

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CONTAGEM

EXPERIÊNCIAS, SABERES E CONHECIMENTOS

DISCUTINDO O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CONTAGEM



**PREFEITURA
CONTAGEM**

Uma cidade cada dia melhor.

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CONTAGEM

EXPERIÊNCIAS, SABERES E CONHECIMENTOS

**VOLUME 1:
DISCUTINDO O CURRÍCULO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CONTAGEM**

2012



Uma cidade cada dia melhor.



Uma cidade cada dia melhor.

PREFEITA MUNICIPAL
Marília Aparecida Campos

VICE – PREFEITO
Agostinho da Silveira

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Lindomar Diamantino Segundo

SECRETÁRIO ADJUNTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Dimas Monteiro da Rocha

COORDENADORA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Maria Elisa de Assis Campos

REVISÃO
Luciani Dalmaschio

PRODUÇÃO EDITORIAL
Fernanda Cristina Mariano Diniz
Mário Fabiano da Silva Moreira

FICHA TÉCNICA

AUTORAS DO DOCUMENTO

CONSULTORIA PEDAGÓGICA
Fátima Regina Teixeira de Salles Dias
Vitória Líbia Barreto de Faria

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Lucimara Alves da Silva
Rosalba Rita Lima
Valma Alves da Silva

ASSESSORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOS NÚCLEOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

Cibelle de Souza Braga – NRE Industrial/Riacho
Darci Aparecida Dias Motta – NRE Sede
Érica Fabiana Beltrão Pereira – NRE Vargem das Flores
Liliane Melgaço Ornelas – NRE Eldorado
Maria Elizete Campos – NRE Petrolândia
Micheli Virgínia de Andrade Feital – NRE Eldorado
Sandro Coelho Costa – NRE Industrial/Riacho
Sílvia Fernanda Mutz da Silva – NRE Ressaca/Nacional
Sônia Maria da Conceição Félix – NRE Sede

COLABORAÇÃO
Edna Maria Cruz de Souza
Regina Magalhães Gomes da Silva
Ghisene Santos Alecrim Gonçalves
Pauline Gonçalves Cardoso Duarte

CO-AUTORAS
Profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal e da Rede Conveniada de Contagem

Contagem. Minas Gerais. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Discutindo o currículo da educação infantil de Contagem/ Prefeitura Municipal de Contagem.
- Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2012.

ISBN Coleção: 978-85-60074-08-2
ISBN Volume: 978-85-60074-09-9
64 p.: il. - (Currículo da Educação Infantil de Contagem, 1).

1- Educação Infantil. 2- Currículo. 3- Formação humana. 4- Campos de experiências.
5- Mandala. I- Título. II- Série.

CDD: 372.21

APRESENTAÇÃO

A publicação da coleção **Currículo da Educação Infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimentos** vem coroar o trabalho de reflexão sobre o currículo a ser desenvolvido com as crianças dessa etapa da Educação Básica, realizado pelas profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil públicas e conveniadas de Contagem.

A Coleção, construída a partir das dúvidas e inquietações das profissionais, tem como objetivo orientar o processo de elaboração da proposta curricular de cada instituição, fomentando a discussão sobre a prática educativa. Essa atitude democrática de construção coletiva é uma das marcas da política municipal que estamos gestando na cidade e que visa à garantia do direito da criança a uma Educação Infantil de qualidade.

A proposição de um currículo para a Educação Infantil, consubstanciada na Coleção que ora apresentamos, pretende ser um material aberto, flexível, coerente com as concepções de criança, de infâncias, de Educação Infantil, de aprendizagem e desenvolvimento que a política municipal de educação defende, além de provocar a articulação entre teoria e prática, explicando os objetivos, os saberes e conhecimentos que possibilitaremos que as crianças vivenciem nas nossas instituições.

A Coleção, ao provocar a reflexão e ao desconstruir propostas prescritivas que meramente apontam conteúdos a serem desenvolvidos, busca uma relação interativa com a profissional que atua na Educação Infantil. Nosso objetivo é possibilitar às crianças contagensenses experiências que as toquem, as transformem e as considerem cidadãs. Experiências que serão plurais, variadas, diversas, assim como o são as propostas pedagógicas que desenvolvemos na cidade, que têm como eixo comum a formação humana dessa criança, considerando sua especificidade e as concepções que acreditamos.

Esperamos que a leitura dos cadernos da coleção **Currículo da Educação Infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimentos** estabeleça um diálogo fértil sobre a Educação Infantil em nossa cidade. Um diálogo que garanta tempos e espaços para a vivência de uma infância cidadã, na qual a criança possa se apropriar do mundo e da cultura, tornando-se cada vez mais humana.

Lindomar Diamantino Segundo
Secretário de Educação e Cultura

Marília Campos
Prefeita de Contagem

INTRODUÇÃO

A Coleção **Currículo da Educação Infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimentos** tem como objetivo orientar o processo de construção da proposta curricular de cada instituição de Educação Infantil de Contagem. Trabalhamos nessa Coleção com o seguinte conceito de currículo:

Conjunto de experiências culturais relacionadas aos saberes e conhecimentos, vividas por adultos e crianças numa instituição de Educação Infantil – IEI –, na perspectiva da formação humana. As experiências vividas nessa caminhada são selecionadas e organizadas intencionalmente pelas profissionais da IEI, embora estejam sempre abertas ao imprevisível. O currículo é um dos elementos do PPP, devendo se articular com os demais elementos desse projeto e ser norteado por suas concepções. Nesse sentido, a seleção das experiências é determinada pelas necessidades e interesses das crianças com as quais a IEI trabalha, considerando as especificidades do seu desenvolvimento e do contexto onde vivem, a diversidade que as caracteriza, bem como pelas exigências do mundo contemporâneo.

Esse conceito procura consolidar uma concepção que leve em conta o contexto em que a Instituição de Educação Infantil está inserida e que coloque a criança na centralidade do processo pedagógico. Nessa perspectiva, a criança é sujeito de sua ação e reflexão, possibilitando, a partir da interação com outras crianças e com adultos e das experiências que vivencia nas relações sociais e nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, sua formação humana.

A Coleção está organizada em onze cadernos, a saber:

- **Discutindo o Currículo da Educação Infantil de Contagem;**
- **A Criança e a Linguagem Oral;**
- **A Criança e a Linguagem Escrita;**
- **A Criança, o Brincar e as Brincadeiras;**
- **A Criança e o Mundo Social;**
- **A Criança, o Cuidado e as Relações;**
- **A Criança, o Corpo e Linguagem Corporal;**
- **A Criança, a Música e a Linguagem Musical;**
- **A Criança, a Arte e a Linguagem Plástica e Visual;**
- **A Criança e o Mundo Natural;**
- **A Criança e a Matemática.**



O caderno **Discutindo o Currículo da Educação Infantil de Contagem** apresenta e detalha o conceito de currículo adotado pelo município e as concepções que norteiam o trabalho na Educação Infantil. Apresenta, ainda, o histórico do processo de construção da Coleção e destaca a necessária relação que cada instituição deve estabelecer entre seu currículo e seu Projeto Político-pedagógico.

Os outros dez cadernos, cada um identificado por uma cor específica, apresentam os campos de experiências a serem trabalhados com as crianças. Em cada um deles busca-se fundamentar a discussão sobre o campo de experiência, elencar objetivos, saberes, conhecimentos e experiências e apontar possibilidades de trabalho.

As fotos utilizadas na Coleção retratam propostas de trabalho desenvolvidas nas Instituições de Educação Infantil da cidade. Já os desenhos, foram produzidos pelas crianças especialmente para essa Coleção; uma forma alegre e colorida delas dizerem para nós, profissionais, como veem o que tem sido desenvolvido nas instituições. Esses desenhos constituem um texto a ser lido e permitem a produção de outros sentidos para a nossa prática pedagógica.

Outro ponto que gostaríamos de salientar na Coleção foi a opção por tratar no feminino as profissionais que atuam na Educação Infantil. Poderíamos ter optado pela forma masculina/feminina, mas preferimos dar destaque às mulheres, que são maioria na atuação nas IEI. Com isso, não estamos dizendo que esse é um campo fechado aos homens, mas apenas valorizando e destacando a força e a presença feminina na Educação Infantil de Contagem.

Esperamos que a Coleção **Currículo da Educação Infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimentos** possa enriquecer as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas nas instituições. Nesse sentido, convocamos as educadoras, nossas interlocutoras privilegiadas, para discutir a efetivação de uma educação de qualidade a partir de um trabalho com as crianças que esteja pautado no respeito mútuo, na construção de saberes e conhecimentos e na formação integral; um trabalho que incite novas aprendizagens e que seja estimulador para todos e todas.

Equipe da Educação Infantil



DISCUTINDO O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CONTAGEM

Todos que desfrutam acreditam que na árvore o que importa é o fruto, quando na verdade o que importa é a semente: eis a diferença entre os que desfrutam e os que crêem.

Friedrich Nietzsche

1 INTRODUÇÃO

A Coleção *Currículo da Educação Infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimentos* nasceu de um questionamento do coletivo de profissionais das instituições de Educação Infantil públicas e conveniadas de Contagem sobre o que caracterizava o trabalho com as crianças nessa etapa da educação básica. As indagações apontavam para questões como: o que é currículo? Como pensar o currículo na Educação Infantil? Qual a relação entre o currículo e o projeto político-pedagógico? O que ensinar às crianças nas diferentes idades? O que é conteúdo na Educação Infantil? Como a Educação Infantil se articula com o ensino fundamental ao pensar a estrutura curricular?

Essas indagações explicitadas à equipe da Secretaria de Educação e Cultura - SEDUC nas assessorias às instituições de Educação Infantil - IEI - foram tomando corpo nos encontros com as profissionais, nos cursos de formação, nos grupos de trabalho. Avançamos nas discussões sobre o projeto político-pedagógico - PPP, mas faltava uma discussão mais aprofundada sobre um elemento central do PPP, a proposta curricular. Essa necessidade tornou-se mais clara nos encontros de pedagogas realizados no início de 2008 quando fomos discutir o processo de avaliação das crianças, o diário e a escrituração na Educação Infantil. O que avaliamos? Que significado tem essa avaliação da criança na Educação Infantil? Foram momentos de intensa discussão e muito crescimento. O grupo percebia que havia uma estreita relação entre currículo e avaliação. Uma constatação foi a de que se não tínhamos clareza sobre o que trabalhar com as crianças, consequentemente, não podíamos ter clareza sobre o que avaliar.

A partir desses primeiros encontros, buscamos referências para discutir o conceito de currículo na Educação Infantil. Retomamos a consultoria com Fátima Salles e Vitória Faria. A primeira provocação das consultoras foi a de tentarmos explicitar o nosso conceito de currículo e o os eixos de uma proposta curricular num desenho. Esse mesmo exercício foi realizado com o grupo de pedagogas da Rede Municipal e com as coordenadoras pedagógicas da Rede Conveniada. Esses grupos envolveram as profissionais das IEI que fizeram a mesma provocação dentro das unidades. Cada desenho explicitava concepções, ausências, carências, necessidades.



2012

Outro momento muito importante foi a construção do conceito de currículo. Em um encontro com as pedagogas exibimos uma palestra do professor Antônio Flávio para fomentar a discussão sobre esse conceito. Entendíamos que era necessária essa discussão, pois estávamos lidando com um conceito polissêmico, carregado de sentidos e significados, construídos histórica e socialmente, cuja discussão, na Educação Infantil era muito recente (MEC, 1996a). Após o filme, cada pedagoga se incumbiu da tarefa de discutir com as profissionais das IEI e produzir um cartaz, que explicitaria o conceito de currículo do coletivo daquela instituição.

Os cartazes foram lidos, debatidos, analisados e, numa reunião, em agosto de 2008, junto com as consultoras, produzimos o conceito de currículo explicitado abaixo:

“Conjunto de experiências culturais relacionadas aos saberes e conhecimentos, vividas por adultos e crianças numa instituição de Educação Infantil, na perspectiva da formação humana. As experiências vividas nessa caminhada são selecionadas e organizadas intencionalmente pelas profissionais da IEI, embora estejam sempre abertas ao imprevisível.

O currículo é um dos elementos do PPP, devendo se articular com os demais elementos desse projeto e ser norteado por suas concepções. Nesse sentido, a seleção das experiências é determinada pelas necessidades e interesses das crianças com as quais a IEI trabalha, considerando as especificidades do seu desenvolvimento e do contexto onde vivem, a diversidade que as caracteriza, bem como pelas exigências do mundo contemporâneo.”

Era o momento de enxergarmos esse conceito em outros lugares, arejarmos nossos olhares e buscar mais referenciais. Realizamos um trabalho de campo com as pedagogas em que visitamos sete instituições de Educação Infantil da região metropolitana, com uma pauta previamente construída. Queríamos perceber se o conceito produzido dava elementos significativos para o trabalho: que práticas, conhecimentos e saberes podiam ser percebidos na observação de diferentes IEI, cujas formas de organização eram também diversas?

Foram visitadas as seguintes instituições: Salão do Encontro em Betim, Vila da Criança, COOPEN, Gaivotas, Escola Municipal Henfil, UMEI Mangueiras em Belo Horizonte e o Colégio Diversitas em Contagem. Essas visitas foram extremamente significativas e geraram um seminário no qual discutimos o que aprendemos nesse processo.

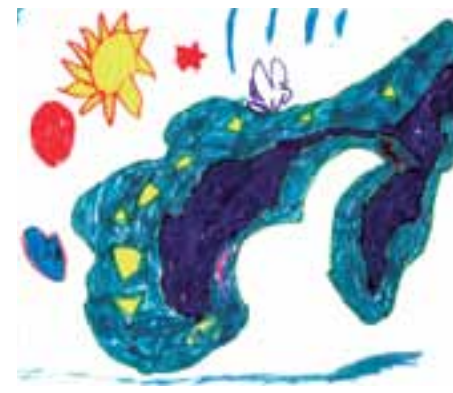
Com tantos elementos nas mãos, o trabalho, no primeiro semestre de 2009, se concentrou no estabelecimento das condições em que se daria a escrita da proposta curricular de Contagem. O objetivo era explicitar o processo de elaboração, discutindo **que** tipo de documento seria esse, **para quê** e **para quem** estávamos elaborando, **quem** participaria de sua elaboração, **quando** e **como** seria elaborado. Essas discussões forneceram os elementos para a escrita, que aconteceu no segundo semestre de 2009.

Para a escrita do material, foram organizados grupos de trabalho, constituídos por gestores, pedagogas e coordenadoras

pedagógicas que mapearam em todas as instituições que tipo de experiências estávamos possibilitando às crianças. Essas experiências foram tabuladas e organizadas em 10 campos: linguagem oral; linguagem escrita; o brincar e as brincadeiras; mundo social; o cuidado e as relações; corpo e linguagem corporal; música e linguagem musical; arte e linguagem plástica e visual; mundo natural e matemática. As discussões desses dez campos geraram os cadernos da Coleção *Currículo da Educação Infantil de Contagem: experiências, saberes e conhecimentos*. O grupo de assessoras da SEDUC, pedagogas e coordenadoras pedagógicas se dividiu em grupos menores e iniciou o processo de escrita, que foi marcado por muitas leituras, discussões e reflexões, que eram sistematizadas coletivamente. Foram momentos de escritas e reescritas envolvendo as profissionais das IEI, o que gerou uma ação formativa ampla e significativa.

No primeiro semestre de 2010, todo o material produzido nos encontros dos pequenos grupos foi organizado e complementado pelas gestoras da SEDUC e revisado tecnicamente pelas consultoras, originando a Coleção que estamos apresentando para a cidade de Contagem. Essa coleção com 11 cadernos foi debatida e discutida num seminário realizado em setembro de 2010, tendo sido lançada uma versão preliminar aberta às contribuições das profissionais da Educação Infantil.

É importante ressaltar que discutir o currículo da Educação Infantil significa pensar a intencionalidade educativa da IEI e sua identidade, sem negar a pluralidade e a multiplicidade das práticas presentes no cotidiano das instituições. A função dessa Coleção é orientar e fomentar nas instituições a elaboração de propostas curriculares coerentes com a legislação, com as concepções de criança, infância(s) e Educação Infantil defendidas pela atual política e com os referenciais teóricos da área. Nosso objetivo é possibilitar a construção de um currículo que respeite as diferenças e os direitos da criança, contribuindo para que tenham uma formação mais rica e mais plural.



Nesse sentido, essa Coleção reveste-se de uma importância crucial neste momento histórico que a Educação Infantil tem vivido tanto em Contagem, quanto nacionalmente, constituindo-se num documento norteador do processo de elaboração dos currículos pelas IEI. Assim, nossa intenção é de que a Coleção provoque a reflexão sobre a prática, orientando-a de forma ampla, além de subsidiar o processo de construção do documento de proposta curricular da IEI. Na Coleção estão explicitados os princípios da Educação Infantil de Contagem, bem como indicações para o trabalho das profissionais com as crianças e com as famílias.

Retomando a epígrafe aqui citada, acreditamos na semente que estamos plantando que envolve instituições e profissionais da Educação Infantil. Uma semente fortalecida pela construção coletiva e pelo compromisso com a qualidade social da Educação Infantil em Contagem.

2 CONCEPÇÕES, LEGISLAÇÃO E HISTÓRICO DAS PROPOSTAS CURRICULARES

2.1 Concepções de currículo

Na discussão sobre currículo, um primeiro aspecto é entender o significado desse termo e o que estamos querendo dizer ao pensar essa questão na escola. Na produção teórica sobre currículo, encontramos diferentes significados dados a essa palavra ao longo dos tempos. Etimologicamente, a palavra currículo significa movimento progressivo ou carreira, deriva do latim *“currus”*; carro, carruagem, local em que se corre. O termo currículo apontaria então para o caminho, a direção, a orientação de um percurso para atingir determinados objetivos. Entretanto, hoje percebemos que essa é uma maneira muito limitada de se pensar o currículo, pois consiste apenas em concebê-lo como um programa de curso. Historicamente, essa concepção de currículo veio acompanhada de ideias como ordem, unidade, formalização, plano, método, controle, disciplina.

O conceito de currículo tem evoluído ao longo do tempo, pois reflete as certezas e contradições de cada momento histórico, referindo-se à relação entre sociedade e escola. Relação essa marcada pela heterogeneidade, pela pluralidade e pela multiplicidade de concepções e propostas. Atualmente, essa relação é percebida de uma forma mais ampla. A instituição de Educação Infantil é vista hoje como um espaço educativo que promove a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, sendo um espaço de, “socialização, de construção de identidades, de exercício da autonomia e do protagonismo, de respeito à diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual e, finalmente, de afirmação, proteção e resgate de direitos”. (BRASIL, 2009b, p.8).

Nesse sentido, entendemos que o currículo não é algo pronto e acabado, pensado em gabinetes. Ele traduz as necessidades, anseios, valores e princípios daqueles que estão envolvidos com o processo educativo: profissionais, famílias e crianças. Ele acontece no espaço escolar, com a criança real, com as profissionais que têm um papel fundamental na sua elaboração e desenvolvimento e com o envolvimento das famílias. A construção do currículo implica na responsabilidade da comunidade escolar, pois traduz as escolhas e decisões de todos, considerando as concepções de criança, sociedade,

infância(s), avaliação, aprendizagem e conhecimento que queremos ver instituídas na prática cotidiana.

Nessa Coleção, trabalhamos o currículo como o conjunto de experiências que a criança vive na instituição de Educação Infantil, experiências essas que se relacionam com os saberes e conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI - vêm confirmar o conceito com o qual trabalhávamos, desde 2008. Reiteramos, a partir dessa ideia chave o que, em 2009, as Diretrizes apontaram ao colocar, em seu artigo 3º, 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 cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009e, p.1).

Refletir com a IEI esse conjunto de práticas aponta a necessidade de se ter um currículo organizado e planejado intencionalmente, de forma a abarcar a integralidade do desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, trazer para as instituições a diversidade de saberes que compõe a nossa realidade social se faz necessário pois, aprendemos e nos desenvolvemos em meio às experiências e às relações que estabelecemos com o mundo e com a cultura.

A intenção foi criar uma coleção de cadernos que apresente uma estrutura aberta, mutável, flexível, capaz de orientar o processo de cada IEI, permitindo a reflexão sobre as experiências, saberes e conhecimentos, possibilitando às crianças:

[...] desenvolver a curiosidade, o questionamento, a observação, hipóteses, descobrir, experimentar, identificar e distinguir, relacionar, classificar, sistematizar, criar, jogar, debater, comparar e concluir, entre outras experiências formadoras. (BRASIL, 2009b, p.17).

Outro aspecto importante nessa discussão é que a proposta curricular de uma IEI representa suas escolhas, aquilo que ela seleciona num amplo espectro de possibilidades. Essas escolhas refletem interesses, valores, posicionamentos, ou seja, pensar o currículo significa fazer uma opção política. Refere-se a um projeto que se procura executar, à formação de um determinado tipo de pessoa, de um tipo de sociedade, de um mundo que se quer. “A educação é um dos ambientes da cultura, um ambiente em que a sociedade reprocessa a si mesma numa operação sem fim, recriando conhecimentos, tecnologias, saberes e práticas” (BRASIL, 2009b, p. 19). Nesse sentido, as decisões na organização de um currículo não são isentas ou neutras: elas têm um caráter político ideológico.

O currículo se constitui, então, como um espaço de diálogo, no qual vários conhecimentos e saberes se encontram e se estruturam. É um dos elementos do projeto político-pedagógico que possibilita a organização e a gestão da prática educativa. Essa relação será debatida e refletida nesse caderno quando pensarmos a dinamização do currículo e, também, em cada caderno da Coleção como forma de orientarmos a organização curricular da IEI.

Nessa Coleção, adotamos como posicionamento discutir a Educação Infantil em sua inteireza, apontando, quando necessário, as especificidades que caracterizam o atendimento às crianças de 0 a 3 anos, tanto em relação ao processo de apropria-



ção dos conhecimentos e saberes propiciados pelas experiências, quanto em relação à dinamização da prática pedagógica com essa faixa etária. Entendemos que essa discussão é estruturante para a organização da proposta das instituições.

Optamos por considerar o caráter educativo das instituições de Educação Infantil, uma vez que elas devem se ocupar com a educação e o cuidado de crianças de 0 até 6 anos, considerando a integralidade dessas crianças e sua formação humana, em regime de funcionamento parcial e/ou integral, complementando a ação da família.

2.2 Histórico dos currículos na Educação Infantil

A discussão do currículo na Educação Infantil aponta para o processo de reconstrução da identidade das instituições, que têm evoluído de uma perspectiva assistencialista para uma concepção que as coloca como instituições educativas de caráter coletivo que devem possibilitar a todas as crianças aprendizagem e desenvolvimento de forma intencional, o que pressupõe uma ação planejada e avaliada continuamente. Refletindo sobre essa intencionalidade, entendemos que discutir currículo na Educação Infantil é questão central, pois essa indefinição é o que tem marcado nossa história.

É importante que a Educação Infantil recorra à história para discutir, propor e dialogar sobre o currículo. Questões fundamentais demonstram essa necessidade: quais experiências queremos possibilitar às crianças? Quais conhecimentos e saberes serão produzidos a partir dessas experiências? Que sujeito-criança iremos formar? Quais dimensões da formação humana pretendemos trabalhar? Essas e outras questões constituem a temática deste caderno e perpassam os demais cadernos da Coleção.

O direito da criança à Educação Infantil só foi colocado com clareza na Constituição de 1988. Desse reconhecimento à organização de propostas curriculares temos uma longa trajetória nacional, estadual e municipal. Pela primeira vez, na LD-BEN 9394/96, a Educação Infantil foi estabelecida como etapa da educação básica. Anterior a esse reconhecimento, houve algumas iniciativas estaduais de produção de documentos orientadores do currículo, mas ainda sem uma concepção de Educação Infantil articulada nacionalmente. De modo geral, a concepção de currículo presente nesses documentos estava associada a programas e à listagem de conteúdos que deveriam ser desenvolvidos.

Retomando historicamente o processo de discussão do currículo na Educação Infantil um primeiro documento a ser analisado, em Minas Gerais, é o Programa de Educação Pré-Escolar da Secretaria de Estado da Educação de 1994. O programa apresentava uma “concepção da criança como cidadã, numa explicitação adequada do processo de desenvolvimento da criança e, sobretudo, na visão da criança como sujeito ativo, construtor do seu próprio conhecimento” (MINAS GERAIS, 1994). A proposta estava organizada em três aspectos, o físico-motor, o afetivo e o cognitivo, e tinha como interlocutora a professora. O documento propunha objetivos e aspectos que deviam ser desenvolvidos, além de atividades numa linguagem prescritiva e diretiva, reproduzindo, de certa forma, as concepções de currículo adotadas no Ensino Fundamental,

contradizendo os fundamentos nos quais se dizia apoiar.

Já no contexto nacional, em 1998, foi lançado pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI -, com objetivo de oferecer referências e orientações para a ação das educadoras no Brasil. Elaborado por uma equipe de consultores contratados pelo Ministério, o documento foi organizado em três volumes: o primeiro apresenta uma reflexão geral sobre o atendimento no Brasil, sobre as concepções de criança, de educação e de profissional; o segundo e o terceiro tratam dos âmbitos de experiência “Formação pessoal e social” e “Conhecimento do mundo”, respectivamente. Analisando o RCNEI, Cerisara (2002) observa:

Com relação ao conteúdo verificamos a presença de conceitos importantes para a área, uma vez que têm sido considerados princípios que permitem avançar na delimitação da especificidade da Educação Infantil. São eles, a ênfase em: criança, educar, cuidar, brincar, relações creche-família, professor de Educação Infantil, educar crianças com necessidades especiais, a instituição e o projeto educativo. Fala ainda em condições internas e externas com destaque para a organização do espaço e do tempo, parceria com as famílias, entre outros aspectos. É preciso destacar ainda que a bibliografia citada contempla grande parte da produção recente da área. (CERISARA, 2002, p. 336).

Entretanto, apesar de valorizar esses aspectos, a autora faz várias críticas aos RCNEI, principalmente quanto ao seu caráter psicologizante e sua ênfase excessiva no processo de escolarização da criança, evidenciando uma subordinação às concepções norteadoras do Ensino Fundamental. Sua organização e o conteúdo proposto acabaram por revelar uma concepção em que as especificidades das crianças de 0 até 6 anos se diluíram no documento, ficando submetidas a uma versão escolar do trabalho.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI - que apontam, dentre outros aspectos, os princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar as propostas pedagógicas, reafirmando o papel das Instituições de Educação Infantil de promover “práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-lingüísticos e sociais da criança, entendendo-a como ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 1999). No entanto, tais diretrizes são vagas na orientação sobre o currículo. É nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNEI/2009 - que percebemos um aprofundamento da discussão sobre o currículo na Educação Infantil, elegendo as brincadeiras e as interações como aspectos estruturantes do currículo. As DCNEI/2009, em seu artigo 9º, apontam as experiências fundamentais que devem ser garantidas às crianças; experiências que

- I. promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II. favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III. possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

- IV. recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais;
- V. ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- VI. possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII. possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- VIII. incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX. promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X. promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI. propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII. possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009e, p. 4).

É importante explicitar como em Contagem essa história foi se constituindo. Numa linha que se aproxima da proposta estadual de 1994, o município de Contagem produziu em 1992 um documento que pretendia discutir o trabalho a ser desenvolvido com as crianças nas instituições da cidade.

Produção pioneira naquele momento, o Programa de Pré-Escolar tinha como objetivo orientar a professora para a realização de seu trabalho junto às crianças, elencando objetivos, conteúdos e atividades a serem desenvolvidas. Propunha atividades escolares para o desenvolvimento dos conceitos piagetianos de classificação, conservação, seriação, apoiando-se na discussão do conhecimento físico, social e lógico-matemático.

A alfabetização era enfatizada, sendo pensada a partir das contribuições de Emília Ferreiro. O documento listava atividades de leitura e escrita, trabalho com os nomes das crianças e outras propostas. Usava, ainda, como referência o material do Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE) desenvolvido por um grupo de pesquisadores da Universidade de Campinas. Esse documento respondia às necessidades daquele momento histórico, mas limitava-se ao atendimento à criança de seis anos e não propunha uma concepção ampla de Educação Infantil.

Em 2004, a SEDUC investiu na produção de um documento, o Referencial Curricular da Educação Infantil, uma vez que o momento histórico começava a apontar para uma concepção ampliada de Educação Infantil não restrita aos seis anos como na proposta de 1992. Foi constituída, então, uma comissão formada por professoras, pedagogas, gestoras da Secretaria e uma assessora externa.

O Referencial Curricular de Contagem foi elaborado com o objetivo de fomentar nas Instituições de Educação Infantil a construção de propostas curriculares. Visava também organizar e dar unidade a uma proposta da Rede Municipal, ao

adotar os mesmos eixos elaborados para o Ensino Fundamental – construção da identidade, participação na vida social, organização do trabalho e construção da autonomia e o tratamento da informação – além de estabelecer capacidades a partir da discussão sobre quem era essa criança. O documento procurava dar identidade à Educação Infantil do município de Contagem, enfatizando o brincar como atividade fundamental.

No entanto, a própria evolução do conceito de currículo e as discussões atuais sobre a Educação Infantil apontam para a necessidade de revisão do documento de 2004. Outro aspecto fundamental que provocou a necessidade dessa revisão foi a análise da apropriação pelas IEI dessas discussões e como eram organizadas as práticas cotidianas.

No *Caderno da Educação Infantil: Discutindo o Projeto Político-Pedagógico de Contagem*, de 2007, um dos capítulos foi especialmente dedicado a essa análise. Ao discutir a organização dos eixos de trabalho e os aspectos a trabalhar com as crianças, o documento afirma que algumas IEI organizavam o currículo de forma consciente e discutida no coletivo, outras de maneira empírica e, em alguns casos, até mesmo improvisada.

Quanto à organização do currículo, observaram-se várias estruturas, tais como, áreas do conhecimento historicamente definidas pela escola, livros didáticos organizados por níveis e faixas etárias, datas comemorativas, eixos temáticos, áreas do desenvolvimento, atividades, projetos de trabalho, entre outras que, em muitos casos, não dialogavam com as concepções defendidas. Constatou-se, na verdade, a inexistência de um parâmetro único para a organização do trabalho com as crianças, que mesclava, assim, diversas estruturas, isto é, ora a referência para essa organização eram as atividades, ora os momentos da rotina, ora as áreas de desenvolvimento ou de conhecimento, ora os projetos.

Frente a essa situação, o *Caderno da Educação Infantil: Discutindo o Projeto Político-Pedagógico* definiu algumas diretrizes para que a IEI, ao elaborar seu PPP, pudesse eleger os eixos e aspectos a trabalhar com as crianças que traduzissem o seu currículo. De acordo com essas diretrizes, na organização da proposta curricular é fundamental que

- as dimensões de cuidar das crianças e de educá-las sejam tratadas como processos indissociáveis;
- sejam consideradas as condições concretas de existência das crianças da IEI e de suas famílias;
- seja considerado o processo de aprendizagem/desenvolvimento das crianças;
- as especificidades do desenvolvimento das crianças de 0 até 6 anos sejam orientadoras dessa elaboração;
- seja considerada a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança na seleção e organização dos eixos e aspectos que devem ser trabalhados;
- a interação entre as diversas áreas do conhecimento e os aspectos da vida cidadã direcionem, de fato, a seleção e organização dos conteúdos básicos necessários à constituição de conhecimentos e valores;
- o conhecimento e o desenvolvimento sejam tratados de forma indissociável;
- sejam privilegiados os conhecimentos, os procedimentos e os valores construídos na cultura, focalizando as diferentes dimensões da formação humana e não se restringindo às áreas de conhecimento organizadas por disciplinas escolares;
- o brincar e as múltiplas linguagens sejam privilegiados na seleção e organização dos eixos e aspectos a trabalhar;

- a arte e o movimento sejam vistos e tratados como aspectos fundamentais para o desenvolvimento das crianças;
- sejam possibilitadas oportunidades às crianças de vivenciarem o máximo de experiências, partindo daquelas que suas condições concretas de vida lhe permitem acessar e ampliando-as para outros conhecimentos sobre o mundo da natureza e da cultura;
- em todos os momentos, a curiosidade e o desejo de a criança agir sobre o mundo sejam considerados;
- no momento de organizar e selecionar os conteúdos se considere a necessidade de abrir, sempre, espaços para o imprevisível.(CONTAGEM, 2007, p.82-83).

Essas diretrizes apontam para aspectos fundamentais tratados nos cadernos dessa Coleção. Os 10 campos de experiência, pelos quais optamos, dialogam com as experiências propostas pelas DCNEI/2009 e com as diretrizes acima, além de se articularem com as concepções de criança, Educação Infantil, aprendizagem, desenvolvimento e instituição também explicitadas no *Caderno da Educação Infantil: Discutindo o Projeto Político-Pedagógico*.

Não seria pertinente retomar aqui as concepções já explicitadas na publicação anterior, mas consideramos fundamental que a IEI, quando estiver discutindo sua proposta curricular, realize a leitura desse capítulo, pois o currículo é sempre pensado a partir de determinadas concepções. Assim, é importante que as IEI reflitam que, mesmo quando estas não são explicitadas, a prática desenvolvida no cotidiano está repleta das escolhas e das intenções de quem as desenvolve.

Essas intenções e escolhas dizem respeito à nossa formação, à nossa história pessoal, à história da instituição, à cultura, à identidade da comunidade e, somadas a outros elementos do cotidiano, revelam uma proposta pedagógica que já está em curso. (LOPES; MENDES; FARIA, 2006, p. 13).

Se a proposta da instituição já está em curso, discutir o currículo da Educação Infantil é um movimento que revigora e traz elementos para a consolidação dessa etapa da educação básica. Nossa proposta é propiciar às IEI uma discussão em que elas percebam a criança como sujeito sócio-histórico-cultural, cidadão de direitos e, simultaneamente, um ser da natureza, que tem especificidades no seu desenvolvimento, determinadas pela interação entre aspectos biológicos e culturais, que geram necessidades também específicas. É construir uma proposta curricular que olhe, escute e perceba a criança, no seu protagonismo e centralidade, indo ao encontro da proposta de Kramer, segundo a qual

As crianças de todas as raças/etnias, religiões, classes sociais, origens e locais de moradia, gêneros, independente de qualquer condição dos pais, têm direito à educação de qualidade, capaz de promover seu desenvolvimento, ampliar seu universo cultural e o conhecimento do mundo físico e social, a constituição de sua subjetividade, favorecer trocas e interações, respeitar diferenças e deficiências, promover autoestima e bem-estar. (BRASIL, 2009d, p.3-4).

É papel da SEDUC orientar a construção das propostas curriculares das IEI, uma vez que a realidade e as novas configurações da Educação Infantil vêm exigindo cada vez mais um ordenamento claro sobre essa questão. Pensar o currículo é pensar em algo vivo, dinâmico, pois no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil estão presentes os desafios, as contradições, as certezas e as incertezas próprias do fazer humano. Currículo e cultura se interrelacionam, possibilitando criações, recriações, mudanças e transformações.



3 DESAFIOS



Eu tentei compreender
A costura da vida
Me enrolei pois
A linha era muito comprida
Mas como é que eu vou fazer
Para desenrolar
Para desenrolar

Sérgio Pererê

No processo de elaboração dessa Coleção, um momento significativo foi a discussão dos desafios em relação ao currículo que acompanharam o nosso processo de produção. As consultoras propuseram a seguinte questão: **Quais são os maiores desafios no trabalho da Educação Infantil em relação ao currículo?** A partir dessa indagação, discutimos sobre a construção de uma proposta curricular na Educação Infantil. As instituições apontaram vários desafios, que organizamos segundo categorias que diziam respeito ao currículo, às formas de participação/construção desse currículo e às condições para a construção e implementação. Esses desafios traduziam necessidades que essa Coleção procura responder apresentando, também, possibilidades para seu enfrentamento. Retomar esses desafios é fundamental, pois permite explicitar os processos vividos na produção desse material e, ao mesmo tempo, fomentar o processo de reflexão de cada profissional da Educação Infantil. Esperamos que essa discussão nos incite a pensar e nos ajude a dar novas respostas a esses mesmos desafios e aos novos que, certamente, teremos de enfrentar.

3.1 Desafios em relação ao currículo

Nessa categoria estão elencados desafios quanto ao currículo que, traduzidos, apontam para princípios nos quais devemos nos orientar para a elaboração das propostas de cada IEI. São eles:

- Organizar o currículo com foco na criança, garantindo as marcas da Educação Infantil e a identidade dessa etapa da educação básica.
- Pensar uma proposta curricular que se articule com o Ensino Fundamental.
- Superar a cultura conteudista e o conceito tradicional de currículo.
- Estruturar uma proposta que leve em consideração a diversidade de culturas e de sujeitos.

- Articular as diretrizes do município e o contexto social das crianças (da cidade, do bairro, da escola) na organização da proposta curricular.
- Romper com a ideia de que o único conhecimento legítimo é “alfabetizar” e buscar formas de tratar e articular a questão da alfabetização na Educação Infantil, formando leitores e escritores.
- Propiciar uma discussão sobre o que é ensinar na Educação Infantil e que conteúdos as crianças “devem saber”.
- Pensar um currículo que abarque o educar-cuidar e que explicita o significado do brincar.
- Tirar o foco das datas comemorativas.
- Estruturar uma proposta curricular que discuta o trabalho com crianças de tempo integral, sem fragmentar sua formação.
- Elaborar um currículo que atenda às necessidades das crianças, pensando na qualidade do que vamos trabalhar com elas.
- Respeitar, na elaboração da proposta curricular, o ritmo e as características do desenvolvimento das crianças.
- Construir um currículo a partir da escuta das crianças sem cair no espontaneísmo.
- Organizar um currículo que trate das questões relativas aos bebês, dando-lhes visibilidade, e que discuta formas de favorecer seu desenvolvimento.
- Tratar das especificidades das crianças de 0 a 3 anos.

3.2 Desafios em relação às formas de participação/construção

Nessa categoria, foi fundamental pensarmos em quem são os sujeitos que participam da elaboração de um currículo, entendendo que toda a comunidade deve estar envolvida nessa construção. Para tanto, o coletivo de educadoras das instituições de Educação Infantil públicas e conveniadas de Contagem indicaram como desafios:

- reunir o coletivo para construção do currículo;
- envolver a criança e a família na construção do currículo.

3.3 Desafios em relação às condições para construção e implementação

Os desafios coletados nessa categoria apontaram para elementos do PPP que devem ser discutidos tanto pela SEDUC quanto pelas instituições:

- Desenvolver uma postura da profissional para ouvir as crianças.
- Criar contextos significativos para trabalhar as múltiplas linguagens.
- Discutir os espaços físicos, equipamentos e materiais adequados para viabilização do currículo.
- Possibilitar à família conhecer e discutir o currículo.
- Prover a IEI de profissionais qualificados e em número suficiente para desenvolver o currículo.
- Buscar a melhoria das condições de trabalho das profissionais.
- Problematicar as relações estabelecidas na IEI, enfrentando questões relativas à violência simbólica.

3.4 Desafios em relação à dinamização, implementação do currículo

Na dinamização e implementação do currículo os desafios apontados foram:

- Desenvolver ações que garantam a formação e envolvimento da educadora para planejamento e dinamização do currículo (pesquisa, investigação, estudos, descobertas, trabalho em grupo, projetos).
- Relacionar e trabalhar conteúdos de maneira lúdica.
- Criar metodologias de trabalho para a pedagoga viabilizar processos formativos em relação ao currículo.
- Trabalhar a identidade das crianças partindo das experiências vividas no seu contexto, considerando que essas contribuem para a formação humana das crianças.

Esses desafios nos acompanharam ao longo de todo o trabalho e nos impulsionaram a buscar respostas para o seu enfrentamento. Foram aspectos que nos fizeram pensar e repensar cada elemento da Coleção, no intuito de criar um material que, de fato, dialogasse com as necessidades de Contagem. Eles traduzem questões sobre as quais cada IEI deve refletir e criar estratégias de ação.

4 EXPLICITAÇÃO DO CONCEITO

Conforme colocado, o grupo de pedagogas, coordenadoras pedagógicas e gestoras da SEDUC, no processo de discussão sobre o currículo na Educação Infantil, produziu um conceito a partir de leituras, discussões e reflexões. Reiteramos que nessa Coleção adotamos o seguinte conceito de currículo:

“Conjunto de **experiências culturais** relacionadas aos **saberes e conhecimentos**, vividas por adultos e crianças numa **instituição de Educação Infantil**, na perspectiva da **formação humana**. As experiências vividas nessa caminhada são **selecionadas e organizadas intencionalmente** pelas profissionais da IEI, embora estejam sempre abertas ao **imprevisível**.

O currículo é um dos elementos do PPP, devendo se articular com os demais elementos desse projeto e ser norteado por suas concepções. Nesse sentido, a seleção das experiências é determinada pelas **necessidades e interesses das crianças** com as quais a IEI trabalha, considerando as **especificidades do seu desenvolvimento** e do **contexto** onde vivem, a **diversidade** que as caracteriza, bem como pelas **exigências do mundo contemporâneo**.”

Cada elemento destacado em negrito nesse conceito será detalhado e explicitado nos itens subsequentes deste caderno. É importante salientarmos que esse conceito é uma produção coletiva e traduz as concepções e escolhas da Educação Infantil de Contagem neste momento histórico, encontrando-se, nesse sentido, aberto ao diálogo e ao debate.

4.1 O que são experiências culturais?

É o conjunto de **experiências culturais** relacionadas aos **saberes e conhecimentos**, vividas por adultos e crianças numa instituição de Educação Infantil, na perspectiva da **formação humana**. As experiências vividas nessa caminhada são **selecionadas e organizadas intencionalmente** pelas profissionais da IEI, embora estejam sempre abertas ao imprevisível. O currículo é um dos elementos do PPP, devendo se articular com os demais elementos desse projeto e ser norteado por suas concepções. Nesse sentido, a seleção das experiências é determinada pelas **necessidades e interesses das crianças** com as quais a IEI trabalha, considerando as **especificidades do seu desenvolvimento** e do **contexto** onde vivem, a **diversidade** que as caracteriza, bem como pelas **exigências do mundo contemporâneo**.

Para melhor compreensão e uso do termo “experiências culturais”, é importante que explicitemos dois conceitos: experiência e cultura.

O diálogo do termo experiência com “vivência significativa” é bastante claro. Experiência é, portanto, aquilo que nos mobiliza, que nos transforma, que deixa marcas. A experiência fornece material para o exercício da reflexão; por meio dela, colocamos em prática aquilo que imaginamos. Segundo Larrosa (2002, p.21), “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Vive-se verdadeiramente a realidade quando a experienciamos, quando, de alguma forma, participamos do que acontece e nos transformamos no processo. As experiências e vivências trazem a possibilidade de ampliação de conhecimentos e de pertencimento ao contexto em que se vive. Pode-se dizer que a experiência possibilita a compreensão da realidade, pois é através do modo como a recebemos que significamos o mundo, construindo saberes e conhecimentos.

Reforçando essa ideia, Giussani afirma que

[...] o que caracteriza a experiência não é tanto o fazer, estabelecer relações com a realidade como fato mecânico; [...] o que caracteriza a experiência é compreender uma coisa, descobrir-lhe o sentido. A experiência implica, pois, a inteligência do sentido das coisas. (GIUSSANI, 2000, p.23).

Por outro lado, falar do conceito de cultura não é tarefa das mais fáceis. Ao longo dos anos, o homem vem pesquisando e tentando compreender sua cultura e a de outros povos. A cultura pode ser definida como tudo aquilo que é produzido pelo homem, representado de forma diferenciada, dependendo do tempo e do lugar. De acordo com Barros

Como um fenômeno anterior e exterior ao indivíduo, a cultura é essencialmente um fenômeno coletivo, mas que só se realiza quando incorporada pelo indivíduo e tornada identidade. A identidade é construída a partir desta rede de comunicação que a cultura instala: um processo onde as diferenças se comunicam. [...] Enquanto código, a cultura se mantém pela força das instituições, pelo compartilhamento cotidiano de valores e pelas tradições. (BARROS, 2006, p. 10).

Por meio da cultura, podemos conhecer como pensa, se comporta e se orienta determinado povo, comunidade ou grupo social. A cultura diz do modo de viver e do que se acredita, dialogando com o modo de pensar e de se comportar do sujeito que nela se insere. Nela, o homem atribui sentidos à sua existência e se reconhece, não só pelos modos de viver e pensar, mas também por suas crenças, simbologias e ações.

Assim, a cultura é resultado de toda experiência histórica de gerações anteriores, além das forças do sistema vigente. O modo de ver o mundo, os diferentes comportamentos sociais, as posturas corporais, e até mesmo as apreciações de ordem moral e valores são produtos de uma herança cultural, constituindo, dessa maneira, as identidades dos sujeitos.

Considerando a explicitação desses dois conceitos, podemos concluir que **experiências culturais são vivências significativas que acontecem com os sujeitos, no seu processo de inserção em determinados grupos sociais**, tais como: família, comunidade, instituição religiosa, escola, entre outros.

Sendo assim, quando falamos em experiências culturais, no âmbito de um currículo de Educação Infantil, estamos nos referindo à previsão e organização de um amplo leque de possibilidades de vivências significativas, de ações reflexivas a serem oportunizadas às crianças no cotidiano da instituição, que as mobilize, as transforme e deixe-lhes marcas.

Enfim, as experiências culturais devem permear as vivências em uma instituição de Educação Infantil, tendo em vista a importância de oportunizar às crianças o conhecimento de sua própria cultura e das demais, possibilitando, assim, o respeito mútuo e a compreensão de que ela não está sozinha no mundo.

4.2 O que são saberes e conhecimentos? Como se relacionam com as experiências?

É o conjunto de experiências culturais relacionadas aos **saberes e conhecimentos**, vividas por adultos e crianças numa instituição de Educação Infantil, na perspectiva da formação humana. As experiências vividas nessa caminhada são selecionadas e organizadas intencionalmente pelas profissionais da IEI, embora estejam sempre abertas ao imprevisível. O currículo é um dos elementos do PPP, devendo se articular com os demais elementos desse projeto e ser norteado por suas concepções. Nesse sentido, a seleção das experiências é determinada pelas necessidades e interesses das crianças com as quais a IEI trabalha, considerando as especificidades do seu desenvolvimento e do contexto onde vivem, a diversidade que as caracteriza, bem como pelas exigências do mundo contemporâneo.

Existem diversas nomenclaturas e definições para denominar e explicitar o que são “saberes” e o que são “conhecimentos”. Nesse documento, optamos por estabelecer a diferença entre saberes e conhecimentos por entender que é importante arejar o modo como pensamos a organização do currículo na educação, buscar outros registros e explorar outras formas de se pensar esses conceitos. Discutir a distinção entre conhecimentos e saberes aponta para uma reflexão sobre as relações de poder presentes nesses dois conceitos e as significações que assumem no uso que se faz desses termos.

Etimologicamente, saber vem do latim, *sapĕre* e significa ter sabor, saborear, discernir. A raiz sap- aponta para a ideia de diferenciar, de separar, de fazer escolhas. Saber significar então a capacidade do sujeito de tomar decisões, de agir. É da ordem do subjetivo, pois quem pensa, aprecia, avalia, decide, julga é o sujeito. Saber implica numa ação integradora, numa escolha intencional frente às situações. Os *saberes* estão presentes no dia a dia das instituições, comunidades, grupos familiares, etc. São responsáveis por importantes dimensões da formação dos sujeitos, mas muitas vezes são desconhecidos nos planejamentos realizados nas instituições.

Por outro lado, *conhecimento*, etimologicamente significa ter notícia, ou noção de algo (latim *cognoscĕre*), implica em ato, efeito ou atividade de conhecer. A palavra conhecimento está ligada ao radical gnō-. Esse radical aponta para a busca



das propriedades , dos fenômenos, das entidades e das ações. É da ordem do objeto, da objetividade. Conhecer “é decifrar as relações e as regularidades daquilo que não é subjetivo”. (VEIGA-NETO; NOGUERA, 2009, p. 5). Os conhecimentos são legitimados como aqueles conteúdos formais, historicamente construídos pela humanidade, sistematizados pela ciência. Nas instituições educacionais, eles são vivenciados de forma organizada e são previstos em programas, muitas vezes com horários predefinidos, sendo objeto constante de registro e observação.

Relacionando saberes e conhecimentos observamos que, etimologicamente, apontam para duas dimensões, uma subjetiva ligada ao saberes e outra objetiva ligada aos conhecimentos. De acordo com Veiga-Neto e Noguera

Com todos os riscos derivados de uma simplificação, talvez se possa colocar a nossa relação com o *gno-* e com o *sap-* em dois espaços semânticos afins, porém distintos: no âmbito do *gno-*, tem-se a decifração, o acesso, o desvelamento, a descoberta, o certo e o errado; e, no âmbito do *sap-*, a construção, a invenção, o possível e o impossível. (VEIGA-NETO; NOGUERA, 2009, p. 5).

Conhecimento diz respeito ao ato de conhecer realizado pela razão ou pela experiência, está ligado à cognição e à apropriação do objeto através do pensamento, enquanto o saber diz da sabedoria, da prudência e da moderação, está ligado à reflexão, à sensatez. Nesse sentido, o conhecimento não pode existir sem o saber. Conhecimento e saber não são opostos, mas sim complementares. Podemos dizer que os saberes têm precedência sobre os conhecimentos, os quais foram organizados a partir dos diversos saberes que vêm sendo construídos e acumulados pela humanidade ao longo dos anos. O campo dos saberes é amplo e abrangente. “O saber co-existe e pré-existe com a ciência” ((VEIGA-NETO; NOGUERA, 2009, p. 7), com o conhecimento.

Historicamente, foi delegado à escola o papel de transmitir os conhecimentos formais às novas gerações. Em decorrência disso, foi construída uma “cultura escolar”, que conserva o mito de que os conhecimentos a serem privilegiados nas instituições devem ser aqueles ligados a determinadas ciências. Dessa forma, os saberes foram desprezados. Entretanto, hoje quando se modifica o papel da família e se ampliam as funções da escola em relação à formação humana dos sujeitos, faz-se necessário rever o currículo das instituições, incluindo conhecimentos e saberes, o objetivo e o subjetivo, o formal e o informal.

É importante destacar que os *saberes* não devem ficar limitados ao currículo oculto, e sim integrados aos currículos das instituições de Educação Infantil de Contagem; podem e devem estar bem explícitos, na medida em que forem planejados, organizados, registrados e desenvolvidos. Assim, os saberes e conhecimentos vão articulando-se, entendendo que essa produção faz parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da humanidade. Nesse sentido, as crianças poderão articular os saberes produzidos pela comunidade, de domínio popular e se apropriar do conhecimento mais sistematizado para produzir novas relações e novas significações. .

Por exemplo, em uma experiência de fazer um bolo com as crianças numa IEI, estão envolvidos *saberes* (modos de fazer, receita oral, medidas não convencionais, hábitos alimentares e de higiene próprios das culturas nas quais a profissional e as crianças estão inseridas) e também *conhecimentos* (a escrita da receita, quantidades e medidas convencionais, o valor nutritivo dos alimentos, as transformações da matéria, conhecimentos próprios da língua, da matemática, da nutrição e da química).

4.3. O que é uma instituição de educação infantil? Quais as suas especificidades?

E o conjunto de experiências culturais relacionadas aos saberes e conhecimentos, vividas por adultos e crianças numa **instituição de Educação Infantil**, na perspectiva da formação humana. As experiências vividas nessa caminhada são selecionadas e organizadas intencionalmente pelas profissionais da IEI, embora estejam sempre abertas ao imprevisível. O currículo é um dos elementos do PPP, devendo se articular com os demais elementos desse projeto e ser norteado por suas concepções. Nesse sentido, a seleção das experiências é determinada pelas necessidades e interesses das crianças com as quais a IEI trabalha, considerando as especificidades do seu desenvolvimento e do contexto onde vivem, a diversidade que as caracteriza, bem como pelas exigências do mundo contemporâneo.

Segundo o artigo 29 da LDBEN 9394/96, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL,1996b).

De acordo com as DCNEI/2009, essa etapa educacional é ofertada em Instituições de Educação Infantil

[...] as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009e, p.01).

Em Contagem, a Educação Infantil é oferecida na Rede Pública municipal em Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), em anexos com turmas de Educação Infantil, em turmas nas escolas de Ensino Fundamental; em instituições privadas sem fins lucrativos, comunitárias ou filantrópicas que mantêm convênio com a Prefeitura Municipal (Rede Conveniada), em instituições particulares.

Nas IEI, devemos considerar as especificidades da criança e dar ênfase a práticas de educação nas quais o cuidar-educar estão postos de forma indissociável, sendo, juntamente com a família responsáveis pelo desenvolvimento das crianças nas várias dimensões da formação humana. Devemos ainda nos articular aos diversos setores da sociedade, na busca de ações integradas. Dessa maneira, as instituições se constituem em importantes espaços não domésticos de vivências, experiências e aprendizagens, onde as crianças devem ser consideradas como centro do processo educativo e como sujeitos de direitos, socializando-se, brincando, convivendo e aprendendo.

Assim, nas IEI devemos organizar o projeto político-pedagógico, procurando tornar acessível a todas as crianças elementos da cultura que enriqueçam o seu desenvolvimento e inserção social, de forma consciente e intencional.

4.4 O que é formação humana? O que significa trabalhar numa perspectiva de formação humana?

E o conjunto de experiências culturais relacionadas aos saberes e conhecimentos, vividas por adultos e crianças numa instituição de Educação Infantil, na perspectiva da **formação humana**. As experiências vividas nessa caminhada são selecionadas e organizadas intencionalmente pelas profissionais da IEI, embora estejam sempre abertas ao imprevisível. O currículo é um dos elementos do PPP, devendo se articular com os demais elementos desse projeto e ser norteado por suas concepções. Nesse sentido, a seleção das experiências é determinada pelas necessidades e interesses das crianças com as quais a IEI trabalha, considerando as especificidades do seu desenvolvimento e do contexto onde vivem, a diversidade que as caracteriza, bem como pelas exigências do mundo contemporâneo.

Formação humana é o processo pelo qual passam os membros da nossa espécie na perspectiva de nos tornarmos humanos. Nesse sentido, a formação humana é função primordial da educação. Educar significa, essencialmente, humanizar. Através desse processo, vamos nos constituindo como seres humanos. Pensar uma educação com foco na formação humana significa tornar presente, na ação da IEI, a apropriação de diversas formas de produção da cultura, de desenvolvimento de experiências e de investimento na capacidade de ler e compreender o mundo, bem como de transformá-lo.

Para Lima (2008, p.18.), humanizar é,

o processo pelo qual todo ser humano passa para se apropriar das formas humanas de comunicação, para adquirir e desenvolver sistemas simbólicos, para aprender a utilizar os instrumentos culturais (...). A humanização se refere, assim, ao desenvolvimento cultural da espécie.

Podemos assim considerar que a formação humana é a realização de um segundo nascimento, ou seja, o despertar para o mundo simbólico e cultural. Quando a criança entra na instituição educativa, sua experiência ali, o que lhe é ensinado, torna-se constitutivo de sua pessoa, modificando-a continuamente. Isto significa que todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem se insere em um contexto mais amplo de constituição da pessoa, pois a aprendizagem na escola não se efetua dissociada de outras vivências e de outras instâncias de apreensão e compreensão da realidade.

Considerando o exposto, quais seriam então as dimensões fundamentais da formação humana que necessitam ser trabalhadas nas IEI? Segundo Rosseti-Ferreira (1999), discutir essas dimensões é pensar em tudo que tem importância para o tornar-se humano, ou seja, cultura, interação, contexto, significações, linguagem, conhecimento, raciocínio, individualidade, identidade(s).

4.4.1 Dimensões da formação humana

Dimensão corporal – Essa dimensão está ligada aos movimentos, à gestualidade, à expansão do corpo no espaço. Nós, seres humanos, nas nossas diferenças e diversidades, somos capazes de sentir, pensar, emocionar, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar, dançar, correr, andar, saltar com nosso corpo. Um corpo produtor de história e cultura, que nos possibilita experimentar o mundo, as relações, os saberes e os conhecimentos.

É com o corpo que vivemos nossas emoções, nossos afetos, nossa sexualidade, sentimos parte ou não do grupo, expressando-nos e dando significado a esse ser e estar no mundo. Conceber que os gestos, os movimentos, a corporeidade são elementos construídos na cultura e nas relações sociais aponta para a importância dessa dimensão para o desenvolvimento humano. As formas de viver corporalmente o mundo são fundantes da nossa experiência do tornar-se humano, pois é na cultura que o processo de apropriação de práticas corporais acontece.

Dimensão afetiva - A dimensão afetiva diz da nossa capacidade de sentir e expressar afetos, emoções e sentimentos, permeando as demais dimensões. Por meio de gestos, toques, palavras, modos, vivências cotidianas, vamos nos afirmando na nossa singularidade, aprendendo a conviver conosco e com o grupo. Essas relações são mediadas pela emoção, pela cooperação, pelo respeito às diferenças.

É no conjunto das manifestações afetivas que vamos constituindo nossas identidades. Essas identidades são construídas na interação com a cultura, com os saberes e conhecimentos, mediadas por nossos pares, possibilitando as várias formas de pertencimento e a ampliação das relações humanas, a partir de experiências que envolvem afetos, pessoas e objetos. Nessas relações, aprendemos sobre nós, nossas possibilidades, nossos limites e sobre o mundo.

Dimensão do cuidado - Cuidar é acolher a criança, encorajar suas descobertas, respeitar suas formas de inserção no mundo e suas formas de comunicação; ouvi-la em suas necessidades, seus desejos e suas inquietações; apoiá-la em seus desafios; interagir com ela, reconhecendo-a como sujeito em construção, detentora de saberes, conhecimentos e emoções; entendê-la como produtora de cultura e, ao mesmo tempo, produzida por aspectos culturais. As crianças, frágeis biologicamente, dependem do cuidado do outro e da interação com o outro para sobreviver. Sua formação enquanto ser humano é mediada por ações de afeto, zelo e confiança.

A dimensão do cuidado aponta ainda para a questão de entendermos as crianças como sujeitos que têm direitos. Direito à autonomia, à conquista progressiva de sua independência, ao aprendizado do autocuidado e do conhecimento de si e do mundo, de se sentir respeitada e tratada como criança. Nessa dimensão, outro aspecto a ser tratado refere-se aos cuidados básicos de saúde, alimentação, higiene e segurança que são formas privilegiadas de as crianças aprenderem e se desenvolverem, no seu processo de humanização.

Dimensão cognitiva/simbólica – A dimensão cognitiva/ simbólica diz respeito ao pensamento, sua relação com a lingua-

gem e à produção de conhecimentos pelo ser humano. Nessa dimensão, é fundamental considerarmos o papel das funções psicológicas superiores: função simbólica, percepção, memória, atenção e imaginação. Essas funções se constituem por meio de processos complexos, que se articulam entre si, possibilitando a construção de conhecimentos e saberes pelo sujeito. São responsáveis pelas condutas tipicamente humanas e diferenciam o ser humano dos demais animais, especialmente pela sua capacidade de pensar e compartilhar significados por meio da linguagem.

É por meio do desenvolvimento da linguagem que o ser humano pensa de forma mais complexa, categoriza, constrói conceitos, ou seja, é capaz de simbolizar. A linguagem, pensada como construção humana, como marcas que os homens criam para significar sua existência, expressão de sua cultura, possibilita-nos colocarmo-nos no mundo, compreendê-lo, produzir história, memória e atribuir significado à nossa existência. Ou seja, permite “compreender o mundo e produzir mundos: expressar sensações, ideias, sentimentos e compartilhar as produções pessoais com os demais, participando da vida coletiva.” (BRASIL, 2009b, p. 86).

A linguagem possibilita ao ser humano um salto no seu desenvolvimento, sendo um instrumento de inserção no mundo e de produção de cultura. Consolida-se “como espaço de interações sociais, lugar de constituição da consciência, desenvolvimento e formação do sujeito” (CORSINO, 2004. p.18). No processo de desenvolvimento, o ser humano usa linguagens diversas para significar o mundo e interagir com outros sujeitos da cultura. Linguagens essas que dependem da função simbólica – capacidade de construir símbolos e signos, que permitem evocar ou tornar presente o que está ausente, possibilitando a separação do sujeito da situação imediata.

Nesse sentido, é importante propiciarmos às crianças experiências que contribuam para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, de forma a se apropriarem da cultura e de produzi-la. Assim, vão se constituindo como sujeitos, na medida em podem dizer e deixar marcas, expressar, compartilhar e comunicar significados, potencializando sua imaginação, seus pensamentos, suas lógicas e sua capacidade de representação e simbolização. Para tanto, é necessário criar condições para que desenvolvam suas formas próprias de compartilhar significados e expressão, valorizando seu saber, produzido por meio de palavras, gestos, dramatizações, desenhos, produções expressivas, ou seja, por meio das múltiplas linguagens que as crianças usam para se apropriar do mundo, bem como para produzi-lo e transformá-lo.

Dimensão lúdica - O brincar é a forma privilegiada de a criança significar e compreender o mundo. Essa prática social ocorre com maior intensidade na infância, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da imaginação, da repetição e da imitação. O brincar é uma expressão cultural própria do humano.

É por meio do brincar que o ser humano exercita sua capacidade de simbolização e de transformação do real, construindo diferentes significados para objetos ou ações. É uma atividade complexa que impulsiona o desenvolvimento humano.

Dimensão ética e político-social – Como sujeitos, as crianças precisam se relacionar com outras crianças e adultos, num processo que implica conflitos, negociações, oposições e uma diversidade de formas de comunicação e de convivência.

Estar junto significa estabelecer relacionamentos e interações que se dão em contextos sociais e culturais.

Discutir essa perspectiva possibilita assumirmos uma atitude de respeito à condição humana, às suas diferenças, uma atitude de busca do sentido de viver junto, de cooperar, de ter tolerância, de ser solidário, possibilitando a construção de regras comuns de convivência, de princípios e valores que estabeleçam relações éticas para crianças e adultos, tendo como objetivo a promoção de todos.

As primeiras experiências de socialização das crianças são fundamentais para sua formação político-social, pois se tornam referências de concepções e práticas sociais. Ao vivenciarem práticas sociais coletivas, em que possam estabelecer normas de convivência, confrontando pontos de vista, brincando, tendo direito à privacidade, a ter segredos, a viver a cultura do seu grupo social, as crianças estão exercendo sua cidadania.

É no jogo das relações sociais que a criança vai se constituindo como sujeito de direitos e vivendo a cidadania, que se fundamenta na convivência humana e social, mediada pela ideia da igualdade de direitos, em que diversidade e singularidade são fundamentais para o exercício da democracia. Pensar esse par, diversidade-singularidade, é o que nos torna únicos, possibilitando a construção de práticas sociais democráticas, igualitárias, coletivas e que gerem vínculos.

Dimensão estética - A dimensão estética diz respeito à sensibilidade, à capacidade de apreciar e produzir diferentes manifestações artísticas, sociais e políticas; de perceber as formas que constituem o modo próprio de nós, seres humanos, significarmos o mundo. Permite interpretar e significar o mundo, estabelecendo uma relação entre o ser humano e suas formas de produção, explorando a malha de significações que são construídas e transformadas nas suas relações: cores, sons, sabores, texturas, odores, olhares, afetos, sentimentos.

Na perspectiva da formação humana, é fundamental que sejam favorecidas experiências estéticas que promovam o desenvolvimento da imaginação, da percepção e da sensibilidade, buscando a valorização das produções culturais que qualificam a ação do homem no mundo. Educar para a sensibilidade é valorizarmos a efervescência criadora e plural dos grupos humanos em todas as suas possibilidades e diferenças.

Dimensão filosófica/espiritual - Contribuir para um mundo melhor exige o desenvolvimento individual e coletivo, buscando a verdadeira essência do ser humano, sua integralidade. Esse exercício, pleno do sentido de existir, aponta para o transcendental na vida humana. O transcendental, não como elemento de uma religião específica, mas no sentido de termos consciência de nosso ser e estar no mundo. Essa dimensão se manifesta na busca de compreender questões existenciais como: “Quem sou eu?” “De onde eu vim?” Para onde eu vou? Qual o sentido da vida? “O que é a morte?” Na perspectiva da formação humana, a educação possibilita a reflexão sobre a espiritualidade humana, oportunizando o autoconhecimento e a consciência dos processos de desenvolvimento da pessoa, inserindo-a de forma mais crítica e transformadora no mundo.

É importante salientar que, nessa perspectiva, existe uma dimensão intuitiva que diz dessa capacidade de nos voltarmos

EU GIRO EM VOLTA
DA LATA



para valores sensíveis, considerando nossa integralidade, nossas raízes étnicas e culturais, nossas características e nossas histórias de vida. Essa dimensão sensível, chamada de intuição, é aquela que se vale de todas as informações captadas do mundo por meio do corpo como um todo, que transcende os caminhos da razão. O saber intuitivo baseia-se na experiência direta, no saber corporal, na vida cotidiana.

Todas essas dimensões da formação humana se articulam entre si na prática cotidiana e possibilitam refletir sobre aquilo que nos singulariza, aquilo que nos torna únicos, ou seja, a complexidade e a dinamicidade do tornar-se humano, a pluralidade de experiências presentes na cultura humana.

4.5 O que significa selecionar e organizar intencionalmente experiências no currículo de uma instituição de Educação Infantil ?

E o conjunto de experiências culturais relacionadas aos saberes e conhecimentos, vividas por adultos e crianças numa instituição de Educação Infantil, na perspectiva da formação humana. As experiências vividas nessa caminhada são **selecionadas e organizadas intencionalmente pelas profissionais da IEI**, embora estejam sempre abertas ao imprevisível. O currículo é um dos elementos do PPP, devendo se articular com os demais elementos desse projeto e ser norteado por suas concepções. Nesse sentido, a seleção das experiências é determinada pelas necessidades e interesses das crianças com as quais a IEI trabalha, considerando as especificidades do seu desenvolvimento e do contexto onde vivem, a diversidade que as caracteriza, bem como pelas exigências do mundo contemporâneo.

Selecionar e organizar intencionalmente experiências em um currículo significa fazermos escolhas, de forma consciente, levando em consideração critérios e objetivos bem fundamentados. Essas escolhas vão refletir os interesses, posicionamentos e valores do grupo responsável por essa seleção.

Nesse sentido, é importante termos a clareza de que toda ação, intencional ou não, gera aprendizagens, mesmo não sendo aquelas que se deseja. A priorização de um tipo de experiência em relação às demais irá acarretar diferentes consequências, formando ou deformando as crianças. É por essa razão que a instituição deve ser cuidadosa na seleção das experiências que vai possibilitar às crianças.

O fazer intencional significa refletir sobre:

- que experiências possibilitar às crianças?

- por que se planejou determinadas experiências e não outras?
- há intencionalidade nesta escolha?
- as experiências selecionadas dialogam com a finalidade e com os objetivos da instituição de Educação Infantil?
- será que isso faz sentido para as crianças?
- quais conhecimentos e saberes estão sendo contemplados?

Selecionar e organizar intencionalmente implica na mudança de postura do profissional e na necessidade da escuta atenta das crianças. Significa propormos experiências instigantes, significativas, prazerosas, desafiadoras e replanejar as ações sempre que se fizer necessário. Dessa forma, segundo Craidy (2004), o educador possibilitará à criança ir além, tentar novos trajetos, novos horizontes e alcançar novos patamares.

4.5.2. O que significa estar aberto ao imprevisível?

É o conjunto de experiências culturais relacionadas aos saberes e conhecimentos, vividas por adultos e crianças numa instituição de Educação Infantil, na perspectiva da formação humana. As experiências vividas nessa caminhada, são selecionadas e organizadas intencionalmente pelas profissionais da IEI, embora estejam sempre **abertas ao imprevisível**. O currículo é um dos elementos do PPP, devendo se articular com os demais elementos desse projeto e ser norteado por suas concepções. Nesse sentido, a seleção das experiências é determinada pelas necessidades e interesses das crianças com as quais a IEI trabalha, considerando as especificidades do seu desenvolvimento e do contexto onde vivem, e a diversidade que as caracteriza, bem como pelas exigências do mundo contemporâneo.

Estar aberto ao imprevisível é uma condição que diz do inacabamento, da incompletude e da complexidade do ser humano. Aceitar esta condição no cotidiano das IEI possibilita às profissionais a abertura para novas aprendizagens e novas experiências, mesmo que já tenham selecionado e organizado intencionalmente as experiências a serem vivenciadas pelas e com as crianças.

Geralmente, ao selecionar e organizar as experiências que serão trabalhadas com as crianças, as profissionais, acreditam que todas as possibilidades de trabalho estão calculadas, previstas, detalhadas e não há nada a ser acrescentado, basta apresentá-las às crianças e fazer acontecer. Esta é uma lógica que muitas vezes enrijece a ação pedagógica e pode revelar a inabilidade para resolver e tratar o que é imprevisível, o que não pode ser compreendido e regulado.

Entretanto, é necessário discutirmos essa prática pedagógica, pois as profissionais estão também inseridos em contextos de aprender e de ensinar onde, como nos fala Guimarães em Grande Sertão: Veredas, “os caminhos não acabam, pois o sertão é do tamanho do mundo” (1984, p. 152) e as possibilidades do imprevisível também. Mas como perceber o imprevisível? Como descobri-lo? E o que fazer? Basta ouvir? Mas quem? Para quê?

É necessário observarmos o outro em seus gestos, seus movimentos, suas manifestações, estarmos abertos para escutá-lo, ouvi-lo, aceitá-lo como sujeito de direitos, de desejos, de identidades, de cultura, de conhecimentos, de saberes e também como aquele com quem interajo, ensino e aprendo: **a criança**. É ser uma profissional que se permite ter menos certezas, que acredita no outro e está disposta, como nos provoca Larrosa, a “escutar mais devagar”. E saber que para,

[...] ouvir não basta ter ouvidos. É preciso parar de ter boca. Sábia, a expressão: sou todo ouvidos – deixei de ter boca. Minha função falante [...] foi desligada. Não digo nada nem para mim mesmo. Se eu dissesse algo para mim mesmo enquanto você fala seria como se eu começasse a assobiar no meio do concerto. (ALVES, 1999, p.76).

Caminhar na perspectiva da formação humana exige abertura ao imprevisível, flexibilidade e também exige de todos uma atitude de aprendizagem, consciente da incompletude e da beleza da condição de ser humano. Isso quer dizer que é importante ultrapassar a ideia de um conhecimento pronto e acabado, fragmentado e desvinculado da vida das crianças envolvidas nesse processo.

Entender que haverá situações diversas, concomitantes e imprevisíveis acontecendo e que exigirão de nós tomadas de decisão, muitas vezes sem nenhum tempo para reflexão. São esses elementos que fazem de cada atividade pedagógica um campo de situações surpreendentes, com desfechos incertos, aspectos que solicitam do profissional um conjunto de meios, de saberes, de prudência para ganhar a aposta da educação e da aprendizagem.

4.6 O que determina essa seleção e essa organização?

4.6.1 Necessidades e interesses das crianças

Na organização do currículo,, ao se pensar os interesses e necessidades das crianças, quatro elementos determinam a seleção e organização das experiências, saberes e conhecimentos. São eles: o contexto onde elas vivem, as especificidades do seu desenvolvimento, a diversidade que as caracteriza e as exigências do mundo contemporâneo. Nos itens subseqüentes iremos explorar cada uma dessas determinações.

4.6.1.1 O contexto onde vivem

É o conjunto de experiências culturais relacionadas aos saberes e conhecimentos, vividas por adultos e crianças numa instituição de Educação Infantil, na perspectiva da formação humana. As experiências vividas nessa caminhada, são selecionadas e organizadas intencionalmente pelas profissionais da IEI, embora estejam sempre abertas ao imprevisível. O currículo é um dos elementos do PPP, devendo se articular com os demais elementos desse projeto e ser norteado por suas concepções. Nesse sentido, a seleção das experiências é determinada pelas necessidades e interesses das crianças com as quais a IEI trabalha, considerando as especificidades do seu desenvolvimento e do **contexto onde vivem**, a diversidade que as caracteriza, bem como pelas exigências do mundo contemporâneo.

A afirmativa de que a seleção das experiências de um currículo de Educação Infantil é determinada pelo contexto em que as crianças vivem, remete à necessidade de uma reflexão sobre as condições de vida e de trabalho das famílias e das comunidades das quais elas são oriundas. Para selecionarmos essas experiências a serem vividas pelas crianças é necessário refletirmos sobre a própria relação da escola/Educação Infantil com esses outros espaços de socialização.

Nesse sentido, para conhecermos a criança e sua inserção social é imprescindível construir uma relação dialógica com ela, com seus familiares e com a comunidade onde vive. Só assim, e por meio da observação, da escuta e da pesquisa, é possível conhecermos as suas condições de vida bem como, as profissões, religião, origem e etnia, das pessoas com as quais convive. Nessa perspectiva, é importante entender a criança como sujeito. De acordo com Charlot,

(...) sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. (CHARLOT, 2000, p. 33).

É fundamental conhecermos também os costumes e tradições da comunidade: festas, músicas, danças e outras formas de lazer, bem como os serviços e bens culturais a que tem acesso. Para selecionarmos as experiências que comporão o currículo e que serão propiciadas às crianças é, importante, sobretudo, sabermos de que atividades culturais elas participam mais diretamente, e ainda quais são seus hábitos, costumes e brincadeiras, o que fazem quando estão fora da instituição e como fazem, de que e com quem brincam.

O panorama descortinado a partir desses dados levantados e analisados, pode fornecer indícios sobre os diversos modos de inserção e compreensão do mundo social que constitui as crianças. Pode também fornecer elementos sobre as formas próprias de cada criança construir conhecimentos a respeito de si, do outro e da realidade, influenciadas pelas ações e interações vivenciadas no cotidiano. Possibilita ainda ao educador, a partir dessas representações, interpretar e compreen-

der melhor os jogos, brincadeiras de faz de conta, histórias, desenhos das crianças, bem como, as formas que elas utilizam para se relacionarem umas com as outras.

Entretanto, para selecionarmos as experiências que irão compor um currículo de Educação Infantil, considerando o contexto que as crianças vivem, precisamos ir além do conhecimento sobre essa realidade. Esse conhecimento é apenas o ponto de partida para que a instituição, considerando as maneiras próprias de viver das crianças, seus interesses e singularidades, possibilite uma aprendizagem significativa e com sentido para elas. Por meio das experiências, refletindo sobre suas condições de vida e sobre os bens culturais de sua comunidade, as crianças poderão ampliar seus saberes e conhecimentos e se constituir como sujeitos, agindo com autonomia na valorização e transformação de seu meio.

4.6.1.2. As especificidades do desenvolvimento da criança

É o conjunto de experiências culturais relacionadas aos saberes e conhecimentos, vividas por adultos e crianças numa instituição de Educação Infantil, na perspectiva da formação humana. As experiências vividas nessa caminhada são selecionadas e organizadas intencionalmente pelas profissionais da IEI, embora estejam sempre abertas ao imprevisível. O currículo é um dos elementos do PPP, devendo se articular com os demais elementos desse projeto e ser norteado por suas concepções. Nesse sentido, a seleção das experiências é determinada pelas necessidades e interesses das crianças com as quais a IEI trabalha, considerando **as especificidades do seu desenvolvimento** e do contexto onde vivem, a diversidade que as caracteriza, bem como pelas exigências do mundo contemporâneo.

Para se refletir sobre como as especificidades do desenvolvimento das crianças determinam a seleção das experiências num currículo de Educação Infantil, é necessário, primeiramente, explicitarmos o que compreendemos por processo de desenvolvimento da criança, suas relações com a aprendizagem, para depois refletirmos sobre o que nesse processo é específico das crianças pequenas.

Entende-se por desenvolvimento e aprendizagem humana os processos dinâmicos de interrelação entre as experiências culturais vividas por sujeitos sociais e sua maturação biológica. Esses processos se dão desde o nascimento e se prolongam por toda a vida. São concomitantes e indissociáveis constituindo-se em vários espaços sociais e em diferentes momentos, por meio de interações diversas estabelecidas entre sujeitos ou desses com o mundo físico, mediados por outros indivíduos da cultura onde estão inseridos. Por meio desses processos, a criança vai se apropriando de saberes, conhecimentos, valores, atitudes e modifica progressivamente as estruturas motoras, cognitivas, linguísticas, afetivas. Torna-se, assim, cada vez mais autônoma para atuar no mundo: movimenta-se de forma cada vez mais precisa e ágil; constrói significados, tornando-se um ser simbólico, de linguagens; vai estruturando seu pensamento e ampliando suas



formas de se relacionar afetiva e socialmente. Enfim, vai se humanizando, por meio da evolução de seu aparato biológico e do contato com adultos e com outras crianças. Nessa perspectiva, o desenvolvimento é também uma conquista pessoal, marcada pela qualidade das interações e experiências.

Consideram-se especificidades do desenvolvimento da criança as características que as diferenciam das pessoas em outras fases da vida. São as marcas preponderantes e os meios pelos quais elas operam sobre a realidade no processo de desenvolvimento e aprendizagem. O modo como as especificidades dessa fase da vida são compreendidas relaciona-se aos aspectos da cultura, variando de uma sociedade para outra. E tais especificidades devem nortear a seleção e organização intencional das experiências culturais nos currículos das IEI.

Hoje, na sociedade contemporânea, considera-se o período compreendido entre zero e seis anos como o momento mais importante e significativo do desenvolvimento humano. Um aspecto que ressalta essa importância da infância, embora esteja presente por toda vida, é a **plasticidade cerebral**. “Plasticidade é a possibilidade de formação de conexões entre neurônios a partir das sinapses.” (LIMA, 2008, p. 24). Na infância, as conexões entre os neurônios são mais intensas, mais rápidas e em maior quantidade. Falar, então, da plasticidade cerebral como especificidade do desenvolvimento das crianças pequenas implica em dizer que, nessa fase da vida, elas têm uma grande possibilidade de aprender, maior que em qualquer outro momento da sua vida.

A grande plasticidade do cérebro nessa fase da vida possibilita que as crianças saiam de um estado de absoluta heteronomia ao nascer, para a progressiva conquista da **autonomia** física, intelectual, emocional e moral. Nesse sentido, a partir das experiências vivenciadas no cotidiano, mediadas por outros sujeitos da cultura, as crianças vão progressivamente ampliando suas possibilidades de se deslocar, de fazer movimentos mais precisos, de se autocuidar, de explorar o mundo e de agir sobre ele, de se comunicar, de interagir, de compreender, de resolver problemas, de refletir, de julgar, de decidir.

A autonomia física é conquistada, nesse momento da vida, pelo intenso **desenvolvimento físico e motor**, que é marcado por sucessivas transformações, as quais indicam o crescimento das crianças. Ao mesmo tempo em que se encontram em crescimento, elas estão construindo o conhecimento sobre o próprio corpo e tomando consciência dele. Por meio das experiências que vão vivenciando, as crianças vão conhecendo seu corpo e passam progressivamente a percebê-lo em sua totalidade, construindo, dessa maneira, as possibilidades de interação com o meio.

A partir da necessidade de construir significados em relação ao seu corpo, as crianças vão estruturando movimentos, aprendendo sobre como manter sua integridade, estabelecendo relações com o ambiente e com as outras pessoas. A partir deste exercício, elas vão percebendo seus limites, possibilidades e construindo sua independência para se movimentar, expressar-se e para cuidar de si mesma.

O corpo é, para a criança, objeto de conhecimento e instrumento de exploração e apropriação do mundo e ela o faz a partir dos movimentos, utilizando múltiplas linguagens, em especial o brincar.

As especificidades do desenvolvimento físico e motor nesta faixa etária trazem a necessidade de propiciar às crianças experiências que lhes permitam se relacionar com o mundo e com os outros a partir de sua corporeidade.

Falar de corporeidade é também falar do **estabelecimento de laços afetivos e sociais**, pois o corpo é espaço de comunicação e expressão de sentimentos, de ideias, do pensamento. Antes mesmo de saber falar, os bebês interagem e estabelecem trocas, demonstrando, por meio da linguagem não verbal (gestos, olhares, atitudes), seus interesses e necessidades, fornecendo-nos pistas sobre suas demandas e seu desenvolvimento. O sorriso do bebê, por exemplo, é revelador do desenvolvimento do afeto e se constitui como uma resposta a outro ser humano, trazendo a ideia de satisfação, contentamento. Nesse sentido, nas interações estabelecidas com a criança, ao mesmo tempo em que damos significado às manifestações não verbais por ela realizadas, cada gesto, cada atitude de quem está se relacionando com ela, é também por ela significado, acontecendo, assim, uma troca de significados entre sujeitos, por meio das manifestações corporais.

Os atos de **educação e cuidado** são, portanto, “situações privilegiadas de interação que envolvem afetos e significam para a criança oportunidades de socialização e aprendizagem das formas culturais de toque e de cuidado com o corpo.” (LIMA, 2001, p. 11).

Nesse sentido, é importante que as profissionais da Educação Infantil se coloquem como sujeitos sensíveis e abertos para a construção dos laços afetivos, falando com as crianças, aconchegando-as, tocando-as, transmitindo-lhes segurança e carinho.

Esse conjunto de posturas relaciona-se de maneira direta com a formação humana e é a sua base, pois diz do modo como se dão as interações entre os sujeitos e tem um papel fundamental na **constituição das identidades e subjetividades das crianças**. Assim, nas interações estabelecidas com o mundo, mediadas pelo outro, as crianças estão se descobrindo como sujeitos, percebendo a si mesmas como seres humanos, como pertencentes a diferentes grupos, diferentes meios. Nesse processo, elas vão se identificando com o outro e, ao mesmo tempo, diferenciando-se dos outros, notando as características que as tornam iguais às outras pessoas e aquelas que as tornam únicas. A formação da identidade está, assim, diretamente ligada à possibilidade de relacionar-se e de interagir com as pessoas, com a cultura e com o meio natural em seus diversos elementos.

Nesse sentido, é fundamental no processo de constituição da identidade pela criança, possibilitar experiências significativas e positivas, que contribuam para que ela se signifique como sujeito numa cultura. Isso é feito durante todo o tempo em que nos relacionamos com ela, seja por meio da fala, do toque, do olhar, dos gestos, das posturas, da escuta, da proposição de uma multiplicidade de experiências que lhe permitam se diferenciar e refletir sobre si mesma e sobre sua relação com os outros, com o meio e com a cultura.

Nas relações que estabelecem com os outros, além de ampliar os laços afetivos e sociais, as crianças vão se apropriando de valores e formas éticas de se relacionar, desenvolvendo possibilidades de refletir e agir. Constroem, assim, progressivamente, sua **autonomia moral**, na perspectiva da conquista gradativa da capacidade de mobilizar saberes e conhecimentos de forma crítica, ativa, questionadora e reflexiva. Esse conjunto de posturas é norteadado pela consciência ao agir.

Para que, gradualmente, a criança possa construir essa autonomia, cabe ao profissional não julgar em nome da criança sobre o que vem a ser certo ou errado, por exemplo, mas ser coerente em suas posturas e possibilitar-lhe experiências constantes de reflexão sobre suas ações, de forma a torná-la cada vez mais emponderada, protagonista de suas ações.

Outro importante aspecto que se destaca como especificidade do desenvolvimento das crianças pequenas é a apropriação gradual das múltiplas **linguagens**, que são sistemas simbólicos construídos pelos homens para se expressarem e compartilharem significados no seu meio social. Assim, a partir das interações estabelecidas com outros sujeitos da cultura, elas desenvolvem a **função simbólica**, que é a capacidade especificamente humana de representar o mundo por meio de signos e símbolos. Por essa capacidade, as crianças passam a agir sobre o mundo não apenas pela ação física, mas também pela ação simbólica, representando objetos ou situações que estão ausentes. Nesse sentido, num processo determinado pela interação entre o cultural e o biológico, ocorrem, nesse período, transformações marcantes no desenvolvimento das várias linguagens pelas crianças: de sujeitos que se comunicavam apenas por gestos e vocalizações sonoras, elas passam a compartilhar significados por meio de palavras-frase e chegam a construir narrativas mais estruturadas, e pelas quais conseguem falar do passado ou do futuro, além de estabelecerem relações causais entre os fatos; de movimentos difusos, as crianças vão se apropriando de gestos, posturas e ritmos próprios de sua cultura; de bebês que apenas exploravam seu corpo e as características físicas dos objetos, passam a transformar uma coisa em outra, usando a imaginação nas brincadeiras de faz de conta; de rabiscos involuntários, passam a representar suas ideias e sentimentos, cada vez de maneira mais estruturada, por meio do desenho ou de outras formas de linguagem plástica; se têm acesso ao mundo letrado, começam a se apropriar das funções sociais da linguagem escrita, de seus diversos gêneros textuais e de seu sistema de representação.

É necessário ressaltar que uma importante marca desse período de vida das crianças é o desenvolvimento do **pensamento verbal**, que ocorre a partir de uma estreita relação entre linguagem e pensamento. Segundo Vygotsky, pensamento e linguagem têm origens diferentes, mas se interrelacionam no momento em que o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. Isso significa que existe uma etapa pré-linguística do pensamento (uma inteligência prática, desprovida da linguagem, como, por exemplo, quando o bebê puxa a toalha da mesa para conseguir pegar o que está em cima) e uma etapa pré-intelectual da linguagem (uma linguagem emocional e comunicativa como o choro, o balbucio, o gesto, o olhar). Nos primeiros anos de vida, essas linhas se cruzam: a linguagem se faz intelectual e o pensamento verbal. Assim, a linguagem que se encontra no meio sócio-cultural é interiorizada pela criança e passa a expressar o seu pensamento, isto é, ela começa a pensar com palavras, construindo, progressivamente, os conceitos. Nas crianças pequenas com as quais trabalhamos na Educação Infantil, esses conceitos ainda guardam uma estreita relação com a experiência concreta, estando bastante colados aos objetos. Aos poucos, elas vão desenvolvendo a capacidade de generalização, mas as relações que estabelecem entre as coisas, na perspectiva de construir o conceito, são ainda casuais e muito ligadas à experiência prática (pseudoconceitos). Isso determina uma forma muito própria de essas crianças pensarem, que é expressa por meio da linguagem. Não podemos, portanto, falar de desenvolvimento da linguagem sem associarmos ao desenvolvimento do pensamento. A linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas também possibilidade de conceber ideias sobre a realidade, formar conceitos, categorias.

Se tivermos a clareza de que as interações sociais ocupam centralidade neste processo de construção da linguagem e do pensamento, temos o importante papel de selecionar e propiciar ricas e significativas experiências relativas às múltiplas linguagens num currículo de Educação Infantil. Precisamos, ao mesmo tempo, compreender a lógica do pensamento das crianças manifesta por meio dessas linguagens, para que possamos desafiá-las, no sentido de avançarem no patamar de sua lógica.

Desenvolvem-se também, de forma marcante nessa etapa da vida, outras funções psicológicas superiores, mediadas pela função simbólica e pelas interações sociais: a percepção, a atenção, a memória e a imaginação. Assim, as possibilidades de **percepção**, definidas inicialmente apenas pelas características do sistema sensorial humano, passam, progressivamente, a ser mediadas pelos conceitos e significados culturalmente construídos. Isto significa que uma criança, de classe média urbana, quando olha para uma pizza, não vê apenas uma “coisa” que vai saciar sua fome, mas um alimento gostoso, feito de massa, molho, queijo e outros recheios, que vai lhe trazer um prazer específico ao ser comido. Da mesma forma, desenvolve-se a **atenção**, que, inicialmente pauta-se no aparato biológico e depois passa a ser controlada intencionalmente com base na mediação simbólica. A **memória** começa também a se formar já nos primeiros momentos de vida: quando, por exemplo, a mãe amamenta o bebê, ele percebe o rosto da mãe, iniciando aí o exercício de identificar, memorizar e reconhecer a figura humana. Entretanto, a partir também da mediação simbólica, essa função vai se transformando, permitindo que, de forma deliberada, a criança recupere a lembrança de algo, utilizando algum signo ou instrumento. Já a **imaginação** se desenvolve nas crianças a partir das possibilidades de experimentar, conhecer e explorar elementos de seu entorno. É importante porque é a base sobre a qual se darão outras aprendizagens e como elemento de constituição da memória através das impressões, movimentos, sensações e vivências que gera. Por outro lado, mostra-se como recriação de elementos trazidos da memória, ou seja, memória e imaginação se retroalimentam.

As experiências culturais selecionadas para o currículo de uma IEI devem mobilizar a atenção e a percepção em suas variadas dimensões para que possam produzir memórias de longa duração, ou seja, aprendizagens. Devem também favorecer o desenvolvimento da imaginação, pois é por meio dessa capacidade humana que nos é possível resolver situações problema, superar perdas, criar novas possibilidades de atuação no mundo, exercitar o poder inventivo da nossa espécie. “A imaginação se constitui como mola propulsora do desenvolvimento da cultura e do conhecimento humano em todas as esferas.” (LIMA, 2001, p.23).

Enfim, para selecionarmos as experiências a serem vivenciadas numa IEI, é fundamental identificarmos as estratégias privilegiadas que as crianças na faixa de zero até seis anos de idade utilizam para aprender e se desenvolver. Considerando que estão adentrando o mundo, a **curiosidade** é uma característica bastante marcante nessas crianças e se evidencia como postura intensa de voltar-se para o novo, de questionar, de desejar saber e conhecer tudo o que se passa à sua volta e a si mesma, além de perceber-se como pertencente a um meio. Associadas à curiosidade, estão as atitudes de exploração e experimentação como estratégias para conhecerem e se familiarizarem com o que lhes é estranho, como forma de aprendizagem. Utilizam, também, da imitação e da repetição como estratégias para se apropriarem desse mundo e não o fazem de maneira aleatória:

Através do uso dos sentidos, a criança observa e recorta o que percebe, no meio, para imitar. Há sempre uma escolha



da criança para realizar este recorte. À escolha espontânea somam-se as escolhas que são dirigidas pelo outro, ou seja, tanto o adulto como as outras crianças pode exercer esta tarefa de interagir com a criança pequena, dando-lhe sentido para sua ação, colaborando para a construção de significado da ação ou da expressão, através do “convite” para imitar. (LIMA, 2001, p. 8-9).

Entretanto, nesse processo de imitação e repetição, existe um movimento de **reprodução interpretativa**, pois elas não absorvem simplesmente o que vem de fora, por mera assimilação. Ao reproduzir aspectos da cultura dos adultos, as crianças produzem significados, culturas próprias, saberes e conhecimentos. Isto ocorre porque possuem a capacidade de transformar o mundo e agir sobre ele. É nesse sentido que o **brincar**, atividade que tem como característica principal a transformação de uma coisa em outra, se torna a forma privilegiada de as crianças pequenas agirem e se apropriarem do mundo, pois, possibilita-lhes compreender e subverter a ordem das coisas.

4.6.1.3 Diversidade

É o conjunto de experiências culturais relacionadas aos saberes e conhecimentos, vividas por adultos e crianças numa instituição de Educação Infantil, na perspectiva da formação humana. As experiências vividas nessa caminhada são selecionadas e organizadas intencionalmente pelas profissionais da IEI, embora estejam sempre abertas ao imprevisível. O currículo é um dos elementos do PPP, devendo se articular com os demais elementos desse projeto e ser norteado por suas concepções. Nesse sentido, a seleção das experiências é determinada pelas necessidades e interesses das crianças com as quais a IEI trabalha, considerando as especificidades do seu desenvolvimento e do contexto onde vivem, a **diversidade** que as caracteriza, bem como pelas exigências do mundo contemporâneo.

É fundamental refletirmos sobre algumas concepções que perpassaram a discussão sobre currículo na Educação Infantil de Contagem. Um dos princípios da organização curricular proposta é a diversidade. Ao estruturar o currículo da Educação Infantil a partir do eixo formação humana entendemos que a questão da diversidade está posta. De acordo com Lima (2008, *apud*, GOMES, 2008)

diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”). Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade. (p. 19).

Explicitar as concepções de diversidade presentes no nosso discurso, nas práticas e no currículo torna-se um exercício reflexivo importante para que a proposta curricular elaborada pela instituição atenda de fato a todos e todas. É nesse momento que a IEI poderá discutir a construção histórica, social e cultural das diferenças, refletindo sobre o processo humano de adaptação ao meio social e sobre as relações de poder que permeiam essas diferenças.

Falar sobre diversidade significa assumir um posicionamento político frente às diferenças que nos caracterizam como humanos, sujeitos socioculturais. Diversidade não deve ser somente uma temática específica a ser trabalhada no currículo; esse seria um lugar menor. Diversidade é concepção fundante para a seleção dos vários saberes e conhecimentos, pois explicita as desigualdades e as discriminações, que permeiam todos os conteúdos e ações. A educação tem um papel de, não só reconhecer as diferenças, mas de trabalhar para a correção das desigualdades e para a criação de estratégias de diálogo e respeito entre as pessoas. Pensar a diversidade implica ver que,

[...] o currículo não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder. O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). (GOMES, 2008, p. 23).

Considerando o exposto, entendemos que focar a discussão do currículo no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança como sujeito social, histórico e cultural implica colocá-la na centralidade da ação curricular, revendo posturas, valores e representações, superando preconceitos e discriminações e instituindo uma educação mais democrática, ou melhor dizendo, inclusiva.

Um aspecto a destacar nessa discussão é quanto à diversidade racial. Na história da constituição do povo brasileiro é dada muita ênfase à cultura européia e pouco destaque às culturas africana, indígena e asiática. Esse tratamento secundário acaba por incentivar posturas racistas e discriminatórias. Buscando romper com essas posturas, estão sendo implementadas leis como a 10639/2003 e 11645/2008 que estabelecem a obrigatoriedade dos estudos sobre a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena na educação básica.

Trazer para o currículo da Educação Infantil a discussão das relações etnicorraciais significa lutar contra o racismo, lutar pelo direito à cidadania e pela vida de todas as crianças. Significa acreditar que é possível construir outras relações entre os seres humanos e que essa construção se inicia na infância. É também entender que a história da África e da cultura afro-brasileira é o que nos dá identidade e nos caracteriza em nossa brasilidade (BRANDÃO;TRINDADE, 2010).

Nesse sentido, adotamos nessa Coleção os valores civilizatórios afro-brasileiros do material A cor da Cultura do Ministério da Educação. São eles: energia vital, corporeidade, oralidade, circularidade, religiosidade, cooperativismo, ancestralidade, memória, ludicidade e territorialidade. Entendemos que esses valores fornecem uma matriz mais abrangente para o conceito de currículo que propomos, pois trazem a questão da africanidade de forma positiva, valorizam nossa diversidade étnico-cultural e tiram da subalternidade o legado africano para a cultura brasileira.

Os valores civilizatórios afro-brasileiros potencializam a visão que temos da descendência africana e nos possibilitam imprimir outros olhares ao trabalho desenvolvido nas IEI. Nesse olhar,

Reconhecemos a importância do Axé, da ENERGIA VITAL, da potência de vida presente em cada ser vivo para que num movimento de CIRCULARIDADE, esta energia circule, se renove, se mova, se expanda, transcenda e não hierarquize as diferenças reconhecidas na CORPOREIDADE do visível e do invisível. (...) Se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da MEMÓRIA e o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. É importante o respeito à ANCESTRALIDADE, também presente no mundo de territórios diversos (TERRITORIALIDADE). Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de COOPERAÇÃO e COMUNITARISMO, por ORALIDADES, pelas palavras, pelos corpos diversos, singulares e plurais (CORPOREIDADES), pela música (MUSICALIDADE) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver -LUDICIDADE. (BRANDÃO; TRINDADE, 2010, p.14).

Trabalhar experiências, saberes e conhecimentos a partir dos valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil significa dar vez e voz a outras formas e modos de enxergar o mundo e nossa cultura.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar, é o que diz respeito à educação das crianças com deficiência. Numa postura ética e política, buscamos, ao longo desta Coleção, não nos apegar às deficiências dessas crianças, mas enxergar as possibilidades de trabalho com elas, reeducando, conforme proposto por Gomes (2008), o nosso olhar.

Portanto, o trabalho com as crianças com deficiência será discutido na perspectiva da inclusão de todas as crianças, reconhecendo e assumindo as diferenças e lutando contra a desigualdade. A criança com deficiência é antes de tudo sujeito de direitos, que

[...] existe, sente, pensa e cria. Pode não ver, mas não tem dificuldades em orientar-se ou fazer música. Pode não aprender conteúdo específico do currículo, mas pode destacar-se em uma atividade esportiva. Pode não ouvir, mas escreve poesia. (BRASIL, 2006, p.13).

Assim, o currículo deve ser adaptado às necessidades de todas as crianças, possibilitando que diferentes interesses, potencialidades e capacidades sejam desenvolvidas. Nesse sentido, optamos por adotar na Coleção os princípios estabelecidos pelo MEC no material *Educação Infantil: Saberes e práticas da Inclusão*. São eles:

- acreditar que o acesso a uma educação de qualidade nos primeiros anos de vida da criança é um direito universal.
- reforçar a ideia de que uma educação de qualidade nos primeiros anos de vida beneficia a criança, sua família e a sociedade.
- garantir que toda criança vivencie um ambiente enriquecido que reconhece e incorpora os seus valores culturais e linguísticos.
- garantir o direito de toda criança de ser feliz, saudável e de ter o seu potencial desenvolvido em um ambiente que a respeita e provê cuidados essenciais.
- a criança aprenderá quem ela é, seu valor enquanto pessoa, sua cultura e seu país.

- a criança deverá estar segura em um ambiente que não a agride física, emocional ou socialmente, e não vivencia abuso ou discriminação.
- a criança tem garantido o direito à saúde e ao bem-estar.
- a criança vivencia experiências positivas, pacíficas e afirmativas.
- seu contexto de aprendizagem é rico em estímulo, motivador e alegre.
- as experiências deverão estimular sua curiosidade e a exploração ativa, considerando sempre seu ritmo e seus interesses. A importância do brincar deverá ser sempre reconhecida, e o tempo para pensar e fantasiar deverá ser garantido.
- a criança deverá aprender a conservar seu ambiente físico e cultural.
- os profissionais e a família observam criteriosamente seu progresso, estabelecendo objetivos apropriados para sua aprendizagem, provendo um ambiente enriquecido no qual a experiência da criança seja bem sucedida e desafiadora para novas aquisições, e onde o seu potencial para aprender seja reconhecido.
- a aprendizagem não é limitada por discriminação sexual.
- a aprendizagem não é limitada por discriminação de raça ou pela cor.
- as decisões sobre a educação da criança deverão ser compartilhadas com sua família.
- os conflitos são resolvidos pacificamente.
- a importância da família e do lar é reconhecida.
- a aprendizagem é reconhecidamente um processo para toda a vida e inclusive para os adultos que acompanham a criança e que estão também em processo de aprendizagem.
- todas as pessoas têm o direito de terem implementados esses princípios. (BRASIL, 2006, p. 11-12)

Referendando o último princípio, entendemos que ele vale para todas as crianças, ou seja, propõe, conforme acreditamos a inclusão de todos e todas.

Entender a diversidade como elemento para a seleção e a organização de experiências, saberes e conhecimentos pressupõe buscar uma Educação Infantil que assuma a diferença como algo que nos caracteriza e que busque estratégias para o trabalho com as crianças que sejam pluralistas, não homofóbicas, antirracistas e igualitárias e que priorizem o diálogo, o respeito e a convivência.



4.6.1.4 As exigências do mundo contemporâneo

E o conjunto de experiências culturais relacionadas aos saberes e conhecimentos, vividas por adultos e crianças numa instituição de Educação Infantil, na perspectiva da formação humana. As experiências vividas nessa caminhada são selecionadas e organizadas intencionalmente pelas profissionais da IEI, embora estejam sempre abertas ao imprevisível. O currículo é um dos elementos do PPP, devendo se articular com os demais elementos desse projeto e ser norteado por suas concepções. Nesse sentido, a seleção das experiências é determinada pelas necessidades e interesses das crianças com as quais a IEI trabalha, considerando as especificidades do seu desenvolvimento e do contexto onde vivem, a diversidade que as caracteriza, bem como pelas **exigências do mundo contemporâneo**.

A afirmativa de que a seleção das experiências de um currículo de Educação Infantil é determinada pelas exigências do mundo contemporâneo remete a uma reflexão sobre como é a sociedade em que as crianças do século XXI vivem, que sociedade se quer construir com elas e sobre como a instituição de Educação Infantil pode contribuir para essa construção. De acordo com Gadotti, a “ética e a solidariedade não são hoje apenas uma virtude, um dever. São condições, exigências da sobrevivência do planeta e dos seres que nele vivem”. (GADOTTI, 2000, p.82).

Hoje, vivemos em mundo globalizado, tecnológico e informatizado no qual os meios de comunicação de massa ditam valores e modelos de comportamento. A televisão, rádio, jornais, revistas e internet possibilitam que um número grande de informações circule em tempo real, trazendo conhecimentos e influenciando comportamentos, hábitos e padrões de consumo local e global.

Cada cidadão é responsável pelas escolhas que faz na sua condição de consumidor, mas, na realidade, poucos têm essa consciência uma vez que as propagandas criam necessidades, alimentando a cultura do consumo.

As mudanças nesses padrões de consumo, embora tragam alguns avanços e melhorias nas condições de vida das populações, alteram também as relações da humanidade com o planeta, e isso acaba gerando desigualdade, exclusão e segregação. A visão antropocêntrica, que acredita que o homem é o centro do universo tem causado destruição, degradação, catástrofes e doenças e, dessa maneira, comprometido a vida no planeta.

Em nossa sociedade o ideal de felicidade, para muitos, está associado “ao ter” e não ao “ser”, ao “fazer”, ao “saber” e ao “conviver”. Como consequência dessa inversão de valores as crianças convivem em um mundo no qual o individualismo, a violência, a discriminação, a intolerância e a competição desenfreada estão muito presentes.

Outra mudança recente na sociedade contemporânea diz respeito ao papel assumido pela escola. As transformações ocorridas no mundo do trabalho e a luta pela sobrevivência colocam para a família e para escola outras funções e outras

formas de articulação para garantir o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Atualmente, as instituições de Educação Infantil assumem um papel de grande importância na educação e cuidado das crianças.

Assim, as crianças, hoje, vivem em uma sociedade de direitos sendo amparadas pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990. Entretanto, mesmo com os avanços na legislação, para muitas crianças, na prática, esses direitos ainda não se efetivaram.

Apostar na educação como um meio para garantir esses direitos é fundamental. É necessário organizar um currículo no qual as experiências selecionadas privilegiem entre outros aspectos a busca de sentido para a vida, a sensibilidade, a subjetividade, a intuição, a imaginação, a capacidade de inovar, e o desejo de aprender e de transformar esse mundo. Assim, é fundamental, na seleção das experiências que compõem o currículo, ir além dos conhecimentos formais, historicamente transmitidos pela escola e atuar na perspectiva da construção de valores e procedimentos que primem por um ideal de felicidade que esteja associado à saúde, à sustentabilidade, à justiça, à cooperação, à solidariedade e ao respeito às diferenças.

Nesse sentido, para atender as exigências do mundo contemporâneo é papel da escola, selecionar experiências que:

- possibilitem inserir as crianças no mundo letrado e informatizado, desenvolvendo suas múltiplas linguagens.
- auxiliem-nas na construção da sua identidade e autonomia, baseadas nos princípios de solidariedade, cooperação, justiça e responsabilidade.
- permitam produzir e se apropriar da cultura, conviver e conhecer a pluralidade cultural.
- apresentem os bens culturais construídos historicamente, os procedimentos, as tecnologias, os instrumentos e as maneiras de utilização desses saberes.
- contribuam na formação de cidadãos com direitos e deveres, responsáveis pelo próximo, pela natureza.

Enfim, as IEI devem ser espaços de alegria, de reflexão, de sonhos, de criação, de paz, de felicidade, onde a criança, por meio de experiências significativas, possa construir um mundo melhor para ela, para o próximo, para os demais seres vivos e para o planeta.

4.7. Traduzindo o conceito de currículo numa representação gráfica

Ao longo do processo de escrita, conforme relatado, o grupo foi instigado a traduzir o conceito de currículo num desenho. Esse exercício, além de provocar a capacidade de expressão, fez o grupo pensar em como retratar graficamente as ideias sobre currículo de forma articulada e integrada. A solução foi adotar a proposta pedagógica explicitada pelo Programa

Mais Educação¹ que apresenta a organização do projeto pedagógico a partir das mandalas.

O trabalho pedagógico com as mandalas tem sido incorporado a várias propostas como, por exemplo, o programa Cidade Educadora, no Rio de Janeiro, que busca articular os saberes escolares e os saberes comunitários. A palavra mandala vem do sânscrito e significa essência (manda) e conteúdo (la). A mandala é um círculo que contém a essência e que busca a integralidade, a totalidade da experiência humana e

[...] representa a integração entre o homem e a natureza. O psicanalista e estudioso de símbolos Carl Jung afirmou que a Mandala retrata as condições nas quais construímos nossa experiência humana, entre o interior (pensamento, sentimento, intuição e sensação) e o exterior (a natureza, o espaço e o cosmo). Presente em civilizações distintas como a egípcia, grega, hindu, chinesa, islâmica, tibetana, azteca, européia e aborígine de vários continentes, as mandalas têm um importante papel na formação do imaginário humano. (BRASIL, 2009b, p.23).

Ao nos defrontarmos com essas ideias, percebemos que o conceito de currículo da Educação Infantil de Contagem poderia ser representado pela mandala abaixo:



No centro da mandala, conforme proposto pelos desafios, a centralidade e o protagonismo são da criança que se constitui como sujeito social, histórico, cultural e ser da natureza na relação com o mundo por meio dos dez campos de experiências propostos. Essas experiências são determinadas pelas especificidades do desenvolvimento e pelas necessidades e interesses das crianças. Essa relação se dá num determinado contexto, o que possibilita a formação humana nas suas diversas dimensões. Formação humana que é eixo do currículo proposto na Educação Infantil de Contagem e que acontece de forma intencional nas instituições, a partir da organização de seu projeto político-pedagógico.

A Mandala do Currículo da Educação Infantil tanto pode ser lida de dentro para fora, como ao contrário. Ela traduz a articulação do trabalho necessário para que as crianças aprendam, se desenvolvam e construam suas identidades, como cidadãs e sujeitos de direito.

1 O Programa Mais Educação é desenvolvido pelo Governo Federal e foi instituído através da Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007, firmada entre os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, dos Esportes, da Ciência e Tecnologia, da Cultura e do Meio Ambiente. Objetiva a implementação de educação integral a partir da reunião dos projetos sociais desenvolvidos pelos ministérios envolvidos – inicialmente para estudantes do ensino fundamental nas escolas com baixo Ideb.

5 EIXO E OBJETIVOS EMANADOS DO CONCEITO

De acordo com as DCNEI/2009, o currículo é um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças e os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Portanto, conforme explicitado, cabe à instituição pensar, ao elaborar sua proposta, práticas que devem ser intencionalmente selecionadas e organizadas pelas profissionais, na perspectiva da formação humana, eixo central do currículo da Educação Infantil de Contagem.

Para tanto, é fundamental a definição clara de objetivos em relação à formação humana das crianças de forma a possibilitar que as práticas vivenciadas permitam que elas construam sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura e dela se apropriando. Cabe à IEI atuar para desenvolver todas as dimensões da formação humana: corporal, afetiva, do cuidado, cognitiva/simbólica, lúdica, ética e político-social, estética e filosófica/espiritual.

Nas instituições de Educação Infantil de Contagem, em consonância com as DCNEI/2009 e com as concepções adotadas, serão propostas, tendo como eixo a formação humana, experiências que possibilitem às crianças:

- desenvolver o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem sua movimentação ampla e expressão da sua individualidade.
- vivenciar diferentes linguagens, permitindo o progressivo domínio de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.
- desenvolver experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.
- recriar, em contextos significativos, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais.
- vivenciar situações de aprendizagem mediadas para a elaboração de sua autonomia nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.
- relacionar-se com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade, por meio de vivências éticas e estéticas.
- desenvolver a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza, desenvolvendo metodologias de pesquisa, tais como observação, investigação e experimentação.
- relacionar e interagir com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

- conhecer a biodiversidade e a sustentabilidade da vida na Terra, assim como a importância do não desperdício dos recursos naturais por meio da interação, do cuidado, da preservação do meio ambiente.
- conhecer e interagir com as diversas manifestações e tradições culturais.
- vivenciar o brincar como sua linguagem privilegiada em um ambiente físico que convide ao lúdico e à brincadeira.
- saber conviver e trabalhar em grupo, percebendo a importância da cooperação, da colaboração, da solidariedade e da participação cidadã.
- exercer sua criatividade e imaginação em contextos diversos, utilizando-se de variados recursos, materiais e linguagens.

6 OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA E SUA ARTICULAÇÃO COM OS CONHECIMENTOS E SABERES

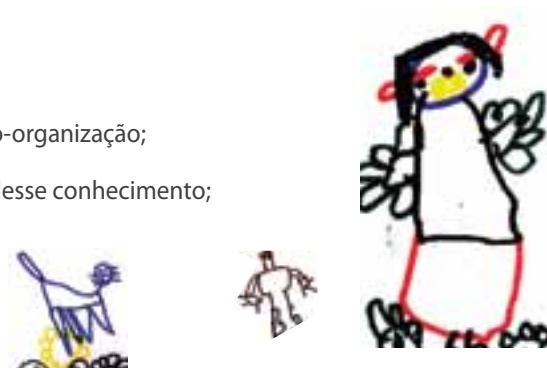
Entendendo o currículo como um conjunto de experiências, adotamos nessa Coleção a organização por campos de experiências. Cada campo foi delimitado a partir do mapeamento das experiências que estavam sendo desenvolvidas com as crianças nas instituições do município. Esse mapeamento foi ampliado e organizado a partir dos estudos e discussões feitas no processo de elaboração dos cadernos. Os dez campos mapeados são: mundo natural, mundo social, linguagem oral, música e linguagem musical, arte e linguagem plástica e visual, linguagem escrita, matemática, cuidado e relações, brincar e brincadeiras e corpo e linguagem corporal.

Salientamos que as IEI não devem se preocupar em estabelecer “conteúdos mínimos” em seu currículo, mas estar abertas para as possibilidades máximas de trabalho com as crianças, que “têm na curiosidade a chave para adentrarem o mundo”. (DIAS; FARIA, 2007b) Embora haja uma seleção e organização das experiências que irão compor o currículo de uma IEI, as profissionais devem estar sempre abertas ao imprevisível, desenvolvendo sua capacidade de escuta às necessidades e interesses das crianças que emergem no cotidiano do trabalho (SALLES; FARIA, 2007b). Essa abertura é que irá possibilitar a construção de uma proposta curricular rica, plural, dinâmica e que garanta às crianças experiências:

- corporais: sensoriais, expressivas, gestuais e de movimento;
- expressivas com as diferentes linguagens: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- com as diversas manifestações artísticas e tradições culturais;
- de narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita;



- de relações matemáticas;
- sociais, éticas, afetivas, estéticas e lúdicas;
- de saúde, bem estar, segurança, cuidado pessoal e auto-organização;
- de exploração do mundo natural e social e ampliação desse conhecimento;
- de cuidado com o ambiente;
- com brincadeiras e jogos;
- com a diversidade;
- de utilização de recursos tecnológicos e midiáticos.



No quadro abaixo, apresentamos a síntese dos dez cadernos sobre os campos de experiência, com as respectivas delimitações.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	DELIMITAÇÕES
MUNDO NATURAL	Esse campo de experiências, na Educação Infantil, diz respeito aos elementos e fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como à relação da criança com o meio ambiente, enquanto ser da natureza e à sustentabilidade da vida no planeta.
MÚSICA E LINGUAGEM MUSICAL	Esse campo de experiências na Educação Infantil diz respeito a aspectos relacionados à escuta e apreciação, ao fazer musical (interpretação, improvisação e composição musical), aos movimentos e à dança.
CUIDADO E RELAÇÕES	Esse campo de experiência, na Educação Infantil, diz respeito a aspectos afetivos e socioculturais da formação humana. Trata do autoconhecimento, da auto-organização, do cuidado e do autocuidado, da relação entre o eu e o outro, bem como de aspectos filosóficos e éticos.
MATEMÁTICA	Esse campo de experiência na Educação Infantil trata de aspectos relacionados ao número e ao sistema de numeração, às grandezas e medidas, às formas e às orientações espaço-temporais, bem como ao tratamento da informação, que perpassa todos esses eixos. Esses aspectos devem ser compreendidos e trabalhados nos seus diferentes usos e funções sociais.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	DELIMITAÇÕES
LINGUAGEM ESCRITA	Esse campo de experiências na Educação Infantil diz respeito à leitura, à escrita, à reflexão sobre a língua e à literatura, que é a expressão artística dessa linguagem. Sua aprendizagem ocorre por meio dos processos de alfabetização e letramento, com a progressiva apropriação dos aspectos funcionais, textuais, gráficos e do sistema alfabético de representação da escrita.
ARTE E LINGUAGEM PLÁSTICA E VISUAL	Esse campo de experiência, na Educação Infantil, diz respeito à Arte tratada em sua dupla dimensão: como linguagem e como conhecimento. Enquanto linguagem tem como eixos a apreciação e o fazer artístico, possibilitando o compartilhamento de significados por meio de diferentes modalidades, tais como a linguagem plástica e a visual, em suas diversas formas: desenho, pintura, fotografia, modelagem, escultura, gravura, arquitetura, bordado, articulando-se também com a dança e o teatro. Enquanto campo de conhecimento, envolve tanto o conhecimento sobre a História da Arte, quanto o conhecimento e a utilização de diversos elementos, suportes, materiais, instrumentos, técnicas e procedimentos. Essas duas dimensões estão intrinsecamente articuladas.
BRINCAR E BRINCADEIRAS	O brincar como linguagem na Educação Infantil diz respeito às vivências lúdicas experimentadas pelas crianças na instituição, tais como as brincadeiras em suas diversas formas, os jogos e, em especial, o faz de conta. Além de se constituir como campo de experiências, o brincar é também considerado como eixo norteador da prática pedagógica, permeando todo o trabalho.
MUNDO SOCIAL	Esse campo de experiência na Educação Infantil trata de vivências e acontecimentos socioculturais que se desenvolvem no tempo e no espaço. Diz respeito, portanto, às relações humanas, abrangendo as práticas sociais e o ambiente social, perpassados por questões como identidades, ética, cidadania, diversidade e tecnologia.
CORPO E LINGUAGEM CORPORAL	Esse campo de experiência, na Educação Infantil, diz respeito a aspectos relacionados ao corpo, com ênfase nos movimentos, na expressividade, nas sensações, na saúde e na sexualidade.
LINGUAGEM ORAL	Esse campo de experiência na Educação Infantil trata da linguagem oral como um sistema simbólico construído nas interações sociais, envolvendo a produção oral de diversos gêneros textuais, formais ou informais (fala), a compreensão de textos enunciados pelo outro em vários contextos de uso (escuta), bem como a reflexão sobre a língua.

Cada caderno está organizado da seguinte forma:

- **delimitação** do campo com uma síntese dos eixos e aspectos que serão tratados no caderno;

- **fundamentação** do campo de experiência, com a explicitação do seu significado por meio de uma reflexão teórica que articula estudos, autores e a produção mais recente sobre o assunto. Na fundamentação, é apresentada ainda, de forma sucinta, como os conhecimentos e saberes do campo foram construídos historicamente pela humanidade, para, então, pensar como a criança, por meio das experiências que vivencia, vai se apropriando, produzindo, transformando esses saberes e conhecimentos e se desenvolvendo, tornando-se progressivamente humana;
- **objetivos, experiências, saberes e conhecimentos** do campo;
- discussão sobre a **dinamização** do campo de experiência do currículo na relação com PPP, onde é discutido o papel da educadora, as metodologias e a relação com os demais elementos da organização e gestão do trabalho pedagógico.

É importante salientar que a partir das experiências propomos que a criança produza e se aproprie de saberes e conhecimentos sobre si mesma e sobre o outro (corporeidade, afetividade, identidade, autonomia); sobre o mundo social (práticas sociais, manifestações e tradições culturais) ; sobre o meio ambiente, o mundo físico e natural e as tecnologias; sobre a estética, a arte e a expressividade; sobre as múltiplas linguagens; sobre as relações matemáticas.

7 COMO O CURRÍCULO SE ARTICULA COM OS DEMAIS ELEMENTOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO? DINAMIZAÇÃO E ORIENTAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO

O projeto político-pedagógico é a busca pela construção da identidade, bem como da organização e da gestão do trabalho de cada instituição, sendo o currículo um dos elementos desse projeto, que se articula com os demais. Não é possível, então, pensar o currículo de forma isolada, pois as escolhas da IEI quanto a possibilitar ou não determinadas experiências às crianças são presididas pelas concepções explicitadas no PPP.

Considerando que os diversos elementos que compõem o PPP se articulam com o currículo, é importante pensar nas formas como se dão essas articulações, em relação a cada um desses elementos. Assim, se o currículo explicita as práticas intencionalmente organizadas para possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, é necessário pensar na organização dos tempos, dos espaços e materiais, das metodologias, dos instrumentos de trabalho da educadora, dos agrupamentos das crianças, da articulação com a família, com a comunidade e com o Ensino fundamental e da gestão da instituição. Discutir essa articulação possibilita pensar estratégias e procedimentos em estreita relação com as concepções.

Quanto aos tempos, espaços e materiais, na organização do currículo, trabalhamos numa perspectiva de utilização de todos os espaços, tanto os internos quanto os externos, inclusive entendendo que o espaço comunitário também é formativo. A proposta é pensar o espaço escolar atravessado - pelo mundo lá de fora - (BRASIL, 2009b), concebendo que a comunidade e a cidade são educadoras e são espaços que também contam sobre o trabalho desenvolvido, possibilitando o registro da história da turma. Pensar, ainda, em tempos flexíveis que respeitem o ritmo das crianças e a continuidade

das ações e atividades, sem fragmentação. Cabe à IEI propiciar materiais, brinquedos e livros que estejam acessíveis a crianças, possibilitando que elas vivenciem experiências ricas e significativas.

Os bebês e crianças pequenas precisam ter espaços adequados para se mover, brincar no chão, engatinhar, ensaiar os primeiros passos e explorar o ambiente. Brinquedos adequados à sua idade devem estar ao seu alcance sempre que estão acordados. Necessitam também contar com estímulos visuais de cores e formas variadas, renovados periodicamente. (BRASIL, 2009c, p.50).

Quando falamos na articulação entre o currículo e as metodologias, propomos uma discussão que fomente o processo criador do profissional e da criança, buscando alternativas e possibilidades de conectar os saberes e conhecimentos com a realidade social e cultural. Não temos receitas prontas para a ação pedagógica, mas propomos que as profissionais, a partir das situações vivenciadas, pensem formas de mediação adequadas às crianças, selecionando as mais apropriadas à faixa etária com a qual trabalham. Para fazer isso, é fundamental que a profissional da Educação Infantil seja alguém que estude, discuta e perceba-se como autora de sua prática. As metodologias a serem adotadas,

[...] devem promover a interação entre as crianças e possibilitar a exploração dos espaços e dos objetos, e ao mesmo tempo, devem levar em consideração as necessidades de brincar, de conhecer o mundo e de se expressar por meio de diferentes linguagens. (DIAS; FARIA, 2007b, p. 102).

Várias possibilidades de organização das metodologias são exploradas no *Caderno da Educação Infantil: discutindo o Projeto Político-Pedagógico*. Mais uma vez, convidamos a todos a uma releitura desse documento. É importante destacar que a utilização dos projetos de trabalho possibilita que as crianças sejam instigadas em sua curiosidade e em seu desejo de aprender, construindo assim uma relação prazerosa com o conhecimento, que passa a ter sentido e significado para elas. Daí a importância de trabalhar com esta metodologia na Educação Infantil, pois envolve diferentes conteúdos que se organizam em torno de uma produção, cuja escolha e elaboração são compartilhadas com as crianças.

Em relação aos instrumentos de trabalho das profissionais é importante explicitar, na proposta curricular, as formas como as profissionais planejam o trabalho cotidiano com as crianças, bem como a avaliação das crianças e de seu próprio trabalho. A discussão do currículo fornece a matéria prima do planejamento e da avaliação, salientando para a necessidade da adoção de uma concepção que privilegie a aprendizagem da criança. É fundamental destacar a importância da observação para que no seu trabalho a educadora leve em consideração os interesses das crianças, estando sempre aberta ao imprevisível e atenta aos seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Da mesma forma, no desenvolvimento do trabalho, a educadora deverá selecionar e fazer uso de instrumentos de registro que possibilitem tanto registrar as observações, quanto planejar e avaliar as experiências vividas cotidianamente pelas crianças.

Pensar na organização dos agrupamentos das crianças significa perceber a instituição de Educação Infantil como um lugar em que adultos e crianças convivem e que deve ser aberto a todas as formas de interações. Interações essas que se dão entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos. Ter uma atenção à organização desse processo e entender que ele é conteúdo

de trabalho na Educação Infantil, favorece o estabelecimento de relações humanas positivas e enriquecedoras assim como a construção pela criança “de sua identidade, de sua subjetividade, de seu sentimento de pertencimento social, de sua autoestima, de sua autoconfiança, de sua capacidade de respeitar o outro e de atuar cooperativamente.” (DIAS; FARIA, 2007b, p. 35).

Cabe ainda uma reflexão sobre a relação entre o currículo e a articulação da IEI com a família e com a comunidade. É no diálogo com a família, a partir do entendimento de que a ação da IEI é complementar a ação dos familiares, que se pode pensar num currículo que de fato respeite todas as contribuições para o processo de formação humana da criança. A família e a comunidade têm muito a dizer para a instituição que se dispõe a ouvi-las e a trabalhar a partir das expectativas que são apresentadas. Essa posição é referendada pelo parecer 20, do CNE, de 2009,

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam. (BRASIL, 2009f, p.13).

Quanto à relação com o Ensino Fundamental é importante salientar que a Educação Infantil, como etapa da educação básica, tem uma especificidade. A posição claramente defendida por essa Coleção é a de que a criança deve ser considerada em sua integralidade e que a Educação Infantil não tem caráter preparatório para o ensino fundamental. Entretanto, é importante que sejam pensadas formas de transição, com o objetivo de dar continuidade ao processo pedagógico. Na organização do seu trabalho, a IEI deve

prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação. (BRASIL, 2009f, p.17).

Pensar o currículo é discutir práticas que devem ser intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas. Cabe às profissionais que atuam na IEI apontar as experiências de aprendizagem que irão promover junto às crianças. Essa elaboração não pode vir de fora da instituição, pois precisa dizer das concepções, do contexto, assim como das necessidades e especificidades das crianças com as quais trabalha.

A construção da proposta curricular deve conter formas de acompanhamento e avaliação coerentes com o Projeto Político-Pedagógico. Precisa ainda pensar em estratégias que possibilitem a participação coletiva das profissionais da instituição, das famílias, da comunidade e das crianças.

Mas, afinal, como a IEI irá organizar e sistematizar sua proposta curricular? Entendemos que essa é uma questão central. É importante que o coletivo de profissionais exercite continuamente um processo reflexivo orientado pelas seguintes questões:

- No trabalho desenvolvido que experiências temos possibilitado às crianças?
- Em que espaços essas experiências acontecem?
- Que materiais iremos utilizar para a vivência dessas experiências?
- Como iremos estruturar o tempo para desenvolver as experiências?
- Como organizaremos as crianças para viver essas experiências?
- Que objetivos temos ao propor tais experiências?
- Quais são as atitudes, posturas, estratégias, procedimentos que adotaremos para possibilitar a vivência dessas experiências?
- Ao vivenciar essas experiências com que saberes, valores, atitudes, procedimentos e conhecimentos as crianças estão tendo a oportunidade de ter contato, de se apropriar ou transformar?



Esse exercício reflexivo deve estar continuamente colocado para as profissionais, pois não acreditamos numa proposta curricular pronta e acabada, mas sim numa construção cotidiana.

Em cada caderno desta Coleção, o processo de dinamização do currículo e sua relação com os demais elementos do PPP serão retomados, subsidiando a ação da profissional que atua na Educação Infantil.

8 REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *O amor que acende a lua*. Campinas: Papirus/Speculum, 1999.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força*: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROS, José Márcio. A cultura, a educação e a mudança. In: BARROS, José Márcio et al. *Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira: livro – texto*. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2006.

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (Orgs.). *Modos de brincar*: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (Coleção A cor da Cultura, v. 5).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Proposta pedagógica e currículo em educação infantil*: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996a.

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996b.

BRASIL. Resolução n. 1, de 7 de abril 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Educação infantil*: saberes e práticas da inclusão, dificuldade de comunicação e sinalização, deficiência física. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Práticas cotidianas na Educação Infantil* – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Rede de saberes mais educação*: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: MEC, 2009b. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais da educação básica*: diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009d.

BRASIL. Resolução 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. 2009e.

BRASIL. Parecer 20 de 11 de novembro de 2009. Estabelece a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009f.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CHARLOT. Bernard. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura. *Caderno da educação infantil*: construindo o projeto político-pedagógico. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2007.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSINO, Patrícia. *Infância e Linguagem*: observando duas turmas de Educação Infantil da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. XII ENDIPE, Curitiba, agosto 2004.

CRAIDY, Carmem Maria (Org). *O educador de todos os dias*: convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles Dias; FARIA, Vitória Barreto de. O currículo na educação infantil. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 13, n. 74, mar./abr. 2007a.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. *Currículo na Educação Infantil*: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007b. (Coleção Percursos).

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. Brincar: diferentes olhares, múltiplos sentidos. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.15, n. 88, 38-45, jul./ago. 2009.

FRAIBERG, Selma. *Os Anos Mágicos*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série Brasil Cidadão).

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia*: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí – RS: UNIJUÍ, 1998.

GIUSSANI, Luigi. *O Senso Religioso*. Trad. Paulo Afonso Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo*: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOULART, Maria Inês Mafra. *Infância(s)*: crianças de 0 a 6 anos e suas especificidades. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2008.

HALL. Stuart. *As identidades culturais da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

INOCÊNCIO, Nelson Olokafá. Sujeito, corpo e memória. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org). *Saberes e fazeres*: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2002. (Coleção A cor da Cultura, v. 1).

KRAMER, Sônia et al. *Infância e Educação Infantil*. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Prática Pedagógica)

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, p. 19-28, jan./abr. 2002

LOPES, Rizek Karina; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto (orgs.). *Livro de estudo*: módulo III. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006. (Coleção Proinfantil, v. 2, mod. III, un. 4)

LIMA, Elvira Souza. *Indagações sobre currículo*: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

LIMA, Elvira Souza. *Como a criança pequena se desenvolve*. São Paulo: Sobradinho, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de educação pré-escolar*. Belo Horizonte: SEE, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa: *O Currículo na escola básica*: discussões atuais. Transcrição de palestra proferida em Belo Horizonte, maio, 2004. (mimeo).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky*: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão*: veredas. São Paulo: Nova Fronteira, 1984.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O tornar-se humano. *Caderno de Pedagogia do Centro Universitário Moura Lacerda*. Ribeirão Preto, v. 4, p. 28-33, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUERA, Carlos Ernesto. *Conhecimento e saber*: alguns apontamentos. 2009. (mimeo).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GÓIAS. *Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada. Aperfeiçoamento em Educação integral e integrada*. Goiânia: FUNAPE/CIAR. 2010.



Secretaria Municipal de
Educação e Cultura



Uma cidade cada dia melhor.