tipo básica exploratória. Trata-se de uma pesquisa de campo, pois realizou-se, em 2014, a geração de dados com documentos legais e pessoas, a partir de entrevistas semiestruturadas sobre os conceitos de criança, infância e currículo.

O estudo bibliográfico tomou como referência: Silva (2002; 2004), Bujes (2000; 2003), Ariès (1981), Gondra (2010), Jaehn e Ferreira (2012) e Popkewitz (1994; 1997). Os documentos legais selecionados foram: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

Foram pesquisadas duas instituições, uma de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental, pertencentes à rede municipal de Blumenau, Santa Catarina. Os sujeitos da pesquisa, portanto, foram duas professoras de cada instituição, totalizando quatro entrevistadas. Destaca-se que as professoras do Ensino Fundamental, entrevistadas, trabalhavam com turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental e as professoras de Educação Infantil trabalhavam com a modalidade de pré II, com crianças de cinco e seis anos. Deste modo, entrevistou-se as professoras que, por último, trabalhavam com a criança na Educação Infantil e as professoras que, primeiramente, receberam as crianças no Ensino Fundamental.

Escolheu-se essa instituição de Educação Infantil devido a sua proposta pedagógica distinta e, por ser, acima de tudo, uma instituição que tenta garantir o direito de ser criança e de brincar. A instituição de Ensino Fundamental foi escolhida por ser da rede municipal de Blumenau e por receber grande parte das crianças que concluem a Educação Infantil.

As entrevistas foram realizadas em cada instituição. Assim, pesquisadora e entrevistadas puderam conversar sobre o tema em questão. Foi utilizado recurso de áudio para gravação das entrevistas, mais tarde transcritas pela pesquisadora.

O roteiro de entrevista contém dez perguntas. As cinco primeiras perguntas são de identificação dos sujeitos entrevistados, relacionadas à escolha da profissão. As demais perguntas estão relacionadas aos conceitos de criança, infância e currículo, procurando identificar as concepções das entrevistadas sobre eles.

Denominou-se as duas professoras de Educação Infantil de “A” e “B”, e as duas professoras do Ensino Fundamental de “C” e “D”.

A professora “A” possui vinte cinco anos de idade e é formada em Pedagogia. Trabalha na Educação Infantil há oito anos, não obteve nenhuma experiência no Ensino Fundamental. A professora “B” tem trinta e sete anos, exerce o magistério há quatorze anos. É formada em Pedagogia. A professora “C” realizou especialização em gestão, orientação e supervisão e psicopedagogia, possui quarenta e dois anos de idade e vinte quatro anos de magistério. Por ultimo, a professora “D” tem quarenta e oito anos de idade, possui especialização em Ensino Fundamental e Educação Infantil e exerce o magistério há vinte e nove anos.

## **5 Descrição e análise dos dados**

Os dados coletados partem de práticas discursivas, tanto de documentos legais como das narrativas de professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Blumenau, Santa Catarina, com a intenção de analisar quais são as concepções de criança, infância e currículo.

### **5.1 Documentos legais**

Os documentos legais apresentam distintos discursos de verdades sobre a criança e a infância. Esses arsenais legais acabam por servir de referência para a proposição de um projeto pedagógico para a educação da criança brasileira (BUJES, 2000) e, nesta pesquisa, para as crianças de duas instituições municipais de Blumenau. Trata-se de uma microanálise.

Procurou-se explicitar as concepções de criança apresentadas nos documentos legais e quais aspectos são apontados como importantes para se desenvolver nesta etapa da vida, localizando as diferenças existentes entre os documentos que regulam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Analisou-se os documentos legais a partir de duas categorias. Primeiramente quais as concepções de criança presentes nos documentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e em seguida os eixos e objetivos do currículo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) compreendem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em especial, observando-se o Ensino Fundamental, nesta etapa:

[...] a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio. A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. *Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem* (BRASIL, 2013, p. 110, grifo da pesquisadora).

Percebe-se que, no Ensino Fundamental, as concepções sobre criança alteram-se bruscamente. As brincadeiras e as interações desaparecem, o destaque é para o ler, escrever, contar e para as normas de conduta social, conforme prescreve o documento.

Segundo Bujes (2000, p. 31), o documento “transmite e difunde uma verdade sobre o que é ser criança, uma concepção do seu destino social e uma série de propostas de como conduzir a prática pedagógica para produzir a criança desejada”.

Este conjunto de proposições tomadas como verdadeiras tem por base especialmente os discursos institucional e científico da psicologia. As crianças são inscritas numa ordem de poder que pautam comportamento e controle voltados para sua normalização, para tomarem a forma desejada (BUJES, 2000).

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Art. 2º, considera-se criança, a pessoa até doze anos de idade incompletos. O “aluno” das séries iniciais do Ensino Fundamental, para efeitos de lei, é criança.

A partir dos dados gerados nos documentos, percebe-se que na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a criança vira aluno. Segundo Sarmento (2011), o aluno é uma invenção, assim como a escola. E neste lugar:

[...] a criança é investida de uma condição institucional e ganha uma dimensão “pública”. De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado (SARMENTO, 2011, p. 588).

Desta maneira, “o aluno tem por ofício, de tomar a forma, adquirir a cultura escolar e ajustar-se à disciplina do corpo e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta” (SARMENTO, 2011, p. 589).

As distinções entre os eixos e objetivos dos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental são significativas. Os objetivos para a Educação Infantil apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013, p. 36) propõem: “o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Os eixos norteadores do currículo da Educação Infantil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), são: as interações e as brincadeiras, permeadas pelas diferentes linguagens e experiências.

No Ensino Fundamental, os objetivos ampliam-se e intensificam-se mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos; III – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade; IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; V – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social (BRASIL, 2013, p. 38, grifo da pesquisadora).

O currículo é estruturado a partir da base nacional comum do Ensino Fundamental, que deve abranger obrigatoriamente:

[...] o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso (BRASIL, 2013, p.114).

A organização curricular revela, novamente, a ampliação do ofício de aluno para as crianças pequenas, na mudança de um ano para outro. Perrenoud (1995), ao propor o termo “ofício de aluno,” refere-se ao trabalho a que a criança se submete ao entrar na escola. No cotidiano social as crianças estão diariamente envolvidas na escola com atividades específicas e especializadas, que envolvem tanto aprendizagem quanto habilidade. Neste sentido, exercer o “ofício de aluno” consiste em aprender uma função não escolhida livremente, ser dependente de terceiros, estar constantemente vigiado e controlado e sujeito a avaliações (LOSSO; MARCHI, 2011).

Segundo Popkewitz (1994, p. 185), nas escolas, a partir dos currículos, “aprende-se não apenas sobre o fazer e o conhecer. Aprender gramática, ciências ou geografia, é também aprender disposições, consciência e sensibilidades em relação ao mundo que está sendo descrito”. O currículo vincula as formas de falar e raciocinar com as questões de poder e regulação.

Deste modo, os currículos propostos sempre orientaram escolhas, limitaram opções e determinaram o âmbito de ação permissível. A vida das crianças entra no domínio explícito dos cálculos políticos (BUJES, 2000). Cálculos que exigem que aprendam rapidamente a ler, escrever e contar, pois é preciso “desenvolver a capacidade de aprender” (BRASIL, 2013, p. 38), deixando, de uma hora para outra, de querer brincar, de experimentar e de interagir, sugerindo que tais aspectos não desenvolvem aprendizagens.

## 5.2 Dados das entrevistas

As práticas voltadas às crianças refletem diferentes discursos sobre a criança, infância e o currículo. Discursos que moldam o nosso pensar, ideias e ações. Para tanto, procurou-se analisar tais discursos nas narrativas das professoras entrevistadas, partindo de três categorias

de análise: as concepções de criança, infância e currículo. As questões em análise correspondem às perguntas de seis a dez.

As professoras entrevistadas, ao discorrerem sobre suas concepções de infância e criança, apresentam respostas distintas. A Professora “A” respondeu que a criança *é um estágio da vida... uma coisa... mais biológica*. Para a professora “B” *é um estágio da vida... a criança é produtora de cultura*. Para a professora “C”, *é uma fase da vida... um ser em potencial*. E, para professora “D”, *criança é tudo de bom... é um período da vida*.

Quanto às concepções de infância para a *professora “A”, é uma construção social... são várias infâncias*. Para a professora “B,” *são diferentes infâncias dependendo da situação econômica e social*. Para a professora “C”, *é uma fase da vida... de muitas aprendizagens*. E para professora “D”, *é uma parte da vida*.

As práticas discursivas das professoras entrevistadas revelam que as concepções sobre a criança estão especialmente no campo biológico, compreendendo-a como um estágio da vida. Conforme escreve Gondra (2010), a vida e a infância são organizadas a partir do saber médico e da psicologia, em que as crianças são classificadas, repartidas em etapas e reconhecidas de atributos comuns.

A professora “B” compreende a criança como produtora de cultura, aspecto que revela como o discurso está em sintonia com documentos legais. Tal definição de criança aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

Percebe-se a dificuldade das entrevistadas “A” e “B” de conceituar criança, mas sabem de infância, pois se observa que desaparece a criança da Educação Infantil e quem aparece é a infância. Esta, como construção social, enfatizando a existência de infância e destacando a importância do contexto e meio social em que a criança vive.

As professoras “C” e “D”, tratando-se de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, talvez não discutam mais sobre o que são a infância e a criança e, sim, sobre o que fazer com o “aluno”, e sobre como ele aprenderá o que está definido para essa fase escolar.

A concepção de criança para a professora “C” é de um ser que necessita ser equipado com conhecimentos, habilidades e valores culturais dominantes (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Percebe-se a ênfase nos estágios biológicos, a influência da psicologia no

campo pedagógico, aspecto encontrado, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, quando propõe que nesta etapa, no Ensino Fundamental, a criança desenvolve:

[...] a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização (BRASIL, 2013, p. 110).

A professora “D”, ao descrever a criança, aponta-a como inocente, uma visão romântica. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003), esta concepção revela uma criança que necessita dos adultos, escondendo-as de um mundo do qual fazem parte.

De acordo com as repostas, pode-se inferir que entre essas duas instituições não há conexão sobre o que é criança, infância e como trabalhar com essa criança. Percebe-se a sintonia da fala das professoras com os documentos legais.

As respostas sucintas, das professoras entrevistadas, ao discorrerem sobre as concepções de criança e infância, podem decorrer da ausência de discussões sobre estas e pela influência da psicologia e da medicina, que hoje, ainda, são praticamente as únicas disciplinas que dão suporte à pedagogia. Pois, segundo Gondra (2010), ao se sublinhar a representação da vida enquanto etapa, privilegia-se o discurso médico e o da psicologia. Tal fragilidade reflete-se na prática docente e constrói identidades de professores que reconhecem o que é ser criança e o trabalho com as crianças na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental.

Segundo Sarmento (2002), as crianças são atores sociais plenos, competentes, ativos e com voz. No entanto, sustentar tal concepção implica não só no reconhecimento formal dos direitos das crianças, mas no reconhecimento das condições para o seu exercício, através de uma plena participação e de um real protagonismo, em todas as esferas da vida social.

As demais questões do roteiro de entrevista tem o intuito de analisar as concepções sobre o currículo presentes nas práticas discursivas das professoras.

A professora “A” alude apenas ao currículo formal, ou seja, às prescrições de conteúdos dos documentos escritos (MOREIRA, 1997). A professora “B”, além de mencionar o currículo formal, destaca o currículo em ação, aquele que ocorre efetivamente na prática escolar (MOREIRA, 1997). A resposta da professora “C” refere-se ao currículo formal

e ao currículo em ação. E a professora “D” alude ao currículo formal como ação e ao currículo oculto.

Porém, a professora “D” refere-se ao currículo oculto compreendendo-o como os conteúdos que ela desenvolve com seus educandos, que não estão no currículo proposto pela Secretaria da Educação de Blumenau. O currículo oculto não é apenas isso, ele envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Observa-se, ao analisar a fala das professoras “C” e “D”, a ênfase nos aspectos pedagógicos de ensino e aprendizagem, tais como organização, planejamento e objetivos; o currículo como documento legal, aquele que dá um norte, com objetivos determinados do que se quer alcançar, ou seja, o currículo formal.

A organização dos espaços e tempos não é mencionada como parte do currículo, mas como um aspecto que diferencia a Educação Infantil do Ensino Fundamental. Trata-se de uma concepção de currículo que parece não problematizar que identidades estão sendo construídas.

Observa-se que as professoras da Educação Infantil reconhecem a especificidade do currículo no Ensino Fundamental e vice e versa. Porém, as professoras de Educação Infantil possuem algumas reservas quanto à forma de organização do Ensino Fundamental. E as professoras do Ensino Fundamental restringem o currículo da Educação Infantil a projetos e atividades artísticas, aludem ao brincar como particularidade e característica marcante apenas da Educação Infantil, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento da criança.

O brincar associa-se à condição de aprendizagem, aprendizagem de sociabilidade, que acompanha a criança nas diversas fases da construção das suas relações sociais (SARMENTO, 2002). Porém, ao chegar ao Ensino Fundamental, o brincar deixa de existir, mesmo que as professoras reconheçam sua importância para o desenvolvimento da criança.

As respostas das professoras, portanto, remetem às diferenças existentes nos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e o que se faz com essas crianças nestes espaços, que corresponde às discussões sobre o ofício de aluno. Trata-se de uma projeção do trabalho fabril sobre a escola, de maneira que o aprendente transforma-se em aprendiz/aluno, a aprendizagem em trabalho e a condição do aluno em um ofício (SARMENTO, 2011).

Os currículos ajudam a produzir sujeitos específicos, constroem o que somos e o que não somos (SILVA, 2004). Para tanto, os discursos sobre currículo, das professoras entrevistadas, dão visibilidade às concepções de criança e infância, que possuem, a partir dos quais é possível identificar quem são esses sujeitos e o que se espera que eles se tornem.

Deste modo, determinados conteúdos e formas de ensiná-los produzem identidades que se relacionam às formas de ver e entender o mundo e as coisas, que codificam formas de agir, falar e sentir. Portanto, constroem subjetividades.

Independente do espaço, Educação Infantil ou Ensino Fundamental, existe um currículo. Um currículo que quer modificar alguma coisa em alguém, o que supõe alguma concepção do que é esse “alguém” que deve ser modificado. O currículo carrega, implicitamente, alguma noção de subjetivação e de sujeitos: quem nós queremos que eles ou elas se tornem? O que eles e elas são? (SILVA, 2002).

Se o currículo sempre pretende modificar as pessoas e é sempre resultado de uma seleção, quando professores não discutem o currículo e que currículo a escola está vivenciando?, Será que sabem, conforme escreve Deleuze (2004)? Em que querem nos atualizar?

## 6 Considerações finais

Os conceitos de infâncias, crianças e currículo, trabalhados neste artigo, não foram entendidos como certos ou errados e acabados, mas como componentes de uma problematização, enquanto discursos que se constroem ao longo da história.

O “currículo é o coração da escola” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19) e pouco se sabe sobre ele. Por que professores e professoras raramente discutem e refletem sobre o currículo? A criança, indivíduo ao qual se dedica a formação e instrução no espaço escolar, não carece que professoras e professores saibam mais sobre este sujeito? E o que estão construindo?

No currículo se forja o que somos, cria-se sujeitos específicos, produzem formas de ver, agir, sentir, falar sobre o mundo e sobre as coisas. Portanto, o currículo constrói subjetividades, cabem-se questionar quais.

## Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRASIL. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 01 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: < <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 mar. 2014.

BUJES, M. I. E. Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (26ª R. A. ANPED)**, 2003, Poços de Caldas (MG), p. 1-13. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação e Realidade**, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jun. 2000. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/50778/31639>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

DAHLBERG, G.; MOOS, P; PENCE, A. Construindo a primeira infância: o que achamos que isto seja? In: DAHLBERG, G.; MOOS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 63-85.

DELEUZE, G. **Crítica e Clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2004.

GONDRA, J. G. A emergência da infância. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 195-214, abr. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/10.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

JAEHN, L.; FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 256-272, set./dez. 2012. Disponível em: <

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/jaehn-ferreira.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

LOSSO, C. D.; MARCHI, R. C. A construção social do “ofício de aluno” na educação infantil. **Atos de pesquisa em educação**. PPGE/ME FURB, v. 6, n. 3, p. 603-631, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2821/1826>>. Acesso em 13 mar. 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (org.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 9-28.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 173-210.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica- poder e conhecimento em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J. e CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições Asa. 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB**. v. 6, n. 3, p.581-602, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819/1825>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e Culturas da Infância**. Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002. p. 1-18. Disponível em: <[http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2014.

SILVA, T. T. da. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, A. F. B. e MACEDO, E. F. (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto editora, 2002. P. 35 – 52.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 7. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VARELA, Julia; ALVEREZ – URÍA, F. **Arqueologia da escola**. Las ediciones de La Piqueta. Madrid, 1991.

Cervi, G. M.; Schütz, M. C. F. H.

Recebido em: 30/07/2014

Revisado em: 11/06/2016

Aprovado para publicação em: 25/08/2016

Publicado em: 20/12/2016