

# O CURRÍCULO E O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORGANIZAÇÃO SIGNIFICATIVA DOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

Aline Araújo Caixeta da Silva<sup>1</sup>

Modalidade do Trabalho: Pôster

Grupo de Trabalho: Didática, Práticas de Ensino e Estágio

## Resumo

Este trabalho, resultante de uma pesquisa de cunho teórico-descritivo-bibliográfico, pretende discutir algumas concepções acerca do currículo e as implicações destas para a organização da prática pedagógica na Educação Infantil, enfatizando, a organização do espaço, em uma discussão que procura articular teoria e prática, segundo a abordagem sócio-histórica-dialética. Consiste em uma análise desenvolvida com o objetivo de incentivar o debate neste campo de pesquisa, que possui uma trajetória recente, no Brasil. Para orientar esta pesquisa adotou o método materialista histórico dialético, que procura apreender os fenômenos, numa perspectiva de totalidade, explicitando suas contradições. Entender como o currículo se organiza na Educação Infantil perpassa pela compreensão das concepções de currículo que orientam as práticas pedagógicas desenvolvidas no trabalho com a criança pequena. Nesse sentido, o currículo precisa ser visto em sua polissemia de sentidos, constituído nas relações estabelecidas dentro dos contextos de ensino e aprendizagem da criança de 0 a 5 anos, considerando uma diversidade de aspectos, dentre eles a organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil. Para tal discussão, faz-se necessário o entendimento da criança como protagonista, sujeito de direitos cujas necessidades e especificidades precisam ser respeitadas, tentando superar uma visão “adultocêntrica” de educação para a infância. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) contribuem para essa discussão uma vez que traz essa concepção de criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura. Sendo assim, a organização dos espaços de aprendizagens tem sua relevância e precisam ser vistos como uma dimensão do trabalho pedagógico e, portanto, parte integrante da organização curricular. Dessa forma, não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências, é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente. Por tudo isso, destaca-se a atuação do professor como ator consciente das possibilidades e das necessidades infantis, entendendo que o espaço escolar precisa ser organizado de forma significativa, na qual adultos e crianças trabalhem em uma construção solidária deste ambiente de aprendizagem.

**Palavras-chave:** currículo; Educação Infantil; espaço; abordagem dialética; aprendizagem

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras – Português/Francês (UFG) e Pedagogia (UVA). Especialista em Alfabetização – ênfase no Letramento (Faculdade Sudamérica). Atualmente, aluna do Curso de Especialização em Educação Infantil – Turma 2012/2014 – da Universidade Federal de Goiás/Faculdade de Educação. Professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino (GO) e Coordenadora de Formação, Tecnologias e Material Didático, na Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, atuando também como formadora de professores que trabalham com a Educação Infantil. Contato: [aline1313@gmail.com](mailto:aline1313@gmail.com)

## **Introdução**

O objetivo deste trabalho é discutir, por meio de uma pesquisa de cunho teórico-descritivo-bibliográfico, algumas concepções acerca do currículo e as implicações destas para a organização da prática pedagógica na Educação Infantil, enfatizando, a organização do espaço, buscando articular teoria e prática, segundo a abordagem sócio-histórica-dialética.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender o currículo como algo dinâmico, constituído nas relações, construído para as crianças, sujeitos competentes e com direitos próprios, de forma coletiva, dialogada, intencional e apropriada.

Para essa discussão, o presente artigo traz um percurso histórico acerca do currículo na educação brasileira, bem como, na Educação Infantil, a fim de remontar a trajetória desse campo de estudo.

Nessa trajetória, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) ganham destaque, uma vez que são instrumentos de orientação para a organização das atividades cotidianas das instituições de Educação Infantil. As DCNEIs destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, valorizando, neste movimento, o papel dos professores que atuam com as crianças de 0 a 5 anos. Dessa maneira, as ações precisam dar voz às crianças, percebendo a forma como os pequenos significam o mundo e a si próprios.

Pensando nessa (res)significação que a criança pequena estabelece a partir de suas vivências e experiências, este trabalho fomenta ainda o debate em torno das relações do currículo com o cotidiano na Educação Infantil, focando na seguinte questão: qual seria a influência da construção curricular na organização do espaço das instituições que atuam com crianças pequenas? De que forma esse espaço contribui para um ensino e aprendizagem significativos?

Este texto pretende refletir sobre todas as questões apresentadas com o intuito de subsidiar as ações de todos aqueles que se preocupam com a educação das crianças de 0 a 5 anos, buscando a garantia dos direitos dessas crianças os quais vão além dos direitos fundamentais da provisão e da alimentação, compreendendo, também, o direito de participação na vida social e cultural, o direito de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente.

### **1. O Percurso Histórico das discussões acerca do Currículo na Educação Brasileira**

Compreender o conceito de currículo e as implicações teórico-práticas dessa conceituação no contexto da Educação Infantil não é uma tarefa simples. São várias as

concepções que perpassam a construção desse conceito e cada uma delas orientarão de forma diferente a organização da prática da educação da criança pequena.

Conforme afirma Sacristán (1998), as concepções curriculares são as formas adotadas pela “racionalidade ordenadora” do campo teórico-prático.

(...) Embora o currículo seja, antes de mais nada, um problema prático que exige ser gerenciado e resolvido de alguma forma, os esquemas de racionalidade que utiliza não são totalmente independentes de certas orientações de racionalidade para a ordenação desse campo problemático (...) (SACRISTAN, 1998, p. 35).

Assim, pensar acerca de currículo, exige-se pensar em todo o movimento, toda a dialética da prática pedagógica e dos envolvidos nesse processo, bem como, as relações que surgem entre esses elementos, fatores esses que contribuem para a construção de um currículo significativo.

Segundo Moreira (1990), foi nas décadas de vinte e trinta, com as reformas educacionais promovidas pelos pioneiros, que iniciou-se as primeiras discussões acerca de currículo no Brasil.

Nessa mesma época, aliada as reformas educacionais, as ações instituídas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar (PABAEE) tiveram sua importância na construção da ideia de currículo para as discussões educacionais.

Essas reformas tentaram, de certa forma, implementar no país o ideário escolanovista, pautado em uma tendência progressivista. No entanto, a tradição epistemológica que fundamentou as reformas educacionais da referida época, bem como, o enfoque curricular desenvolvido pelo INEP e pelo PABAEE combinava elementos da tradição clássica, do tecnicismo e da tendência progressista, constituindo, assim, a base teórica dos primeiros estudos sobre currículo.

Nesse contexto, Anísio Teixeira se destacou ao promover a reorganização da instrução pública na Bahia. Nessa reorganização, as disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, sendo-lhes atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viver em sociedade. Essa maneira de entender o papel das disciplinas escolares implicou na ênfase do crescimento intelectual, além do desenvolvimento social, moral, emocional e físico do aluno. O currículo ainda estava centrado em disciplinas, no entanto, tentava estar de acordo com a realidade social e não apenas centrado em atividades.

Para Anísio Teixeira, o currículo se constituía um meio para o atendimento dos interesses individuais das crianças, bem como, das necessidades sociais.

Enquanto Anísio Teixeira introduzia algumas inovações no que diz respeito ao currículo e ao ensino, em Minas Gerais, Francisco Campos e Mário Casassanta procuravam reorganizar os ensinos elementar e normal. Essa reforma do ensino elementar enfatizou que as crianças não eram adultos em miniatura, uma vez que tinham seus próprios interesses e necessidades, os quais precisavam ser respeitados e desenvolvidos. Nesse momento, Campos e Casassanta sistematizaram com mais clareza o pensamento progressista da Escola Nova.

Os princípios do progressivismo evidenciam-se ainda no realce a trabalho de grupo nas salas de aula, ambientes instrucionais democráticos, processo ativo de ensino e aprendizagem, cooperação entre professor e aluno, conexão entre o conteúdo do currículo e a vida real, etc (MOREIRA, 1990, p. 89).

Ainda na década de 1920, em 1927, aconteceu a reforma elaborada por Fernando de Azevedo, no antigo Distrito Federal. Esta foi a reforma considerada uma das mais revolucionárias e sofisticadas das reformas promovidas nessa época, uma vez que, segundo seu próprio idealizador, pretendeu modernizar o sistema escolar e organizá-lo de acordo com princípios filosóficos coerentes. Dessa forma, a reforma em questão estava em consonância com uma civilização industrial, considerando as metas de uma sociedade moderna e as necessidades reais do país, lidando com assuntos técnicos de forma consistente com uma nova concepção de vida e cultura. (AZEVEDO, 1971 *apud* MOREIRA, 1990)

Em todas as reformas supracitadas, havia certa preocupação em adaptar as ideias e teorias ao contexto brasileiro, tendo em vista que, muitas vezes, essas ideias eram originárias de outros contextos, como, por exemplo, o contexto americano.

De acordo com a discussão promovida por Moreira (1990), as reformas educacionais empreendidas pelos pioneiros representaram um importante rompimento com a escola tradicional, devido sua ênfase na natureza social do processo escolar, sua preocupação em renovar o currículo, sua tentativa de modernizar métodos e estratégias de ensino e de avaliação, bem como, a insistência na democratização da sala de aula e da relação professor-aluno.

No que se refere particularmente ao currículo, as referidas reformas não propuseram, de fato, procedimentos detalhados sobre planejamento curricular, entretanto, a ênfase na metodologia de ensino compensava essa falta e oferecia diretrizes para a prática curricular.

Nesse contexto de desenvolvimento do campo do currículo, o INEP teve seu destaque. O INEP foi criado em 1938 para funcionar como centro de estudos de todas as questões educacionais relacionados com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde. Em 1952, Anísio Teixeira foi nomeado diretor do Instituto e promoveu um levantamento de todo o sistema educacional brasileiro. O resultado desse trabalho foi o lançamento da primeira revista brasileira sobre currículo, além disso, foram criados, em diferentes regiões do país, Centros de Pesquisas Educacionais que promoveram cursos sobre currículo. Entretanto, como sinaliza Moreira (1990), essa discussão envolvendo currículo evidencia que o campo estava mais associado ao trabalho dos supervisores do que com os dos professores. As ideias disseminadas pelo INEP fundamentavam-se, principalmente, em ideias progressivistas.

O enfoque curricular do Instituto ilustra-se bem com a publicação do livro *Introdução ao Estudo da Escola Primária* (1955), de João Roberto Moreira. O referido autor ilustra como os objetivos educacionais podem ser selecionados de diferentes filosofias – aristotelismo, tomismo, idealismo moderno, realismo e pragmatismo –, preconizando, assim, uma integração entre as ideias religiosas, progressivistas e conservadoras. O que forma um mosaico de princípios e técnicas que tornam sua teoria curricular um tanto quanto inconsistente.

Por sua vez, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE), um acordo entre Brasil e Estados Unidos, visava o treinamento de supervisores de ensino primário e professores de escolas normais e de cursos de aperfeiçoamento de professores, produzindo, adaptando e distribuindo materiais didáticos para serem utilizados no treinamento de professores. Vários departamentos foram criados nesse Programa, sendo o departamento de Currículo e Supervisão responsável pela organização de cursos sobre currículo, bem como, pela assistência técnica, em questões curriculares, às autoridades educacionais dos diferentes Estados brasileiros. O referido departamento criou três disciplinas cujo principal objetivo era o como planejar e desenvolver currículo – havia um foco no “como fazer” (MOREIRA, 1990, p. 111): Currículo na Escola Elementar, Supervisão do Ensino na Escola Primária, Currículo e Supervisão. Mais uma vez, é possível perceber a intenção de instrumentalização do supervisor para que este ajude o professor a executar bem seu programa de ensino.

Como pode se perceber, tanto o INEP quanto o PABAEE foram responsáveis pelo treinamento dos primeiros especialistas em currículo no Brasil. Essa nova especialização desejava aumentar o controle sobre o processo de elaboração e implementação do currículo.

Desejava-se um currículo que contribuísse para a coesão social, que formasse o cidadão de um mundo em mudança, e que atendesse às necessidades da ordem industrial emergente. O sistema educacional brasileiro tornava-se mais complexo: era preciso que um imenso número de professores com pouco ou nenhum treinamento viesse a ensinar, eficientemente, crianças até então excluídas das salas de aula do país (MOREIRA, 1990, p. 121).

Nesse sentido, com o campo do currículo em pleno desenvolvimento, nos anos sessenta e setenta houve um alargamento dessa discussão com a introdução de *Currículos e Programas* na universidade brasileira. O surgimento dessa disciplina foi favorecido pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/1961 – na qual evidenciou-se uma tímida preocupação com o currículo no ensino primário, ao mesmo tempo, em que sinalizou uma margem para as escolas secundárias, permitindo-lhes que estas definissem parte de seus currículos.

A inserção de *Currículos e Programas* nas universidades brasileiras aconteceu, de forma gradativa. Em 1962, a disciplina foi inserida no Curso de Pedagogia, como disciplina eletiva. Entretanto, nesse momento, a figura do especialista em educação ainda não era realmente presente nas instituições de ensino brasileiras. Somente em 1969, a referida disciplina passou a ser estudada, compulsoriamente, pelos futuros supervisores escolares, nos cursos de Pedagogia, contribuindo, dessa forma, para a efetivação desses estudos nas faculdades de educação do Brasil.

Foi na década de setenta que o campo de discussão sobre currículo adquiriu certa maturidade. Conforme afirma Moreira (1990), as escolas brasileiras não poderiam continuar copiando modelos estrangeiros, precisando superar sua dependência cultural e seu subdesenvolvimento. Nesse período, tem-se como exemplo de trabalho em prol de uma libertação educacional, o educador Paulo Freire, cuja proposta de educação visava a conscientizar os oprimidos, capacitando-os a refletirem criticamente sobre seu destino pessoal e social. Assim, o conteúdo curricular, para constituir-se em instrumento de conscientização e emancipação do oprimido, precisa corresponder à representação organizada, sistematizada e desenvolvida das coisas que o indivíduo deseja entender melhor.

Compreender a trajetória das discussões acerca do currículo, em geral, faz-se necessário para a compreensão da constituição do currículo pensado para a primeira infância.

## **2. O Conceito, os Princípios e os Fundamentos do Currículo na Educação Infantil**

Como já foi explicitado, o conceito de currículo é “polissêmico e a pluralidade de significados possibilita distintas interpretações e posições, configurando a complexidade que o caracteriza” (BARBOSA & ALVES, 2011).

Conforme afirma Sacristán (1998), a realidade do currículo não se mostra em suas modelagens documentais, isto é, nos projetos pedagógicos, mas na interação de todos os contextos educativos que compõem essas práticas. Essa característica polissêmica de currículo permite pressupor a necessidade de um modelo pedagógico alicerçado em práticas cotidianas que respeitem as necessidades de desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, Füllgraf (2006) elenca alguns importantes aspectos que precisam ser considerados na composição de uma proposta curricular de qualidade na Educação Infantil:

- A criança como sujeito social e histórico que se constitui na interação com outros sujeitos da cultura;
- As instituições de Educação Infantil como espaço de cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos, possibilitando a integração entre os diferentes aspectos do desenvolvimento humano;
- As crianças como sujeitos de direitos;
- Os princípios éticos, políticos e estéticos na elaboração da proposta pedagógica;
- A identidade dos profissionais, das famílias e de cada unidade educacional;
- A intencionalidade das ações educativas.

Para compreender que a construção e a gestão de propostas curriculares para a Educação Infantil estão inseridas em um processo social de diferentes visões e concepções, é de extrema importância que se perceba a trajetória percorrida para a construção do conceito de currículo para essa etapa da Educação Básica.

Em um contexto mais amplo, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) produziram e publicaram documentos que estabelecem diretrizes e orientações para elaboração do currículo da Educação Infantil. Cabe destacar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CEB nº 01, de 07 de abril de 1999), instituída pelo CNE, em dezembro de 1998 (Parecer CEB nº 022/98), as quais se qualificam como documento mandatório, no qual se encontra expressa a preocupação com a qualidade do trabalho que será desenvolvido na educação da criança pequena.

Uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas. A partir desta definição, além das próprias crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, são também alvo de uma política nacional para a infância, os

cuidados e a educação pré-natal voltados aos futuros pais” (...) “Os programas a serem desenvolvidos em centros de Educação Infantil, ao respeitarem o caráter lúdico, prazeroso das atividades e o amplo atendimento às necessidades de ações planejadas, ora espontâneas, ora dirigidas, ainda assim devem expressar uma intencionalidade e, portanto, uma responsabilidade correspondente, que deve ser avaliada, supervisionada e apoiada pelas Secretarias e Conselhos de Educação, especialmente os Municipais, para verificar sua legitimidade e qualidade (PARECER CEB nº 022/98).

É perceptível uma preocupação em significar a educação da criança de 0 a 6 anos, garantindo-lhe seus direitos como criança, entretanto, há uma ênfase na questão da necessidade da intencionalidade pedagógica na Educação Infantil, apesar de seu “caráter lúdico, prazeroso das atividades”. A criança, nesse momento, é vista como um ser em processo “cidadãos em processo”.

Ainda na tentativa de sistematizar a Educação Infantil, define-se as diretrizes operacionais para essa modalidade preconizada no Parecer CNE nº 04/2000, aprovado em 16 de fevereiro de 2000.

“Em consequência, este Parecer trata, justamente, de vários aspectos normativos para a Educação Infantil, a serem considerados pelos sistemas educacionais, a partir da aprovação da LDB/96. Esta Lei, incorporando dispositivos da Constituição Federal de 1988, entende a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica e, portanto, direito inalienável de cidadania e dever do Estado. (...) impõe a necessidade deste Parecer por parte da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, enfatizando, em especial, os seguintes aspectos normativos: 1. Vinculação das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino; 2. Proposta Pedagógica e Regimento Escolar; 3. Formação de Professores e outros Profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil; 4. Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil.” (PARECER CNE nº 04/2000)

Nessa mesma época, é publicado e distribuído o documento *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI – vol.1, 2, 3* (1998). Segundo esse documento, as creches e pré-escolas seriam espaços de inserção das crianças nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade. O RCNEI ressalta, também, que o trabalho educativo deve criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem experiências, sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais, por meio do aprender, do fazer e das múltiplas formas de expressão. Apesar de ser um documento de grande importância para a discussão acerca da Educação Infantil, procurando subsidiar e instrumentalizar os profissionais que atuam com a criança pequena, tem sofrido diversas críticas, uma vez que é acusado de trazer, implicitamente, uma concepção de educação compensatória e escolarizante, na qual a criança é considerada em uma perspectiva universal, desconsiderando as particularidades regionais ou sociais, aspectos constituintes do ser criança.

Seguindo a vertente de discutir, de repensar, de ressignificar a Educação Infantil surge a Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esse documento traz princípios que se constituem como “mediadores curriculares” (FÜLLGRAF, 2006) que possibilitam a qualificação de muitas práticas educativas concretas na realidade brasileira, tendo os direitos dos pequenos como eixo central no trabalho cotidiano com as crianças de 0 a 5 anos.

### **3. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

Como tem sido discutido, é perceptível as significativas mudanças na maneira de se compreender a função social e política da Educação Infantil, bem como, a concepção de criança e seu processo de aprendizado e desenvolvimento. A inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, conforme artigo 29, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), provocou avanços na área da Educação Infantil, contudo, necessita ainda de instrumentos que articulem o trabalho pedagógico ao longo das etapas da Educação Básica, sem impor o modelo de uma etapa à outra (OLIVEIRA, 2010).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) servem como instrumento orientador da organização das atividades cotidianas das instituições de Educação Infantil.

No que diz respeito especificamente ao currículo na Educação Infantil, em seu artigo 3º, as DCNEIs expõe a concepção de currículo que embasa toda a discussão do documento.

**Art. 3º** O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009)

No artigo 4º, fica claro como a criança é entendida nas novas Diretrizes “centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos” (BRASIL, 2009). Nesse sentido, a Lei preconiza que as crianças aprendem nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas que vivenciam. Dessa forma, constroem sua identidade pessoal e coletiva, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Segundo Oliveira (2010), por receio de importar para a Educação Infantil uma estrutura e uma organização escolarizantes, as Diretrizes Curriculares (2009) usam a

expressão ‘proposta pedagógica’ para se referir ao trabalho com as crianças em creches e pré-escolas.

A integração das creches e pré-escolas na Educação Básica pressupõe que a Educação Infantil também precisa trabalhar com o conceito de currículo, articulando-o com o de proposta pedagógica. Nesse sentido, a proposta pedagógica, conforme afirma Oliveira (2010), é o plano orientador das ações da instituição. Ela define as metas que se pretende para o desenvolvimento das crianças ali educadas e cuidadas. É um instrumento de função sociopolítica e pedagógica, por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico. Assim, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, a fim de alcançar as metas assumidas em sua proposta pedagógica.

Nessa discussão, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil precisam ser intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas. Estas devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças.

Com as novas Diretrizes, as crianças são inseridas no mundo dos direitos humanos os quais vão além dos direitos fundamentais da provisão e da alimentação, compreendendo, também, o direito de participação na vida social e cultural, o direito de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente.

Baseando-se nesse paradigma, há algumas condições para a organização curricular preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009):

- As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil;
- As instituições necessariamente precisam conhecer as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações, e fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade;
- A execução da proposta curricular requer atenção cuidadosa e exigente às possíveis formas de violação da dignidade da criança;

- O atendimento ao direito da criança na sua integralidade requer o cumprimento do dever do estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças na Educação Infantil.

Ao pensar nas práticas significativas para a construção das diferentes aprendizagens, o cotidiano das instituições de Educação Infantil tem extrema relevância, pois são contextos de vivência, de aprendizagem e de desenvolvimento. Nesse sentido, requer a organização de diferentes aspectos: os tempos de realização das atividades, os espaços em que essas atividades transcorrem, os materiais disponíveis e as maneiras como o professor exerce seu papel.

O estudo em questão pretende discorrer, mais enfaticamente, nos aspectos que dizem respeito à organização dos espaços na Educação Infantil, em uma perspectiva de aprendizagens significativas.

#### **4. As Relações do Currículo com o cotidiano na Educação Infantil: os espaços de aprendizagens**

As bases para uma organização curricular em uma educação para a primeira infância não deve se resumir aos conteúdos escolares, outros tantos aspectos precisam ser considerados, como já explicitado anteriormente, dentre eles, destaca-se o cotidiano da Educação Infantil e as relações de aprendizagem estabelecidas a partir da organização espacial.

Entender o cotidiano de uma instituição de Educação Infantil pressupõe uma discussão acerca da rotina presente nesse cotidiano. Apesar de partilharem pontos de intersecção e convergência, cada um desses conceitos – cotidiano e rotina – possui suas especificidades. Segundo Barbosa (2006), as rotinas são produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, objetivando a organização da cotidianidade.

É preciso aprender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é necessário ter modos de organizar a vida. Do contrário, seria muito difícil viver, se todos os dias fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos (BARBOSA, 2006, p. 37).

O cotidiano, ao contrário da rotina, é mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana. É no cotidiano que acontecem as atividades rotineiras e triviais, como também ele é o lugar onde se encontra o inesperado, onde há margem para a

inovação. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano. (BARBOSA, 2006, p. 37)

Ao se falar em rotina, fica implícita uma noção de espaço, uma vez que a rotina trata de uma rota de deslocamentos espaciais, previamente conhecida, como são os caminhos e as rotas. Nesse sentido, é de extrema importância a compreensão de que a organização espacial das salas das instituições de Educação Infantil não funciona apenas como um “pano de fundo”, mas como parte integrante da prática pedagógica, conforme afirma Horn (2005).

Rubiano e Silva (1993 *apud* Horn, 2005), constataram a importância do papel do arranjo espacial na prática pedagógica desenvolvida pelos educadores com crianças de 0 a 3 anos. Os espaços considerados mais bem organizados foram os de arranjos semiabertos, caracterizados por zonas circunscritas. Os diferentes cantos das salas de aula são separados por estantes, prateleiras, móveis, possibilitando que a criança possa visualizar a figura do adulto, não necessitando deste para realizar diferentes atividades. Nesse modo de organizar o espaço, existe a possibilidade de as crianças se descentrarem da figura do adulto, sentirem segurança e confiança ao explorarem o ambiente, terem oportunidades para contato social e para gozar momentos de privacidade.

Dessa forma, o espaço é entendido em suas diferentes dimensões: física, funcional, temporal e relacional, legitimando-se como um elemento curricular. O espaço, percebido dessa forma, possibilita oportunidades para a aprendizagem, por meio das interações entre as crianças e dessas com os objetos. Nessa perspectiva, o espaço, segundo Horn (2007), nunca é neutro, podendo ser estimulante ou inibidor de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão colocadas.

A partir da perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento, o meio social é fator fundamental no desenvolvimento dos indivíduos, constituindo-se como parte desse processo. A implicação pedagógica decorrente dessa ideia é a de que a forma como o espaço é organizado interfere significativamente nas aprendizagens infantis.

“(…) quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens (...) à medida que vão crescendo, as crianças vão estabelecendo novas e cada vez mais complexas relações, fruto de importantes modificações no plano mental e social. Assim outros móveis, objetos e acessórios se tornam indispensáveis para povoar o espaço que habitam, dando novas nuances e possibilidades de ação no ambiente que constroem (...)” (HORN, 2007, p. 103)

Horn (2005) compreende o espaço, na Educação Infantil, como um elemento curricular, não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa.

Nesse cenário, a figura do professor destaca-se como aquele que observa, registra, interfere, oportuniza novos espaços e situações para que a construção do conhecimento ocorra de maneira cada vez mais rica e interessante para as crianças. Uma prática pedagógica que aposta na capacidade das crianças de se autogerirem, de realizarem atividades diversificadas dentro de uma perspectiva que descentra da figura do adulto a maior parte das ações desempenhadas pelas crianças e redimensiona o papel do professor.

Para Horn (2004), as paredes das instituições de Educação Infantil falam e documentam o trabalho pedagógico do professor. Estejam essas paredes cheias de produção das crianças e dos professores ou vazias, elas são reveladoras de uma postura pedagógica, nem sempre explicitada nos registros e documentos. Nesse sentido, faz-se necessário destacar que “o espaço nunca é neutro” (HORN, 2004, p. 41), a forma como ele é organizado traduz as concepções de aprendizagem que ocorre neste espaço.

As relações estabelecidas, nos espaços escolares, entre adulto/criança e entre criança/criança precisam ser de interações significativas, de vivências de aprendizagem. Entretanto, isto se torna complicado se todas as ações educativas estiverem centradas na figura do professor o qual estabelece uma relação vertical com as crianças. Nesses espaços, toda a organização reflete a relação de autoridade e de disciplina (a disposição das carteiras, a posição do professor, a acomodação dos brinquedos...). “Tudo se volta para a tentativa de forçar o controle sobre as ações das crianças” (HORN, 2004, p. 64)

Para trabalhar na tentativa de mudança dessa visão “adultocêntrica”, não basta organizar o espaço em cantos temáticos e colocar jogos e materiais à disposição das crianças sem que o professor tenha a consciência do desafio que isso impõe a elas. Como afirma Horn (2007), esse processo inclui o entendimento pelo professor de que ele não é a figura central nas relações que se estabelecem em sala de aula. Dessa forma, o professor precisa se questionar em relação a sua prática. É preciso que se desenvolvam momentos de reflexão acerca das ações educativas cotidianas. Segundo Perrenoud (2002 *apud* Horn, 2004), a postura reflexiva do professor deve ser permanente, inserindo-se em uma relação analítica com a ação. Sua prática não é mensurada por discursos e intenções, mas pelas consequências das reflexões no seu exercício cotidiano da função docente. Ao passo que a criança precisa ser vista como um indivíduo ativo que aprende nas relações e interrelações com o meio, com seus parceiros iguais e com seus parceiros mais experientes.

## 5. Considerações Finais

Entender o currículo, especialmente, o currículo na Educação Infantil exige uma compreensão de que o currículo não corresponde a algo natural e universal. O currículo é social e historicamente construído, sendo perpassado por diferentes concepções teóricas ao longo da história.

No contexto atual, a discussão acerca do currículo tem como base legal o documento mandatário – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 05/2009) – que representa uma valiosa oportunidade para se refletir em qual seria a melhor maneira de atuar junto às crianças, bem como, de que forma articular o processo de ensino-aprendizagem com as especificidades da educação da criança pequena.

De acordo com essas premissas, o cotidiano da Educação Infantil se configura de extrema importância, tendo como elemento fundamental a organização dos espaços físico e social das instituições que atendem a criança pequena. Os espaços físicos e sociais são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajudam a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais (HORN, 2004).

Cabe ao professor que atua na Educação Infantil pensar e repensar suas práticas pedagógicas, a organização curricular, bem como, a organização dos espaços de aprendizagem, por meio de uma construção solidária entre professor e criança, fundamentada nas preferências das crianças, nos projetos a serem trabalhados, nas relações interpessoais, entre outros fatores.

## 6. Referências

BARBOSA, Ivone Garcia & ALVES, Nancy N. L. *Currículo da Educação Infantil: conceitos e desafios*. In: *Anais do VI Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente e II Seminário Internacional de Educação do Pontal do Triângulo Mineiro*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011. [p. 1-15]

BARBOSA, Maria Carmem S. *As Pedagogias da Rotina* In: BARBOSA, Maria Carmem S. *Por amor e Por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006. [p. 35-46]

BARBOSA, Maria Carmem S. *O que são mesmo as rotinas?* In: BARBOSA, Maria Carmem S. *Por amor e Por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006. [p. 35-46]

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009 e parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – Resolução CNE/CEB nº 01, de 07 de abril de 1999, Parecer CNE/CEB nº 04/2000 e Parecer CNE/CEB nº 022/1998.

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. *O Contexto Multifacetado do Currículo na Educação Infantil*. In: MEC. *Revista Criança*. nº 41. novembro de 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. *A Construção do Espaço e as Diferentes Linguagens*. In: REDIN, Euclides et al. (org). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto alegre: Mediação, 2007. [p. 101-105]

HORN, Maria da Graça Souza. *O Papel do Espaço na Formação e na Transformação do Educador Infantil*. In: MEC. *Revista Criança*. nº 38. janeiro de 2005.

HORN, Maria da Graça Souza. *Passos do Espaço na Trajetória da Educação Infantil*. In: HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004. [p. 23-39]

MOREIRA, Antônio Flávio B. *O Campo do Currículo no Brasil – origens e desenvolvimento inicial*. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1990. [p. 81-130]

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. *O Currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais?* In: *Anais do I Seminário Nacional Currículo em movimento: perspectivas atuais*. Belo horizonte, novembro de 2010.

SACRISTAN, José Gimeno. *Aproximação ao conceito de Currículo*. In: *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. [p. 13-53]