



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6803 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT12 - Currículo

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Ana Karoline Pereira Wernz Rabelo - UFMA- PPGEEB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Luiz Maximo Lima Costa - UFMA- PPGEEB – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Maria José Albuquerque Santos - UFMA - Universidade Federal do Maranhão

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

1 INTRODUÇÃO

Vivenciamos um período delicado na educação mundial. A pandemia da COVID-19 (*Corona Virus Disease*) alterou o funcionamento de escolas e milhões de crianças deixaram de frequentá-la em 2020. Em 11 de março, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia causada por um novo coronavírus, sendo este de uma família de vírus que causa infecções respiratórias. O novo coronavírus foi descoberto em 2019, após casos registrados da COVID-19 na China. (BRASIL, [2020]).

Diante desses acontecimentos que recaem na educação mundial, é fundamental investigar como está sendo reorganizado o currículo da Educação Infantil. Por isso, um estudo desta natureza irá ajudar na compreensão do momento em que escola, criança e família estão imersas. Assim, o objetivo deste estudo é investigar os desdobramentos do currículo da Educação Infantil em meio à pandemia da COVID-19.

O caminho metodológico baseia-se na pesquisa do tipo estudo de caso (ANDRÉ, 2005). Retomamos a definição de Demo (1999, p. 36), que diz que a pesquisa “poderia ser: *diálogo inteligente com a realidade*, tomando-o como processo e atitude, e como integrante do cotidiano”. Para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada com uma Supervisora Pedagógica e uma Professora de Suporte Pedagógico, além de análise documental (MARCONI; LAKATOS, 2017).

O interesse por investigar a temática surgiu a partir dos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa em Currículo da Educação Básica (GPCEB), vinculado à Universidade Federal do Maranhão, e pelo desejo de se aprofundar nas perspectivas e possibilidades do momento

singular que a Educação Infantil vivencia. Logo, buscamos compreender as estratégias utilizadas para a reorganização curricular que envolve crianças pequenas[1] no sistema de ensino da rede municipal de Bacabeira/MA.

Inicialmente, falamos sobre as concepções de currículo e a Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), quando traçamos brevemente a trajetória do currículo, fundamental para a percepção das práticas realizadas na escola e fora dela. Na segunda parte descrevemos o surgimento das instituições para infância e alguns marcos e avanços da Educação Infantil brasileira. Os resultados apontam para uma forma diferente de fazer currículo na Educação Infantil, longe daquela que sabemos ser adequada. Por fim, nas considerações finais retomamos a reflexão sobre o tema, de modo a contribuir com a valorização da escola como instituição insubstituível na formação humana.

2 CURRÍCULO: TEXTO E CONTEXTO?

Faremos uma análise sobre alguns marcos relativos ao currículo para auxiliar na compreensão da conjuntura recente da Educação, sobretudo a Educação Infantil.

O currículo é uma composição híbrida, pois recebe influência de elementos e agentes diversos. Para Lopes e Macedo (2011, p. 19), os inúmeros estudos curriculares o definem de formas variadas, portanto não é possível responder “o que é currículo”. Essa definição, ao que tudo indica, é localizada historicamente, então, para cada novo conceito há um novo sentido relacionado a sentidos prévios.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. (APPLE, 2005, p. 59).

O currículo não é só uma questão de saber o que ensinar e sim qual conhecimento é selecionado para ser elencado como legítimo, tornando-se parte de um conjunto de conhecimentos a serem passados adiante. O desafio é desconstruir. Pensar currículo para além dos documentos-textos escritos (FERRAÇO, 2011, p. 11) significa tirá-lo do confinamento de ideias arraigadas no imobilismo.

Lopes e Macedo (2011) apontam nos estudos curriculares algumas teorias que confrontam a prática da reprodução e de poder exercida pelo currículo sobre a educação. As teorias críticas e pós-críticas apontam a escola e o currículo como aparatos de controle, cuja diferenciação de classes é garantida pelo sistema capitalista. O currículo seleciona aquilo que dever ser ensinado para estruturar o arranjo social estabelecido e, com isso, impõe a ideologia dominante. O currículo é uma operação de poder (SILVA, 2010). Envolto em uma prática discursiva, o currículo se arquiteta a partir daquilo que dizem sobre ele.

Pensar em currículo hoje no Brasil é pensar também em BNCC. A versão em vigor é a terceira versão (BRASIL, 2017), produzida após debates somente para Educação Infantil e Ensino Fundamental, lançada e homologada em dezembro de 2017 (CORREA, 2019). O ano de 2020 corresponde ao ano de implementação da BNCC por meio de recursos federais, estaduais e municipais. Contudo, mesmo diante de debates públicos duvidosos sobre a participação social no processo de elaboração, estes corroboram a visão estática daquilo que deveria ser o currículo e a forma como ele deveria ser seguido pelas instituições educativas.

3 MARCOS E AVANÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infância não é somente um período biológico; ela é uma construção social criada pela sociedade, por isso nem sempre foi concebida da forma atual, colocando a criança como sujeito de direitos.

Os primeiros ensaios para Educação Infantil ocorreram nas camadas mais abastadas, já com caráter pedagógico. (SARAT, 2009). Para as crianças pobres, cujas mães precisavam trabalhar fora, entidades filantrópicas, assistencialistas e religiosas tomaram a iniciativa de criar as instituições com essa natureza. As crianças pobres eram destinadas às instituições assistencialistas, como as creches, e as ricas frequentavam o jardim de infância, voltado para o desenvolvimento educativo com base em princípios cognitivos, fato que teve início no século XVII e durou até o século XIX.

O atendimento de crianças órfãs e pobres surgiu da experiência colonial das “rodas de expostos” (FRAZÃO, 2015). A Roda dos Expostos, marco do abandono infantil, criada em Portugal em 1845, era uma forma de “amenizar” o desamparo de milhares de crianças, tendo sido uma afronta às leis sociais e humanas. Essa diferenciação criou a dicotomia entre cuidar e educar até hoje discutida na práxis da Educação Infantil. Vale ressaltar a criação do Jardim de Infância, o *Kindergarden*, criado na Alemanha em 1840 por Fröebel, tido como idealizador das bases para Educação Infantil. Nesse modelo são respeitadas as atividades e a liberdade infantil. (ARCE, 2002).

A Convenção dos Direitos da Criança, realizada em 1989 e assinada em 1990, foi um dos primeiros documentos a reconhecer a criança como indivíduo parte da sociedade e, portanto, dotada de direitos, como, por exemplo: direito inerente à vida, liberdade de expressão, de ser cuidada no seio familiar e fora dele etc. (BRASIL, 1990).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 foram marcos das políticas para infância. A Constituição reconheceu a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado. A LDBEN considerou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo “como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social [...]” (BRASIL, 1996, não paginado).

Além dos escritos já citados, são destaque o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1999) e a mais recentemente Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCCEI). Todos os documentos têm o objetivo de nortear o trabalho na Educação Infantil, sendo que o último inclui inúmeras mudanças e promessas de uma educação comum de qualidade.

4 METODOLOGIA

O caminho metodológico teve o propósito de viabilizar, da forma mais clara possível, a pesquisa educativa. Para tanto, considerando a escolha de apenas um objeto de pesquisa (MATOS; VIEIRA, 2002), selecionamos a pesquisa do tipo estudo de caso. O estudo de caso realça uma situação, um fenômeno particular e o conhecimento por ele gerado encontra eco na experiência por ser vivo e sensível. (ANDRÉ, 2005).

A pesquisa ocorreu na rede de ensino municipal de Bacabeira/MA. O município está localizado a 56km da capital maranhense e, de acordo com os dados, estima-se uma população de 17.053 habitantes (IBGE, 2017). Das 23 escolas do município, 16 possuem o

Infantil I e Infantil II, crianças de 4 e 5 anos. O município de Bacabeira foi criado pela Lei nº 6.187, de 10 de novembro de 1994, data em que foi desmembrado do município de Rosário (CORREIA FILHO, 2011). Os sujeitos envolvidos diretamente na pesquisa foram uma Supervisora Pedagógica e uma Professora de Suporte Pedagógico da Educação Infantil.

O instrumento escolhido para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Para Marconi e Lakatos (2017), as técnicas de pesquisa correspondem à parte prática da coleta de dados, logo, a entrevista consiste em uma documentação direta intensiva, pela qual o entrevistador recolhe verbalmente as informações necessárias. O entrevistado responde a um grupo de perguntas previamente estabelecidas que não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI, 2003). A entrevista foi realizada através do serviço de comunicação por vídeo denominado Google Meet.

Já a análise documental, segundo Lüdke e André (1986), auxilia nas informações obtidas por outras técnicas e gera aspectos novos sobre determinado problema ou tema. Assim, é possível analisar os fatos tomando como referência as fontes documentais escolhidas para pesquisa, no caso o Plano de Ação da equipe de Supervisão Pedagógica.

5 RESULTADOS DA PESQUISA

Por intermédio da entrevista semiestruturada com a Supervisora Pedagógica e a Professora de Suporte Pedagógico, obtivemos um conteúdo que posteriormente foi organizado em categorias de análise, mediante o que consideramos como questões simples e aprofundadas. O diálogo teve como ponto de partida a importância da Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos. Assim, destacamos as seguintes concepções:

A Educação Infantil é a base, é como uma casa, a base precisa ser bem preparada para que venha ser sustentada. A Educação Infantil precisa ser bem trabalhada, pois a criança irá levar para vida toda os conhecimentos obtidos. A criança de 4 e 5 anos é observadora, curiosa, cheia de potencial investigativo. (Professora de Suporte Pedagógico).

A Supervisora Pedagógica ressaltou a primeira etapa da Educação Básica, colocando-a como uma fase de importante desenvolvimento para a criança. O Art. 29 da LDBEN pontua a Educação Infantil como primeira etapa da Educação básica, tendo como “finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Quanto aos impactos causados pela COVID-19 no currículo da Educação Infantil, ambas destacaram um abrupto rompimento da relação criança e escola, sendo essa a etapa mais prejudicada pela pandemia em relação às outras etapas da Educação Básica. A Supervisora Pedagógica relatou que as aulas tiveram início no dia 10 de fevereiro, porém algumas turmas iniciaram somente em março, tendo em vista a falta de professoras. As crianças e as professoras tiveram pouco contato com a escola, pois no dia 17 de março as aulas foram suspensas. Para Vygotsky (1998), a interação com o meio de forma intencional, caso da relação estabelecida na escola entre crianças e professores, possibilita aprendizagem. Portanto, essa suspensão impetuosa de relacionamento causou irregularidade na aprendizagem formal da criança. Diante disso, o currículo precisou ser reavaliado.

Sobre as medidas tomadas para minimizar os impactos da suspensão das aulas no currículo, as entrevistadas relataram o seguinte:

Primeiramente fizemos um plano de ação. Após o plano ter sido aprovado foram tomadas as primeiras iniciativas de contato com a escola e com as famílias. Formações

continuadas e reuniões com Gestores, Professores de Suporte Pedagógico e professoras de sala de aula foram sistematicamente organizadas, a partir de então as atividades que proporcionassem vínculo entre a escola e a família foram colocadas em prática no currículo. Utilizamos as seguintes ferramentas on-line: serviço de mensagem instantânea Telegram, aplicativo multiplataforma de mensagem WhatsApp, serviço de comunicação por vídeo Google Meet, rede social Facebook e Instagram. (Supervisora Pedagógica).

Foi realizado um trabalho muito interessante proposto pela Secretaria de Educação. Foram realizadas reuniões e formações. Houve uma tentativa de manter o contato da criança com escola e com a professora. As professoras foram orientadas a produzir vídeos, áudios e textos que após análise eram postados nos grupos de WhatsApp de pais das escolas, no Facebook e no Instagram. (Professora de Suporte Pedagógico).

A escola, no dizer de Gadotti (2007), é um lugar de beleza, de gente, de vida. Ainda que lhe falte tudo, as relações estão ali. O papel social que a escola desenvolve não foi substituído por nenhuma outra instituição da sociedade. Sendo assim, “A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver” (GADOTTI, 2007, p. 12).

Como parte do rol de perguntas, incluímos as dificuldades encontradas para concretizar as medidas pensadas no currículo por meio do Plano de Ação. As participantes responderam que, por se tratar de um momento singular, tudo parecia muito complicado no início. A falta de orientação da Secretaria de Educação, a dificuldade de reunir remotamente gestores e professores e, principalmente, o alcance das atividades propostas para as crianças foram as principais dificuldades. Por se tratar de um município pequeno e carente do estado do Maranhão, uma parte das famílias não tem acesso à internet. “Infelizmente não conseguimos levantar os dados das famílias atingidas por essas ações remotas no currículo da Educação Infantil” (Supervisora Pedagógica).

No Brasil, um em cada quatro indivíduos não possui acesso à internet. A maioria relata que o alto custo é o principal motivo para a falta de acesso. (CETIC, 2016). A impossibilidade de acesso às ações e atividades propostas via internet retrata uma realidade do município.

Outro ponto de destaque nas entrevistas é o papel da família durante o processo. Gadotti (2007) expõe a família como a primeira comunidade de aprendizagem. A escola, por ser a segunda comunidade, precisa considerar a primeira e aceitar, assim como na família, que todos precisamos de tempo para aprender. A quarentena, imposta pela pandemia da COVID-19, foi o tempo de aprender em casa e com apoio da família, afinal, currículo não é só o escrito no papel e feito pelo professor na escola, embora o resultado de uma seleção esteja sempre nos discursos que versam sobre ele. O currículo vai além, é espaço, é tempo, é viagem, é texto, é documento, é a nossa vida. (SILVA, 2010).

6 CONCLUSÃO

Até a conclusão deste artigo, ainda continuamos vivendo um novo tempo imposto pela pandemia de COVID-19, pois nenhuma medicação ou vacina está disponível para população. Com efeito, escolas por todo o mundo encontram-se fechadas ou em período de reabertura gradual.

Os impactos causados pela pandemia na Educação não podem ser analisados com clareza até que a ordem a qual conhecemos como padrão seja reestabelecida. Portanto, outras pesquisas sobre a temática são necessárias para aprofundar o debate do currículo da Educação Infantil. Contudo, nenhuma adaptação curricular, ainda que passível de flexibilidade e de tentativas de aliviar o ócio da quarentena estabelecida mundialmente, é capaz de substituir as

vivências da criança pequena na escola.

Palavras-chave: Currículo. Educação Infantil. Pandemia.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARCE, A. L. Friedrich Fröebel a pedagogia dos jardins-de-infância. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, maio/ago. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Combate a COVID-19**. [2020]. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2020, 16:32:10.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 06 jun. 2020, 10:13:55.

BRASIL. **Decreto nº 99. 710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os direitos da criança. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em: 06 jun. 2010, 04:12:18.

CETIC. **Panorama setorial da Internet**, ano 8, n. 1, mar. 2016. Disponível em: <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/6/Panorama_Setorial_11.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020, 23:30:02.

CORREA, B. À base de um golpe, a BNCC foi aprovada: implicações para Educação Infantil. *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (Org). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 95-107.

CORREIA FILHO, F. L. Projeto Cadastro de Fontes de Abastecimento por Água Subterrânea. **Relatório diagnóstico do município de Bacabeira**. Teresina: CPRM – Serviço Geológico do Brasil, 2011.

DEMO, P. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAÇO, C. E. (Org.). **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos**,

imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro, Rovelte, 2011.

FRAZÃO, M. das D. C. Orientações para creches no Brasil: O Programa “Primeiro, a Criança”. *In*: MELO, J. C de; CHAHINI, T. H. C (orgs.). **Reflexões & práticas na formação continuada de professores da Educação Infantil**. São Luís: EDUFMA, 2015.

GADOTTI, M. **A escola e o professor Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

IBGE. **Características da população e dos domicílios: resultados do universo**. Rio de Janeiro: Censo Demográfico, 2017. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/bacabeira/panorama> >. Acesso em: 02 jun. 2010, 16:13:38.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MATOS, S. L.; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2. ed. rev. atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

SARAT, M. Infância e educação infantil: do renascimento à modernidade. *In*: SARAT, M. (org.). **Fundamentos filosóficos da educação infantil**. 2. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2009.

SILVA, T. T da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

[1] “Crianças com 4 e 5 anos e 11 meses” (BRASIL, 2017, p. 44).