

## EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: O CAMINHO QUE SE FAZ NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

SANTOS, Jussimária Almeida dos<sup>1</sup>  
NASCIMENTO, Maria da Paz Pereira<sup>2</sup>

### RESUMO

Esse artigo tem a finalidade de fazer uma reflexão sobre alguns conceitos e princípios de currículo na Educação Infantil, perpassando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e seus desdobramentos, com o objetivo de compreender as relações que movem o processo de ensino e aprendizagem na primeira etapa da educação básica. O texto aborda de forma teórica e conceitual envolvendo uma abordagem sócio-histórico-dialética, além de expor algumas experiências de atuações empíricas do arcabouço profissional analisando como as instituições de Educação Infantil organizam e articulam os conhecimentos no currículo a serem sistematizados nas práticas pedagógicas no processo de ensino na e para a infância.

**Palavras chave:** Educação Infantil. Currículo. Diretrizes Curriculares.

### 1. INÍCIO DA CAMINHADA

#### 1.1 CAMINHANDO PARA ALGUNS CONCEITOS

Definir currículo na Educação Infantil não é algo tão fácil por se tratar de um processo de muita complexidade que envolvem os sistemas de ensino, tanto nas legislações quanto nas práticas pedagógicas.

Neste sentido, neste artigo, lança-se como objetivo principal de não esgotar, mas, fazer uma breve exposição dos conceitos e princípios de currículo propostos por

---

<sup>1</sup> SANTOS, Jussimária Almeida dos, é graduada em Pedagogia UFG. Possui Especializações em: Métodos e Técnica de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira e Educação Infantil pela UFG. Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás na Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais. Agência financiadora: CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa NEVIDA/FE/UFG (Núcleo de Estudos em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte) Atua como Professora de: Educação Infantil e Intérprete de (LIBRAS) em cargo efetivo na Secretaria Municipal de Educação em Goiânia-GO. E-mail: jussi.ped@hotmail.com.

<sup>2</sup> NASCIMENTO, Maria da Paz Pereira, é graduada em Pedagogia UEG. Possui Especialização em Educação Especial. Atua como: Auxiliar de Atividades Educativas na Educação Infantil em cargo efetivo pela Secretaria Municipal de Educação em Goiânia-GO. E-mail: dapaz311@hotmail.com

Sacristán (1998) e seus desdobramentos no contexto educacional, bem como perceber e analisar o arcabouço legal que de certa forma definem algumas práticas pedagógicas evidenciadas no contexto prático e profissional da Educação Infantil.

A partir desse objetivo, lança-se também como desafio maior estabelecer uma relação da abordagem sócio-histórico-dialética, neste campo, que, por sua vez, evidencia um todo de complexidade inerente ao seu propósito, o qual vem se perpetuando historicamente nesse caminho que se faz do currículo na Educação Infantil e suas múltiplas relações com a prática pedagógica.

O presente texto parte para a sua caminhada e divide-se em três tópicos, os quais trazem significativos elementos para compreender o processo histórico de concepções, conceitos e organização curricular e práticas pedagógicas.

O primeiro tópico se detém a uma análise mais conceitual e vigente dos conceitos de currículos na educação sob a perspectiva de alguns autores que foram citados e estudados por Sacristán, o qual também está imbuído tanto nesses estudos quanto nas discussões.

A partir destas explicações, segue-se para um segundo tópico que traz alguns aportes legais do currículo discutidos por alguns estudiosos e pesquisadores dessas propostas para a Educação Infantil em suas múltiplas determinações.

Por fim, discute-se um paralelo entre currículo e práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil dentro de uma perspectiva de projetos e seus múltiplos significados na atuação do professor no ambiente destinado a infância.

Para tanto, também se coloca alguns elementos fundamentais para a formação desse professor que atua dentro dessa especificidade que é a primeira etapa da Educação Básica.

## **2. NO COMPASSO QUE SE FAZ AO CAMINHAR**

### **2.1 ANÁLISE CONCEITUAL DE CURRÍCULO**

Sacristán (1998) nos faz perceber que, há uma complexidade em definir um conceito para currículo, uma vez que, o termo tem uma significação peculiar nos diferentes contextos pedagógicos, pois como ele próprio pontua:

Nossa cultura pedagógica tratou o problema dos programas escolares, o trabalho escolar, como capítulos didáticos, mas sem a amplitude nem ordenação de significados que quer sistematizar o tratamento sobre os currículos (SACRISTÁN, 1998, p.14).

Desse prisma, entende-se que, a teorização sobre currículo ainda não está sistematizada nas práticas vigentes, assim Sacristán (1998), nos apresenta algumas características que mais evidenciam essas práticas que se desenvolvem em torno da realização prática dos currículos.

Neste contexto, o autor traz os conceitos de Grundy (1987) o qual assegura que o currículo é uma construção cultural e não está associado a conceitos abstratos fora da experiência humana. O currículo é antes de tudo um modo de organizar várias práticas educativas. Ainda para esse campo, o autor também apresenta as considerações de Ruler (1973), que nos traz dois grandes grupos de significações para currículo.

No primeiro grupo o currículo aparece como um guia de experiência que o aluno obtém na escola, ou seja, “como conjunto de responsabilidades da escola para promover uma série de experiências, sejam estas as que proporcionam consciente e intencionalmente” (SACRISTÁN, 1998, p.14).

Já no segundo grupo o currículo aparece como definições de conteúdos da educação, ou seja, aparece:

Como planos ou propostas, especificação de objetivos, reflexo da herança cultural, como mudança de conduta, programa da escola que contém conteúdos e atividades, soma de aprendizagens ou resultados, ou todas as experiências que a criança pode obter (SACRISTÁN, 1998, p.14).

Ainda assim, o autor enfatiza a importância de compreendê-lo, pois, ele está associado à expressão do equilíbrio de forças e de interesses que permeiam o sistema educativo, uma vez que, é por meio desse sistema que se realizam os fins da educação no processo de ensino escolarizado. Dessa forma pode se dizer que o currículo se configura entre uma luta de interesses na sociedade bem como as relações dominantes que regem o nosso sistema educativo. A escola adota uma posição e segue uma orientação conforme a cultura. “O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo” (SACRISTÁN, 1998, p. 17).

Mas, sem deixar a sua complexidade, os currículos sob uma máscara de modernidade ainda carregam em seu contexto, uma multiplicidade de fins no processo de ensino da atual sociedade “moderna”, pois como ratifica o autor:

Retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre a educação e no debate sobre a qualidade do ensino, pois, recuperar a consciência do valor cultural da escola como instituição facilitadora de cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir os mecanismos através dos quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e sentido da mesma (SACRISTÁN, 1998, p.19).

Dentro das análises no âmbito educativo, o currículo passa por processos diferenciais, pois, “modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que acaba por lhe dar o significado real” (SACRISTÁN, 1998, p.21). Entretanto, trata-se de um processo social de muita complexidade, pois se constrói em uma realidade com múltiplos tipos de práticas.

Para uma análise mais esclarecedora do nosso sistema educativo, o autor em questão distingue oito subsistemas que expressam práticas relacionadas com o currículo, ou seja, é um sistema social que, através de todos esses subsistemas de forma individual, expressam determinações sociais mais amplas tornando a realidade do currículo como o resultado dessas interações diversas e que acaba se materializando nas práticas pedagógicas.

Esses subsistemas assim se destacam: O âmbito da atividade político administrativa; Participação e de controle; Ordenação do sistema educativo; O sistema de produção de meios; Os âmbitos de criação culturais científicos; Subsistema técnico-pedagógico: formadores, especialistas e pesquisadores em educação.

Para o autor, localizam-se através de todos esses subsistemas que estão expressos as determinações sociais e o currículo. Nesse contexto, torna-se um teatro de operações múltiplas de forças e determinações diversas. Assim, “a compreensão da realidade do currículo deve ser colocada como resultante de interações diversas” (SACRISTÁN, 1998, p.26). Observa-se que, no currículo se projeta as múltiplas determinações da sociedade com uso de fatores diversos: culturais, econômicos políticos e pedagógicos.

Todos esses subsistemas mantêm entre si uma relação recíproca entre eles. Nesse conjunto de processos sociais que se relacionam e interagem dentro de um determinado sistema social são traduzidas através do currículo, que se finalizam nas práticas pedagógicas. Assim, tornam visível na expressão da função social e cultural da instituição escolar. “o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como práticas pedagógicas nas aulas e nas escolas” (SACRISTÁN, 1998, p.26).

Assim, o currículo faz parte de uma prática multicontextualizada e que se traduz em atividades significativas e coerentes possibilitando compreender o funcionamento tanto da realidade quanto da prática escolar nos diferentes níveis de ensino.

A organização do sistema escolar por níveis e modalidades, seu controle, a formação, a seleção e a nomeação do professorado, a seletividade social através do sistema, a igualdade de oportunidades, a avaliação escolar, a renovação pedagógica do mesmo, os métodos pedagógicos, a profissionalização dos professores, etc. relacionam-se com a organização e desenvolvimento curricular (SACRISTÁN, 1998, p.28).

No entanto, toda essa organização que se faz em torno da prática curricular com aspirações culturais de uma dada realidade versa para a melhora da qualidade do ensino tendo o currículo como eixo e que não devem esquecer todas essas interações.

Para provocar mudanças substanciais na realidade, o currículo pleno estruturado por si só não é suficiente para mudanças substanciais na realidade, haja vista que, as ideias pedagógicas aparentemente coexistem como uma prática escolar obsoleta e institucionalizada.

Para o autor em questão, o discurso que se movimenta para uma renovação curricular com um dos instrumentos para a sua melhora na qualidade do ensino pauta-se em dois elementos básicos: conteúdos do currículo e a metodologia das aulas. “não basta estabelecer e difundir um determinado discurso ideológico e técnico-pedagógico para que mude, embora se materialize inclusive num plano estruturado, embora seja condição prévia necessária” (SACRISTÁN, 1998, p.29).

Dessa forma, torna relevante, também, levantar a bandeira de formação e aperfeiçoamento dos professores para que estes possam produzir conhecimento em contextos concretos, uma vez que:

A importância para o professor reside no fato de que é um ponto de referência no qual, de forma paradigmática, podem se apreciar as relações entre as orientações procedentes da teoria e da realidade da prática, entre os modelos ideais de escola e a escola possível, entre os fins pretensamente atribuídos às instituições escolares e às realidades efetivas. (SACRISTÁN, 1998, p. 30).

Nesse sentido, segundo o autor, os mais desfavorecidos têm acesso aos conhecimentos historicamente produzidos apenas pela questão legal do ensino obrigatório. Dessa forma, tem-se o acesso a essa realidade cultural que por si “depende

da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela”. Quando o interesse do aluno não encontra reflexo na cultura escolar, surge uma problemática com as mais diversas reações possíveis de confronto, desmotivação e fracassos que são problema que afetam o sistema educacional, pois,

O fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o tipo de relações entre estes e os professores, a disciplina em aula, a igualdade de oportunidades, etc. são preocupações de conteúdo psicopedagógico e social que têm concomitâncias com o currículo que se oferece aos alunos e com o modo como é oferecido (SACRISTÁN, 1998, p.30).

Neste contexto, Sacristán (1998), nos alerta quanto a relação professor aluno, que também pode se dizer que está muito condicionada pelo currículo, pois, move-se para um plano meramente de exigências e não há uma cumplicidade nas representações sociais envolvendo-se como participantes em relação ao saber.

A atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo [...] O conteúdo da profissionalidade docente está em parte decidido pela estruturação do currículo num determinado nível do sistema educativo (SACRISTÁN, 1998, p.31-32).

Diante disso, o autor ratifica a complexidade em definir um conceito estrutural de currículo em um determinado nível do sistema educativo propriamente dito. Currículo apresenta-se como um campo de ação de gestores e administradores da educação que dificulta a ordenação coerente de conceitos e princípios que define esse objeto pedagógico. Na tentativa de nos esclarecer Sacristán (1998), propõe uma primeira aproximação do significado amplo para o currículo, dizendo ser este uma opção cultural com múltiplas determinações, em uma sociedade marcada por contradições.

Propomos definir o currículo como o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada (SACRISTÁN, 1998, p.34).

Segundo o autor, para chegar a esta definição, foi necessário estabelecer relação com três elementos que consideramos um importante referencial para a ordenação teórica da problemática. Elementos esses que, por sua vez, em interação recíproca concretizam a realidade curricular como cultura da escola. Os elementos pelos quais

deram suporte ao autor para uma aproximação do conceito de currículo proposto acima permeiam entre três aspectos a seguir:

No primeiro momento, as aprendizagens dos alunos nas instituições escolares estão organizadas em uma seleção de conteúdos culturais em função de um projeto cultural para a escola.

No segundo aspecto, mostra-se que esse projeto cultural se realiza dentro de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais, pois, a escola é um campo institucionalizado, organizado com regras e que ordenam as experiências que os alunos e os professores podem obter participando nesse projeto. Ou seja, “o currículo na prática não tem valor a não ser em função das condições reais nos quais se desenvolvem enquanto se modela em práticas concretas de tipo muito diverso” (SACRISTÁN, 1998, p.35).

No terceiro e último aspecto, esse projeto cultural e as condições escolares que dão origem ao currículo, “é selecionado dentro de um campo social, se realiza dentro de um campo escolar e adota uma determinada estrutura condicionada por esquemas que são expressos” (SACRISTÁN, 1998, p.35).

Com o intuito de finalizar essa parte sobre a discussão acerca do currículo, o autor aponta ainda sobre quatro orientações básicas para abordar a configuração de modelos teóricos e práticas relacionadas com o currículo por ter relação com a nossa experiência histórica.

Na primeira orientação, o currículo aparece com uma exigência acadêmica é uma força de academicismo nas práticas escolares. Centra-se nos conteúdos elaborados nas diferentes disciplinas, tendo uma educação que valoriza o saber distribuído em disciplina, valorizando uma cultura básica.

Devido à forte marca administrativa em tudo o que se refere ao currículo, não é de estranhar que esta tradição persista fortemente assentada. O currículo se concretiza no *sylabus* ou lista de conteúdos. Ao se expressar nestes termos, é mais fácil de regular, controlar, assegurar sua inspeção, etc., do que em qualquer outra fórmula que contenha considerações de tipo psicopedagógico. Por isso, do ponto de vista da administração, as regulações curriculares se apóiam muito mais nos conteúdos que em qualquer outro tipo de consideração – é mais viável fazê-lo assim. (SACRISTÁN, 1998, p.39-40)

No que tange a segunda orientação o currículo aparece como Base de Experiências, ou seja, há uma preocupação pela experiência e interesse do aluno que se acentua mais na educação primária e pré-escolar onde as preocupações ficam baseadas

em aspectos psicológicas, humanistas e sociais. Neste contexto “o currículo aparece como a expressão do complexo projeto culturalizador e socializador da instituição escolar para as gerações jovens” (SACRISTÁN, 1998, p.41).

O enfoque experiencial costuma se referir, geralmente, aos níveis mais básicos do sistema educativo. A “psicopedagogização” do pensamento e da prática educativa, se assim pode ser denominada, afeta os primeiros níveis do sistema educativo, a formação de seus professores e a própria concepção da profissionalização docente. À medida que ascendemos de nível, o peso dos conteúdos especializados, correspondentes a diversas parcelas do saber científico, social humanístico, técnico, etc., adquirem o valor de referenciais para pensar e organizar o currículo. Um problema iminente nas sociedades mais desenvolvidas, colocado pelo próprio prolongamento da escolaridade obrigatória (SACRISTÁN, 1998, p.4).

No que se refere à terceira orientação está o legado tecnológico e efficientista do currículo. Esta perspectiva está apoiada na burocracia que organiza e controla o currículo e que é aceita pela pedagogia e imposta ao professorado como modelo de racionalidade em sua prática, pois, segundo Sacristán (1998).

Dentro da teorização sobre o currículo, proposições mais psicopedagógicas misturaram-se, às vezes, com esquemas de racionalidade técnica, que veem nas experiências e conteúdos curriculares a serem aprendidos pelo aluno um meio de conseguir determinados objetivos da forma mais eficaz e científica possível (SACRISTÁN, 1998, p.45).

Por fim, a quarta orientação está o desafio de conciliar a teoria e a ação: o currículo configurador da prática, a qual centra sua perspectiva na dialética teoria-prática.

É o discurso mais coerente para relacionar os diferentes círculos dos quais procedem determinações para a ação pedagógica com uma melhor capacidade explicativa, ainda que dela não sejam deduzíveis simples roteiro para a prática (SACRISTÁN, 1998, p.47).

Dessa forma, um dos fatores que fundamentaria essa mudança de perspectiva seria o professorado, que estaria mais consciente sobre o seu papel ativo e histórico, pois o discurso da prática desenvolveu-se fragmentado do processo global do ensino-aprendizagem. Para o autor, estudos desenvolvidos nesse direcionamento social promovem uma conscientização para um olhar mais sociológico de ver no currículo uma expressão da correlação de diversas forças da sociedade.

E os estudos mais funcionalistas nos mostraram o currículo como um objeto técnico, ascético, que é preciso desenvolver na prática, na perspectiva meios fins. Uma alternativa crítica deve considerar o currículo como um artefato intermediário e mediador entre a sociedade exterior às escolas e as práticas sociais concretas que nelas se exercitam como consequência do desenvolvimento do currículo (SACRISTÁN, 1998, p.49).

O autor ainda nos aponta que esse discurso o qual envolve teoria e prática inova ao fazer o regate de microespaços sociais nas ações para poder desenvolver um trabalho mais libertador. Uma vez que, o currículo é um lugar privilegiado para analisar a comunicação entre as ideias de outro, “sendo expressão da relação teoria-prática em nível social e cultural, o currículo molda a própria relação na prática educacional concreta e é por sua vez afetado pela mesma” (SACRISTÁN, 1998, p.53).

Assim tanto a mudança quanto a melhora da qualidade do ensino não está apenas nos conhecimentos que compõe o currículo que acompanha a evolução da sociedade. Observa-se que, aparecem também nas transformações da prática dos professores, sendo que essas teorias curriculares serão observadas por dois eixos. O primeiro localiza-se na relação do currículo com o exterior e o outro no próprio currículo como regulador no interior das instituições escolares. Se não abarcar esses eixos de nada servirá o sonho de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

## 2.2 LEGISLAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo a Resolução CNE/CEB n° 05/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação,

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).

Ainda sim, por ser sujeito histórico e de direitos, propõe-se que a criança seja o centro do planejamento curricular, haja vista que:

Art. 4º nas interações relações e práticas cotidianas que vivenciam, 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, 2009 ).

Neste contexto, observa-se também que o Art. 6º indica alguns princípios (éticos, políticos e estéticos) que as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar. Da mesma forma, defende uma proposta pedagógica que deve garantir às crianças a apropriação, renovação e articulação com os conhecimentos e as aprendizagens em diferentes linguagens.

Orienta, também, que, na Educação Infantil, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem seguir com dois eixos norteadores que são as interações e as brincadeiras. Estabelece que, da mesma forma, a transição dessas crianças para o Ensino Fundamental seja garantida uma continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento respeitando assim as suas especificidades enquanto crianças.

No Parecer CNE/CEB nº 20/2009, ao propor um conceito de currículo, tem-se a ideia de que:

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 cultura, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2009, p. 06).

Dentro das organizações curriculares, está previsto que “os direitos da criança constitui hoje o paradigma para o relacionamento social e político com as infâncias do país” Isso porque o Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 declara que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 60).

Posto isto, cabe às instituições de Educação Infantil priorizar com objetivo principal a promoção do

Desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processo de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças” (BRASIL, 2009, p. 9).

Dessa mesma forma, entende-se que, não há uma separação pedagógica no cuidar e educar. Isso se resvala em um processo educativo indissociável, sem fragmentação, pois, a criança tem o direito de experimentar nas práticas pedagógicas uma totalidade de sentidos estabelecendo uma relação intrínseca entre razão e emoção. Valoriza-se assim, a diversidade das culturas para não violar os direitos da criança sendo estas pessoas humanas e sujeitos de direitos que constrói os conhecimentos em suas múltiplas relações com o meio.

Ainda sim, os professores das instituições de Educação Infantil “devem combater e intervir imediatamente quando ocorrem práticas dos adultos que desrespeitem a integridade das crianças, de modo a criar uma cultura em que essas práticas sejam inadmissíveis” (BRASIL, 2009, p.12).

Da mesma forma o planejamento curricular que deve assegurar a estas crianças:

Condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos. Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza (BRASIL, 2009, p. 12).

Nessa perspectiva de organização de sua proposta pedagógica curricular situa-se também um objetivo principal que é a parceria entre famílias, em que devam estar presentes o diálogo para a escuta das famílias, sua participação com respeito e valorização às diferentes formas de organização das mesmas durante o período que a criança permanecer na instituição, pois,

O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos. Nessa perspectiva, as professoras e professores compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais pra enriquecer as experiências cotidianas das crianças (BRASIL, 2009, p.13)

De modo a centrar as crianças nos mais diferentes contextos que movimentam a organização curricular da Educação Infantil, faz-se necessário pensar segundo as DCNEI (BRASIL, 2009), um currículo que por si sustente as relações e nas interações práticas educativas que favoreçam as experiências concretas de vida cotidiana que possibilite uma aprendizagem da cultura, pela convivência no espaço de vida coletiva, bem como para produção de narrativas, individuais e coletivas através de diferentes linguagens. Nesse sentido,

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita (BRASIL,2009, p.14).

Dentro desse mecanismo de organização, também, faz-se necessário um acompanhamento destas atividades por meio de um processo avaliativo afim de perceber as conquistas da criança bem como avaliar o processo da prática pedagógica. Dessa forma, percebe-se a avaliação como um procedimento de extrema necessidade uma vez que:

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de modo a efetivar o Projeto Político Pedagógico de cada instituição ( BRASIL,2009, p.16).

Nesse propósito, em todos esses registros realizados de diferentes formas pela instituição no período em que a criança permanecer deverá ser entregue aos responsáveis para que assim possa ser garantida a sua matrícula no Ensino Fundamental favorecendo também a continuidade dos processos educativos inerentes a vida da criança.

No tocante aos estudos realizados sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, Oliveira (2010), destaca que essas Diretrizes foram elaboradas a partir de uma longa escuta entre professores, pesquisadores, movimentos sociais, que lutam para assegurar

aos pequenos da Educação Infantil um bom trabalho para e com elas. “Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas” (OLIVEIRA, 2010, p.1).

Da mesma forma, a autora, expressa que, a visão de crianças e seu desenvolvimento, está no centro do planejamento curricular e deve ser considerada com um sujeito histórico e de direitos. A forma, como esta criança está envolvendo nos processos de interações e relações práticas no cotidiano escolar são elementos que marcaram a história do seu desenvolvimento em uma determinada cultura. “Não se trata assim de transmitir à determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimentos de formas de agir, sentir e pensar que são marcantes em um momentos histórico” ((OLIVEIRA, 2010, p.5)

Outro fator importante que a autora destaca também, é que o Projeto Político Pedagógico da instituição em suas especificidades devem contar com a participação coletiva de professores, famílias comunidade, e demais profissionais e principalmente da criança sempre que possível e de acordo com as limitações ou à sua maneira.

Assim, Oliveira (2010), ressalta que, faz-se pertinente ampliar os processos de formação do professorado da Educação Infantil a fim de qualificar as práticas pedagógicas.

Hoje, mesmo com inúmeras renovações no âmbito legal e institucional para a Educação Infantil, ainda, há uma visão assistencialista e com modelos inadequados utilizados como instrumentos no cuidar e educar envolvidos no processo de promoção e desenvolvimento infantil.

Oliveira (2010), ainda, destaca que os professores devem ter uma formação melhor pelos sistemas de ensino e com melhores condições para atuarem nessa primeira etapa da Educação Básica. Como essas novas exigências, “não apenas as crianças são sujeitos do processo de aprendizagem, mas também seus professores se incluem no fascinante processo de ser um eterno aprendiz, um construto de sua profissionalidade” (OLIVEIRA, 2010, p. 14).

Na mesma direção, Barbosa e Alves (2011) apresentam uma análise conceitual acerca do currículo na Educação Infantil, dentro de uma perspectiva sócio-histórico-dialética. Sendo assim, as autoras também destacam que a Educação Infantil sempre foi marcada por concepções, projetos, práticas assistencialistas, compensatórias e espontaneístas.

Percebe-se assim, que, tudo isso demonstra um cenário de preparação e treino, ou seja, “as práticas espontaneístas e improvisadas não assumem mediações importantes do ponto de vista do conhecimento e das relações humanas com as crianças” (BARBOSA; ALVES, 2011, p.2) Assim, dentro deste contexto, é que vem surgindo esforços para a construção de uma identidade para a Educação Infantil.

Com a chegada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fica evidenciado o resultado desse esforço. Vale destacar o caráter obrigatório dessas Diretrizes de forma nacional. Assim, há uma contribuição para a construção da identidade da área em seus princípios éticos, políticos e estéticos.

Mesmo sendo algo novo e com múltiplas dimensões, o currículo para a Educação Infantil ainda é um campo de inúmeros debates e estudos no processo didático-pedagógico em todas as dimensões curriculares, pois,

[...] compreendemos que o currículo na Educação Infantil é mais do que relação de disciplinas e/ou listas de conteúdos, atividades e procedimentos [...] Nesse sentido, consideramos que é limitada a definição de currículo como *conjunto de práticas*. [...] Tal acepção reduz a realidade social do currículo e privilegiando a dimensão subjetiva da atuação de professores e crianças no processo educativo (BARBOSA; ALVES, 2011, p.5-6).

Sendo assim, Barbosa e Alves (2011) definem o currículo na Educação Infantil

Como um conjunto articulado de fundamentos, de princípios, de concepções de infância/crianças, homem, sociedade, cultura, educação, conhecimento, ensino, aprendizagem, desenvolvimento e de práticas socioculturais específicas. O currículo é constituído e constituinte de bases teóricas e diretrizes práticas que explicitam intenções (projetos) e direcionam o trabalho da instituição de educação infantil e do professor, a fim de favorecer e efetivar experiências significativas de aprendizagem. A elaboração do currículo e sua conceituação imbricam domínio no campo material e simbólico, determinantes e orientadores da dinâmica e da articulação entre os processos de educar e cuidar assumidos na instituição educativa. (BARBOSA; ALVES, 2011, p.6)

Ao pensar em uma proposta curricular para a Educação Infantil de orientação dialética Barbosa e Alves (2011), nos sugerem que ao processo de uma educação multifacética das crianças envolvendo-as a uma vida social bem como as problemáticas da ciência, da técnica e da arte, possibilitando às crianças ao aperfeiçoamento de suas habilidades para compartilharmos os diversos valores sociais.

Dessa forma, a instituição de Educação Infantil assume uma função sócio-histórica, a qual abarca a formação de crianças pela mediação entre seus pares bem

como a dos adultos. As autoras, destacam nesse processo, a imagem do professor que neste contexto: “o professor é determinado e determina as relações que estabelece e projeta no seu trabalho, tanto no que se refere às finalidades e objetivos, que assume no planejamento como no que efetivamente realiza desse plano” (BARBOSA; ALVES, 2011, p.7-8).

Por fim, ao concretizarmos as suas metodologias, os professores estão contribuindo para o acolhimento tanto das crianças quanto de seus familiares nas instituições dentro de uma lógica de respeito à diversidade cultural, étnico, religioso e social e ao assumir essa prática e escolha respeitosa e direcioná-la as atividades necessárias para um bom desenvolvimento do trabalho dentro da instituição de Educação Infantil.

Os professores podem analisar e compreender esse processo e seus desdobramentos numa perspectiva ampla, criativa e crítica. Dessa ótica, a práxis pode primar pelas especificidades e singularidades da criança e do conhecimento, de modo que as vivências infantis se constituam como parte da construção do caráter humanizado das experiências, além de favorecer a constituição de novos conhecimentos, valores éticos e estéticos e de práticas. (BARBOSA; ALVES, 2011, p.8).

### 2.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES

Araújo (2011), promove um debate sobre a importância da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico das instituições de Educação Infantil, que deve ser desenvolvido de forma coletiva, e, assim, possibilitar muitas trocas entre os mais diferentes tipos de profissionais da instituição, em especial professores e gestores.

O Projeto Político Pedagógico é um documento pedagógico e político e, em seu processo de elaboração, as crianças têm vez e voz, para que sejam realmente sujeitos do seu processo de desenvolvimento e aprendizado.

Araújo (2011), também reconhece os avanços obtidos dentro do aparato legal que vigora no campo da Educação e ratifica que todas essas conquistas são frutos de longas lutas da sociedade civil. Dessa forma, coloca também em discussão a questão da formação inicial e continuada dos professores levando em consideração tamanha importância desse profissional nesta primeira etapa da Educação Básica.

Segundo a autora, a LDB-9394/96, propõe que a formação dos professores para a Educação Infantil continua sendo realizada nos cursos normais de Ensino Médio e isso contraria as especificidades da Educação Infantil uma vez que, “Ao admitir uma formação mínima de nível médio para o exercício do magistério na educação infantil e

anos iniciais do ensino fundamental, evidencia-se que não há professores habilitados em número suficiente para suprir toda a educação básica” (ARAÚJO, 2011, p. 156).

No tocante a isso, discute-se também que no desenvolver das conquistas há um elemento que assegura a criança, que é a Gestão Democrática, a qual deverá se efetivar conforme a legislação corroborando assim com a Carta Magna do nosso País. Sendo assim descreve:

Um momento privilegiado de vivência da gestão democrática tem sido a elaboração do projeto político-pedagógico pela própria força da lei, esse documento orientador do trabalho pedagógico da instituição educativa dever ser elaborado coletivamente, envolvendo gestores, professores, alunos famílias e comunidade externa. Sendo assim, os diversos sujeitos que constrói a prática pedagógica na educação infantil devem pensar juntos quais os tipos de ambiente educativo pretendem construir. (ARAÚJO, 2011, p. 162).

Para a autora, esse projeto político-pedagógico, possibilita tornar acessível pela comunidade as escolhas realizadas pela instituição, diminuindo assim o abismo entre os que planejam e os que executam, pois: “é necessário construir espaços de participação nos quais professores, gestores, funcionários, pais e crianças possam discutir criticamente o cotidiano da instituição educativa” (ARAÚJO, 2011, p.163).

Dessa forma, somente com a participação de todos, pais, comunidade, professores, profissionais administrativos, gestores com voz e vez é que se pode ampliar verdadeiramente para uma gestão democrática podendo “possibilitar ricas trocas entre professores, gestores e demais profissionais da instituição entre si, com a família e toda a comunidade externa e interna” (ARAÚJO, 2011, p. 165).

A partir dessa construção e tendo a criança como sujeito do seu processo de desenvolvimento, torna-se possível obter um espaço de gestão democrática que venha ouvir as diferentes linguagens da criança para elaborar e implementar de forma coletiva e com muita competência uma proposta político pedagógica que garanta vez e voz daqueles que são sujeitos de direitos.

Barbosa e Horn (2008) discutem a importância de se trabalhar com projetos na Educação Infantil, ou seja:

Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido (BARBOSA; HORN, 2008, p.35)

Considera-se também, que o professor pode aprofundar os seus conhecimentos “pois quanto mais ele sabe mais ele pode ensinar aos seus alunos uma postura de pesquisador quanto ao conteúdo que estuda” (BARBOSA; HORN, 2008, p.36).

Ao refletir sobre as programações escolares Barbosa e Horn (2008) destacam que o que se faz hoje nas instituições são listas intermináveis e conteúdos fragmentados e ainda que sejam obrigatórios.

Ressaltam ainda que precisam ressignificar essas práticas com vivências complexas que instiguem as curiosidades das crianças e que ela possa fazer uso das diferentes linguagens de que são capazes.

Há, portanto uma longa tradição na Educação Infantil, com conteúdos simplificados e empobrecedores, sobrepondo a ampliação de novos horizontes e de aprendizagens mais complexas. Dessa forma, nem o professor sabe que propôs e organizou a programação curricular simplesmente foi uma organização para constar na programação legal da instituição. Logo, se nem o professor consegue participar desse processo arbitrário, imagina a criança?

Além disso, as autoras também nos alertam quanto ao calendário de festividades que invadem a Educação Infantil, expondo as crianças ao que se chama de “Indústria das Festas”. De fato são práticas pedagógicas insignificantes, totalmente fragmentadas, descontextualizadas e com simplificações não-científicas e argumentam que, seria importante se houvesse “menos datas, mais significação. “É possível afirmar que, para o desenvolvimento de um projeto, o que se faz é uma opção pelo aprofundamento os conhecimentos e não pela extensão dos mesmos” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 40).

Neste contexto, as autoras também questionam sobre a precária formação dos professores para essa etapa tão específica que é a Educação Infantil. Assim, os professores acabam por não terem uma formação mais sólida e trabalham com conhecimentos de sua própria infância como afirmam as autoras:

Assim, em sua prática, os professores ensinam o que há de senso comum, com conhecimentos simplórios, muitas vezes aqueles que adquiriram em sua própria infância, isto é, conhecimento desatualizado, fragmentado e óbvio ((BARBOSA; HORN, 2008, p. 40).

Para tanto, as aprendizagens mediadas por projetos devem acontecer a partir de situações concretas e em um processo contínuo e dinâmico, pois, Barbosa e Horn (2008, p.42)

Nesse entendimento se afirma se constrói e desconstrói, se faz na incerteza, com flexibilidade, aceitando-se novas dúvidas, acolhendo-se a curiosidade, a criatividade que perturba e que levanta conflitos. A ordem em que esses conteúdos serão trabalhados, o nível de profundidade, o tipo de abordagem serão definidos pelo processo de trabalho cooperativo do grupo (adultos e crianças) (BARBOSA; HORN, 2008, p.42).

É através do projeto que se traça o caminho para as descobertas pelo conhecimento juntamente com as crianças construindo possibilidades durante o caminhar dando flexibilidade para novos questionamentos nas crianças que são co-construtoras dos conhecimentos e são parceiras do professorado na organização e no redimensionamento do fazer pedagógico. Assim finalizando com as autoras assume-se a postura de que,

Nesse modo de educar, as crianças são vistas como sujeitos que têm suas próprias teorias sobre o mundo e o seu funcionamento. Por isso, qualquer construção nova de conhecimentos deve partir das concepções anteriores, problematizar e reconstruir os conhecimentos (BARBOSA; HORN, 2008, p.42).

### **3. APROXIMANDO DA CHEGADA**

Falar de currículo demanda uma série de conhecimentos, questionamentos sociais, políticos, econômicos e culturais que movimentam e reestruturam a sociedade da qual fazemos parte, pois somos construtores e constituintes dessa sociedade nas múltiplas relações, interações e intervenções, que desempenhamos continuamente com o nosso meio.

Para tanto, definir currículo e/ou proposta pedagógica em uma sociedade em constantes transformações tecnológicas não é algo muito fácil. Mas uma coisa é certa, o conhecimento científico deve estar presentes nos mais diversos caminhos que trilhamos como professores responsáveis pela formação de sujeitos com capacidade para crítica e para a reflexão frente aos mais diferentes contextos sociais.

Dessa forma, todas as discussões sobre o fazer pedagógico na Educação Infantil é pertinente e de grande importância, pois quando é dada pra criança voz e vez, há um mundo de significado que nos envolvem enquanto profissional possibilitando um ensino de qualidade de significados, de interesses e de participação unânime tanto das crianças quanto dos seus familiares que também são envolvidos de forma direta e

indiretamente, e que responde às necessidades sociais da comunidade onde os mesmos estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Silva. O projeto Pedagógico na Educação Infantil. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs). **Didática e Práticas de Ensino: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento**. CEPED/Editora PUC Goiás, 2011. [p.151-168].

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy N. L. Currículo da Educação Infantil: conceito e desafios. **Anais**. 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.; HORN, Maria das Graças S. Projetualidade em diferentes tempos: na escola e na sala de aula. In: \_\_\_\_ **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008 [p35-51].

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 e Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL, **Constituição: República Federativa do Brasil**, 1998.

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 [p.1-14]

SACRISTÁN, 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]